

Stamann, Christoph

Qualitative Inhaltsanalyse

Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 106-121



Quellenangabe/ Reference:

Stamann, Christoph: Qualitative Inhaltsanalyse - In: Gras, Juliana [Hrsg.]; Schieferdecker, Ralf [Hrsg.]: *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 106-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338494 - DOI: 10.25656/01:33849; 10.35468/6188-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338494>

<https://doi.org/10.25656/01:33849>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Stamann

Qualitative Inhaltsanalyse¹

Abstract

Mit diesem Beitrag wird in die grundlegenden Ideen, Hintergründe und Begriffe der qualitativen Inhaltsanalyse eingeführt. Ein Fokus liegt auf der Einführung in die Arbeit mit Kategorien, sowohl im Hinblick auf ihre Funktion und ihre Erstellung als auch hinsichtlich des Kodierens mit ihnen. Zudem wird ein Überblick über die Grundstruktur qualitativ inhaltsanalytischer Auswertungsprozesse gegeben. Der Beitrag bietet demnach einen Zugang zur Logik qualitativer Inhaltsanalyse und ermöglicht Orientierung bei der Auswahl angemessener inhaltsanalytischer Verfahren.

Schlagwörter: Datenauswertung, Forschungsprozess, Kategorienbildung, Kodieren, Qualitative Sozialforschung

1 Anspruch, Hintergrund und Einordnung

Jeden Tag kategorisieren wir in unserem Leben zum Zwecke der Komplexitätsreduktion – und sei es nur bei der Entscheidung, in welches Kühlschrankschrank welche Lebensmittel gehören. Die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) stellt eine für wissenschaftliche Zwecke elaborierte Form dieser Alltagstechnik dar. Datenmaterial verschiedener Art kann im Lichte einer spezifischen Forschungsfrage methodisch kontrolliert systematisiert und beschrieben werden. Das für diese Systematisierung wesentliche Instrument sind Kategoriensysteme, die aus mehreren Kategorien bestehen und eine innere Ordnung aufweisen (Stamann u.a. 2016, 9). Die QIA ist durch ein hohes Maß an Regelleitetheit gekennzeichnet, das sich in der konkreten Beschreibung von Verfahrensschritten, aber auch in der Auseinandersetzung mit Gütekriterien äußert (Kuckartz & Rädiker 2022, 112).

Die Wurzeln der QIA liegen in einer quantitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse, die in der ersten Hälfte des 20. Jh. u.a. in der Propagandaforschung zur

1 Dieser Beitrag ist im Rahmen meiner Tätigkeit im Projekt h²d² – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen (<https://www.h2.de/h2d2>) entstanden. Mein Dank gilt der Stiftung Innovation in der Hochschullehre für die Förderung des Projekts.

Auswertung von Massenmedien wie Zeitung und Rundfunk entstanden war (für eine ausführliche historische Darstellung s. Schreier 2012, 9ff.; Rosenthal 2015, 232ff.; Kuckartz & Rädiker 2022, 33ff.; Mayring 2022, 27ff.). Das Jahr 1952 kann als Startpunkt für eine dezidiert *qualitative* Inhaltsanalyse gelten: Während Bernhard Berelson (1952) bisherige qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalysen einerseits für häufig anzutreffende Quasi-Quantifizierungen („selten“, „häufig“ etc.) und andererseits für ihre nicht nachvollziehbaren Interpretationen kritisierte, formulierte Siegfried Kracauer (1952) Kriterien für eine qualitative Ausrichtung der Inhaltsanalyse, deren Einlösung jedoch bis heute Diskussionsgegenstand ist (Rosenthal 2015, 236; Kuckartz 2019).

Ein zentraler Anspruch war und ist, dass eine qualitativ ausgerichtete Analyse und damit auch eine *qualitative* Inhaltsanalyse „penetrates textual dimensions which are completely inaccessible to quantitative techniques“ (Kracauer 1952, 639), mit ihr also auch sogenannte latente Bedeutungsebenen erfasst werden können. Die Unterscheidung zwischen latent und manifest ist als Kontinuum, nicht aber als dichotome Gegenüberstellung zweier fester Pole zu verstehen. Zur Veranschaulichung wird in Anlehnung an Berelson (1952) und Kracauer (1952) häufig das Beispiel einer Zeitungsmeldung über ein Zugunglück (manifestester Pol) und moderne Lyrik (latenter Pol) genutzt (Kuckartz 2019, 10ff.): Bei einer Zeitungsmeldung gibt es wenig Interpretationsbedarf über die in ihr enthaltenen Informationen, während bei einem Gedicht die Bedeutung in hohem Maße interpretationsbedürftig ist. Qualitative Daten bewegen sich in aller Regel nicht auf, sondern zwischen diesen Polen bzw. sind „manifeste und latente Inhalte stets miteinander verwoben“ (Kuckartz 2019, 5). Unter ihren Vertreter:innen besteht weitgehend Einigkeit, dass die QIA auch für die Analyse latenter Inhalte geeignet ist (Schreier 2012, 178; Kuckartz & Rädiker 2022, 38; Mayring 2022, 48).

Innerhalb der qualitativen Community ist der Status der QIA aber weiterhin nicht unumstritten: Für manche gehört sie zum Kanon qualitativer Methoden (z. B. Mey 2016), für andere ist sie ein „methodische[r] Geisterfahrer“ (Strübing 2017, 92). Zudem gibt es Unterschiede bzgl. ihrer Verbreitung und Akzeptanz zwischen den Disziplinen. Zu den Hauptkritikpunkten zählt die ihr zugeschriebene Subsumptionslogik, d. h. Materialpassagen aus ihrem Ursprungszusammenhang zu extrahieren und Kategorien zuzuordnen (Rosenthal 2015, 59). Die Kritik bezieht sich sowohl auf vorab (deduktiv) als auch am Material (induktiv) entwickelte Kategorien. In dieser Logik wird jedweder Kategorisierungsvorgang als Subsumption und somit als im Widerspruch zu interpretativer und rekonstruktiver Forschung gesehen. Mayring weist diese Kritik jedoch zurück und stellt zur Diskussion, inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse überhaupt gänzlich ohne Subsumption möglich seien (Mayring 2020, 508; vgl. *Einleitung* i. d. B.).

Seitens der QIA-Vertreter:innen wird hingegen häufig ihre Scharnierstellung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung betont (Schreier u. a. 2019, 7), entsprechend liegt eine Nutzung im Rahmen von Mixed-Methods-Studien nahe (Kuckartz & Rädiker 2022, 47). Mitunter wird der Anspruch einer genuin qualitativen Methode auch relativiert, so etwa von Mayring, der unter Verweis auf die mit QIA einhergehenden Quantifizierungsmöglichkeiten inzwischen von einer „qualitativ *orientierte[n]* kategoriengeleitete[n] Textanalyse“ (Mayring 2020, 500; Hervorhebung CS) spricht. Klar ist: Die QIA ist aufgrund ihrer quantitativen Wurzeln, ihrer Brückenfunktion zur quantitativen Forschung, aber auch aufgrund methodologischer Leerstellen eine Grenzgängerin zwischen qualitativer und quantitativer Forschung.

Zu diesen methodologischen Leerstellen gehört die Frage, inwiefern die QIA theoretisch hinreichend fundiert ist (Schreier u. a. 2019, 19ff.). Mitunter wird das Fehlen einer theoretischen Fundierung moniert (Kruse 2015, 405; Stamann u. a. 2016, 6), QIA-Vertreter:innen verweisen dagegen auf theoretische Bezüge (Mayring 2020) oder markieren die Abwesenheit theoretischer Fundierungen sogar als Vorteil:

„Nach unserer Auffassung ist die qualitative Inhaltsanalyse eine *Methode*, sie ist keine Methodologie und sie setzt keine bestimmte Zugangsweise zu dieser Welt und ihren sozialen Problemen voraus. [...] Anders als Varianten der Diskursanalyse, die sich als Methode aus der Foucaultschen Diskurstheorie heraus entwickelt haben (Keller, 2011), besitzt die qualitative Inhaltsanalyse keine Hintergrundtheorie. Das ist keineswegs als ein Mangel aufzufassen.“ (Kuckartz & Rädiker 2022, 46; Herv. i. O.)

Eine solche Vorstellung von Methode wird von Reichertz als „ad-hoc-Methoden“ (2007, 197) kritisiert. Die Verwendung von derlei Methoden würde „kontrollierte und reflektierte Erkenntnisse“ (ebd., 198) verhindern statt befördern. Ähnlich argumentiert Kruse mit Blick auf Mayrings Form der qualitativen Inhaltsanalyse, wenn er diese als „neutralistische Verfahrenstechnokratie“ kritisiert (2015, 405; Herv. i. O.). Die QIA ist jedoch keineswegs frei von Theorie: Während Mayring fünf „Ansätze zum Verstehen sprachlichen Materials“ (2022, 26) vorstellt, findet sich bei Kuckartz und Rädiker eine starke Bezugnahme auf die Hermeneutik, aus der „Handlungsregeln für das Verstehen von qualitativen Daten“ (2022, 27) abgeleitet werden. Anders als bei den erwähnten diskursanalytischen Ansätzen oder auch bei der Dokumentarischen Methode (*Dokumentarische Methode* i. d. B.) liefert die QIA aber kein in sich konsistentes Theoriegebäude mit, weshalb Forscher:innen, die qualitativ inhaltsanalytisch arbeiten, in besonderer Weise aufgefordert sind, eigene erkenntnis-, wissenschafts- und sozialtheoretische Annahmen zu explizieren.

2 Die Methodenfamilie der qualitativen Inhaltsanalyse

Zusammen mit der Grounded-Theory-Methodologie (GTM, *Grounded Theory* i. d. B.) ist die QIA den kategorienorientierten Auswertungsverfahren zuzuordnen (Mey & Ruppel 2018, 225ff.). Wie bei der GTM handelt es sich auch bei der QIA um eine Methodenfamilie und nicht um eine Methode im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse. Innerhalb dieser Familie gibt es Verfahren, die einander näherstehen als andere, und bisweilen gibt es eine größere Nähe zwischen einzelnen QIA- und GTM-Verfahren (also methodenfamilienübergreifend) als zwischen einzelnen QIA-Verfahren (Kühlmeyer u. a. 2020). Dies hat u. a. mit der Öffnung der QIA hin zur GTM zu tun, wie sie in der Übernahme des *theoretical samplings*, von Memos und Techniken der Kategorienbildung ihren Ausdruck findet (Kuckartz & Rädiker 2022). Unterschiede zwischen QIA und GTM bestehen v. a. in der grundsätzlichen analytischen Ausrichtung. Die GTM geht insofern über die QIA hinaus, als dass für letztere Theoriebildung kein methodisch erfasster Verfahrensschritt ist. Mit der QIA liegt der Fokus hingegen auf einer – tendenziell – deskriptiven Systematisierung der Daten vor dem Hintergrund der Forschungsfrage. Dementsprechend folgen daraus auch Unterschiede in der Vorgehensweise: Bei der QIA wird das gesamte Datenmaterial kodiert, bei der GTM wird entlang der Theorieentwicklung entschieden, welche Materialpassagen kodiert werden (ebd., 89).

Im deutschsprachigen Raum – und darüber hinaus – existiert innerhalb der Methodenfamilie also eine Vielzahl an QIA-Varianten (Schreier 2014; Mayring 2020, 507ff.). Zu den bekanntesten Lehrbüchern gehören die von Philipp Mayring (2022), Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022), Margrit Schreier (2012) sowie von Jochen Gläser und Grit Laudel (2010).

Das Lehrbuch von Philipp Mayring (2022) ist geprägt von einem hohen Maß an Stabilität über die Auflagen hinweg, während jenes von Udo Kuckartz (und seit der 5. Auflage zusammen mit Stefan Rädiker; 2022) über den Verlauf der Auflagen inhaltlich viele Änderungen erfahren hat. Das Lehrbuch von Mayring bietet insofern eine stabile und erprobte Methode, ohne jedoch – im Lehrbuch – in größerem Maße auf aktuelle Diskussionen einzugehen. Dem gegenüber zeichnet sich das Lehrbuch von Kuckartz und Rädiker gerade durch die Integration aktueller Diskussionen sowie den Versuch, die Methode beständig weiterzuentwickeln, aus, was jedoch mit nicht unerheblichen Änderungen über die Auflagen hinweg einhergeht (bei Bezeichnungen von Kategorienarten oder Phasenbeschreibungen des Ablaufs einer QIA). Das Lehrbuch von Margrit Schreier (2012) nimmt eine Sonderstellung ein, weil es wie kein anderes am Forschungsprozess orientiert ist und somit gerade Noviz:innen einen leichten Einstieg samt einer guten Orientierung im Prozess des qualitativ inhaltsanalytischen Arbeitens bietet. Das von Jochen Gläser und

Grit Laudel verfasste Lehrbuch (2010) weist schon im Titel eine Fokussierung auf die Datensorte Expert:inneninterviews (*Interview* i. d. B.) auf, kann aber als grundlegend eigenständiger Vorschlag angesehen werden, in dessen Zentrum der Versuch steht, mithilfe des Kategoriensystems das Verhältnis von Theorie und Empirie abzubilden.

Selbst wenn man den Blick weiter eingrenzt auf Mayring (2022) sowie Kuckartz und Rädiker (2022), wird die Vielfalt konkreter Verfahren deutlich. Mayring (2022, 64ff.) unterscheidet drei „Grundformen“: Zusammenfassung, Explikation sowie Strukturierung. Ausgehend von der Zusammenfassung wird die induktive Kategorienbildung als quasi-eigenständiger Verfahrensablauf präsentiert (ebd., 84ff.). Die Explikation, unterteilt in eine enge und eine weite Kontextanalyse, nimmt eine Sonderstellung ein, da ihr Status als eigenständiges qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren strittig ist (vgl. Schreier 2014, 40 gegenüber Mayring 2019, 14). Die Strukturierung wiederum wird in zwei Subtypen untergliedert (nominale und ordinale Kategorienanwendung). Darüber hinaus präsentiert Mayring drei Mischformen der QIA: Themen- und Typenanalysen sowie Parallelförmigkeiten. Insgesamt werden in seinem Lehrbuch somit neun voneinander abgegrenzte Verfahren präsentiert.

Kuckartz und Rädiker (2022, 104) beschränken sich auf drei Basisverfahren: die inhaltlich strukturierende, die evaluative sowie die typenbildende QIA. Die drei Basisverfahren sind eigenständig durchführbar, können aber auch aufeinander aufbauen, was dann doch wieder zu einer Vielfalt möglicher Verfahrenskombinationen führt.

Schon anhand dieser kurzen Ausführungen wird deutlich: „Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht“ (Schreier 2014, 4). Formulierungen wie ‚Die Daten wurden inhaltsanalytisch nach Mayring ausgewertet‘ (wie sie weiterhin in manchen Publikationen zu lesen sind), geben Leser:innen keinen Aufschluss über die methodische Anlage und das konkrete Vorgehen. Wichtig ist es, zumindest das konkrete inhaltsanalytische Verfahren zu benennen, darzulegen, welche Arten von Kategorien verwendet und wie diese grundsätzlich gebildet wurden. Sollten weitere Auswertungsverfahren zum Einsatz gekommen sein (z.B. eine Typenbildung), sollte dies ebenso angegeben werden (Stamann u.a. 2016, 23). Bei einer solchen Kurzbeschreibung des Vorgehens erhalten Leser:innen zumindest Anhaltspunkte für die Einordnung des methodischen Vorgehens und damit auch der Studienergebnisse. Trotz dieser Vielzahl an Verfahren wird über die Autor:innen hinweg die strukturierende Inhaltsanalyse – unter teils leicht variierenden Bezeichnungen – als Standardverfahren beschrieben und ist auch forschungspraktisch am häufigsten anzutreffen (Kuckartz & Rädiker 2022, 105; Schreier 2014, 48).

„Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material

im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird.“ (Schreier 2014, 5)

Mit Blick auf die Verfahrensvorschläge bei Mayring entspricht die Verbindung induktiver Kategorienbildung (Zusammenfassung) und deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung) grundlegend den Verfahrensschritten, wie sie bei Kuckartz und Rädiker (2022) oder auch bei Schreier (2012) unter dem Begriff der inhaltlich-strukturierenden QIA dargelegt sind (Mayring 2020, 500f.).

3 Forschungspraktische Grundlagen qualitativer Inhaltsanalyse

Im Anschluss an die grundlegenden Ausführungen zur QIA wird nun schlaglichtartig auf die forschungspraktische Ebene eingegangen. Es geht letztlich darum, welche Art von Daten auf welche Art und Weise und mit welchen Erkenntnisperspektiven ausgewertet werden können. Dabei handelt es sich nicht um einen Verfahrensablauf, sondern vielmehr um verfahrensübergreifend relevante Aspekte, Prinzipien und Techniken.

3.1 Empirisches Material

Grundsätzlich ist die QIA geeignet, neben schriftsprachlich vorliegenden Daten auch Bild-, Video- und anderes Datenmaterial auszuwerten (Schreier 2012; Kuckartz & Rädiker 2022; Mayring 2022). Gleichwohl wird das methodische Vorgehen in der Regel anhand von Auszügen transkribierter Interviews veranschaulicht. Zwar finden sich vereinzelt Hinweise zu forschungspraktischen Anpassungen für die Auswertung anderer als schriftsprachlicher Daten (z. B. Mayring u. a. 2005; Schreier 2012, 144), dennoch besteht weiterhin eine Lücke zwischen dem Anspruch „it does not matter how you collect your data – as long as it consists of symbolic material requiring some degree of interpretation“ (Schreier 2012, 56) und dem Fokus auf eine Datensorte bei der Veranschaulichung des methodischen Vorgehens in den Lehrbuchtexten. Diese Lücke scheint v. a. mit Blick auf die Analyse visueller, auditiver und materieller Daten relevant, da die unterschiedlichen Daten Anpassungen des Vorgehens erfordern. Für schriftsprachlich vorliegende Daten wie Tagebücher, Beobachtungsprotokolle, Antworten auf offene Fragen in Umfragen, Blogbeiträge oder politische Dokumente (Kuckartz & Rädiker 2022, 41f.) scheint der Übertrag vom ebenfalls schriftsprachlich vorliegenden Transkript (*Forschungsdatenmanagement* i. d. B.) leichter. Insofern stehen Forscher:innen, die sich für anderes als schriftsprachlich fixiertes Material entscheiden, vor der Herausforderung, das me-

thodische Vorgehen im Hinblick auf die Passung zum eigenen Material zu reflektieren und ggf. Anpassungen vorzunehmen. Bei der Verschriftung von Interviews zum Zwecke einer thematisch ausgerichteten Auswertung findet üblicherweise eine Orientierung an einer (erweiterten) inhaltlich-semantischen Transkription statt (Dresing & Pehl 2018, 21ff.). Eine solche thematische Ausrichtung ist für die QIA zwar typisch, gleichwohl aber nicht zwingend, weshalb die Wahl der Transkriptionsregeln vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses stattfindet.

3.2 Auswertungshorizonte

Mit der QIA lassen sich zwei grundlegende Auswertungsperspektiven einnehmen: eine themen- und eine fallorientierte Auswertung (Abb. 1). Bei einer themenorientierten Auswertung steht eine zusammenfassende Darstellung von fallübergreifenden Ergebnissen im Vordergrund, d.h. die Ebene des Falles tritt zugunsten verallgemeinerbarer Aussagen über die Fälle hinweg in den Hintergrund. Dem gegenüber steht die fallorientierte Auswertung (Kohlbacher 2006), mit der Aussagen auf Fallebene getroffen werden; die Fälle werden dabei mit Hilfe der Kategorien und den ihnen zugeordneten Materialpassagen beschrieben und zu Fallzusammenfassungen verdichtet.

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	↓	↓	↓	
	Thema A	Thema B	Thema C	

Abb. 1: Profilmatrix, aus Kuckartz & Rädiker 2022, 109

In der Forschungspraxis dominiert die themenorientierte Perspektive, wohl auch, weil mit dieser der häufig vorgetragene Vorteil qualitativer Inhaltsanalyse, mit ihr auch größere Materialmengen bearbeiten zu können (Flick 2021, 416), am ehesten einlösbar erscheint.

3.3 Das Prinzip der Kategoriengleitetheit

Kategorien stellen den Dreh- und Angelpunkt qualitativ inhaltsanalytischen Arbeitens dar (Mayring & Fenzl 2015, 544), jedoch immer als Kategoriensystem, also als „eine durch Abhängigkeitsbeziehungen strukturierte Vielzahl von Kategorien“ (Bogner u.a. 2014, 73f.). Diese Abhängigkeitsbeziehungen, meist in Form von Haupt- und Unterkategorien, beziehen sich auf die Kategorien innerhalb des Kategoriensystems sowie auf die Beziehung zwischen Kategorien und Theorien, seien diese vorab zugrunde gelegt oder im Sinne sensibilisierender Konzepte (Glaser 1978) im Zuge der Auswertung herangezogen. Das Kategoriensystem ist Ergebnis, aber auch „das eigentliche Instrumentarium der Analyse“ (Mayring & Fenzl 2015, 544), mit dem das Material bearbeitet, d.h. kodiert (s. Abschnitt 3.6) wird und auf dessen Grundlage weitere, vertiefende Analysen wie z. B. Zusammenhänge zwischen Kategorien oder tabellarische Fallübersichten (Kuckartz & Rädiker 2022, 147ff.) erarbeitet werden.

„Ein Kategoriensystem zu erstellen, bedeutet, die [vor dem Hintergrund der Forschungsfrage] ausgewählten Bedeutungsperspektiven so zu konkretisieren, dass für jede Textstelle entschieden werden kann, welche Bedeutung ihr zukommt.“ (Schreier 2025, 25)

Mit Kategorien wird immer etwas Spezifisches eingeschlossen, gleichzeitig aber auch etwas anderes, oft weniger leicht Bestimmbares, ausgeschlossen (Muckel 2007, 212). Der Ein- und Ausschluss von Phänomenen, Aspekten oder Themen stellt stets eine Entscheidung seitens der Forscher:innen dar, Kategorien sind folglich nichts Objektives, sondern hochgradig subjektiv und somit Ausdruck der eingenommenen Forschungs- bzw. Beobachtungsperspektive(n) (Ruin 2019). Kategorien bilden das Material also nicht ab, sondern sind eine Konstruktionsleistung der Forscher:innen. Entsprechend sollte der Anspruch der Systematisierung des Inhalts nicht als scheinbar objektive Tätigkeit des Reduzierens fehlgedeutet werden. Die eigenen Konstruktionsleistungen müssen als solche verstanden und ihr Zustandekommen reflektiert werden. In der Folge können Kategoriensysteme sehr unterschiedlich gestaltet und dennoch gegenstandsangemessen sein.

3.4 Kategorienarten

Es gibt verschiedene Arten von Kategorien. Kuckartz und Rädiker (2022, 56f.) unterscheiden sieben (dabei handelt es sich aber keineswegs um eine vollständige Aufzählung, für andere Kategorienarten s. Saldaña 2016).

- Fakten-Kategorien
- Thematische Kategorien

- Analytische Kategorien
- Theoretische Kategorien
- Natürliche Kategorien
- Evaluative Kategorien
- Formale Kategorien

Mit *Fakten-Kategorien* lassen sich manifeste Inhalte wie z.B. der Beruf einer Person oder deren Bildungsgrad erfassen. *Thematische Kategorien*, in vielen inhaltsanalytischen Studien das Kernstück, dienen dazu, ein bestimmtes Thema zu erfassen. Dabei bleibt das Abstraktionsniveau geringer als bei *analytischen Kategorien*, mit denen man sich weiter vom Ausgangsmaterial entfernt. Dies birgt die Chance auf stärkere Reduzierung des Materials und Anbindung an Theoriebestände. *Theoretische Kategorien* werden hingegen direkt aus Theorien abgeleitet, während *natürliche Kategorien* quasi als Zitate direkt aus dem Material übernommen werden. Sie kommen häufig bei der ersten Annäherung ans Material zur Anwendung. *Evaluative Kategorien* dienen der Einordnung von Datenmaterial entlang vorher festgelegter Kriterien. Meist sind sie ordinal skaliert, d.h. sie haben Ausprägungen wie „hoch“, „mittel“, „gering“ (z.B. wenn man die Unterstützung des Kollegiums einer Schule für eine bildungspolitische Maßnahme einordnen will). Mit *formalen Kategorien* werden formale Aspekte des Datenmaterials beschrieben, z.B. die Interviewdauer oder die Anzahl der Likes oder Kommentierungen bei Social-Media-Daten. Bei Schreier (2012) sind formale Kategorien jedoch das, was Kuckartz und Rädiker als analytische Kategorien bezeichnen, d.h. hier bedarf es einer genauen Klärung: Gehe ich davon aus, dass es sich um formale Kategorien im Sinne von Kuckartz und Rädiker handelt, würde ich die Beschreibung eines eher kleinen Details des Datenmaterials erwarten, während ich bei formalen Kategorien im Sinne von Schreier erwarten würde, dass es sich um komplexe Abstraktionen von Themen oder Denkfiguren handelt, die auch über das Material hinausgehen. Während Fakten-, thematische und natürliche Kategorien folglich relativ nah am Material bleiben, stellen analytische und theoretische Kategorien dezidiert Bezüge zu Theoriebeständen her und weisen ein höheres Abstraktionsniveau auf. Mit thematischen Kategorien wird das Material wiederum in Worten der Forscher:innen beschrieben, wohingegen mit natürlichen Kategorien die in den Daten enthaltenen Formulierungen beibehalten werden.

3.5 Kategorienentwicklung

Teilweise ist den Kategorienarten schon die Art, wie sie gebildet werden, inhärent: Da theoretische Kategorien letztlich Ableitungen aus Theorien, also bestehendem Wissen sind, handelt es sich um *deduktive* Kategorien, also sol-

che, die anhand von Vorwissen gebildet werden. Natürliche Kategorien hingegen sind auf jeden Fall *induktiv*, also aus dem Material abgeleitet, vielmehr sogar aus diesem direkt übernommen. In vielen Fällen weisen inhaltsanalytische Kategoriensysteme deduktive und induktive Anteile auf, z. B. in leitfadengestützten Interviewstudien: Die Interviewfragen, v. a. die Leitfragen, dienen dann als Grundlage für die deduktive Erstellung von Hauptkategorien, deren Subkategorien im Nachgang am Material, also induktiv entwickelt werden. Diese Unterteilung ist aber nicht statisch zu verstehen: Auch in die Entwicklung von induktiven Kategorien fließt Vorwissen ein, seien es persönliche Vorannahmen bzw. Präkonzepte (Breuer u. a. 2019) oder Fachwissen. Aber auch deduktiv gebildete Kategorien sind durchaus veränderbar und eher als eine Art Arbeitshypothese zu verstehen. Nutzt man z. B. Interviewleitfragen, um aus diesen deduktiv Hauptkategorien abzuleiten, kann es sein, dass sich das daraus ergebende Grundgerüst des Kategoriensystems im Zuge der weiteren Kategorienbildung als nicht tragfähig erweist. Dann erscheint es ratsam, nicht an diesem festzuhalten, sondern im Wechselspiel aus Vorwissen und Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial neue Hauptkategorien zu entwickeln. Neben diesem „klassischen“ Nebeneinander von deduktiven und induktiven Anteilen findet zunehmend eine Auseinandersetzung mit einer abduktiven Kategorienbildung statt (*Einleitung* i. d. B.). Diese

„lässt sich als theoretisch inspirierte Suche nach einer passenden Heuristik für die Strukturierung der Daten verstehen, bei der es nicht darum geht, eine passende Theorie für die Strukturierung zu finden, sondern ein bislang theoretisch nicht gefasstes Muster im Datenmaterial anhand des theoretischen Vorwissens sichtbar zu machen.“ (Lang & Ruesch Schweizer 2020, 25; vgl. auch Ruin 2019; Želinský 2019).

Mit einer Hinwendung zu einer abduktiven Forschungshaltung (Reichertz 2013, *Einführung* i. d. B.) wird die Offenheit für Überraschendes auch in inhaltsanalytischen Studien stärker betont, worin ein Potenzial besteht, sich nicht in einer unreflektierten Kategorientechnokratie zu verlieren, in der entweder Material nur noch zugeordnet wird, weil die (deduktiven) Kategorien schon feststehen, oder scheinbar ausschließlich aus dem Material heraus (induktiv) Kategorien entwickelt werden, ohne die bei der Konstruktion von Kategorien relevant werdenden Präkonzepte zu berücksichtigen.

Um Kategorien am Material zu bilden, existieren verschiedene Techniken: solche, die auf das Aufstellen und Verdichten von Paraphrasen als Zwischenschritte zur finalen Kategorie setzen und solche, mit denen direkt am Material Kategorien gebildet werden. Mayring schlägt einen relativ kleinschrittigen Weg vor, bei dem Passagen zunächst paraphrasiert werden, anschließend das Abstraktionsniveau angehoben wird (Generalisierung) und dann durch weitere Schritte der Streichung gleicher Generalisierungen, der Bündelung und der Integration weiter reduziert werden (Mayring 2022, 71ff.). Kuckartz und

Rädiker schlagen mit der fokussierten Zusammenfassung letztlich eine reduzierte Variante dieses Vorgehens vor: Die Materialstelle wird direkt in eine generalisierte Paraphrase überführt, von der aus dann eine weitere Verdichtung hin zu möglichen Kategorienbezeichnungen und -eigenschaften erfolgt (2022, 93f.). In beiden Varianten wird das Ausgangsmaterial schrittweise zusammengefasst und von da aus die Kategorie bestimmt. Anders ist das Vorgehen bei der direkten Bildung am Material: Als erstes wird ein Kategorien-titel vergeben, anschließend wird die Kategorie definiert, d.h. erläutert, was genau mit der Kategorie gemeint ist, wann sie zur Anwendung kommt und wann nicht, sowie eine Materialstelle als Anwendungs- bzw. Ankerbeispiel festgehalten (ebd., 66). Die verschiedenen Vorgehensweisen sind nicht per se besser oder schlechter. Vielmehr gilt es vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, der gewählten Kategorienart, des Projektzusammenhangs (einzeln oder im Team) und der persönlichen Vorlieben ein passendes Vorgehen zu wählen. Erfahrungsgemäß bietet ein schrittweises Vorgehen für manche die notwendige Orientierung im Prozess der Kategorienbildung, für andere wiederum ist es – weil mit höheren Kreativitätsanteilen versehen – passender, eine Kategorie unmittelbar an einer Materialstelle zu entwickeln.

Kategorien zu entwickeln bleibt jedoch stets ein Balanceakt (Schreier 2012, 96ff.): Erstellt man zu allgemein gehaltene Kategorien, lässt sich zwar die Anzahl an Kategorien reduzieren, was deren Rezeption erleichtern kann, dafür bleiben die Kategorien aber wenig aussagekräftig. In sehr konkreten Kategorien bleiben hingegen Details des Materials erhalten, dafür werden die Kategoriensysteme schnell unübersichtlich und erfüllen kaum noch den Anspruch der Systematisierung im Sinne von Ordnung *und* Reduktion des Materials. Es gilt also das richtige Maß an Konkretisierung in Abstimmung mit einer rezipierbaren Anzahl an Kategorien zu finden.

3.6 Kodieren

Im Rahmen qualitativer Inhaltsanalyse meint Kodieren die regelgeleitete Zuordnung von Datenmaterial zu Kategorien. Im Auswertungsprozess kann es an unterschiedlichen Stellen zu Kodiervorgängen kommen. (vgl. Schreier 2012; Kuckartz & Rädiker 2022):

- Mit entwickelten Hauptkategorien wird in einem ersten Durchgang das gesamte Material kodiert, um anschließend in die Entwicklung von Subkategorien überzugehen;
- das erarbeitete Kategoriensystem wird einer Probekodierung unterzogen, um zu prüfen, inwiefern das Kategoriensystem weiter überarbeitungsbedürftig ist;

- im Rahmen von Forschungsprojekten, an denen mehrere Forscher:innen beteiligt sind, kommt es zu Testkodierungen, um Intercoderreliabilität zu prüfen, also, wie hoch die Übereinstimmung zwischen mehreren kodierenden Personen ist oder
- mit dem finalen Kategoriensystem wird das gesamte, thematisch relevante Datenmaterial kodiert.

Der letztgenannte Kodiervorgang ist der gemeinsame Fluchtpunkt aller inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalysen, d.h. nach Fertigstellung des Kategoriensystems erfolgt ein vollständiger Materialdurchgang, bei dem das Material den Kategorien zugeordnet wird, um auf dieser Grundlage weitere Analysen vorzunehmen bzw. die Ergebnisse darzustellen.

Um regelgeleitet zu kodieren, gilt es die *Auswertungseinheiten* festzulegen. Unterschieden wird zwischen Analyse-, Kodier- und Kontexteinheit (Schreier 2012, 130ff.). Was die *Analyseeinheit* ist, hängt maßgeblich mit der Frage nach dem Fall zusammen. Häufig ist beides identisch, z. B. wenn die interviewte Person der Fall und das Interviewtranskript die Analyseeinheit ist. In Gruppenbefragungen können aber bspw. sowohl die Gruppe als auch die einzelnen Personen Fall bzw. Analyseeinheit sein (Kuckartz & Rädiker 2022, 117f.). Die Entscheidung, wie groß die Analyseeinheit ist, hängt somit vom Erkenntnisinteresse (geht es z. B. um individuelle oder kollektive Positionen) und der Festlegung des Falls ab. Mit der *Kodiereinheit* wird bestimmt, wie groß die zu kodierenden Materialbestandteile sind und nach welchem Kriterium dieser Zuschnitt erfolgt. Unterschieden werden formale Einheiten und Sinneinheiten. Bei formalen Einheiten wird z. B. festgelegt, dass jeweils ein Wort, ein Satz oder ein Absatz kodiert wird. Diese Vorgehensweise ist gut geeignet, wenn das Material stark vorstrukturiert ist, wie z. B. bei Social-Media-Inhalten wie youtube-Kommentaren oder Antworten auf Freitextfragen in Fragebögen. Außerdem erleichtert es das Kodieren im Team, weil es „harte“ Kriterien gibt, was (mindestens) kodiert wird. Formale Kodiereinheiten können aber die Kodierarbeit auch erschweren, z. B. wenn ein Satz aus zwei Halbsätzen besteht und jeder dieser Halbsätze einen in sich geschlossenen Aspekt enthält, der jeweils eigenen Kategorien zugeordnet werden soll. Hat man vorab Sätze als Kodiereinheit bestimmt, führt dies dazu, dass man den gleichen Satz zweimal komplett kodiert, was häufig als eine fehlende Trennschärfe zwischen Kategorien gedeutet wird, tatsächlich aber den Festlegungen bzgl. der Kodiereinheit geschuldet ist. Zudem sind die transkribierten Sätze selbst schon das Ergebnis subjektiver Festlegungen: Beim Verschriften von Audioaufnahmen wird ursprünglich mündliche Kommunikation fixiert und dabei schriftsprachlichen Konventionen unterworfen. Wenn Forscher:innen beim Transkribieren also Äußerungen mit einem Satzschlusszeichen markieren und damit als Sätze

konstruieren, legen sie de facto die Sinneinheiten fest, die sie später bei der Festlegung der Kodiereinheit als formales – und damit nur scheinbar weniger subjektives – Kriterium bestimmen.

Bei Sinneinheiten wird immer eine zusammenhängende Aussage, ein in sich geschlossener Gedankengang oder bspw. auch eine abgeschlossene Argumentation kodiert. Diese Vorgehensweise stellt aber gerade für Noviz:innen mitunter eine Herausforderung dar, da für jede Stelle entschieden werden muss, wo eine Sinneinheit endet. Gleichzeitig hilft die Festlegung auf Sinneinheiten jedoch dabei, das Datenmaterial nicht über Gebühr zu zergliedern. (Schreier 2012, 134ff.) Um angemessene Lesarten bilden zu können, ist es wichtig, die einzelne Passage in ihrem Kontext zu interpretieren. Gleichzeitig erzeugt das Zergliedern in Kodiereinheiten das Risiko einer Dekontextualisierung des Materials (Schreier 2012, 133), sprich das Material wird aus seinem ursprünglichen Kontext gerissen, indem z. B. nicht mehr deutlich ist, auf welche Interviewfrage hin eine spezifische Aussage getätigt wurde. Um dem zu begegnen, wird mit der *Kontexteinheit* festgelegt, „welche zusätzlichen Informationen – aus dem zu analysierenden oder aus anderem Material – für das Verständnis der Kodiereinheiten herangezogen werden sollen“ (Schreier 2014, 39). Unterschieden wird zwischen einer weiten und einer engen Kontextanalyse (Mayring 2022, 67). Bei der engen Kontextanalyse wird lediglich das vorhandene Datenmaterial herangezogen, also z. B. das gesamte Transkript eines Falles, bei einer weiten Kontextanalyse wird auf weitere, außerhalb des eigentlichen Datenmaterials liegende Informationen zurückgegriffen, z. B. die Schulwebsite, deren Lehrpersonen man interviewt.

3.7 Grundlegendes Ablaufmodell

Trotz der vielfältigen inhaltsanalytischen Verfahren und der einzelnen zu beachtenden Aspekte lässt sich das grundlegende Vorgehen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse anhand eines allgemeinen Ablaufmodells veranschaulichen (Abb. 2). Im Zentrum steht eine Forschungsfrage, die grundlegend ist, um zu entscheiden, welche Materialbestandteile unter welcher Perspektive systematisiert werden sollen. Auch wenn sie im Auswertungsprozess angepasst werden kann, bedarf es relativ früh im Prozess einer klaren Forschungsfrage. Die Forschungsfrage vor Augen, macht man sich mit den Daten vertraut, klassischerweise in Form von Lektüre bzw. Sichtung des Materials, bei der man auffällige Passagen markiert und sich Notizen macht. Anschließend werden Kategorien gebildet und zu einem Kategoriensystem verdichtet. Ist das Kategoriensystem fertiggestellt, wird das Datenmaterial mit diesem kodiert. Als nächstes werden mit den kodierten Daten weitere Analyseschritte vollzogen, diese reichen von Quantifizierungen bis hin zu Fallzusammenfassungen und -vergleichen. Schließlich werden die Ergebnisse unter Bezug auf die Forschungsfrage dargestellt.

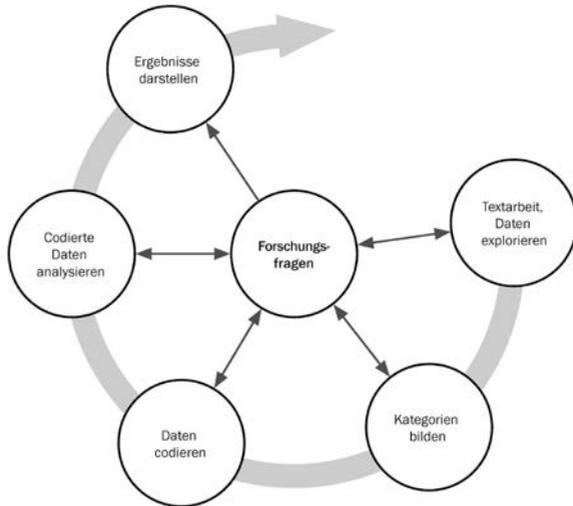


Abb. 2: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen, aus Kuckartz & Rädiker 2022, 106

Wenngleich die Abbildung als allgemeines Ablaufmodell gelten kann, so schlägt sich in ihr doch die Prominenz induktiver Kategorienentwicklung nieder. In einer rein deduktiven QIA könnte (muss aber nicht zwingend) die Kategorienentwicklung erfolgen, bevor das Datenmaterial gesichtet oder vielleicht sogar erhoben wurde.

Merkbox

1. Die QIA ist eine regelgeleitete Methode zur Auswertung vielfältiger Datenarten. Gleichzeitig lässt sich aufgrund vielfältiger qualitativ inhaltsanalytischer Verfahren nicht von *der* QIA sprechen, vielmehr handelt es sich um eine Methodenfamilie.
2. Der Fokus liegt auf einer systematisierenden Beschreibung des Datenmaterials unter ausgewählten Bedeutungsaspekten. Diese speisen sich wesentlich aus der Forschungsfrage.
3. Kategoriensysteme sind das zentrale Instrument einer QIA, mit dessen Hilfe das Material auf verschiedene Weise analysiert werden kann.
4. Kategorien und Kategoriensysteme sind Konstruktionsleistungen der Forscher:innen, in denen sich deren Beobachtungsperspektiven niederschlagen, weshalb es einer fortwährenden Reflexion eigener Präkonzepte bedarf.

Literatur

- Berelson, B. (1952): Content analysis in communication research. Glencoe, IL: Free Press.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F.; Muckel, P. & Dieris, B. (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Aufl.). Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Flick, U. (2021): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley: The Sociology Press.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlbacher, F. (2006): Der Einsatz von qualitativer Inhaltsanalyse in der Fallstudienforschung. In: FQS 7 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Kracauer, S. (1952): The challenge of qualitative content analysis. In: Public Opinion Quarterly 16 (4), 631-642.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019): Qualitative Content Analysis: From Kracauer's Beginnings to Today's Challenges. In: FQS 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühlmeyer, K.; Muckel, P. & Breuer, F. (2020): Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der „Instruktionalität“ qualitativer Auswertungsverfahren. In: FQS 21 (1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>
- Lang, S. & Ruesch Schweizer, C. (2020): Idealtypische subjektive Theorien – eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Kombination von zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und empirisch begründeter Typenbildung. In: FQS 21 (1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3433>
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2020): Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, 495-511.
- Mayring, P. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: FQS 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 543-556.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: Medien-Pädagogik, Jg. 9, 1-17. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414>
- Mey, G. (2016): Qualitative Forschung: Zu einem Über(ber)griff und seinen (Ver)Wendungen, In: ZQF 17 (1 + 2), 185-197. <https://doi.org/10.3224/zqfv17i1-2.25550>
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018): Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.): Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 205-244.

- Muckel, P. (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: *Historical Social Research*, Supplement 19, 211-231. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288620>
- Reichertz, J. (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: *Erwägen Wissen Ethik* 18 (2), 195-208.
- Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ruin, S. (2019): Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter_innenperspektive? Ein Vorschlag für eine qualitativer qualitative Inhaltsanalyse. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395>
- Saldaña, J. (2016): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *FQS* 15 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schreier, M.; Stamann, C.; Janssen, M.; Dahl, T. & Whittal, A. (2019): Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice—Introduction to the FQS Special Issue „Qualitative Content Analysis I“. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3393>
- Schreier, M. (2025): Einführung in die Qualitative Inhaltsanalyse. Workshop an der Universität Bremen am 13. und 27.02.2025.
- Stamann, C.; Janssen, M. & Schreier, M. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *FQS* 17 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>
- Strübing, J. (2017): Theoretischer Konservatismus und hegemonialer Gestus: über unguete professionspolitische Spaltungen. Ein Kommentar auf Ronald Hitzlers „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen...“. In: *ZQF* 18 (1), 91-99. <https://doi.org/10.3224/zqfv18i1.07>
- Želinský, D. (2019): From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3377>

Autor

Stamann, Christoph (M.A.)

ORCID: 0009-0007-1842-2761

Wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschule Magdeburg-Stendal

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen qualitativer Sozialforschung, Arbeit von und mit Forschungswerkstätten, Praxis qualitativer Inhaltsanalyse

christoph.stamann@h2.de