

5. Techniken qualitativer Inhaltsanalyse

Wie bereits betont, soll qualitative Inhaltsanalyse hier nicht als Alternative zur quantitativen Inhaltsanalyse konzipiert werden. Das Anliegen dieser Arbeit ist, eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht. In eine solche »Interpretationslehre« lassen sich sehr wohl sinnvoll quantitative Schritte einbauen, nur bekommen sie nun einen neuen Stellenwert. Der Begriff »qualitative Inhaltsanalyse« mag also für diesen Ansatz nur zum Teil stimmen, soll aber trotzdem beibehalten werden, um den Schwerpunkt klar zum Ausdruck zu bringen.

Der grundlegende Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln. Ich möchte dies in den folgenden Punkten erläutern:

Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang

Ein besonderer Vorteil inhaltsanalytischen Vorgehens im Vergleich zu anderen Textanalyseansätzen ist ihre kommunikationswissenschaftliche Verankerung. Das Material wird immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden. Der Interpret muss angeben, auf welchen Teil im Kommunikationsprozess er seine Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse beziehen will. Diese inhaltsanalytische Besonderheit sollte für qualitative Inhaltsanalyse in jedem Falle bewahrt werden, gerade weil viele quantitative Inhaltsanalysen diesen Punkt vernachlässigt haben. Der Text wird so immer innerhalb seines Kontextes interpretiert, das Material wird auch auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht. Ein komplexes Modell in dieser Richtung wird in diesem Kapitel (Kap. 5.3) vorgestellt.

Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen

Das systematische Vorgehen der Inhaltsanalyse zu bewahren stellt ein Hauptanliegen der hier vorgeschlagenen Verfahren dar. Systematik heißt dabei vor allem: Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse. Dies zeigt sich an mehreren Punkten. Die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse ist dabei am zentral-

ten. Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden. Dies wird vorab in einem Ablaufmodell festgelegt (Beispiele für solche Modelle finden sich beim Durchblättern dieses Buches in großer Anzahl), die die einzelnen Analyseschritte definieren und in ihrer Reihenfolge festlegen. Aber auch zusätzlich müssen immer wieder Regeln festgelegt werden. In Kapitel 5 sind solche Regelwerke vorgestellt. Es soll in der Inhaltsanalyse gerade im Gegensatz zu »freier« Interpretation gelten, dass jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess, auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden kann. Schließlich zeigt sich die Systematik der Inhaltsanalyse auch in ihrem zergliedernden Vorgehen. Die Definition von inhaltsanalytischen Einheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit, vgl. Kap. 5.4) soll prinzipiell auch in der qualitativen Inhaltsanalyse beibehalten werden. Konkret heißt das, vorab sich zu entscheiden, wie das Material angegangen wird, welche Teile nacheinander analysiert werden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um zu einer Kodierung zu gelangen. Im Prozess induktiver Kategorienbildung (vgl. Kap. 5.5.2) kann es sinnvoll sein, solche inhaltsanalytischen Einheiten sehr offen zu halten. Trotzdem aber wird auch hier das Vorgehen zergliedernd, von Materialteil zu Materialteil fortschreitend, ablaufen. Sicherlich ist gerade dieser letzte Punkt von Vertretern qualitativer Ansätze oft kritisiert worden. Latente Sinnstrukturen ließen sich so nicht finden. Darauf kann man entgegnen, dass bei einem solchen Ziel der Analyse die Einheiten eben entsprechend weit definiert werden müssen. Wichtig ist aber, dass solche Einheiten theoretisch begründet und festgelegt werden, um anderen Inhaltsanalytikern das Nachvollziehen der Analyse zu ermöglichen. Die Systematik sollte so beschrieben sein, dass ein zweiter Auswerter die Analyse ähnlich durchführen kann.

Kategorien im Zentrum der Analyse

Das Kategoriensystem ist zentraler Punkt in quantitativer Inhaltsanalyse. Aber auch in der qualitativen Inhaltsanalyse soll versucht werden, die Ziele der Analyse in Kategorien zu konkretisieren. Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar. Auch sie ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens. Qualitative Inhaltsanalyse wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die Kategorienkonstruktion und -begründung legen. Hierüber findet man in inhaltsanalytischen Standardwerken herzlich wenig Hilfen. So schreibt Krippendorff: »How categories are defined ... is an art. Little is written about it« (Krippendorff 1980, S. 76). Das ist natürlich unbefriedigend. Gerade die hier beschriebenen Verfahren (vgl. Kap. 5.5.2) können da weiterhelfen. Auch hier wird von qualitativen Vertretern eingewandt, dass die Orientierung an Kategorien eine analytisch-zergliedernde Vorgehensweise bedeute, die synthetisches Verstehen des Materials behindere. Entgegenen ließe sich, dass auch die qualitative Inhaltsanalyse Verfahren anbietet, bei denen die synthetische Kategorienkonstruktion im Vordergrund steht, also das Kate-

goriensystem erst das Ergebnis der Analyse darstellt. Andererseits bedeutet gerade das Arbeiten mit einem Kategoriensystem einen entscheidenden Punkt der Vergleichbarkeit der Ergebnisse, der Abschätzung der Reliabilität der Analyse.

Gegenstandsbezug statt Technik

Auf der anderen Seite sollen die Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse nicht bloße Techniken sein, die beliebig einsetzbar sind. Die Anbindung am konkreten Gegenstand der Analyse ist ein besonders wichtiges Anliegen. Das zeigt sich daran, dass die vorgestellten Verfahrensweisen am alltäglichen Umgang mit sprachlichem Material orientiert sind. Die drei Grundverfahren der *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* (vgl. Kap. 5.5) sind so begründet. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Kap. 5.5.2) ist aus alltäglichen Zusammenfassungen abgeleitet. Hieran zeigt sich, dass der Gegenstand im Vordergrund steht. Die Verfahrensweisen sollen nicht als Techniken verstanden werden, die blind von einem Gegenstand auf den anderen übertragen werden können. Die Adäquatheit muss jeweils am Material erwiesen werden. Deshalb werden die hier vorgeschlagenen Verfahren auch immer auf die konkrete Studie hin modifiziert werden müssen.

Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien

Gegen den letzten Punkt könnte man, von einem traditionell quantitativ orientierten Wissenschaftsverständnis ausgehend, einwenden, dass damit keine Vergleichbarkeit der Verfahrensweisen gewährleistet ist. In qualitativ orientierter Inhaltsanalyse wird jedoch bewusst auf voll standardisierte Instrumente wegen des Gegenstandsbezuges verzichtet. Dafür müssen die Verfahren in einer Pilotstudie getestet werden. Dies gilt für die grundlegende Verfahrensweise und für das spezifische Kategoriensystem. In den Ablaufmodellen in Kap. 5 sind diese Schritte bereits durch Rücklaufschleifen enthalten. Wichtig dabei ist, dass die Probedurchläufe auch im Forschungsbericht dokumentiert werden. Auch hier ist wieder die intersubjektive Nachprüfbarkeit zentral.

Theoriegeleitetheit der Analyse

Es ist wohl klar geworden, dass die qualitative Inhaltsanalyse keine feststehende Technik ist, sondern von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchwachsen ist. Wonach richten sich diese Entscheidungen? In qualitativ orientierter Forschung wird immer wieder betont, dass hier theoretische Argumente herangezogen werden müssen. Technische Unschärfen werden durch theoretische Stringenz ausgeglichen. Damit ist vor allem

die Explikation der Fragestellung gemeint, aber auch Feinalysen sind davon betroffen. Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird. Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität.

Einbezug quantitativer Analyseschritte

Es ist bereits in Kapitel 3 betont worden, dass eine Integration qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen angestrebt wird. Genauer gesagt geht es darum, im Analyseprozess die Punkte anzugeben, an denen quantitative Schritte sinnvoll eingebaut werden können. Dann sollten sie sorgfältig begründet und die Ergebnisse ausführlich interpretiert werden. Quantitative Analyseschritte werden immer dann besonders wichtig sein, wenn es um eine Verallgemeinerung der Ergebnisse geht. Bei fallanalytischem Vorgehen ist es wichtig zu zeigen, dass ein bestimmter Fall in ähnlicher Form besonders häufig auftaucht. Aber auch innerhalb inhaltsanalytischer Kategoriensysteme ist mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung zu untermauern. Dies muss jedoch jeweils begründet werden. Eine sorgfältig qualitativ begründete Kategorienzuordnung zu einem Material (z. B. durch Strukturierung, vgl. Kap. 5.5.4) kann aber auch durch komplexere statistische Auswertungstechniken ergänzt werden, wenn es das Ziel der Analyse nahelegt und der Gegenstand erlaubt. Einen besonderen Reiz in diesem Zusammenhang haben die in den letzten Jahren entwickelten Computerprogramme zur Unterstützung qualitativer Analyse (vgl. Kap. 6). Hier werden qualitative und quantitative Analyseschritte jederzeit in einfachster Weise verfügbar; ein integratives Methodenverständnis wird dadurch besonders unterstützt.

Gütekriterien

Gerade weil hier die harten methodischen Standards quantitativer Inhaltsanalyse doch in manchen Punkten aufgeweicht wurden, flexibler gehandhabt werden, ist die Einschätzung der Ergebnisse nach Gütekriterien wie *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* auch in qualitativer Inhaltsanalyse besonders wichtig (vgl. dazu Kapitel 7). In der Inhaltsanalyse hat dabei die *Intercoderreliabilität* eine besondere Bedeutung. Mehrere Inhaltsanalytiker werden unabhängig voneinander an dasselbe Material gesetzt, die Ergebnisse ihrer Analysen werden verglichen. Prinzipiell sollte dies bei qualitativer Inhaltsanalyse auch versucht werden, wenn auch negative Ergebnisse nicht zum sofortigen Abbruch der Analyse führen müssen. Auch hier gilt es wieder, Un-Reliabilitäten zu verstehen, zu interpretieren. Besonders in der Pilotphase ist eine solche Suche nach Fehlerquellen besonders wichtig, da sie zu einer Modifikation der Analyseinstrumente führen kann, also die Analyse begleitende Suche nach Argumenten für

Reliabilität und Validität statt ausschließlich einer einmaligen Einschätzung am Ende der Analyse. In diesem Kapitel wird zunächst in das Beispielmaterial kurz eingeführt, um dann über die Bestimmung des Ausgangsmaterials, die Bestimmung der Richtung der Analyse und der Aufstellung eines allgemeinen Ablaufmodells im Folgenden sieben verschiedene Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse zu entwickeln und vorzuführen.

5.1 Vorstellung des Beispielmaterials

Im Rahmen des DFG-Projektes »Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern« (Ulich et al. 1985) wurden offene Interviews mit arbeitslosen Lehrern durchgeführt. Wie erlebt der Einzelne diese Situation, welche Belastungen verspürt er in welchen Bereichen, wie schätzt er seine Situation ein, wie verarbeitet er sie, und welche Bewältigungsversuche unternimmt er? Diese Fragen wurden an einer Stichprobe von 75 arbeitslosen Lehrern zu beantworten versucht, die über ein Jahr hinweg jeweils siebenmal interviewt werden. Die Belastungs-, Verarbeitungs- und Bewältigungsverläufe sollten auch in Bezug auf die bisherigen biografischen Erfahrungen des Einzelnen rekonstruiert werden. Hier werden auch Fragen gestellt über den Auszug von zu Hause, die ersten Berufserfahrungen als Lehrer während der praktischen Ausbildungsphase, des Referendariates und über die Erfahrungen mit der Abschlussprüfung, dem Zweiten Staatsexamen. Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und dann in maschinengeschriebene Form transkribiert. Diese Protokolle haben einen Umfang von über 20 000 Seiten und wurden mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet. Aus dem Interviewteil über das Referendariat sollen nun vier Beispiele herangezogen werden, die als Anhang beigelegt sind.

5.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode, d.h. sie hat es mit bereits fertigem sprachlichem Material zu tun. Um zu entscheiden, was überhaupt aus dem Material heraus interpretierbar ist, muss am Anfang eine genaue Analyse dieses Ausgangsmaterials stattfinden. Dies in den Geschichtswissenschaften als Quellenkunde oder Quellenkritik bekannte Vorgehen wird allzu häufig bei Inhaltsanalysen übergangen.

Im Wesentlichen sind hier drei Analyseschritte zu unterscheiden:

1. Festlegung des Materials

Zunächst muss genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll. Dieser »Corpus« sollte nur unter bestimmten begründbaren Notwendigkeiten

während der Analyse erweitert oder verändert werden. In vielen Fällen muss hier eine Auswahl aus einer größeren Materialmenge getroffen werden. Damit treten Probleme der *Stichprobenziehung* in den Vordergrund (vgl. dazu Friedrichs 1973; Lisch 1978a). Dabei ist zu beachten:

- dass die Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden soll, genau definiert wird.
- dass der Stichprobenumfang nach Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomischen Erwägungen festgelegt wird.
- dass schließlich die Stichprobe nach einem bestimmten Modell gezogen wird (reine Zufallsauswahl; Auswahl nach vorher festgelegten Quoten; geschichtete oder gestufte Auswahl).

2. *Analyse der Entstehungssituation*

Es muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde. Dabei interessiert vor allem:

- der Verfasser bzw. die an der Entstehung des Materials beteiligten Interagenten.
- der emotionale, kognitive und Handlungshintergrund des/der Verfasser/innen.
- die Zielgruppe, in deren Richtung das Material verfasst wurde.
- die konkrete Entstehungssituation.
- der soziokulturelle Hintergrund.

3. *Formale Charakteristika des Materials*

Schließlich muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt. In aller Regel benötigt die Inhaltsanalyse als Grundlage einen niedergeschriebenen Text. Dieser Text muss aber nicht vom Autor selbst verfasst sein. Oft werden in den der Analyse zugrunde gelegten »Basistext« weitere Informationen mit aufgenommen. Dies ist vor allem bei gesprochener Sprache üblich, wenn z.B. bei Interviews oder Gruppendiskussionen oft auch Beobachtungsdaten in das Protokoll aufgenommen werden. Die gesprochene Sprache, meist auf Tonband aufgenommen, muss zu einem geschriebenen Text *transkribiert* werden. Dafür gibt es verschiedene Transkriptionsmodelle (Ehlich/Switalla 1976), die das Urmaterial bereits erheblich verändern können. Diese Protokollierungsregeln müssen genau festgelegt sein.

Diese drei Schritte sollen nun am Beispielmateriale verdeutlicht werden.

Beispiel

1. Festlegung des Materials

Bei den ausgewählten Protokollstellen aus dem DFG-Projekt »Lehrerarbeitslosigkeit« handelt es sich um vier Fallbeispiele aus dem ersten Untersuchungsblock und jeweils dem ersten Erhebungszeitpunkt. Es ist jeweils die Interviewpassage ausgewählt worden, in der nach den ersten Praxiserfahrungen in der Referendarzeit gefragt wurde. Bei dieser Auswahl stand vor allem die Anschaulichkeit des Materials im Vordergrund; sie kann nicht als repräsentativ gelten.

Im Einzelnen handelt es sich um:

Fall A: Gymnasiallehrer Physik/Erdkunde

Fall B: Gymnasiallehrer Sport/Erdkunde

Fall C: Gymnasiallehrer Sport/Erdkunde

Fall D: Gymnasiallehrerin Englisch/Geschichte

Alle vier haben das Staatsexamen bestanden, wurden aber aufgrund des Mangels an Planstellen vom Staat nicht eingestellt. Die Interviewteilnehmer wurden vor allem durch »Mund-zu-Mund-Propaganda« gewonnen und von dem Interviewer direkt angesprochen.

2. Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Eine gewisse Gegenseitigkeit wurde dadurch hergestellt, dass die Interviewer ihrerseits in einer Beratungsmappe gesammelte Informationen über Anstellungschancen, Bewerbungsmöglichkeiten, alternative Berufsfelder und Ähnliches den arbeitslosen Lehrer/innen zur Verfügung stellten. Bei den Gesprächen handelt es sich um halbstrukturierte (d. h. der Interviewer hat einen Leitfaden mit Fragen, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge er jedoch variieren kann) und offene (d. h. der Interviewpartner kann auf die Fragen frei antworten) Interviews. Die Interviews wurden im Rahmen des DFG-Projektes vom Autor durchgeführt. Sie fanden bei den Interviewten zu Hause statt.

3. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und daraufhin in maschinengeschriebene (damals klassische Schreibmaschine mit Durchschlag) Form transkribiert. Dabei war folgende Transkriptionsanweisung vorgeschrieben:

– Seite – – Fallzeichen –

DFG-Projekt »Lehrerarbeitslosigkeit«
 Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Uni München

Hinweise zur Interviewtranskription

| | | |
|--|---|---|
| etwas kleinerer Abstand zum Loch | <ul style="list-style-type: none"> + Bitte vollständig und wörtlich transkribieren (Unvollständigkeiten und Wiederholungen belassen)! + Allerdings steht der Inhalt im Vordergrund; »äh« und Ähnliches kann weggelassen werden; Dialektfärbungen werden eingedeutscht (zerscht = zuerst; miaßn = müssen). Echte Dialektausdrücke jedoch bleiben und werden nach Gehör geschrieben. + Bei Unklarheiten bitte Punkte machen (...), je nach der Länge dessen, was nicht verstanden wurde, sodass die Interviewer das nachtragen können. + Bei Pausen, Stockungen und Ähnlichem Gedankenstrich verwenden (-). bei längeren Pausen mehrere Gedankenstriche; wenn der Grund der Pause ersichtlich ist, ihn bitte in Klammern angeben. + Auch andere Auffälligkeiten wie Lachen, auffälliges Räuspern oder Ähnliches in Klammern angeben. + Alle anderen nonverbalen Merkmale, die zum inhaltlichen Verständnis wichtig sind, ebenso in Klammern, z. B.: L: Mhm (zustimmend) + Das Format ist 60 Zeichen pro Zeile, Zeilenabstand 1,5, 38 Zeilen pro Seite. + Wenn der Interviewer eine Frage stellt bzw. redet, bitte das Symbol »F« (für Frage) ganz an den Rand, danach Doppelpunkt und zwei Leerzeichen, wenn mehr als eine Zeile gesprochen wird, bitte wieder ganz am Rand anfangen. + Wenn der Interviewte, also der arbeitslose Lehrer, spricht, bitte das Symbol »L« (für Lehrer) verwenden: | etwas größerer Abstand für Kodier- zeichen |
| - 38 Zeilen, Zeilenabstand 1,5 | - Fall x Seite y - F: Xxxxx xxxxxxx xxx xxxxxxx xxx xxxxx xxx xxxxxxxxxxxx xx xx xxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxx xxx xxxxx x. L: Xxxxx xxxxx. | |
| + | + Bei allen weiteren Fragen stehen wir immer zur Verfügung. Wir hoffen auf gute Zusammenarbeit. | |

Abb. 5: Hinweise zur Interviewtranskription im DFG-Projekt »Lehrerarbeitslosigkeit« (adaptiert für Textverarbeitung)

5.3 Fragestellung der Analyse

Wenn man auf diese Weise das Ausgangsmaterial beschrieben hat, so ist der nächste Schritt, sich zu fragen, was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte. Ohne spezifische Fragestellung, ohne die Bestimmung der Richtung der Analyse ist keine Inhaltsanalyse denkbar. Man kann einen Text nicht »einfach so« interpretieren. Die Bestimmung der Fragestellung lässt sich nun in zwei Schritte untergliedern:

1. Richtung der Analyse

Von sprachlichem Material ausgehend, lassen sich Aussagen in ganz verschiedene Richtungen machen. Man kann den im Text behandelten Gegenstand beschreiben, man kann etwas über den Textverfasser oder die Wirkungen des Textes bei der Zielgruppe herausfinden. Dies muss vorab bestimmt werden. Sehr hilfreich dafür ist es, den Text als Teil einer Kommunikationskette zu begreifen, ihn in ein *inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell* einzuordnen. Durch die Lasswell'sche Formel zur Analyse von Kommunikation (»Wer sagt was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung?«) ist hier ein Ansatzpunkt gegeben. Als einfaches Kommunikationsmodell lässt sich daraus aufstellen (Lagerberg 1975):

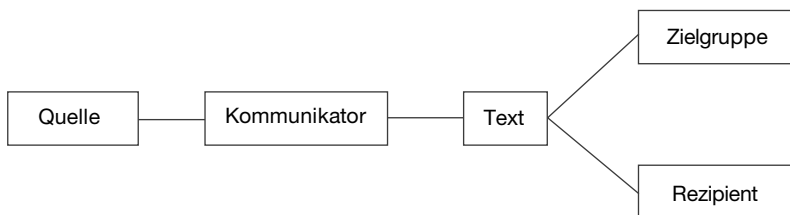


Abb. 6: Einfaches inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Lagerberg 1975)

Dieses Modell (vgl. Abb. 6) muss jedoch aufgrund des in den vorangegangenen Kapiteln Erarbeiteten (vgl. Kap. 5.2: Bestimmung des Ausgangsmaterials) erweitert werden (Abb. 7).

Nach diesem Modell kann man nun ganz verschiedene Richtungen einer Inhaltsanalyse unterscheiden:

- Es soll etwas über den Gegenstand ausgesagt werden, vor allem bei Dokumentenanalysen.
- Inhaltsanalysen in der Psychotherapie wollen meist etwas über den emotionalen Zustand des Kommunikators erfahren.
- In der Literaturwissenschaft soll meist nur der Text für sich analysiert werden, wobei der soziokulturelle Hintergrund als Kontext gilt.

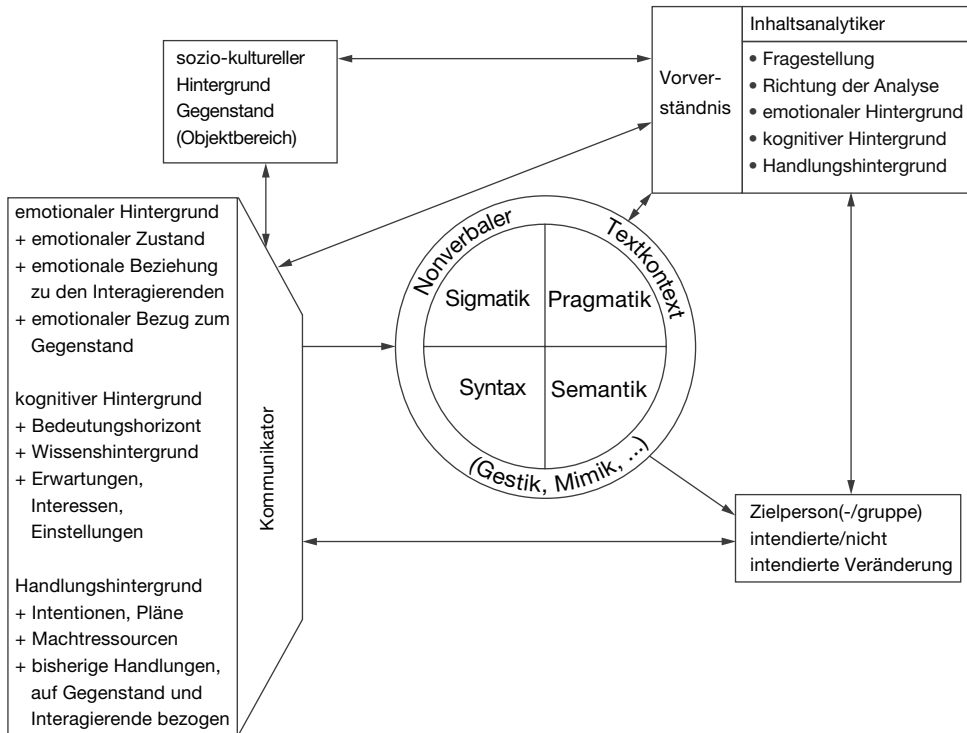


Abb. 7: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell

- Die amerikanische Propagandaforschung während des Zweiten Weltkrieges wollte durch Inhaltsanalysen die Intentionen des Kommunikators erfahren.
- Die Analyse von Massenmedien strebt oft Aussagen über deren Wirkungen beim Publikum, also der Zielgruppe an.

2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Inhaltsanalyse, so wurde bei der Begriffsbestimmung festgehalten, zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: die Regelgeleitetheit (darauf wird im nächsten Schritt eingegangen) und die Theoriegeleitetheit der Interpretation. Dies drückt sich zunächst dadurch aus, dass die Analyse einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt. Dabei muss zunächst etwas über den Begriff der Theoriegeleitetheit gesagt werden, da sich vor allem innerhalb qualitativer Ansätze immer wieder eine gewisse Theoriefeindlichkeit breitmacht. Theorien, so wird häufig gesagt, würden das Material verzerren, den Blick zu sehr einengen, würden ein »Eintauchen in das Material« behindern. Begreift man jedoch Theorie als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die gewonnenen Erfah-

rungen anderer über diesen Gegenstand dar. Theoriegeleitetheit heißt nun, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen.

Das bedeutet nun konkret, dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss. Für unser Beispiel heißt dies Folgendes:

Beispiel

1. Richtung der Analyse

Das Projekt, aus dem das Material stammt, ist entwicklungspsychologisch ausgerichtet. Durch die Interviews sollen die Probanden dazu angeregt werden, über ihr gegenwärtiges Befinden, über die kognitive Verarbeitung ihrer Situation, über ihre bisherigen Handlungen und Handlungspläne zur Bewältigung der Situation und über die eigenen biografischen Erfahrungen zu berichten. Nach dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell (vgl. Abb. 7) ist die Richtung der Analyse also, durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu machen.

2. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Beispielmateriale enthält Aussagen von vier arbeitslosen Lehrern über ihre Erfahrungen in der Referendarzeit ihrer Lehrerausbildung. Die bisherige Literatur über die Lehrerausbildung spricht davon, dass diese Zeit für den zuvor an der Universität fast ausschließlich theoretisch ausgebildeten Lehrer durch die Konfrontation mit der Schulwirklichkeit einen »Praxisschock« (Koch 1972; Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Dann et al. 1978; Dann et al. 1981) oder »Praxisdruck« (Hänsel 1976) bedeutet. Dies geht einher mit einem Einstellungswandel in Richtung einer eher kontrollierenden, disziplinierenden und autoritären Haltung gegenüber Schüler/innen, einem Begabungsbegriff mit Betonung der erblich begrenzten Förderbarkeit von Schüler/innen, einer erhöhten Straf- und Druckorientierung gegenüber den Schüler/innen und einem verringerten beruflichen Engagement.

In diesem Zusammenhang ist es nun von Interesse, ob die Erfahrungen *arbeitsloser* Lehrer ähnlich sind. Vor allem inwieweit ihr Interesse am Lehrerberuf beeinflusst wird (Hauber/Mayring 1982) und wie sich das auf das Umgehen mit der eigenen Arbeitslosigkeit auswirkt, wurde im DFG-Projekt untersucht.

Weiterhin wurde analysiert, ob diese Erfahrungen die generalisierte Kontrollerwartung (Rotter 1966), das Selbstvertrauen des Einzelnen beeinflussen und Auswirkungen auf seine jetzigen Bewältigungshandlungen haben. Daraus ergeben sich nun zwei Hauptfragestellungen für das Beispielmateriale:

Fragestellung 1: Was sind die hauptsächlichlichen Erfahrungen der arbeitslosen Lehrer/innen mit dem »Praxisschock«?

Fragestellung 2: Lässt sich aus diesen Erfahrungen auf eine Beeinflussung des Selbstvertrauens schließen?

5.4 Ablaufmodell der Analyse

Im nächsten Schritt geht es nun darum, die spezielle(n) Analysetechnik(en) festzulegen (darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen) und ein Ablaufmodell der Analyse aufzustellen. Eben darin besteht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode. Das Ablaufmodell der Analyse muss zwar im konkreten Fall an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden, es lässt sich jedoch ein allgemeines Modell zur Orientierung aufstellen. In diesem Modell werden die bisher besprochenen fünf Analyseschritte am Anfang stehen. Dann folgt die Festlegung des Ablaufmodells und der konkreten Analysetechnik(en), auf die der nächste Punkt eingehen wird. Dabei werden zunächst, um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, *Analyseeinheiten* festgelegt:

- Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.

Vor allem für quantitative Analyseschritte ist die Definition dieser Einheiten wichtig. Die speziellen Techniken sind wiederum in einzelne Analyseschritte untergliedert.

Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines *Kategoriensystems*. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*. In die einzelnen Techniken können auch quantitative Analyseschritte eingebaut werden. Schließlich werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert und die Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt.

Daraus ergibt sich nun folgendes allgemeines Ablaufmodell (Abb. 8):

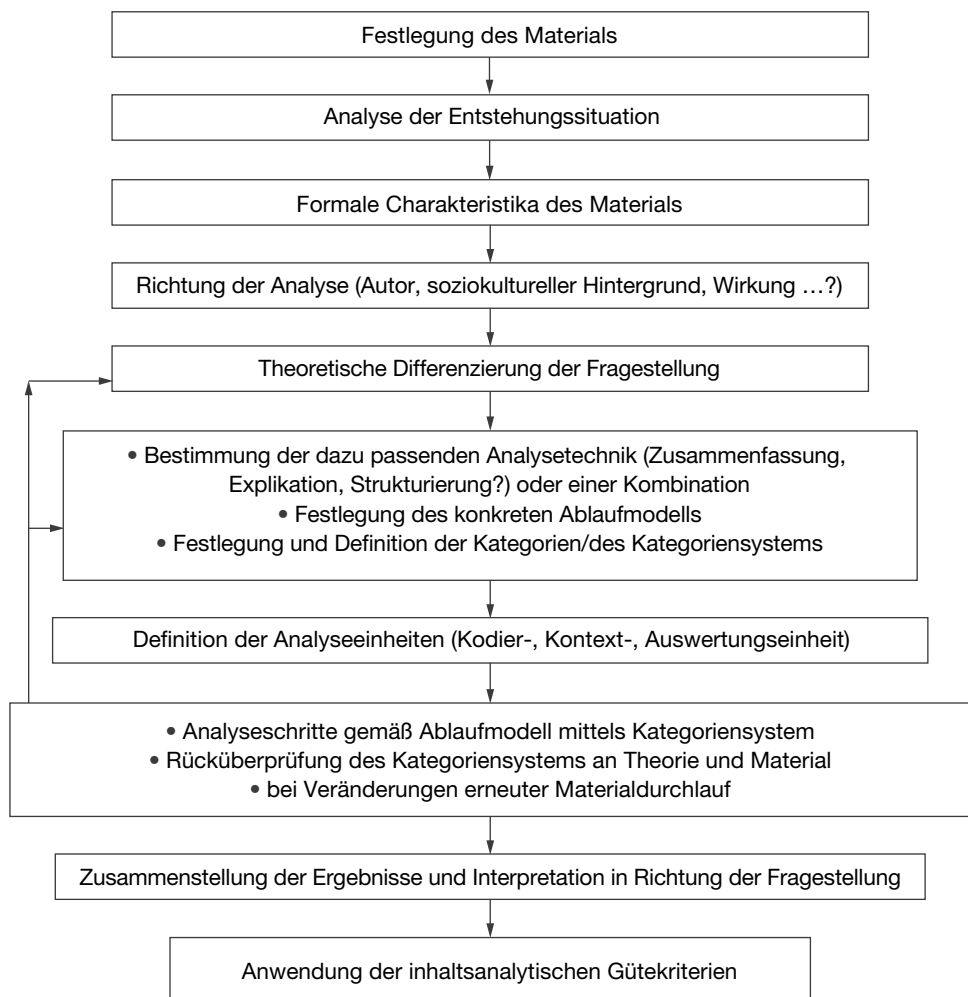
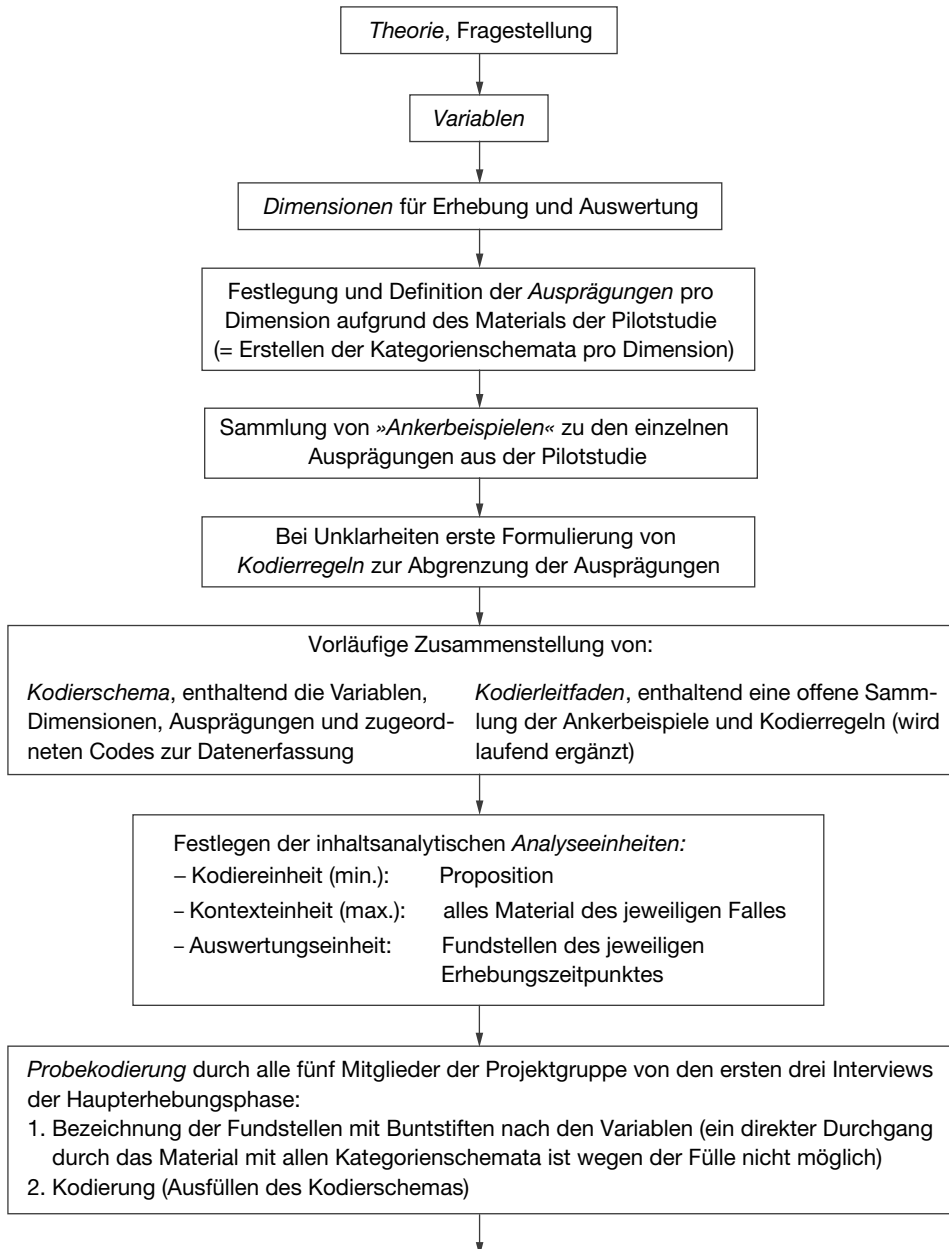


Abb. 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Beispiel

Das Ablaufmodell der Beispielanalyse, anhand derer die verschiedenen Techniken im nächsten Kapitel demonstriert werden sollen, wurde in den ersten Abschnitten dieses Kapitels bereits ausgeführt; es wird dann bei der Beschreibung der einzelnen Techniken fortgesetzt. So soll nun hier das Auswertungsmodell des Gesamtprojektes, aus dem das Beispielmateriale stammt, vorgestellt werden (Ulich et al. 1985). Dabei handelt es sich im Hauptast um eine strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 5.5.4), stellen in die quantitative Schritte, bis hin zur statistischen Verarbeitung eingebaut sind. Daneben kommen aber auch andere rein qualitative inhaltsanalytische Techniken bei der Analyse nicht-systematisch ausgewerteter Aspekte zum Einsatz (Abb. 9).

Aus unser Beispiel ergibt sich nun folgendes Ablaufmodell:



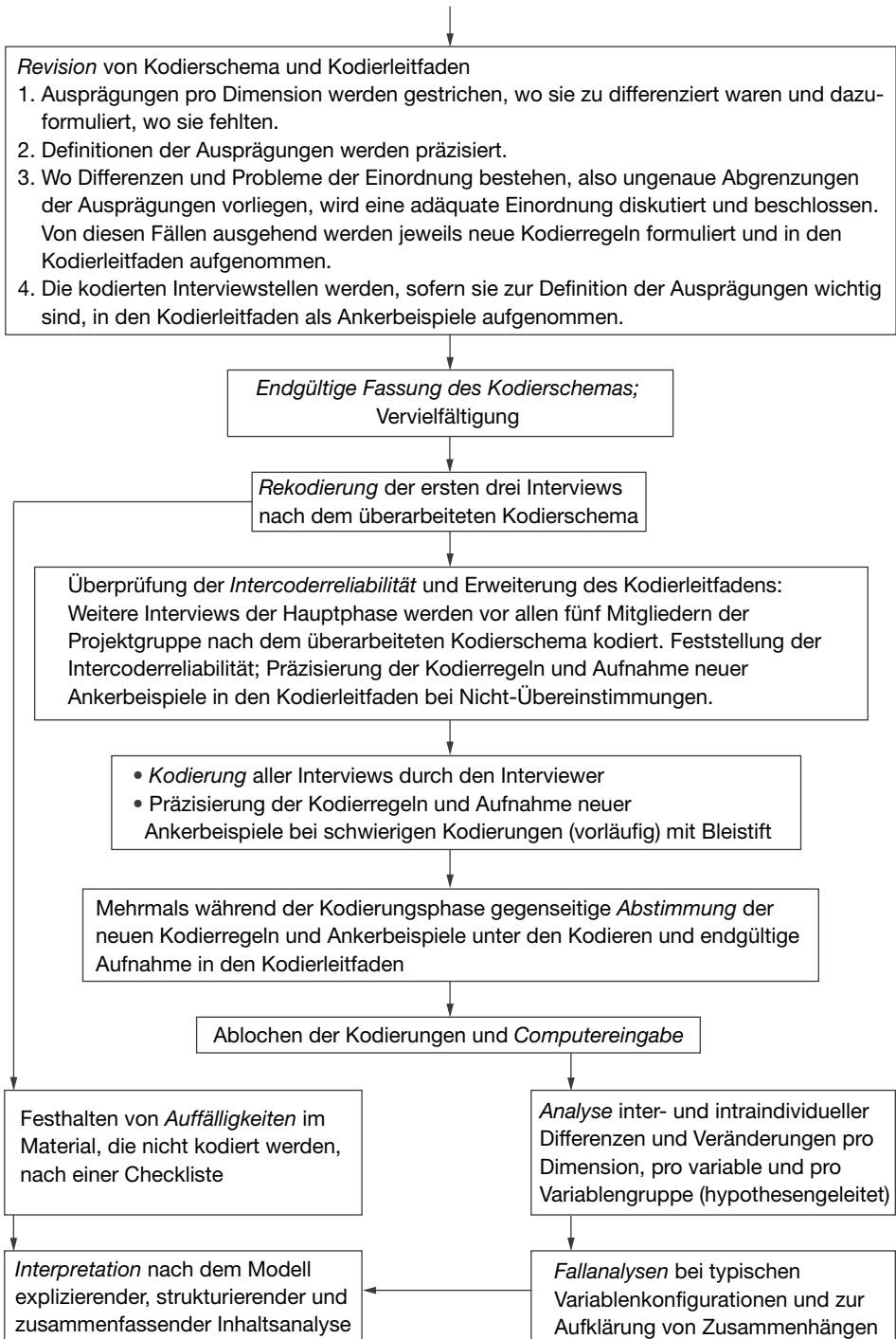


Abb. 9: Auswertungsmodell DFG-Projekt »Lehrerarbeitslosigkeit« (gekürzt)

5.5 Spezielle qualitative Techniken

Ziel ist es, Techniken qualitativer Inhaltsanalysen als grundsätzliche Vorgehensweisen systematischen, d.h. theoriegeleiteten und regelgeleiteten Textverstehens und Textinterpretierens zu beschreiben. Der Ansatzpunkt dazu soll sein, bisherige Arten des alltäglichen wie auch wissenschaftlichen Umganges mit Texten auf ihre *Grundstruktur* hin zu überprüfen. Gerade dies wird ja von quantitativen Techniken vernachlässigt, indem sie fertige Prozeduren auf das Material anwenden, ohne deren implizite Vorannahmen zu überprüfen. So muss hier auch der Ansatzpunkt qualitativer Analyse sein.

5.5.1 Grundformen des Interpretierens

Ich möchte beginnen mit den Techniken, die hier bisher beschrieben worden sind. Es soll jeweils herausgestellt werden, was mit dem Material durch die Analyse geschieht, was die Leistung der Interpretation ist. Diese Charakterisierungen der Interpretationsart sollen dann in grundlegende Interpretationsvorgänge klassifiziert werden.

In der folgenden Tabelle sind also nun die in dieser Arbeit konkret beschriebenen Analyseformen (mit Seitenzahl) angeführt, in der mittleren Spalte in ihrer Interpretationsart charakterisiert und in der letzten Spalte auf ihren grundsätzlichen Interpretationsvorgang hin (Grundform des Interpretierens) reduziert.

| Häufigkeitsanalysen (S. 13) | Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch Kategoriensystem; Aussagen über relatives Gewicht dieser Textbestandteile per Häufigkeit | Strukturierung Zusammenfassung |
|---|---|--|
| Valenz- und Intensitätsanalysen (S. 15) | Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch Kategoriensystem; Einschätzung (Skalierung) aufgrund des Kontextes; Zusammenfassung der Einschätzungen | Strukturierung Zusammenfassung |
| Kontingenzanalysen (S. 16) | Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch Kategoriensystem; Herausarbeiten einer Struktur durch häufige Kontingenzen; Erklärung einzelner Textbestandteile durch Kontingenzen | Strukturierung Zusammenfassung Explication |
| Vertiefungen, Fallstudien (S. 23) | Erklärung einzelner Textteile durch Kontext und weitergehende Interpretation | Explication |
| Klassifizierungen (S. 24) | Strukturierung des Materials nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten | Strukturierung |

Tab. 1 (Fortsetzung)

| | | |
|---|---|-------------------------------|
| Qualitative Inhaltsanalyse (Rust) (S. 28) | Analyse der Struktur durch Figuren semantischer Einheiten | Strukturierung |
| Hermeneutik (S. 29) | Textimmanente und koordinierende Interpretation durch Analyse einzelner Textbestandteile, Strukturierungen und Einschätzungen | Explication Strukturierung |
| Qualitative Sozialforschung (S. 32) | Analyse komplexer Deutungssysteme im sozialen Kontext und Handlungskontext | Explication Strukturierung |
| Qualitative Inhaltsanalyse (Heinze) (S. 34) | Rekonstruktion und theoriegeleitete Gewichtung von Interpretationsmustern | Strukturierung |
| Objektive Hermeneutik (S. 35) | Explication einzelner Interakte (Kontext, Intention, objektive Motive und Konsequenzen, Funktionen); Herausfiltern durchgängiger Kommunikationsfiguren; Verallgemeinerung | Explication Strukturierung |
| Strukturelle Semantik (S. 39) | Explication der Bedeutung einzelner Textbestandteile durch Zergliederung in kleinste Bedeutungseinheiten | Explication |
| Strukturelle Textanalyse (S. 41) | Semantische Analyse; Klassenbildung | Explication Strukturierung |
| Pragmatische Analyse (S. 42) | Rekonstruktion von Dialogstrukturen; Zuordnung zu Taxonomie | Strukturierung |
| Psychologie der Textverarbeitung (S. 44) | Reduktive Prozesse der Zusammenfassung | Zusammenfassung |
| Kontexttheorien (S. 43) | Mikro- und Makrokontext | Explication |
| Kategorisierungstheorien (S. 47) | Definitionstheorie, Prototypenansatz, Entscheidungsgrenzen | Strukturierung |

In dieser Übersicht lässt sich nun sehr schön sehen, dass die bisherigen Techniken systematischer Interpretation von sprachlichem Material in ihrer Grundstruktur gar nicht so verschieden sind, dass sie sich auf einige Grundtechniken zurückführen lassen. Es wird meist bei bestimmten Textbestandteilen angesetzt, die genauer analysiert werden (z.B. über ihren Textkontext), in eine bestimmte Richtung bewertet werden, in Beziehung zu anderen Textbestandteilen gebracht werden (meist um Textstrukturen zu konstruieren), und oft soll irgendeine Art von Zusammenfassung des Materials erreicht werden.

Aus den Charakterisierungen des Interpretationsvorganges in der mittleren Spalte, aber auch aus Überlegungen über den alltäglichen Umgang mit sprachlichem Material scheinen mir dabei *drei Grundformen des Interpretierens* differenzierbar: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Dabei handelt es sich um drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden sollen. Vielmehr gilt es, je nach Forschungsfrage und Material die geeignete Analysetechnik auszuwählen.

Die in der Tabelle zusammengestellten Techniken lassen sich sehr gut auf diese drei Grundformen zurückführen (vgl. rechte Spalte). Sie lassen sich ganz allgemein wie folgt beschreiben:

Zusammenfassung: Ziel der Analyse 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.

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Strukturierung: Ziel der Analyse 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.

Diese drei Grundformen des Interpretierens entsprechen auch dem Alltagsverständnis davon, welche grundsätzlichen Wege man einschlagen kann, um ein zunächst unbekanntes (sprachliches) Material zu analysieren. Dazu möchte ich ein kleines Gedankenexperiment anstellen: Man stelle sich vor, auf einer Wanderung plötzlich vor einem gigantischen Felsbrocken (vielleicht ein Meteorit?) zu stehen. Ich möchte wissen, was ich da vor mir habe. Wie kann ich dabei vorgehen?

Zunächst würde ich zurücktreten, auf eine nahe Anhöhe steigen, von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich zwar nicht mehr die Details, aber ich habe das »Ding« als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form (*Zusammenfassung*).

Dann würde ich wieder herantreten und mir bestimmte besonders interessant erscheinende Stücke genauer ansehen. Ich würde mir einzelne Teile herausbrechen und untersuchen (*Explikation*).

Schließlich würde ich versuchen, den Felsbrocken aufzubrechen, um einen Eindruck von seiner inneren Struktur zu bekommen. Ich würde versuchen, einzelne Bestandteile zu erkennen, den Brocken zu vermessen, seine Größe, seine Härte, sein Gewicht durch verschiedene Messoperationen feststellen (*Strukturierung*).

Natürlich sind auch die verschiedensten Mischformen dieser Analysearten denkbar, aber die Entwicklung qualitativer Techniken soll zunächst an den grundsätzlichen Interpretationsformen ansetzen.

Diese Grundformen müssen noch weiter differenziert werden, bevor eine genaue Ablaufbeschreibung möglich ist. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse, wie sie hier auf der Psychologie der Textverarbeitung aufbauend eingeführt wurde, versucht alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren. Wenn bei solchen reduzierenden Textanalyseprozessen nur bestimmte (nach einem Definitionskriterium festzulegende) Bestandteile berücksichtigt werden, so handelt es sich um eine Art *induktiver Kategorienbildung*, wie sie bei qualitativ orientierter Textanalyse oft benötigt wird. Bei den Explikationen sind Formen denkbar, die zur Erläuterung einer Textstelle auf den Textkontext zurückgreifen (*enge Kontextanalyse*); die häufigste Art vor allem hermeneutischer Interpretation ist jedoch, noch weiteres Material über den Textkontext hinaus zur Explikation zuzulassen (*weite Kontextanalyse*).

Auch bei den Strukturierungen, sind verschiedene Untergruppen zu unterscheiden, denen gemeinsam ist, dass hier das Hauptkategorienystem vorab festgelegt wird (*deduktive Kategorienanwendung*). Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Struktur herausgefiltert werden (*formale Strukturierung*). Es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (*inhaltliche Strukturierung*). Man kann auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben (*typisierende Strukturierung*). Schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden (*skalierende Strukturierung*).

Durch diese Differenzierung sind nun sieben verschiedene Analyseformen entstanden, zwischen denen für qualitativ orientierte Textanalysen ausgewählt werden kann, je nachdem, welche der Techniken von der Fragestellung des Projektes her adäquat erscheint:

| | | |
|------------------------|-----|-----------------------------|
| Zusammenfassung | (1) | Zusammenfassung |
| | (2) | Induktive Kategorienbildung |
| Explikation | (3) | enge Kontextanalyse |
| | (4) | weite Kontextanalyse |
| Strukturierung | (5) | formale Strukturierung |
| (deduktive Kategorien- | (6) | inhaltliche Strukturierung |
| anwendung) | (7) | typisierende Strukturierung |
| | (8) | skalierende Strukturierung |

Dieser Katalog qualitativer Analysetechniken versteht sich als eine erste Annäherung und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er kann aber Ausgangspunkt für systematische Erprobung und Weiterentwicklung sein. Qualitative Inhaltsanalyse will nun diese sieben Analyseformen durch Differenzierung in einzelne Analyseschritte und Formulierung von Interpretationsregeln zu systematischen inhaltsanalytischen Techniken entwickeln. Dies soll nacheinander geschehen und anhand des Beispiels verdeutlicht werden.

5.5.2 Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung

Bei der Entwicklung einzelner Analyseschritte der Zusammenfassung kann man sich am stärksten auf Vorarbeiten stützen. Die Psychologie der Textverarbeitung hat genau beschrieben, wie Zusammenfassungen im Alltag normalerweise ablaufen. Zentral dabei ist die Differenzierung einer aufsteigenden (textgeleiteten) und einer absteigenden (schemageleiteten) Verarbeitung sowie das Formulieren von Makrooperatoren der Reduktion (Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung).

Grundprinzip einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist nun, dass die jeweilige Abstraktionsebene der Zusammenfassung genau festgelegt wird, auf die das Material durch Einsatz der Makrooperatoren transformiert wird. Diese Abstraktionsebene kann nun schrittweise verallgemeinert werden; die Zusammenfassung wird immer abstrakter. Als allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell einer Zusammenfassung (vgl. Abb. 10) lässt sich nun festhalten.

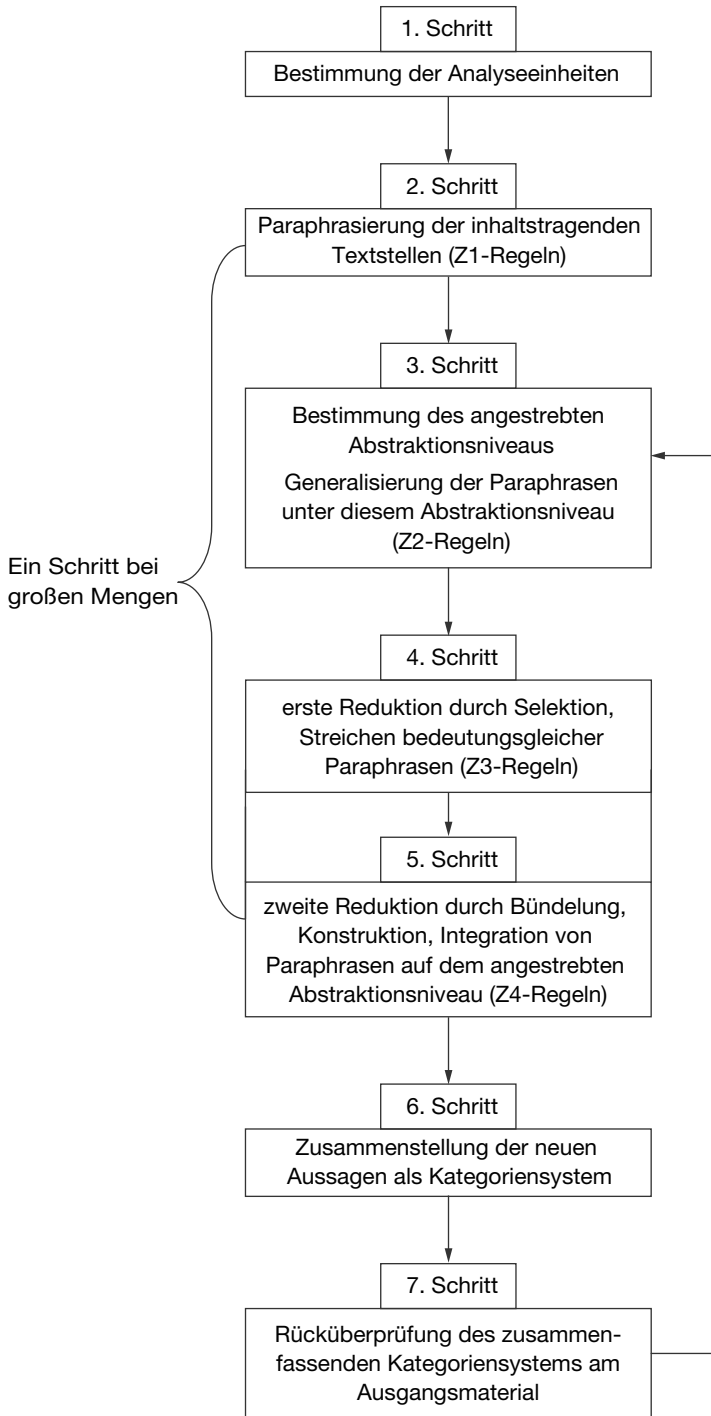


Abb. 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

Nachdem in den ersten Schritten der Analyse das Material genau beschrieben und durch die Fragestellung festgelegt wurde, was zusammengefasst werden soll, müssen also die Analyseeinheiten bestimmt werden (vgl. Kap. 5.4).

Die einzelnen Kodiereinheiten werden nun in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung). Dabei werden bereits nicht inhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile fallen gelassen. Die Paraphrasen sollen auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert sein, was vor allem bei mehreren Sprechern (z.B. Gruppendiskussion) wichtig ist. Schließlich sollen sie in einer grammatikalischen Kurzform stehen (z.B. »Ja wissen Sie, ich hab' ja eigentlich keine Belastung im Großen und Ganzen damals gespürt.« wird zu »keine Belastung gespürt«) (vgl. die Z1-Regeln auf der nächsten Seite). Handelt es sich um überschaubare Materialmengen, so werden diese Paraphrasen herausgeschrieben; wäre das zu aufwendig, so werden die nächsten beiden Analyseschritte gleich mit vollzogen.

Im nächsten Schritt wird das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt aufgrund des vorliegenden Materials. Alle Paraphrasen, die unter dem Niveau liegen, müssen nun verallgemeinert werden (Makrooperator Generalisation). An dieser Stelle, wie auch bei den weiteren Reduktionsschritten, müssen bei Zweifelsfällen theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen werden. Paraphrasen, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden zunächst belassen (vgl. Z2-Regeln). Dadurch entstehen einige inhaltsgleiche Paraphrasen, die nun gestrichen werden können. Ebenso können unwichtige und nichtssagende Paraphrasen weggelassen werden (Makrooperatoren Auslassen und Selektion) (vgl. Z3-Regeln). In einem zweiten Reduzierungsschritt werden nun mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben (Makrooperatoren Bündelung, Konstruktion, Integration) (vgl. Z4-Regeln).

Am Ende dieser Reduktionsphase muss genau überprüft werden, ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren. Alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchganges müssen im Kategoriensystem aufgehen. Noch gründlicher ist natürlich eine Rücküberprüfung der Zusammenfassung am Ausgangsmaterial selbst. Damit ist der erste Durchlauf der Zusammenfassung abgeschlossen.

Oft jedoch ist eine weitere Zusammenfassung vonnöten. Sie ist ganz einfach zu erreichen, indem das Abstraktionsniveau nun auf einer noch höheren Ebene festgelegt wird und die nachlaufenden Interpretationsschritte neu durchlaufen werden. Am Ende dieses Prozesses steht dann ein neues, allgemeineres und knapperes Kategoriensystem, das wiederum rücküberprüft werden muss. Dieser Kreisprozess kann so lange durchlaufen werden, bis das Ergebnis der angestrebten Reduzierung dem Material entspricht.

Bei großen Materialmengen ist es oft nicht mehr möglich, alle inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren. Hier können mehrere Analyseschritte zusammengefasst werden. Die Textstellen werden gleich auf das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert. Vor dem Herausschreiben jeder neuen generalisierten Paraphrase wird

überprüft, ob sie nicht schon in den bisherigen enthalten ist, ob sie nicht mit anderen generalisierten Paraphrasen in Bezug steht, sodass sie bündelbar, konstruierbar, integrierbar zu einer neuen Aussage ist.

Aus dieser Beschreibung des Modells und aus den Schilderungen der Makrooperatoren im Kapitel 4.5 lassen sich nun *Interpretationsregeln* der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse aufstellen. Sie beziehen sich auf die vier Punkte, an denen das Material reduziert wird (vgl. Abb. 10):

Z1: Paraphrasierung

- Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

- Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

- Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

- Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Beispiel

Zur Demonstration einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse an unserem Beispielmateriale bietet sich die erste Hauptfragestellung sehr gut an (vgl. Kap. 5.3): »Was sind die hauptsächlichlichen Erfahrungen der arbeitslosen Lehrer mit dem ›Praxisschock‹?«

In zwei Reduktionsdurchläufen sollen nun die Äußerungen der vier Lehrer über den »Praxisschock«, die im Anhang auf acht Seiten wiedergegeben sind, auf eine knappe, halbseitige Form zusammengefasst werden (vgl. Tab. 2).

Bei der Bestimmung der Analyseeinheiten muss zunächst festgehalten werden, dass bei Zusammenfassung Auswertungs- und Kontexteinheit zusammenfallen. Im Falle unseres Beispiels ist diese Einheit im ersten Durchgang der einzelne Fall, im zweiten Durchgang das gesamte Material. Die Kodiereinheit jedoch ist enger gefasst. Sie legt die Einheiten fest, die im ersten Materialdurchgang als Paraphrasen der Zusammenfassung zugrunde gelegt werden. Im Beispiel ist die Kodiereinheit: jede vollständige Aussage eines Lehrers über Erlebnisse, Bewertungen, Wirkungen des Referendardienstes im Vergleich mit der theoretischen Ausbildung an der Universität. Im Folgenden soll der erste Reduktionsdurchgang dargestellt werden. In der Tabelle werden dabei zunächst die Fallnummer und Seitenzahl der jeweiligen Textstelle festgehalten. In den nächsten Spalten werden dann die Paraphrasen der inhaltstragenden Textstellen dargestellt und fortlaufend durchnummeriert.

Das Abstraktionsniveau des ersten Reduktionsdurchganges wurde so festgelegt: es sollen möglichst allgemeine, aber fallspezifische (pro Lehrer) Äußerungen über die Referendarzeit sein, d. h. Äußerungen des einzelnen Lehrers über seine gesamte Referendarzeit, die seine Erfahrungen mit dem »Praxisschock« zusammenfassen.

In der mittleren Hauptspalte sind die einzelnen Paraphrasen auf dieses Abstraktionsniveau generalisiert worden. Doppelte oder unwichtige Äußerungen wurden dann in dieser Spalte gestrichen. In der letzten Spalte schließlich sind die übrig gebliebenen Äußerungen durch Bündelung, Integration und Konstruktion zu neuen Äußerungen fallspezifisch zusammengestellt worden, die das Ergebnis des ersten zusammenfassenden Durchganges darstellen. Als erstes Kategoriensystem wurden sie durchnummeriert.

| Tab. 2: Erster Durchgang der Zusammenfassung | | | | | |
|--|-----|-----|--|--|--|
| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
| A | 133 | 1 | Keine psychische Belastung durch Praxisschock gehabt | Kein Praxisschock als großen Spaß erlebt wegen | K 1 Praxis nicht als Schock, sondern als großen Spaß erlebt wegen <ul style="list-style-type: none"> ● vorheriger Lehrerfahrung; ● Landschule ohne Disziplinschwierigkeiten; ● keine unrealistische Erwartungen gehabt; ● gute Beziehungen zu Schülern gehabt. |
| A | 133 | 2 | Im Gegenteil, ganz begierig auf Praxis gewesen | Eher auf Praxis gefreut | |
| A | 133 | 3 | Uni = reines Fachstudium, hat mit Lehren wenig zu tun | An Uni wird keine Lehrerfahrung vermittelt | |
| A | 133 | 4 | Konnte aber schon vorher Praxiserfahrungen sammeln | Schon vorher Lehrerfahrung | |
| A | 133 | 5 | Praxis hat großen Spaß gemacht | Praxis hat Spaß gemacht | |
| A | 133 | 6 | War stofflich einfach und faszinierend für die Schüler | Gut vermittelbarer Stoff als Bedingung | |
| A | 133 | 7 | Darauf gewartet, endlich zu unterrichten | Auf Praxis gefreut | |
| A | 133 | 8 | Es gibt schon Enttäuschungen, dass die Schüler nicht so sind, wie man meint. | Schon auch Enttäuschungen | |
| A | 133 | 9 | Praxisschock war es bestimmt nicht | Kein Praxisschock | |
| A | 134 | 10 | Arbeitsbelastung nicht so groß (höchstens in Zweigschule) | Wenig Arbeitsbelastung | |
| A | 134 | 11 | Frustration des Lehrers in Großstadtsschule mit Disziplinschwierigkeiten der Schüler denkbar | Frustration des Lehrers in Großstädten denkbar | |
| | | | | | K 2 Ohne diese Bedingungen Praxisschock schon denkbar |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|--|--|---|
| A | 134 | 12 | Eigene Arbeit (Landschule) durch Spaß entschädigt | Spaß an der Arbeit gehabt | K 3 Kein Praxisschock, wegen Flexibilität, Realismus, Anpassungsfähigkeit und Reden mit offenen Kollegen |
| A | 134 | 13 | Schüler mögen mich dort immer noch | Gute Beziehung zu Schülern gehabt | |
| A | 134 | 14 | Bin zu realistisch, als dass ich mir falsche Vorstellungen gemacht hätte | Keine unrealistischen Erwartungen gehabt | |
| A | 134 | 15 | Erzieherische Arbeit ist sowieso bei 35 Schülern u. d. Stofffülle sehr gering anzusetzen | Erzieherische Arbeit nur gering ansetzbar | |
| B | 135 | 16 | Praxisschock selbst nicht direkt gehabt | Kein Praxisschock | |
| B | 135 | 17 | Positive »jetzt komm ich!«-Einstellung am Anfang | Einstellung, es besser machen zu können, am Anfang | |
| B | 135 | 18 | Wurde selbst von einem Lehrender wegen meinem Unterricht kritisiert | Einstellung, es besser machen zu können, auch bei anderen Lehrenderstudenten | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|--|--|---|
| B | 135 | 19 | Hab' ihm gesagt, Methode des Gut-Zuredens in den seltensten Fällen möglich | Illusion, da Methode des Gut-Zuredens in den seltensten Fällen möglich | K 4 Meinung, ohne Disziplinierungs-Maßnahmen nur mit Gut-Zureden auszukommen, ist Illusion, weil ● auch etablierte Lehrer ● Schwierigkeiten haben; ● Schüler Maßnahmen erwarten; ● große Klassen; ● häufiger Klassenwechsel; ● Relativität päd. Wertes; ● gutes Verhältnis zu Schülern ● auch anders möglich |
| B | 135 | 20 | Habe am Anfang auch gesagt: Das kann man doch anders machen! | Einstellung, es besser machen zu können, am Anfang | |
| B | 135 | 21 | Hab' mich mit meiner ersten Klasse gut zusammengerauft | Gut zusammengerauft mit der Klasse | K 5 Skilager/Sport kann hartes Auftreten kompensieren |
| B | 135 | 22 | War nicht schockiert | Kein Praxisschock | |
| B | 135 | 23 | Hab's genommen, wie's kommt | Realistisch und anpassungsfähig | K 5 Skilager/Sport kann hartes Auftreten kompensieren |
| B | 135 | 24 | Etablierte Lehrer haben dieselben Schwierigkeiten, deshalb brauche ich mich nicht als Versager zu fühlen | Kein eigenes Versagen empfinden, da andere Lehrer auch Schwierigkeiten haben | |
| B | 135 | 25 | Wenige Lehrer geben Schwierigkeiten zu | Wenige Lehrer geben Schwierigkeiten zu | K 5 Skilager/Sport kann hartes Auftreten kompensieren |
| B | 135 | 26 | Hatte offene Kollegen | Reden mit offenen Kollegen als beste Lösung von Praxisproblemen | |
| B | 135 | 27 | Reden mit Kollegen als beste Lösung von Praxisproblemen | Reden mit offenen Kollegen als beste Lösung von Praxisproblemen | K 5 Skilager/Sport kann hartes Auftreten kompensieren |
| B | 135 | 28 | Direkt schockiert nicht | Kein Praxisschock | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|---|---|--|
| B | 135 | 29 | Bin sehr flexibel, weiß immer, wie ich reagieren muss | Bin flexibel | K 6 Zwickmühle, päd. Verhalten ausprobieren und trotzdem konsequent zu sein |
| B | 135 | 30 | Über pädagog. Wert ist man hinterher immer schlauer | Pädagogischer Wert immer umstritten | |
| B | 136 | 31 | Schreien oft nützlicher als Gut-Zureden | Schreien oft nützlicher als Gut-Zureden | s. o. |
| B | 136 | 32 | Bei großen Klassen oft gezwungen, fragwürdige Sachen zu machen | Große Klassen erschweren pädagogischen Umgang | |
| B | 136 | 33 | Schüler wollen, dass man irgendetwas macht | Schüler wollen Maßnahmen | |
| B | 136 | 34 | Habe mir vorher nie vorstellen können, so was zu machen | Ohne Maßnahmen auszukommen, ist Illusion | |
| B | 136 | 35 | Man eignet sich einen Katalog an Reaktionsmöglichkeiten auf Disziplinschwierigkeiten an | Man eignet sich Disziplinierungskatalog an | |
| B | 136 | 36 | Man soll während der Referendanzzeit Methoden ausprobieren | Man soll ausprobieren | |
| B | 136 | 37 | Habe »Atlas-auf-den-Tisch-hauen« ausprobiert, und es hat kurzfristig geklappt | Habe Disziplinierungsmethoden mit Erfolg ausprobiert | |
| B | 136 | 38 | Solche Tipps ausprobiert, an mir gearbeitet | Habe Disziplinierungsmethoden mit Erfolg ausprobiert | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|---|---|--|
| B | 136 | 39 | Man muss das durchziehen, weil die Klasse keine Rückzieher erlaubt. | Zwang zur Konsequenz | K 7 Praxisschock starkes Problem durch Anpassungszwang an Vorstellungen der Seminarlehrer wegen Benotung; hat Selbstvertrauen, eigenes Ich angekratzt |
| B | 136 | 40 | Das ist eine Zwickmühle | Zwickmühle zwischen Ausprobieren und Konsequenz | |
| B | 136 | 41 | Viel gelernt im Verhalten zu Schülern | Umgang mit Schülern gelernt | |
| B | 136 | 42 | Gutes Verhältnis zu Schülern gehabt | Gutes Verhältnis zu Schülern gehabt | |
| B | 136 | 43 | Im Skilager, auch oft im Sportunterricht, hat man ganz anderes Verhältnis | Skilager/Sport ganz anderes Verhältnis | |
| B | 136 | 44 | Erdkunde schwieriger, da weniger Unterrichtsstunden | Bei wenig Stunden schwierig | |
| C | 137 | 45 | Praxisschock als starkes Problem | Praxisschock als starkes Problem | |
| C | 137 | 46 | Abhängigkeit vom Seminarlehrer zunächst dominierend | Abhängigkeit von Seminarlehrer | |
| C | 137 | 47 | Zunächst Unterricht als trübsinnig gesehen, das kann man doch anders | Am Anfang Meinung, es anders machen zu können | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|---|--|---|
| C | 137 | 48 | Diese Vorstellungen in der Referenzdarzeit nicht verwirklichtbar | Dies nicht verwirklichtbar | K 8 Vielleicht auch gelegen an ● stärkerer Sensibilität ● kein Einser-Lehrer ● kein »Converencier«-Typ ● wenig anpassungsfähig |
| C | 137 | 49 | Man will möglichst günstig beurteilt werden | Abhängigkeit von Benotung | |
| C | 137 | 50 | Das führt zu Konflikt | Führt zu Konflikt | |
| C | 137 | 51 | Was dem Seminarlehrer nicht adäquat erscheint, kann man nicht machen | Anpassungszwang an Seminarlehrer | |
| C | 137 | 52 | Man muss sich an Seminarlehrer von vornherein anpassen | Anpassungszwang an Seminarlehrer | |
| C | 138 | 53 | Bin nicht der Typ, der sofort schematisch Regeln abfahren kann | Nicht der Typ, der alle Probleme schematisch bewältigt | |
| C | 138 | 54 | Wenn man Beziehungen zu Schülern sucht, kommt man oft zu Reaktionen, die nicht offizieller Maßgabe entsprechen. | Eigene Vorstellung oft abweichend | |
| C | 138 | 55 | Oft liegt man dabei auch falsch. | Oft falsche Vorstellungen | |
| C | 138 | 56 | Kann sein, daß ich überdurchschnittlich sensibel in der Richtung bin | Viel sensibler | |
| C | 138 | 57 | Andere Referendare haben das aber auch so gesehen | Andere empfinden ebenso | |
| C | 138 | 58 | Permanentes Bewusstsein, möglichst gute Note | Notendruck durch Seminarlehrer | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|--|--|-----------|
| C | 139 | 59 | Man versucht auf Biegen oder Brechen, möglichst gut abzuschneiden | Notendruck | |
| C | 139 | 60 | Anpassungsdruck | Anpassungsdruck | |
| C | 139 | 61 | Könnte in Zukunft wegen aussichtslosen Anstellungschancen besser werden | In Zukunft vielleicht besser | |
| C | 139 | 62 | Permanentes Problem gewesen | Permanentes Problem | |
| C | 139 | 63 | Hat an mir gezeht | Hat gezeht | |
| C | 132 | 64 | War psychisch nicht mehr zu Wiederholungsprüfung fähig | Deshalb nicht mehr zu Wiederholungsprüfung fähig | |
| C | 140 | 65 | Einser schaffe ich nicht | Kein-Einser-Lehrer | |
| C | 140 | 66 | Hat Selbstvertrauen abgeschlossen | Selbstvertrauen abgeschlossen | |
| C | 140 | 67 | Nicht an eigenen Vorstellungen oder Fähigkeit im Umgang mit Kindern gezweifelt | Jedoch kein Selbstzweifel | |
| C | 140 | 68 | Es zeht, kratzt eigenes Ich an | Eigenes Ich angekratzt | |
| C | 140 | 69 | Manchem macht das nichts, die mehr »pädagogische« Fähigkeiten haben. | Anderen macht es <i>weniger</i> aus. | |
| C | 140 | 70 | Leute, die alles so machen, wie es ihnen gesagt wird | Anpassungsfähigkeit macht es weniger aus. | |
| C | 140 | 71 | Ist vielleicht überspitzt | Vielleicht <i>überspitzt</i> | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|---|--|--|
| C | 140 | 72 | Leute, die temperamentvoller, umgänglicher sind, neue Ideen haben, Kritik in Bonimots bringen (Conferencier-Typen) kommen mächtig an. | Conferencier-Typen macht es weniger aus. | |
| C | 140 | 73 | Ist aber Mentalitätssache, kann man nicht zum Gradmesser machen | Kann nicht zum Maßstab gemacht werden | |
| D | 141 | 74 | Selbst geringe ideologische/pädagogische Erwartungen gehabt | Keine vorgeprägten Vorstellungen gehabt | K 9 |
| D | 141 | 75 | Nur gehofft, gute Arbeit zu machen | Nur gehofft, gute Arbeit zu machen | ● Starker Praxisschock wegen mangelnder Übung |
| D | 141 | 76 | Trotzdem nicht hingehauen | Trotzdem nicht geklappt | ● von Schülern nur als Referendar angesehen |
| D | 141 | 77 | Keine Übung gehabt | Keine Übung | ● Kritik der Seminarlehrer zerstört Selbstvertrauen und belastet stark |
| D | 141 | 78 | Nur als Lehrer von den Schülern akzeptiert, nicht als Mensch | Nur in Lehrerrolle von Schülern akzeptiert | |
| D | 141 | 79 | Liegt auch an den vielen Referendaren, die die Kinder haben | Zu viele Referendare | K 10 |
| D | 141 | 80 | Druck der Seminarlehrer | Druck durch Seminarlehrer | Erst mit der Zeit gelernt, mit der Klasse ohne Chaos umzugehen |
| D | 141 | 81 | Machen einen durch Kritik zur Schnecke | Druck durch Kritik | |
| D | 141 | 82 | Selbstvertrauen gleich Null | Selbstvertrauen zerstört | |
| D | 141 | 83 | Selbstsicherheit und Autorität in der Klasse dadurch schwer | Auftreten in der Klasse erschwert | |

Tab. 2 (Fortsetzung)

| Fall | S. | Nr. | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|------|-----|-----|--|---|-----------|
| D | 141 | 84 | Unbewältigbarer Konflikt | Unbewältigbarer Konflikt | |
| D | 141 | 85 | In der Seminarschule Chaos in der Klasse | Am Anfang Chaos | |
| D | 141 | 86 | Zweigschule besser | Zweigschule besser | |
| D | 141 | 87 | Hat mich fix und fertig gemacht | Hat mich fix und fertig gemacht | s. o. |
| D | 141 | 88 | Ganz klein rausgekommen | Selbstvertrauen zerstört | |
| D | 135 | 89 | Positive Erfahrungen durch Kritik der Seminarlehrer zunichte gemacht | Positive Erfahrung durch Seminarlehrer zerstört | |
| D | 142 | 90 | Man hat das Gefühl, nur Mist gemacht zu haben | Selbstvertrauen zerstört | |
| D | 142 | 91 | Mit der Zeit schon gut ausgekommen mit der Klasse | Mit der Zeit gut ausgekommen mit der Klasse | |
| D | 142 | 92 | Das wurde vom Seminarlehrer nicht akzeptiert. | Nicht akzeptiert vom Seminarlehrer | |
| D | 142 | 93 | Am Anfang Chaos | Am Anfang Chaos | |
| D | 142 | 94 | Schock über Seminarlehrer | Schock über Seminarlehrer | |
| D | 142 | 95 | Schock über Klassen, die getobt haben | Am Anfang Chaos | |
| D | 142 | 96 | Sich durchzusetzen, Ruhe schaffen für Unterricht nicht geschafft | Am Anfang Chaos | |
| D | 142 | 97 | Gehört eine bestimmte Methode dazu, die man lernen muss | Auskommen mit der Klasse erlernbar | |

Mit den zehn Kategorien der rechten Spalte ist nun die erste Zusammenfassung erreicht.

In einem zweiten Durchgang (vgl. Tab. 3) sollen diese Kategorien weiter reduziert werden. Dazu wird das Abstraktionsniveau weiter heraufgesetzt. Die Aussagen sollen nun fallübergreifend nicht mehr die Einschätzungen des einzelnen Lehrers darlegen, sondern zu allgemeinen Einschätzungen der Referendarzeit, des »Praxisschocks« generalisiert werden. Eine solche Generalisierung ist wohl aufgrund von nur vier Fällen inhaltlich nicht voll gerechtfertigt, soll aber trotzdem zu Anschauungszwecken vorgeführt werden.

| Tab. 3: Zweiter Durchgang der Zusammenfassung | | Generalisierung | Reduktion |
|---|------|--|--|
| Fall | Kat. | | |
| A | K1 | <p>Praxis nicht als Schock, sondern großer Spaß wegen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vorheriger Lehrerfahrung ● Landschule ohne Disziplinschwierigkeiten ● keine unrealistischen Erwartungen gehabt; ● gute Beziehungen zu Schülern gehabt | <p>K'1 Kein Praxisschock tritt auf, wenn man</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vorher Lehrerfahrungen macht ● gute Referendariatsbedingungen hat. ● flexibel und anpassungsfähig ist. ● offen mit Kollegen redet. ● keine »unrealistischen« pädagogischen Erwartungen hat (Illusion des Nur-gut-Zuredens). |
| A | K2 | <p>Ohne diese Bedingungen Praxisschock schon denkbar</p> | <p>K'2 Praxisschock kann Selbstvertrauen stark mindern und belasten, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> ● keine Übung da ist ● destruktive Kritik und Anpassungszwang an Seminarlehrer nicht weggesteckt wird ● man nicht völlig selbstüberzeugt ist |
| B | K3 | <p>Kein Praxisschock wegen Flexibilität, Realismus, Anpassungsfähigkeit und Reden mit offenen Kollegen</p> | <p>K'3 In jedem Fall ist eine gute Beziehung zu Schülern erreichbar.</p> |
| B | K4 | <p>Meinung, ohne Disziplinierungsmaßnahmen nur mit Gut-Zureden anzukommen ist Illusion, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> ● auch etablierte Lehrer Schwierigkeiten haben. ● Schüler Maßnahmen erwarten. ● große Klassen. ● häufige Klassenwechsel. ● Relativität pädagogischen Wertes. ● Gutes Verhältnis zu Schülern auch anders möglich ist. | |

Tab. 3 (Fortsetzung)

| Fall | Kat. | Fall | Generalisierung | Reduktion |
|------|------|---|--|---|
| B | K5 | Skilager/Sport kann hartes Auftreten kompensieren. | <ul style="list-style-type: none"> ● Hartes Auftreten kann kompensiert werden | K'4 Es ist eine Zwickmühle, pädagog. Verhalten ausprobieren zu wollen u. trotzdem in der Klasse konsequent zu sein. |
| B | K6 | Zwickmühle, pädagogisches Verhalten ausprobieren und trotzdem konsequent zu sein | <ul style="list-style-type: none"> ● Zwickmühle, pädagogisches Verhalten ausprobieren und trotzdem konsequent zu sein | |
| C | K7 | Praxischock starkes Problem durch Anpassungszwang an Vorstellungen der Seminarleiter wegen Benotung; hat Selbstvertrauen, eigenes Ich angekratzt | <ul style="list-style-type: none"> ● Anpassungszwang an Seminarlehrer kann Selbstvertrauen ankratzen | s. o. |
| C | K8 | Vielleicht auch gelegen an <ul style="list-style-type: none"> ● stärkerer Sensibilität ● kein »Einser-Lehrer« ● kein »Conferencier«-Typ ● weniger anpassungsfähig | <ul style="list-style-type: none"> ● Selbstvertrauen dann gefährdet, <ul style="list-style-type: none"> – wenn sensibler – wenn nicht völlig selbstüberzeugt – wenn weniger anpassungsfähig | |
| D | K9 | Starker Praxischock wegen <ul style="list-style-type: none"> ● mangelnder Übung ● von Schülern nur als Referendar angesehen ● Kritik der Seminarlehrer zerstört Selbstvertrauen und belastet stark | <ul style="list-style-type: none"> ● Praxischock, wenn <ul style="list-style-type: none"> – mangelnde Übung – mangelndes Ansehen bei Schülern – destruktive Kritik der Seminarlehrer | |
| D | K10 | Erst mit der Zeit gelernt, mit der Klasse ohne Chaos umzugehen | <ul style="list-style-type: none"> ● Umgehen mit der Klasse erlernbar | |

Die Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial hat sich als einigermaßen repräsentativ erwiesen. Damit ist der Zweck der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse erreicht, eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen und die wesentlichen Inhalte zu erhalten. Dieser Reduktionsprozess lässt sich auch quantitativ darstellen; die Breite der Balken soll den Materialumfang bezeichnen.

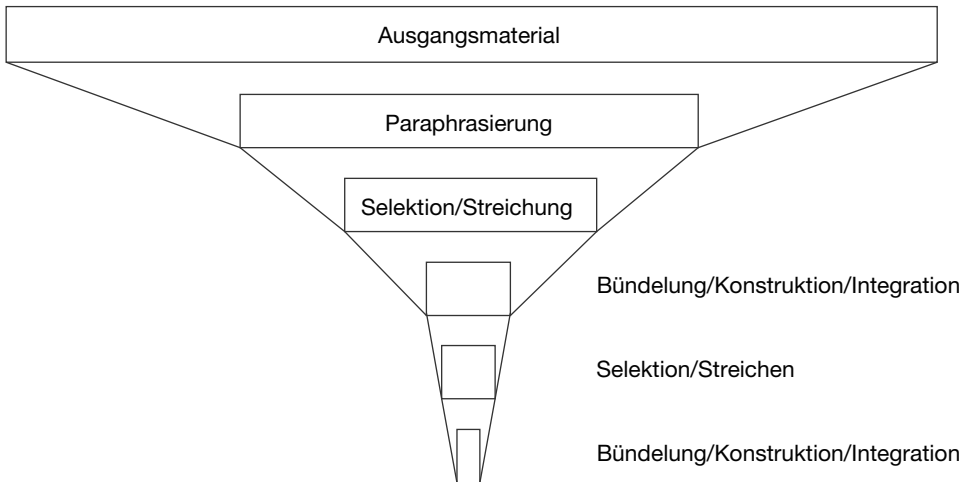


Abb. 11: Materialreduzierung durch die Zusammenfassung

Induktive Kategorienbildung

Das grundlegende Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich auch für eine induktive Kategorienbildung, die auf den Techniken der Zusammenfassung aufbaut, einsetzen.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Definition der Kategorien einen zentralen Schritt der Inhaltsanalyse, einen sehr sensiblen Prozess, eine Kunst (Krippendorff 1980) darstellt. Dabei sind zwei Vorgehensweisen denkbar:

- Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Die strukturierende Inhaltsanalyse wäre dafür ein Beispiel (vgl. Kap. 5.5.4).
- Eine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen.

Für die qualitative Inhaltsanalyse ist nun die zweite Vorgehensweise sehr fruchtbar. Induktives Vorgehen hat eine große Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze (vgl.

Mayring 2002). Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials. Innerhalb der »Grounded Theory« (Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990) wird dieser Vorgang als »offene Kodierung« bezeichnet und durch einige Faustregeln und Verfahrensvorschläge beschrieben. Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich dieser Kategorienbildungsprozess nun aber systematischer beschreiben, indem die gleiche Logik, die gleichen reduktiven Prozeduren verwendet werden, die in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eingesetzt werden. Das Prozessmodell in Abbildung 12 beschreibt den Vorgang.

In der Logik der Inhaltsanalyse muss vorab das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden, also ein Selektionskriterium eingeführt werden, das bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll. Dadurch

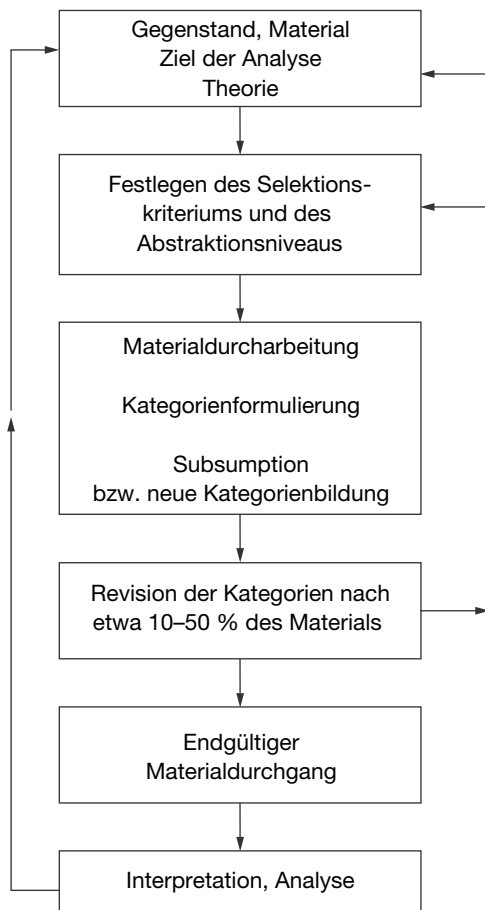


Abb. 12: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung

wird Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen. Die Fragestellung der Analyse gibt dafür die Richtung an. Ebenso muss im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt werden. Möchte man beispielsweise Kritikpunkte an universitären Lehrveranstaltungen aus offenen Antworten eines Fragebogens herausfiltern, so macht es wenig Sinn, zunächst eine Kategorie »Zu wenig Medieneinsatz« und später eine Kategorie »Zu wenig Filme« zu bilden. Hier sollte man vorab festlegen, wie konkret oder abstrakt die Kategorien sein sollen (Wenn die Kategorien möglichst konkret sein sollen und die erste Textstelle trotzdem ausgewertet werden soll, so müsste man die Kategorie nun »Zu wenig Medieneinsatz allgemein« nennen). Nach dieser Festlegung wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert. Wenn das nächste Mal das Selektionskriterium erfüllt ist, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie zu bilden ist.

Wenn auf diese Weise ein großer Teil des Materials durchgearbeitet wurde und nur wenig neue Kategorien gebildet werden müssen (bei großen Materialmengen kann das schon bei zehn Prozent des Textes sein), ist dies der Moment für eine Revision des Kategoriensystems. Es muss überprüft werden, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen, ob das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau vernünftig gewählt worden sind. Wenn sich hier Veränderungen ergeben, muss mit der Analyse des Materials nochmals begonnen werden; ansonsten wird weitergegangen (nun kommen nur noch neue Kategorien dazu).

Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen. Die weitere Analyse kann nun verschiedene Wege gehen:

- Das ganze Kategoriensystem kann interpretiert werden im Sinne der Fragestellung.
- Es können entweder induktiv (im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse) oder deduktiv (mithilfe theoretischer Erwägungen) Hauptkategorien gebildet werden.
- Es können quantitative Analysen, z. B. Häufigkeiten der Kategorien, angefügt werden.

Beispiel

Wieder auf das Material im Anhang bezogen, wollen wir diesmal keine Zusammenfassung vornehmen, sondern sind nur an bestimmten Aspekten im Material interessiert. Diese gibt die **Fragestellung** vor:

- »Welche Belastungsfaktoren durch das Referendariat benennen die Interviewten?«

Eine Welche-Fragestellung deutet immer auf induktive Kategorienbildung hin. Die beiden entscheidenden Regeln für induktive Kategorienbildung müssen nun definiert werden, die Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau.

- **Kategoriendefinition:** Subjektiv belastende Erfahrungen im Referendariat, die mit der neuen Situation in Zusammenhang stehen. Als belastend soll, der psychologischen Stresstheorie von R.S. Lazarus folgend, eine Situation bezeichnet werden, die subjektiv negativ (schädigend, bedrohend, verlustbezogen, herausfordernd) eingeschätzt wird und die nicht routinemäßig bewältigt werden kann.
- **Abstraktionsniveau:** Konkrete Faktoren für die Person, keine allgemeinen Situations-einschätzungen, Belastungsfaktoren, die aber auch bei anderen Personen auftreten könnten (keine idiosynkratischen Formulierungen).

Wir gehen also selektiv, nur auf Belastungsfaktoren schauend, durch das Material und springen, im Vergleich zur Zusammenfassung, gleich auf eine mittlere Ebene der Abstraktion.

Nun müssen noch die Analyseeinheiten festgelegt werden.

- **Kodiereinheit:** Klare bedeutungstragende Elemente im Text
- **Kontexteinheit:** Das ganze Interview einer Person plus zusätzliche Protokollnotizen des Interviewers
- **Auswertungseinheit:** Das ganze Material, also alle vier Interviews (dies ist immer so bei induktiver Kategorienbildung, da das endgültige Kategoriensystem auf alle Interviews bezogen ist)

Folgende **Kategorien** können nun formuliert werden:

- B1: Enttäuschungen über die Schüler/innen
»Sicher gibt's dann Enttäuschungen, dass die Schüler nicht so sind, wie man meint.« (Fall A, Anfang) In Fall A (Mitte) wird über Lehrerfahrungen in Großstadtsschulen oder mit schweren Fächern (Englisch und Französisch) berichtet, dies sind aber keine eigenen Erfahrungen der Person A, werden also aufgrund der inhaltsanalytischen Regeln nicht ausgewertet.
- B2: Wenig Zeit für Erziehung
»Wenn ich eine Klasse mit 35 Schülern hab' und da hab' ich eine Stunde in der Woche mit 45 Minuten, dann kann ich also meine erzieherische Arbeit natürlich ganz, ganz, ganz klein ansetzen.« (Fall A, Ende)
- B3: Schwierige Schüler/innen
»ich hab' mit der Klasse, die ich am Anfang gehabt hab', eine achte Klasse, und die sind also doch ein bisschen schwierig gewesen.« (Fall B Anfang)
- B4: Probleme in großen Klassen
»Ich hab also immer sehr große Klassen, grad in Erdkunde, 30 waren also die geringste Zahl, ne, ich hab immer so 38 auch gehabt und das sind also dann schon, da gibt es natürlich Schwierigkeiten, red' ich mit dem einen, machen die anderen Unsinn.« (Fall B, Mitte)

- B5: Zu autoritärem Verhalten gezwungen
»und man ist eigentlich gezwungen hier, eben Sachen zu machen – (lachen) muss ich ganz ehrlich sagen – wo ich mir nie vorstellen hab' können – dass ich das mach'.« (Fall B, Mitte)
- B6: Abhängigkeit vom Seminarlehrer
»oder die Abhängigkeit von einem selber von den Seminarlehrern« (Fall C, Anfang)
»dass man irgendwie schaut, möglichst günstig beurteilt zu werden.« (Fall C, Mitte)
»man muss auf Deutsch sofort sich von vornherein anpassen und umstellen auf das, was vom Seminarlehrer irgendwie ausgeht.« (Fall C, Mitte)
»der Druck von, von den Seminarlehrern. Dass man, die machen einen zur Schnecke, alles – jedes Wort und jede Geste und überhaupt alles. Wer man überhaupt ist, man wird erst mal kaputt gemacht, durch Kritik« (Fall D, Mitte)

Zu dieser Kategorie kommen also innerhalb eines Interviews (Fall C) drei Textstellen, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Abhängigkeit vom Seminarleiter betonen, also dreimal kodiert werden, und zusätzlich erscheint eine Textstelle in Fall D passend. Hier werden also Textstellen unter eine bereits induktiv gebildete Kategorie subsumiert.

- B7: Unterschiedliche Unterrichtskonzepte zum Seminarleiter
- B8: Zwang, mechanisch Regeln anzuwenden
- B9: Selbstwertverletzende Kritik
- B10: Mangelnde Lehrerfahrung
- B11: Untergeordnete Rolle als »nur« Referendar
- B12: Disziplinschwierigkeiten, wenn allein in der Klasse

Diese zwölf Kategorien geben nur einen ersten Einblick. Wenn man mehr Material (mehr Fälle, längere Interviewausschnitte) gehabt hätte, würden die Kategorien die Stresssituation im Referendariat gut beschreiben. Dann wäre es auch interessant, welche Kategorien häufiger auftauchen. Dies lässt sich dann gut in einer Tabelle darstellen. Von Interesse ist (z. B. für Untergruppenvergleiche), jedenfalls bei größeren Materialmengen, die prozentuale Verteilung, wobei hier unterschieden werden kann nach Prozent aller Kodierungen und Prozent aller Personen, die eine Kategorie zeigten:

| Kategorie | Kodes | % aller K | Personen | % aller P |
|--|-------|-----------|----------|-----------|
| B6: Abhängigkeit vom Seminarlehrer | 4 | 22% | 2 | 50% |
| B9: Selbstwertverletzende Kritik | 3 | 17% | 2 | 50% |
| B8: Zwang, mechanisch Regeln anzuwenden | 2 | 11% | 1 | 25% |
| B3: Schwierige Schüler/innen | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B1: Enttäuschungen über die Schüler/innen | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B2: Wenig Zeit für Erziehung | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B4: Probleme in großen Klassen | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B5: Zu autoritärem Verhalten gezwungen | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B7: Unterschiedliche Unterrichtskonzepte | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B10: Mangelnde Lehrerfahrung | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B11: Untergeordnete Rolle als „nur“ Referendar | 1 | 5% | 1 | 25% |
| B12: Disziplinschwierigkeiten, wenn allein in der Klasse | 1 | 5% | 1 | 25% |
| Summe | 18 | | 14 | |

Eine solche Auflistung macht natürlich bei so wenigen Kodierungen nicht viel Sinn. Bei größeren Materialmengen, wenn die Zahl der Kategorien sehr groß wird, wäre es auch denkbar, die Einzelnennungen wegzulassen, um so den allgemeinen Trend besser herauszustellen.

Ein nächster Schritt könnte nun sein, das Abstraktionsniveau weiter heraufzusetzen und nach Hauptkategorien zu ordnen (Kategorien im Zusammenhang mit den Schüler/innen, Kategorien im Zusammenhang mit der Ausbildungssituation). Hier können auch theoretische Erwägungen zur Bildung von Hauptkategorien eine Rolle spielen.

5.5.3 Explikation (Kontextanalyse)

War das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Reduktion des Materials, so ist die Richtung der Explikation genau entgegengesetzt. Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren.

Grundgedanke der Explikation als qualitativer inhaltsanalytischer Technik ist nun, dass genau definiert wird, *was* an zusätzlichem Material zur Erklärung der Textstelle zugelassen wird. Denn die Auswahl dieses Materials entscheidet über die Güte der Explikation.

Bei jeder Explikation muss die Grundlage die lexikalisch-grammatikalische Definition sein; die Bedeutung von Sprache wird laufend auf dem jeweiligen kulturellen Hintergrund in ihrer jeweils aktuellen Ausprägung in Wörterbüchern, Lexika festgehalten; die Struktur von Sätzen wird in Grammatiken festgelegt. Diese allgemeine lexikalisch-grammatikalische Definition der Textstelle zu kennen ist die Voraussetzung der Explikation.

Interessant und wichtig wird die Analyse aber erst dann, wenn der Sprecher davon abweicht, spezifische eigene Bedeutungen in Sprache hineinlegt oder sich unvollständig, unklar ausdrückt. Da muss dann auf den *Kontext*, in dem die Äußerung steht, zurückgegriffen werden. Je nachdem, wie weit dieser Kontext gefasst wird, kann man nun verschiedene Explikationstechniken unterscheiden.

So hat Volmert (1979) hier zwischen einem kleinraumtextologischen Akzent (als den direkten Bezügen im Text) und einem großraumtextologischen Akzent (als den vorangegangenen Informationen, den Hintergrundinformationen, dem Verstehenshorizont, aber auch dem Verhaltenskontext, dem nonverbalen Kontext und dem Situationskontext der zu erklärenden Textstelle) unterschieden.

In diesem Zusammenhang soll hier analog zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse unterschieden werden. Ziel der Explikation muss es dann sein, aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet. Im Gesamtzusammenhang des Materials lässt sich dann überprüfen, ob diese Explikation ausreicht.

Aufgrund dieser Überlegungen soll nun ein allgemeines Ablaufmodell der Explikation aufgestellt und erläutert werden (Abb. 13).

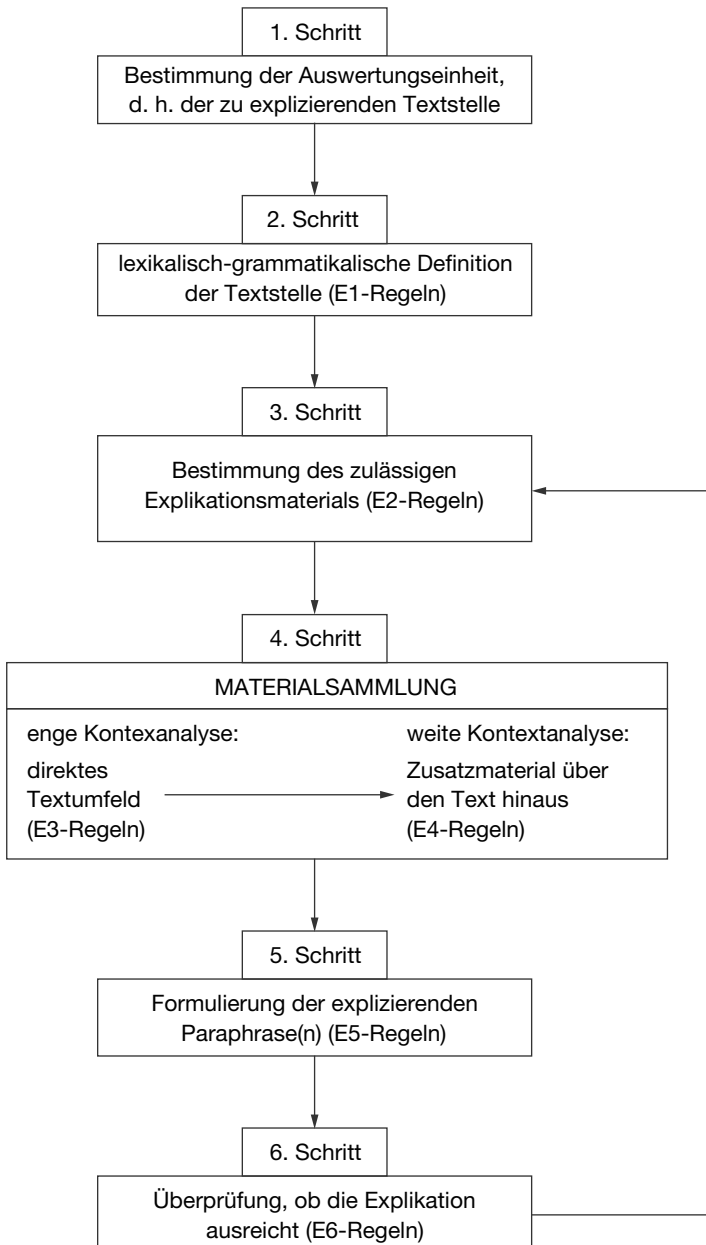


Abb. 13: Ablaufmodell explizierender Inhaltsanalyse

Am Anfang der Explikation steht die genaue Definition der Textstelle, die expliziert werden soll (erster Schritt). Sie stellt die Auswertungseinheit der Analyse dar. Die Festlegung der Kodiereinheit fällt hier mit der Kontexteinheit zusammen, da bei der Explikation das kodiert wird, was als Kontextmaterial herangezogen werden soll. Dies geschieht aber erst im weiteren Verlauf der Analyse.

Im zweiten Schritt wird überprüft, ob bereits mittels einer grammatikalischen Analyse oder aufgrund der lexikalischen Bedeutung die Textstelle erklärbar ist. Dabei muss bedacht werden, welche Grammatiken und Lexika vor dem jeweiligen sprachlichen und soziokulturellen Hintergrund relevant sind. Die Übersetzung eines Textes oder einer Textstelle, im weitesten Sinne auch als explizierende Inhaltsanalyse verstehbar, würde mit diesem Schritt bereits abgeschlossen sein.

Bei der eigentlichen Explikation reicht dies jedoch in der Regel nicht aus. So muss im dritten Schritt nun bestimmt werden, welches zusätzliche Material zur Explikation zugelassen werden soll. Dabei gilt die Regel, dass vom engsten Kontext zum immer weiteren Umfeld fortgeschritten wird.

Bei der nun folgenden Materialsammlung (vierter Schritt) soll unterschieden werden zwischen der engen und der weiten Kontextanalyse.

Die enge Kontextanalyse lässt nur Material aus dem Text selbst zu. Es werden aus dem Textkontext Stellen gesammelt, die zur fraglichen Textstelle in direkter Beziehung stehen.

Solche Stellen können

- definierend, erklärend,
- ausschmückend, beschreibend,
- beispielgebend, Einzelheiten aufführend,
- korrigierend, modifizierend,
- antithetisch, das Gegenteil beschreibend

zur Textstelle stehen.

Darüber hinaus wird bei der engen Kontextanalyse überprüft, ob die zu erklärende Textstelle im Material noch in gleicher oder ähnlicher Form auftaucht. Der dortige enge Textkontext wird dann ebenfalls hinzugezogen. Bei der weiten Kontextanalyse wird nun auch Material gesammelt, das über den eigentlichen Text hinausgeht. Dies können Informationen über den Textverfasser sein (vgl. Punkt 5.2, »Bestimmung des Ausgangsmaterials«), Informationen über die Entstehungsbedingungen des Textes (vgl. Punkt 5.2). Aber auch aus dem theoretischen Vorverständnis (vgl. Punkt 5.3, »Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung«) kann explizierendes Material abgeleitet werden. Die weiteste Form einer Kontextanalyse lässt den gesamten Verstehenshintergrund des oder der Interpreten zur Explikation zu. Dies kann bis hin zu freien Assoziationen des Interpreten mit den in der Textstelle angesprochenen Inhalten gehen (vgl. das zweite Beispiel einer qualitativen Analyse biografischer Dokumente bei Gstettner 1980). In jedem Fall muss bei solchem Explikationsmaterial die Relevanz dieses Materials, der Bezug zur Textstelle genau begründet werden.

Der nächste Schritt (fünfter Schritt) besteht nun darin, aus diesem Material eine Formulierung zu bilden, die die fragliche Textstelle erklärt. Eine solche explizierende Paraphrase entsteht im Allgemeinen dadurch, dass das gesammelte Material zusammengefasst wird (vgl. die Regeln der Zusammenfassung). Wenn jedoch Widersprüche im Material auftauchen, müssen alternative Paraphrasen formuliert werden. Im letzten Schritt (sechster Schritt) wird die Paraphrase (oder die alternativen Paraphrasen) im Text an den Ort der zu erklärenden Stelle gesetzt, um im Gesamtzusammenhang zu überprüfen, ob eine sinnvolle Explikation erreicht wurde. Ist dies nicht der Fall, so muss neues Explikationsmaterial bestimmt und ein neuer Durchlauf der Kontextanalyse vollzogen werden.

Aus dieser Beschreibung des Ablaufmodells lassen sich nun die Interpretationsregeln der explizierenden Inhaltsanalyse aufstellen:

E1: Lexikalisch-grammatikalische Definition

- E1.1 Bestimme die vor dem sprachlichen und soziokulturellen Hintergrund relevanten Lexika und Grammatiken!
- E1.2 Analysiere danach die Textstelle auf ihre grammatikalische und lexikalische Bedeutung!
- E1.3 Überprüfe, ob die Textstelle dadurch bereits hinreichend erklärt ist!

E2: Bestimmung des Explikationsmaterials

- E2.1 Beginne beim engsten Textkontext, d. h. beim direkten Umfeld der zu explizierenden Stelle im Text!
- E2.2 Schreite zu immer weiterem Kontext fort, wenn die Überprüfung der Explikation nicht befriedigend war!

E3: Enge Kontextanalyse

- E3.1 Sammle alle Aussagen, die in einer direkten Beziehung zur fraglichen Stelle im direkten Textkontext stehen, d. h. die sich
 - definierend, erklärend,
 - ausschmückend, beschreibend,
 - beispielgebend, Einzelheiten ausführend,
 - korrigierend, modifizierend,
 - antithetisch, das Gegenteil beschreibend zur Textstelle verhalten!
- E3.2 Überprüfe, ob die zu erklärende Textstelle im Text noch in gleicher oder ähnlicher Form auftaucht, und untersuche den dortigen engen Textkontext!

E4: Weite Kontextanalyse

- E4.1 Überprüfe, ob zum Verfasser der Textstelle weiteres explizierendes Material zugänglich ist!
- E4.2 Ziehe Material über die Entstehungssituation des Textes zur Erklärung heran!
- E4.3 Überprüfe, ob aus dem theoretischen Vorverständnis explizierendes Material abgeleitet werden kann!
- E4.4 Überprüfe, ob aufgrund des eigenen allgemeinen Verstehenshintergrundes weiteres Material heranzuziehen ist!
- E4.5 Begründe die Relevanz, den Bezug des gesammelten Materials zur fraglichen Textstelle!

E5: Explizierende Paraphrase

- E5.1 Fasse das zur Explikation gesammelte Material zusammen (vgl. Zusammenfassung) und formuliere daraus eine Paraphrase für die fragliche Textstelle!
- E5.2 Bei widersprüchlichem Material formuliere mehrere alternative Paraphrasen!

E6: Überprüfung der Explikation

- E6.1 Füge die explizierende Paraphrase anstatt der fraglichen Stelle in das Material ein!
- E6.2 Überprüfe, ob im Gesamtzusammenhang des Materials die Textstelle ausreichend sinnvoll ist!
- E6.3 Wenn die Explikation nicht ausreichend erscheint, bestimme neues Explikationsmaterial und durchlaufe die Analyse aufs Neue (ab 3. Schritt)!

Dies soll nun wieder am Beispiel demonstriert werden.

Beispiel

In unserem Beispielmateriale ist eine Stelle, die bereits bei der Zusammenfassung ziemlich unklar erschien. Da berichtet Fall C (auf Seite 133 des Anhangs), er sei kein *Conferencier-Typ* und hätte es deshalb irgendwie schwerer in der Referendarzeit gehabt. Dieser Begriff des Conferencier-Typs, dessen Bedeutung auf den ersten Blick uneinsichtig ist, soll nun zum Anlass für eine explizierende Inhaltsanalyse gemacht werden.

1. Schritt:

Die zu explizierende Textstelle ist klar bezeichnet: Es handelt sich um den Begriff »Conferencier-Typ« auf Seite 133.

2. Schritt:

Zur Bestimmung der lexikalischen Bedeutung sind als relevante Nachschlagwerke moderne Lexika des Hochdeutschen heranzuziehen. Unter dem Stichwort »Conferencier« ist dabei beispielsweise zu finden: »Ansager auf der Kleinkunstabühne« (dtv-Lexikon, Bd. 3, 1966, S. 168) oder »(witzig unterhaltender) Ansager in Kabarett, Variété, bei öffentlichen und privaten Veranstaltungen« (Meyers Großes Taschenlexikon, Bd. 5, 1981, S. 5). Diese Bestimmung hilft jedoch nicht sehr viel weiter, den Begriff im Materialzusammenhang zu verstehen.

3. Schritt/4. Schritt:

Bei der Bestimmung des zulässigen Explikationsmaterials kann zunächst im direkten Textkontext angesetzt werden. Die Phrase, innerhalb derer der Begriff gebraucht wurde, ist:

»Es ist, glaube ich, auch sehr wichtig, gerade beim Sport, da bin ich also nicht der Typ; je – möchte nicht sagen: extravertiert – je temperamentvoller einer einfach vom Typ her ist, wenn er spricht oder wenn er lebendig mit Erwachsenen umgeht oder ständig neue Ideen auf Lager hat, oder auch mal Kritik am Seminarlehrer vielleicht bringt, aber sofort in ein Bonmot gekleidet, also Conferencier-Typ mehr, da glaube ich, die kommen mächtig an; das ist dann irgendwie auch wieder Mentalitätssache. Wie kann man das irgendwie beurteilen oder zum Gradmesser machen?« (Fall C, S. 133).

Die Beschreibungsmerkmale, die hier genannt werden, sind:

- extravertiert
- temperamentvoll, wenn er spricht
- lebendiges Umgehen mit Erwachsenen
- ständig neue Ideen auf Lager
- Kritik am Seminarlehrer, in Bonmots gekleidet, bringend

Man könnte also sagen, ein Conferencier-Typ ist ein *extravertierter, temperamentvoller, spritziger Mensch*.

Noch eine zweite Textstelle scheint sich auf diesen Begriff zu beziehen, die im Protokoll kurz vorher steht:

»Wobei es einfach typmäßig unterschiedlich ist, glaube ich: Manchen macht es weniger aus, die spielen da mehr, [...] vielleicht kann man das auch so sehen, dass die pädagogischen Fähigkeiten, dass die die schon mitbringen – wobei ich da aber doch die pädagogischen Fähigkeiten da doch in Anführungszeichen setzen würde – dass die eben sagen: Das muss man so machen, das muss man so machen! Dann machen die das so. Und wenn sie Glück haben, dann klappt's dann auch so; und weil die es so gemacht haben, ist es dann gut. Das ist vielleicht etwas überspitzt formuliert« (Fall C, S. 131).

Obwohl die Aussage etwas wirr ist, lassen sich neue Beschreibungsmerkmale herausfiltern:

- spielt mehr
- scheint die »pädagogischen« Fähigkeiten schon mitzubringen
- weiß immer, was man tun muss
- verhält sich auch danach
- wird deshalb gut beurteilt

Vor allem die erste Äußerung des »Spielens« scheint mir sehr wichtig, obwohl sie nicht weiter ausgeführt wird. Sie kann den negativen Unterton dieser eigentlich eher positiven Beschreibungsmerkmale erklären. Das »Spielen« ist hier wohl gemeint im Hinblick auf »eine Rolle spielen«, »eine Masche heraushaben, wie man sich am besten verhält« und damit eigentlich »unehrlich sein«, eben nur zu spielen.

Diese Bedeutung deckt sich auch mehr mit der lexikalischen Bedeutung, denn ein Conferencier hat ja etwas mit Theaterspielen zu tun.

Die nachfolgenden Äußerungen dieser zweiten Textstelle gehen alle in Richtung eines *selbstüberzeugten* Menschen.

5. Schritt:

Fasst man nun diese Beschreibungsmerkmale zu einer explizierenden Paraphrase zusammen, so ergeben sich zum einen die Merkmale:

- extravertiert
- temperamentvoll
- spritzig
- selbstüberzeugt

zum anderen das Merkmal des »Spielens«. Man kann also formulieren, ein Conferencier-Typ ist jemand,

der die Rolle eines extravertierten, temperamentvollen, spritzigen und selbstüberzeugten Menschen spielt.

6. Schritt:

Zur Überprüfung dieser Explikation muss die Paraphrase in den Materialzusammenhang gestellt werden. Dieser Zusammenhang findet sich kurz vor der ersten zitierten Stelle (S. 131) und kurz nach der zweiten Stelle (S. 133).

- Dem Conferencier-Typ machen die Belastungen durch den Anpassungsdruck und Erschütterung des Selbstvertrauens weniger aus.
- Der C-Typ kommt bei Seminarprüfern mehr an.
- C-Typ zu sein ist Mentalitätssache.
- Es ist ungerecht, eine solche Mentalität mitzubeurteilen, als Gradmesser für die Beurteilung der pädagogischen Fähigkeiten zu machen.

Setzt man in diese Äußerungen die im fünften Schritt formulierte Paraphrase ein, so ergibt sich nun eine klar verständliche Aussage, ein eindeutiger Sinn.

Damit ist diese explizierende Inhaltsanalyse abgeschlossen. Es ließe sich zwar noch Zusatzmaterial über den Sprecher aus dem gesamten Interview sammeln, die Schilderung seiner Unterrichtspraxis, seiner Prüfung. Dann müsste ein neuerlicher Durchgang vollzogen werden. Dies erscheint aber nicht nötig.

So soll nun zur Beschreibung der nächsten qualitativen Technik fortgeschritten werden, der strukturierenden Inhaltsanalyse.

5.5.4 Strukturierung/deduktive Kategorienanwendung

Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.

Wenn man das Verfahren der Strukturierung ganz allgemein beschreiben will, scheinen mir einige Punkte besonders wichtig:

- Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden.
- Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespaltet werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt.
- Wann nun ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, muss genau festgestellt werden. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt (Ulich et al. 1985; Haußer/Mayring/Strehmel 1982; Haußer 1972), das in drei Schritten vorgeht und auf den dargestellten Kategorisierungstheorien (vgl. Kap. 5.4) aus der Allgemeinen Psychologie fußt:

1. Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

3. Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Durch einen ersten, zumindest ausschnittweisen, Materialdurchgang wird erprobt, ob die Kategorien überhaupt greifen, ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen.

Dieser Probedurchgang unterteilt sich wie der Hauptdurchgang in zwei Arbeitsschritte. Zunächst werden die Textstellen im Material bezeichnet, in denen die Ka-

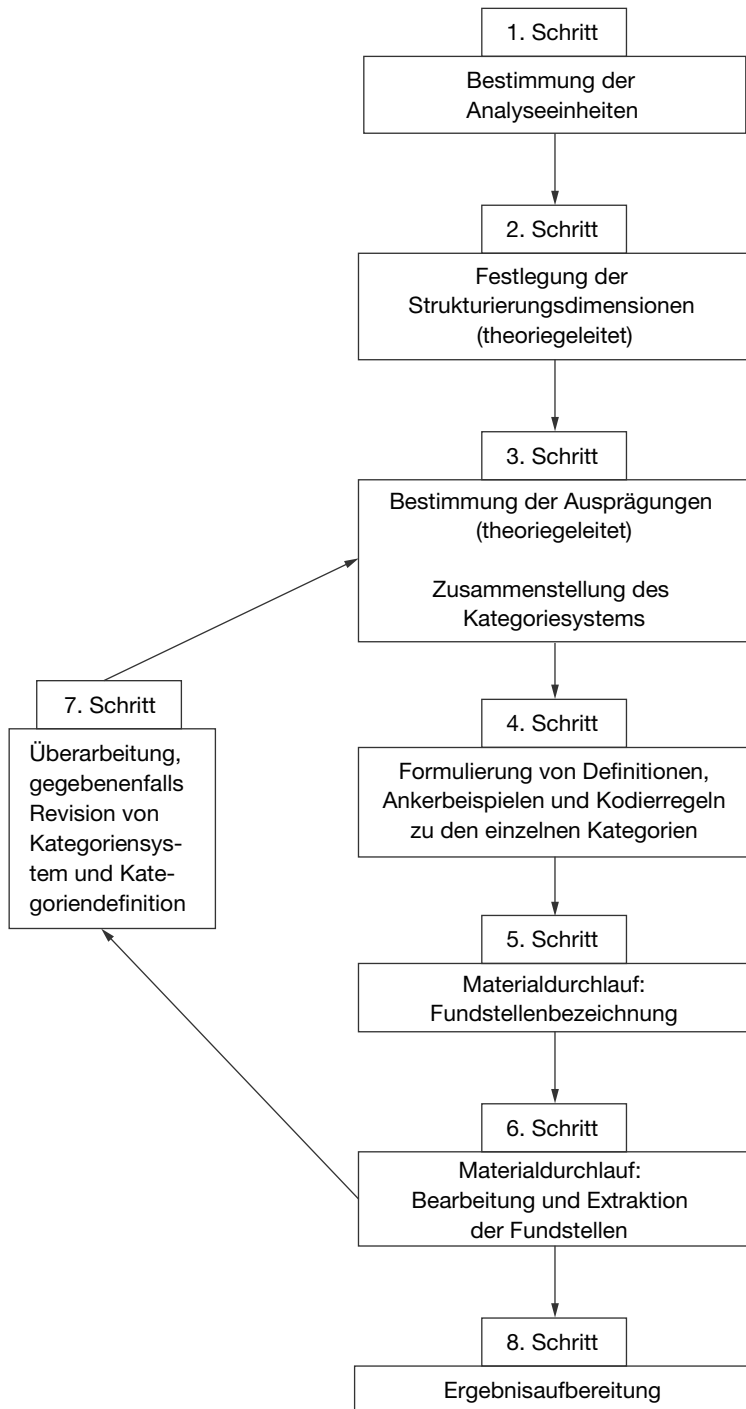


Abb. 14: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

tegorie angesprochen wird. Diese »Fundstellen« (Haußer/Mayring/Strehmel 1982) können durch Notierung der Kategoriennummer am Rand des Textes oder durch verschiedenfarbige Unterstreichungen im Text bezeichnet werden. In einem zweiten Schritt wird das so gekennzeichnete Material je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und aus dem Text herausgeschrieben.

In aller Regel ergibt dieser Probedurchlauf eine Überarbeitung, eine teilweise Neufassung vom Kategoriensystem und seinen Definitionen.

Schließlich kann der Hauptmaterialdurchlauf beginnen, wieder unterteilt in die beiden Schritte der Bezeichnung der Fundstellen und der Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen. Die Ergebnisse dieses Durchlaufes müssen dann je nach Art der Strukturierung zusammengefasst und aufgearbeitet werden.

Diese allgemeine Beschreibung einer strukturierenden Inhaltsanalyse lässt sich in ihrem Ablauf modellhaft darstellen (siehe Abb. 14).

Dieses Modell ist jedoch noch zu allgemein, um damit konkret arbeiten zu können. Strukturierende Inhaltsanalysen können ganz verschiedene Ziele haben. Vier Formen möchte ich hier unterscheiden:

- Eine *formale Strukturierung* will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern.
- Eine *inhaltliche Strukturierung* will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.
- Eine *typisierende Strukturierung* will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben.
- Eine *skalierende Strukturierung* will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen.

Diese vier Formen der Strukturierung lassen sich genauer beschreiben, indem der zweite Schritt (Festlegung der Strukturierungsdimension) und der achte Schritt (Ergebnisaufbereitung) des allgemeinen Ablaufmodells strukturierender Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 14) differenziert werden. Die mittleren Analyseschritte des Modells, die Zusammenstellung und Überarbeitung des Kategoriensystems, das Formulieren von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln und die Bezeichnung und Bearbeitung der Fundstellen im Material bleiben bei allen vier Formen gleich; sie sind also das Kernstück jeder strukturierenden Inhaltsanalyse.

Auf diese Formen möchte ich nun mit differenzierteren Ablaufmodellen eingehen.

5.5.4.1 Formale Strukturierung

Formale Strukturierungen haben zum Ziel, Strukturen im Material herauszuarbeiten, die das Material in einer bestimmten Weise untergliedern, zerlegen, schematisieren. So können die Struktur von Satzkonstruktionen, die Gliederung nach themati-

schen Einheiten, die Argumentationsstruktur oder bei Gesprächsprotokollen die Gesprächsstruktur von Interesse sein.

Ausgangspunkt einer formalen Strukturierung muss es sein, das Kriterium genau zu bestimmen, nach dem der Text analysiert werden soll. Dies geschieht im zweiten Schritt des allgemeinen Ablaufmodells (vgl. Abb. 14). Man könnte dabei vier mögliche Kriterien unterscheiden:

- *ein syntaktisches Kriterium*

Die Struktur der sprachlichen Formulierungen im Material soll untersucht werden, Besonderheiten im Satzbau, Abweichungen, Brüche oder Ähnliches sollen herausgefunden werden.

- *ein thematisches Kriterium*

Die inhaltliche Struktur, die Abfolge thematischer Blöcke, die inhaltliche Gliederung des Materials sollen herausgearbeitet werden.

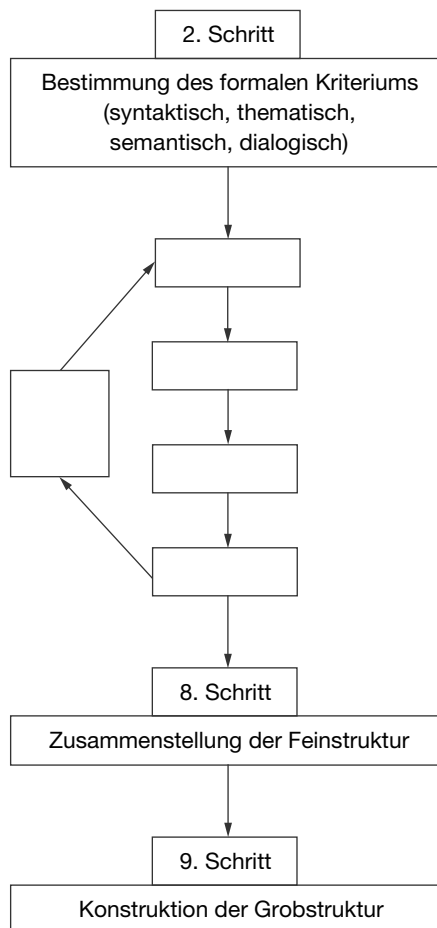


Abb. 15: Ablaufmodell der formalen Strukturierung (vgl. allgemeine Strukturierung, Abb. 14)

- *ein semantisches Kriterium*

Die Beziehung von einzelnen Bedeutungseinheiten untereinander soll rekonstruiert werden.

- *ein dialogisches Kriterium*

Die Abfolge einzelner Gesprächsbeiträge und Gesprächsschritte soll analysiert werden.

Nach der Bestimmung des Strukturierungskriteriums können nun einzelne Ausprägungen formuliert und durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln beschrieben werden. Dieses Vorgehen des dritten bis sechsten Schrittes des allgemeinen Modells ist bei der letzten Strukturierungsform genauer erläutert.

Bei der Ergebnisaufbereitung (achter Schritt) einer formalen Strukturierung wird man in aller Regel zwei Schritte unterscheiden müssen: In einem ersten Arbeitsgang wird ganz eng am Material die Feinstruktur bestimmt, in einem zweiten Schritt wird versucht, darin eine übergeordnete, allgemeine Struktur zu konstruieren. Daraus ergibt sich nun folgendes Ablaufmodell (siehe Abb. 15).

Beispiel

Da eine formale Strukturierung unseres Beispielmaterials nicht sehr ergiebig wäre, sollen hier zwei Beispiele genannt werden, die in das Programm einer formalen Strukturierung fallen, die jedoch die zentralen mittleren Ablaufschritte nicht näher beschreiben. Auf diese Schritte soll dann mit einem eigenen Beispiel bei der vierten Form strukturierender Inhaltsanalyse eingegangen werden.

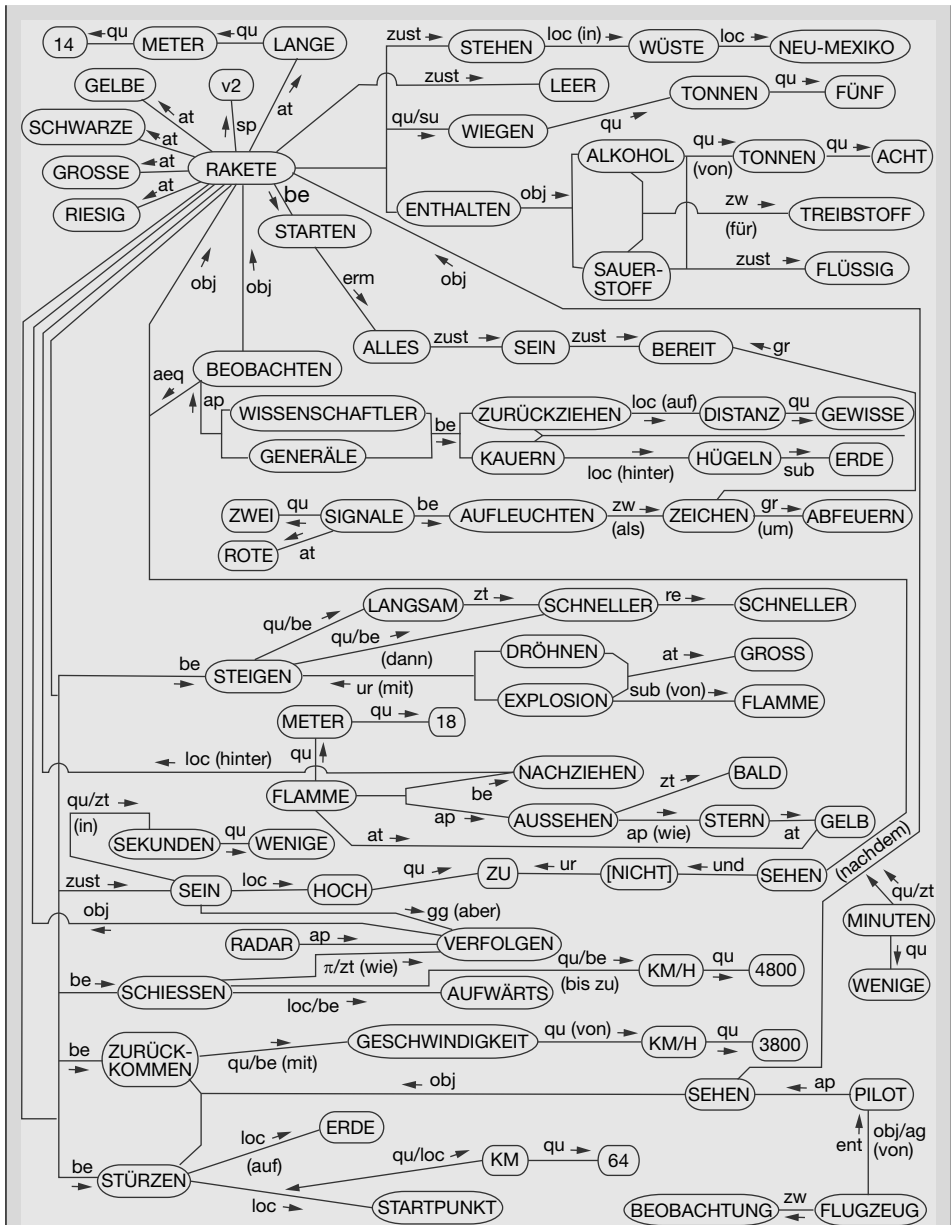
Die Theorie *semantischer Netzwerke* von Lindsay, Norman und Rummelhart (vgl. Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan 1981) ermöglicht eine extrem differenzierte Darstellung der Bedeutungsstruktur von Texten. Ohne darauf näher einzugehen, möchte ich dazu ein Beispiel anführen (Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan 1981, S. 25/26). Der zugrunde gelegte Text ist folgender:

»Eine große schwarzgelbe, 14 Meter lange V-2-Rakete stand in der Wüste von New Mexiko. Leer wog sie fünf Tonnen. Als Treibstoff enthielt sie acht Tonnen Alkohol und flüssigen Sauerstoff.

Alles war bereit. Die Wissenschaftler und Generäle zogen sich auf eine gewisse Distanz zurück und kauerten hinter Erdhügeln. Zwei rote Signale leuchteten als Zeichen auf, die Rakete abzufeuern.

Mit großem Dröhnen und einer Explosion von Flammen stieg die riesige Rakete langsam und dann schneller und schneller auf. Hinter sich zog sie eine 18 Meter lange Flamme nach, Bald sah die Flamme wie ein gelber Stern aus. In wenigen Sekunden war die Rakete zu hoch, um gesehen zu werden, aber der Radar verfolgte sie, wie sie bis zu 4.800 km pro Stunde aufwärts schoss. Wenige Minuten, nachdem sie abgefeuert worden war, sah der Pilot eines Beobachtungsflugzeuges die Rakete mit einer Geschwindigkeit von 3.800 km pro Stunde zurückkommen und 64 km vom Startpunkt entfernt auf die Erde stürzen« (Beaugrande nach Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan 1981, S. 25).

Dazu konstruierte Beaugrande folgendes semantisches Netzwerk:



(zit. nach Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan 1981, S. 26)

Ausgehend von solchen Netzwerken lassen sich dann höhere Strukturen wie semantische Zentren oder logische Strukturen, Argumentationsfiguren und vieles andere mehr analysieren. Beispiele für die Analyse der *dialogischen Struktur* finden sich zahlreich im Bereich der Gesprächsanalyse oder der Konversationsanalyse (z.B. Wegner 1977; Cremers/Reichertz 1980; Ehlich/Rehbein 1979; Dittmann 1979). Analyseaspekte einer so orientierten Strukturierung hat Henne (1977) zusammengestellt.

5.5.4.2 Inhaltliche Strukturierung

Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet. Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems (die genaue Beschreibung anhand der skalierenden Strukturierung) wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst. Dabei gelten die Regeln der Zusammenfassung (vgl. Kap. 5.5.2). Folgendes Ablaufmodell ergibt sich nun daraus (siehe Abb. 17).

Wenn Manfred Niessen (1977) Gruppendiskussionen von Kursteilnehmer/innen über die Beurteilung ihres Kurses auswertet, wendet er eine solche inhaltliche Strukturierung an, ohne jedoch genaue Verfahrensregeln anzugeben.

5.5.4.3 Typisierende Strukturierung

Typisierende Strukturierungen wollen Aussagen über ein Material treffen, indem sie besonders markante Bedeutungsgegenstände herausziehen und genauer beschreiben. Solche »Typen« müssen nicht immer Personen sein. Es kann sich auch um typische Merkmale handeln – allgemein markante Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension. Diese Dimension muss zunächst definiert, einzelne Ausprägungen dazu müssen formuliert werden, um dann mit diesen Kategorien das Material durchzuarbeiten (vgl. dazu die genaue Beschreibung bei skalierender Strukturierung).

Aufgrund des Materials zu den Ausprägungen muss dann bestimmt werden, welche davon als besonders markant, als typisch bezeichnet werden soll. Dabei sind mindestens drei verschiedene Kriterien denkbar:

- Besonders *extreme* Ausprägungen sollen beschrieben werden.
- Ausprägungen von besonderem *theoretischem* Interesse sollen beschrieben werden.
- Ausprägungen, die im Material besonders *häufig* vorkommen, sollen beschrieben werden.

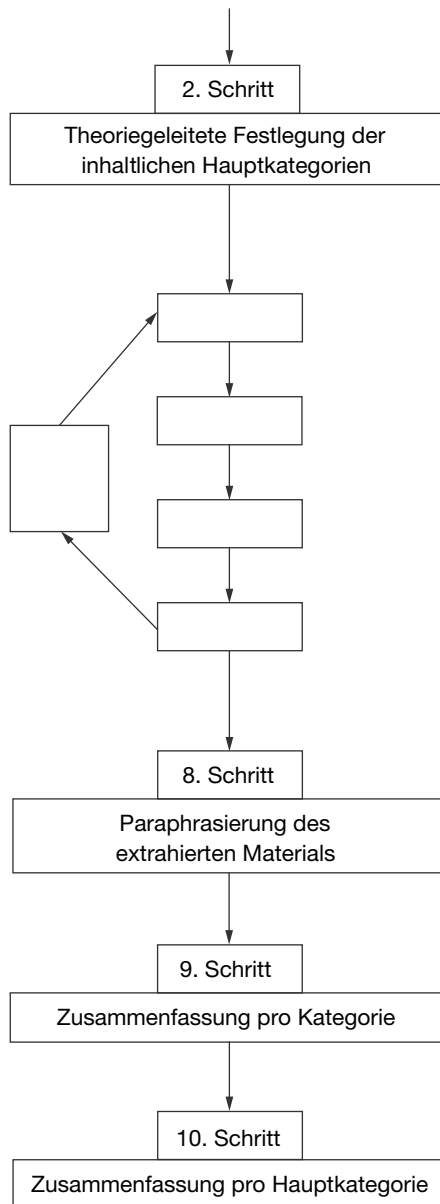


Abb. 16: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. allgemeine Strukturierung, Abb. 14)

Zu diesen typischen Ausprägungen werden dann im nächsten Arbeitsschritt besonders anschauliche, für die Ausprägung besonders repräsentative Beispiele oder »Prototypen« ausgewählt (vgl. zum Konzept des Prototypen Eckes/Six 1983). Diese werden schließlich in allen Einzelheiten beschrieben. Daraus ergibt sich nun folgendes Ablaufmodell (Abb. 17):

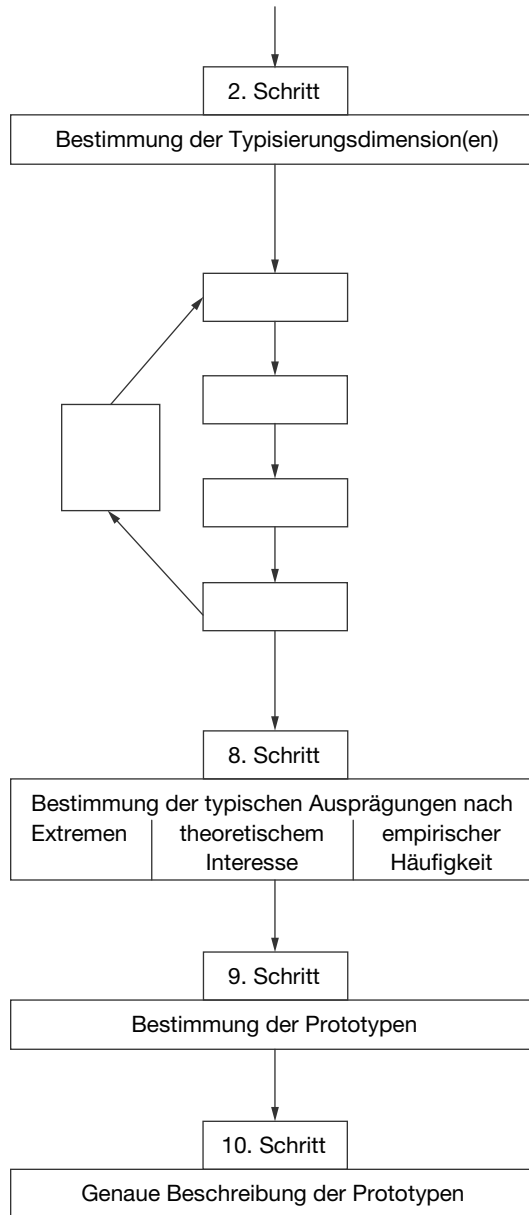


Abb. 17: Ablaufmodell der typisierenden Strukturierung (vgl. allgemeine Strukturierung, Abb. 14)

Typisierungen bergen natürlich immer Gefahren der Verallgemeinerung, der Verzerrung in sich; sie unterstellen oft Uniformität, oft Polaritäten, die im Material so nicht existieren. Deshalb sollen sie nur angewandt werden, wenn andere Analyseformen nicht infrage kommen. Der Vorteil typisierender Strukturierungen ist, dass sie weniger aufwendig sind: Nicht die ganze Dimension, sondern nur einzelne markante Ausprägungen müssen analysiert werden; nicht alles Material, sondern nur einzelne Prototypen pro Ausprägung müssen verarbeitet werden. Bei der Beschreibung der Prototypen kann sie jedoch genauer sein als inhaltliche Strukturierungen, und das ist oft von Vorteil.

5.5.4.4 Skalierende Strukturierung

Diese letzte Form strukturierender Inhaltsanalyse soll nun ausführlicher beschrieben und am Beispielmateriale demonstriert werden.

Ziel skalierender Strukturierungen ist es, das Material bzw. bestimmte Materialeile auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala) einzuschätzen. Solche Analysen, von Ritsert (1972) Valenz- oder Intensitätsanalysen genannt, wurden vor allem in der Kommunikationswissenschaft sehr häufig angestellt. Zeitungskommentare wurden Absatz für Absatz daraufhin eingeschätzt, ob sie Standpunkten der Regierung oder der Opposition näher stehen, um den politischen Trend der Zeitung zu messen; aber auch komplexere Techniken wie die Symbolanalyse, die Wertanalyse, die Bewertungsanalyse fallen in das Schema skalierender Strukturierung. Diese Techniken beschreiben zwar mehr oder weniger genau die Verarbeitung der Ergebnisse; wie aber die Bearbeitung des Materials konkret vor sich geht, bleibt meist unklar.

Dies müsste jedoch im Zentrum der Analyse stehen. Wie das Kategoriensystem passend auf das Material entwickelt und definiert wird und wie dann anhand dessen der Text verarbeitet wird, ist durch *qualitative* Analyseschritte zu beschreiben. Denn unter qualitativer Inhaltsanalyse sollen ja Techniken verstanden werden, die auf die Beschreibung der qualitativen Analyseschritte besonderen Wert legen, ohne dabei quantitative Schritte auszuschließen.

Vom Grundschemata strukturierender Inhaltsanalyse weicht die skalierende Strukturierung nicht ab (vgl. Abb. 14). Die Strukturierungsdimensionen (zweiter Schritt) sind nun Einschätzungsdimensionen, sind Variablen mit Ausprägungen in mindestens ordinalskaliertem Form (z. B. viel – mittel – wenig). Die Bearbeitung der Fundstellen (sechster Schritt) besteht darin, dass das Material auf diesen Skalen eingeschätzt wird. Bei der Ergebnisaufbereitung (achter Schritt) werden diese Einschätzungen zusammengefasst und schließlich nach Häufigkeiten, Kontingenzen oder Konfigurationen quantitativ analysiert.

Daraus ergibt sich nun folgendes Ablaufmodell:

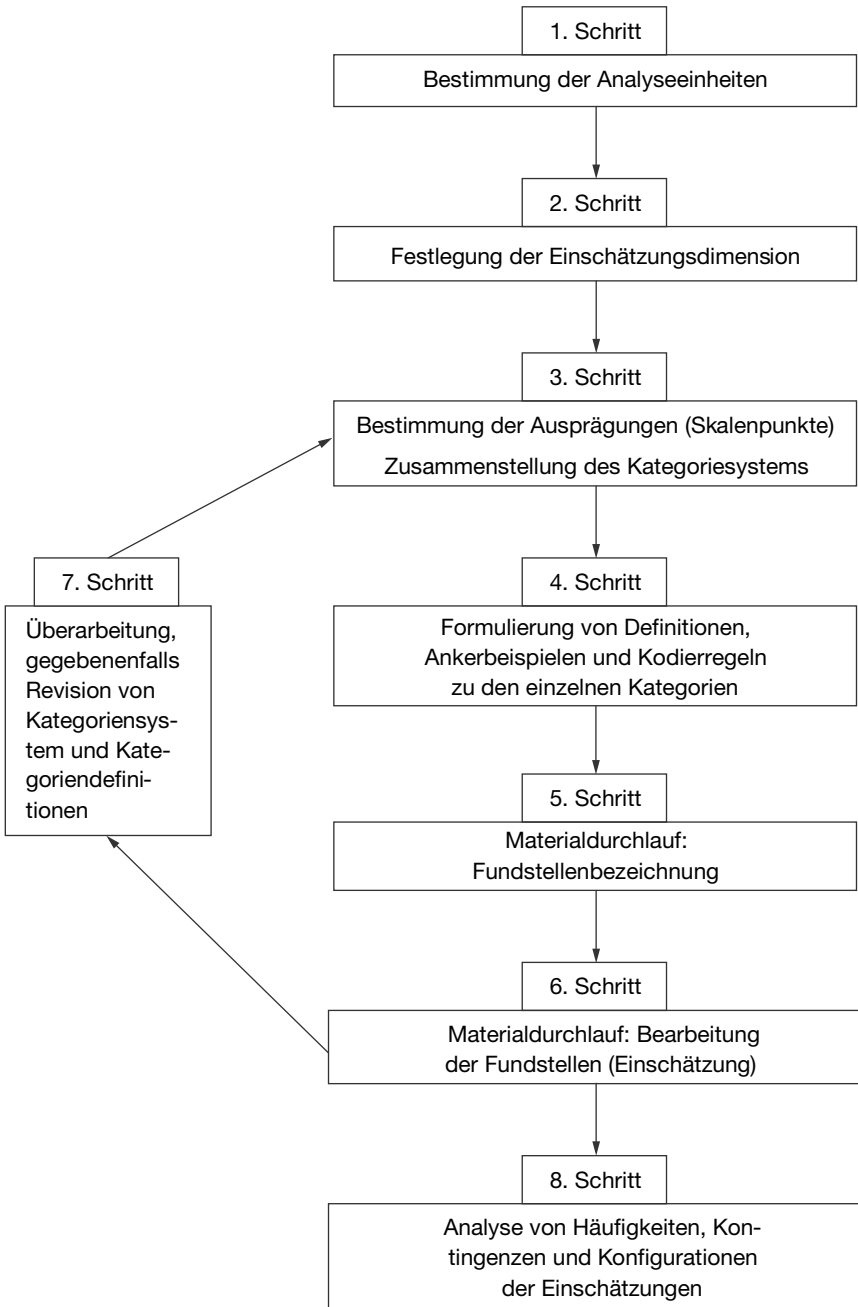


Abb. 18: Ablaufmodell skalierender Strukturierung

Der grundlegende Ablauf wurde bereits am Anfang dieses Kapitels genauer beschrieben. Deshalb soll hier nur noch auf einige Punkte näher eingegangen werden.

Die Einschätzungsdimensionen müssen aus der Hauptfragestellung abgeleitet werden. Sie bezeichnen die Aspekte, auf die hin das Material skaliert werden soll. Bei skalierenden Strukturierungen werden sie als Variablen gefasst, die verschiedene Ausprägungen annehmen können. Im Gegensatz zur inhaltlichen Strukturierung stehen diese Ausprägungen in ordinalem Verhältnis zueinander. Natürlich muss überprüft werden, ob der Text überhaupt Material zu diesen Ausprägungen liefern kann. Bei der Formulierung der Ausprägungen, also der Skalenpunkte, kann auf die einschlägige Literatur zur Skalierung zurückgegriffen werden (z.B. Friedrichs 1973, S. 172 ff.). Besonders beachtet werden muss die Definition von Restkategorien wie

- teils/teils oder halb/halb,
- ambivalent, mal so/mal so,
- unklar, unentscheidbar,
- weder/noch.

Die Entscheidung darüber muss im Einzelfall getroffen werden. Die Bezeichnung der Ausprägung mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln ist bereits beschrieben worden (vgl. S. 92). Es empfiehlt sich, diese Bestimmungsmerkmale in einem Kodierleitfaden zusammenzufassen, der als Handanweisung für die Einschätzungen dient.

Die Fundstellen werden im Material mit Buntstiften oder mit Randnotizen bezeichnet, und zwar je nachdem, was als Auswertungseinheit bestimmt wurde. Bei der eigentlichen Einschätzung des Materials wird der Kodierleitfaden laufend erweitert: Besonders eindeutige Zuordnungen werden als Ankerbeispiele aufgenommen, bei besonders uneindeutigen Einschätzungen werden zusätzliche Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen formuliert.

In aller Regel wird zunächst ein Probelauf vorgenommen. Überall dort, wo sich Anhaltspunkte ergeben, dass die Skalenpunkte falsch gewählt oder falsch definiert wurden, müssen das Kategoriensystem und seine Definitionen überarbeitet werden. Danach wird der eigentliche Materialdurchlauf vollzogen.

Für die Ergebnisaufbereitung können hier keine allgemeinen Regeln angegeben werden. Sie hängt von der jeweiligen Fragestellung ab. Es kann die Häufigkeitsverteilung der Einschätzungen analysiert werden, es können Kontingenzen oder Konfigurationen von Einschätzungen untersucht werden.

Daraus ergeben sich nun folgende Interpretationsregeln:

S 1: Festlegung der Einschätzungsdimensionen

- S1.1 Leite die Einschätzungsdimensionen aus der Hauptfragestellung ab!
- S1.2 Formuliere die Einschätzungsdimensionen als Variablen, die verschiedene skalierbare Ausprägungen annehmen können!
- S1.3 Begründe, dass der Text dazu Material liefern kann!

S2: Bestimmung der Ausprägungen

- S2.1 Formuliere die Ausprägungen als Skalenpunkte pro Variable, die in mindestens ordinaler Beziehung untereinander stehen!
- S2.2 Wähle dabei einen Differenziertheitsgrad, der sowohl der Fragestellung als auch dem Material angemessen ist!
- S2.3 Beachte vor allem die Definitionen von Restkategorien (halb/halb; teils/teils; ambivalent; unklar; ...)!

S3: Formulierung von Definitionen

- S3.1 Formuliere zu den Ausprägungen Definitionen, die den Inhalt der jeweiligen Ausprägungen genau bezeichnen!
- S3.2 Formuliere zu den Ausprägungen Ankerbeispiele, die als typische Materialstellen für die Kodierung der jeweiligen Ausprägung gelten können!
- S3.3 Formuliere Regeln, wie bei Grenzfällen zwischen den einzelnen Ausprägungen zu kodieren ist!
- S3.4 Stelle daraus einen Kodierleitfaden zusammen!

S4: Fundstellenbezeichnung

- S4.1 Bezeichne alle Textstellen, die Material zur Einschätzung auf den Dimensionen liefern, durch Unterstreichungen oder Randnotizen!
- S4.2 Beachte dabei, was als Auswertungseinheit bestimmt wurde!

S5: Bearbeitung der Fundstellen

- S5.1 Vollziehe die Einschätzungen pro Auswertungseinheit aufgrund des Fundstellenmaterials anhand des Kodierleitfadens!
- S5.2 Bei besonders eindeutigen Kodierungen übernimm die Fundstelle als Ankerbeispiel in den Kodierleitfaden!
- S5.3 Bei besonders uneindeutigen Kodierungen triff eine eindeutige Entscheidung und formuliere eine Kodierregel für ähnliche Fälle! Übernimm' diese Kodierregel in den Kodierleitfaden!

S6: Überarbeitung des Kategoriensystems

- S6.1 Sobald sich Anhaltspunkte ergeben, dass die Ausprägungen falsch gewählt oder falsch definiert worden sind, revidiere sie!
- S6.2 Durchlaufe in diesem Falle die Schritte 3 bis 6 aufs Neue!

Dieses Verfahren der skalierenden Strukturierung soll nun anhand des Beispieltextes demonstriert werden.

Beispiel

Als Hauptfragestellungen für die Analyse des Beispielsmaterials wurden (vgl. Kap. 5.3) zwei Leitfragen aufgestellt, auf deren zweite nun mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse eingegangen werden soll: *Hat der »Praxisschock« das Selbstvertrauen des Einzelnen beeinflusst?* Im Rahmen des DFG-Projektes »Lehrerarbeitslosigkeit«, dem das Material entnommen ist, wurde dieser Fragestellung nachgegangen, um eventuell auf eine generalisierte Kontrollerwartung beim Einzelnen zu schließen, die sich auch in der gegenwärtigen Situation (der Arbeitslosigkeit) auswirken könnte (Ulich et al. 1985). Mit der hier vorgeschlagenen Operationalisierung soll der Versuch gemacht werden, retrospektiv erhobenes biografisches Material systematisch nach sehr komplexen psychologischen Variablen auszuwerten. Ob das inhaltlich gelungen ist, bleibt noch zu überprüfen, da es sich bislang nur um einen ersten Versuch handelt. Als Beispiel für die Methode strukturierender Inhaltsanalyse kann es jedoch sehr gut dienen.

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten

Bei der Bestimmung der Auswertungseinheit geht es darum, wann und wie oft im Material die Einschätzung (Beeinflussung des Selbstvertrauens) vorgenommen werden soll. Zunächst bietet sich an, als Auswertungseinheit den einzelnen Fall zu bestimmen, also vier Einschätzungen vorzunehmen. Das erscheint aber etwas zu grob.

Wenn unter »Selbstvertrauen« die subjektive Gewissheit verstanden werden soll, mit Anforderungen in der biografischen Entwicklung gut zurechtzukommen (vgl. zweiter Schritt), dann ist es eine gute Möglichkeit, die Einschätzung von Selbstvertrauen an solchen im Material geschilderten Anforderungen festzumachen. Damit wäre eine viel konkretere Auswertungseinheit gefunden: Immer wenn Anforderungen geschildert werden, die durch den Wechsel Universität – Referendariat (»Praxisschock«) beim Einzelnen ausgelöst wurden, gilt dies als Auswertungseinheit.

Die Kodiereinheit als kleinster Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, kann nun danach bestimmt werden: Sobald innerhalb einer Auswertungseinheit das Material darauf schließen lässt, dass die Anforderung mit Selbstvertrauen bewältigt wurde (Definition dazu im dritten und vierten Schritt), kann dies kodiert werden. Rein formal kann das bereits eine Präposition als minimaler Bedeutungsträger sein.

Als Kontexteinheit schließlich gilt alles Material, was zur jeweiligen Anforderung bei einem Fall vorliegt.

2. Schritt: Festlegung der Einschätzungsdimension(en)

Selbstvertrauen, ein Konstrukt, das dem der generalisierten Kontrollerwartung (Rotter 1966, 1975) eng verwandt ist, soll hier erschlossen werden aus der Bewältigung von Anforderungen in der Biografie des Einzelnen. Selbstvertrauen soll die subjektive Gewissheit heißen, mit solchen Anforderungen gut fertig zu werden. Das allgemeine Selbstvertrauen setzt sich also aus einzelnen situationsspezifischen Werten zusammen. Dieses situationsspezifische Selbstvertrauen ist die Einschätzungsdimension unserer Analyse. Um bei der Schilderung einer Anforderung im Material auf Selbstvertrauen zu schließen, muss noch genauer definiert werden. Dabei kann man eine kognitive, emotionale und eine Handlungskomponente unterscheiden: Selbstvertrauen heißt danach:

- sich über die Art der Anforderung und deren Bewältigung klar zu sein (kognitive Komponente)
- beim Umgang mit der Anforderung ein positives, hoffnungsvolles Gefühl zu haben (emotionale Komponente)
- die Gewissheit, die Anforderung bewältigen zu können (Handlungskomponente)

3. Schritt: Bestimmung der Ausprägungen

Da das Material nur sehr dürftige Informationen über das Selbstvertrauen des Einzelnen hergibt, soll hier eine einfache Skalierung mit drei Ausprägungen (hoch – mittel – niedrig) vorgenommen werden. Für alle Fälle, in denen eine eindeutige Kodierung in eine dieser drei Ausprägungen nicht möglich ist, soll eine Restkategorie (»nicht erschließbar«) geschaffen werden. Daraus ergeben sich nun folgende Kategorien:

K1: hohes SV K2: mittleres SV
K3: niedriges SV K4: SV nicht erschließbar

4. Schritt: Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Das Kernstück der strukturierenden Inhaltsanalyse, die genaue Beschreibung der Kategorien durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln, bereits im allgemeinen Teil erläutert, soll hier nun gleich in Form des Kodierleitfadens dargestellt werden. Bei den Ankerbeispielen wird dabei aber auch Material aus anderen Protokollen zum gleichen Thema im Rahmen des Projektes »Lehrerarbeitslosigkeit« herangezogen (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Kodierleitfaden

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

Tab. 3 (Fortsetzung)

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregeln |
|---|---|---|---|
| K2: mittleres Selbstvertrauen | Nur teilweise oder schwankende Gewissheit, mit der Anforderung gut fertig geworden zu sein | »Ich hab mich da einigermaßen durchlaviert, aber es war oft eine Gratwanderung.« (3, 55) »Mit der Zeit ist es etwas besser geworden, aber ob das an mir oder an den Umständen lag, weiß ich nicht.« (77, 20) | Wenn nicht alle drei Definitionsaspekte auf »hoch« oder »niedrig« schließen lassen |
| K3: niedriges Selbstvertrauen | Überzeugung, mit der Anforderung schlecht fertig geworden zu sein, d. h. <ul style="list-style-type: none"> ● wenig Klarheit über die Art der Anforderung ● negatives, pessimistisches Gefühl beim Umgang mit der Anforderung ● Überzeugung, den Umgang mit der Anforderung nicht selbst in der Hand gehabt zu haben | »Das hat mein Selbstvertrauen getroffen; da hab ich gemeint, ich bin eine Null – oder ein Minus.« (5, 34) | Alle drei Aspekte deuten auf niedriges Selbstvertrauen, auch keine Schwankungen erkennbar |
| K4: Selbstvertrauen nicht erschließbar | Über die Anforderungen wird zwar berichtet, aber die Art des Umgangs bleibt unklar. | »Das war am Anfang schon schwierig, aber mit der Zeit hat sich das dann gegeben.« (27, 3) | |

5. Schritt: Fundstellenbezeichnung

Die Fundstellenbezeichnung, der erste Materialdurchgang, muss sich an die Definition der Auswertungseinheit halten (vgl. 1. Schritt). Überall, wo Anforderungen durch die Referendarzeit im Material geschildert werden, muss dies markiert werden. Innerhalb dieser Textstellen muss dann das Material unterstrichen werden, das eine Einschätzung des Selbstvertrauens zulässt. Im Beispieltext ist dies geschehen (vgl. Anhang). Dabei wurden die einzelnen Veränderungen fortlaufend durchnummeriert.

6. Schritt: Einschätzung

Hier die Darstellung der einzelnen Kodierungen:

Tab. 4: Darstellung der einzelnen Kodierungen

| | Anforderung | Kodierung | Fundstellen (S.) |
|---|--------------------------------------|------------------|-------------------------|
| 1 | Enttäuschungen über Schüler/innen | SV hoch | 126 |
| 2 | Vorbereitungsprobleme | SV hoch | 127 |
| 3 | Jetzt-komme-ich-Einstellung abgelegt | SV hoch | 128 |
| 4 | Abhängigkeit vom Seminarlehrer | SV niedrig | 130 |
| 5 | Keine Übung gehabt | SV mittel | 134 |
| 6 | Druck vom Seminarlehrer | SV niedrig | 134 |
| 7 | Von Schüler/innen nicht akzeptiert | SV mittel | 135 |

Zur Verdeutlichung sollen diese Einschätzungen nun kurz begründet werden. Dies ist natürlich bei umfangreicheren Analysen nicht mehr möglich.

Tab. 5: Begründung der Einschätzungen

| | |
|--------------------|--|
| zu 1 SV hoch | Enttäuschungen auf Großstadtprobleme zurückgeführt (Klarheit über Anforderung); selbst keine Schwierigkeiten im Umgang mit den Enttäuschungen gehabt; gute Beziehung zu den Schüler/innen gehabt; Spaß auf beiden Seiten (positives Gefühl; Zufriedenheit mit Bewältigung) |
| zu 2 SV hoch | Arbeit wurde durch Freude am Beruf entschädigt (positives Gefühl; keine Unklarheit); keine Hinweise, dass Vorbereitungsarbeit nicht bewältigt wurde |
| zu 3 SV hoch | Aufgabe der »Jetzt-komme-ich«-Einstellung hat keine Probleme gemacht, weil sehr flexibel und anpassungsfähig (Zufriedenheit und Bewältigung); sehr gutes Verhältnis zu Schüler/innen gehabt (positives Gefühl) |

Tab. 5: (Fortsetzung)

| | |
|-----------------------|---|
| zu 4 SV niedrig | Abhängigkeit extrem konfliktvoll; Unsicherheit, ob es auch an eigener Sensibilität liegt (wenig Klarheit); bis zum Schluss ein Problem; hat das eigene Ich angekratzt (Unzufriedenheit mit Bewältigung, negatives Gefühl) |
| zu 5 SV mittel | zunächst Chaos, belastend; mit wachsender Lehrerfahrung besser mit Klasse ausgekommen (Klarheit über Anforderung, kein völlig negatives Gefühl); Belastung aber bis zum Schluss der Seminarzeit; kein Hinweis auf eigenständige Bewältigung |
| Zu 6 SV niedrig | Belastung bis zum Schluss der Seminarzeit; Selbstvertrauen durch Kritik zerstört (negatives Gefühl, Unzufriedenheit mit Bewältigung); Unklarheit, was dagegen zu tun sei |
| Zu 7 SV mittel | zunächst Chaos, belastend; mit wachsender Lehrerfahrung besser mit Klasse ausgekommen (Klarheit über Anforderung, kein völlig negatives Gefühl); Belastung aber bis zum Schluss der Seminarzeit; kein Hinweis auf eigenständige Bewältigung |

Die Richtigkeit der Einschätzungen kann dann durch den Einsatz mehrerer Kodierer gesteigert werden (vgl. Kap. 7).

7. Schritt: Überarbeitung

Die Überarbeitung des Kategoriensystems und seiner Definitionen kann hier nicht eigens dargestellt werden. Die hier vorgeführte Fassung ist aufgrund mehrerer Probedurchläufe entstanden.

8. Schritt: Ergebnisaufbereitung

Die an dem Beispielmateriale vorgenommenen Kodierungen lassen sich noch nicht weiterverarbeiten. Erst in Zusammenhang mit weiterem Fallmaterial ist dies möglich. Im Rahmen des Projekts »Lehrerarbeitslosigkeit« wird noch ausführlicher nach den Praxiserfahrungen der Lehrer gefragt, aber auch Material zu weiteren biografischen Ereignissen erhoben. Auch dieses Material wird in Richtung Selbstvertrauen eingeschätzt. Dabei ist geplant, die geschilderten biografischen Anforderungen einzelnen Bereichen zuzuordnen und nachzuprüfen, ob innerhalb dieser Bereiche beim jeweiligen Fall ähnliche Kodierungen vorgenommen wurden (nach Häufigkeit). Dies kann dann Anlass geben, auf ein allgemeines Selbstvertrauen der Person in einem Bereich zu schließen.

Mit diesem Beispiel einer strukturierenden Inhaltsanalyse soll nun der Abschnitt über konkrete Techniken abgeschlossen sein.