

Mayring/Gläser-Zikuda (Hrsg.)
Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse

Herausgegeben von
Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda

2. Auflage

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. Philipp Mayring, Jg. 1952, ist Professor für Psychologische Methodenlehre am Institut für Psychologie der Universität Klagenfurt und leitet dort das Zentrum für Evaluation und Forschungsberatung.

Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Jg. 1967, ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

2., neu ausgestattete Auflage 2008

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: Glas AG, Seeheim-Jugenheim
e-book

ISBN 978-3-407-29143-1

Inhaltsverzeichnis

Philipp Mayring

Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung
und der Qualitativen Inhaltsanalyse 7

Werner Knapp

Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht 20

Bernward Lange

Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern.
Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik 37

Michaela Gläser-Zikuda

Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie-
und Lernemotionsforschung 63

Helga Haudeck

Wie »pauken« Schüler und Schülerinnen Vokabeln
für den Fremdsprachenunterricht wirklich?
Ein Anwendungsbeispiel der Qualitativen Inhaltsanalyse
aus der Lernstrategieforschung 84

Birgit Szczyrba

Perspektivenübernahme als Forschungsgegenstand
und qualitatives methodisches Werkzeug.
Typische Rollenmuster in interprofessionellen
pädagogischen Kooperationsbeziehungen 105

Bernd Reinhoffer

Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht.
Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven
Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung 123

Thomas Bickelhaupt

Das imaginäre Museum in der Werbung.
Eine Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse auf die Bildwelten
des kunstgeschichtlichen Zitats in der Werbung 142

<i>Thomas Häcker, Claudia Eysel, Sabine Bergmann</i> Strategien zur Schulbewältigung von Schülern aus Sicht der Lehrer. Eine Fragebogenuntersuchung im BLK-Projekt »Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln«	155
<i>Harald Gropengießer</i> Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung	172
<i>Uwe Maier</i> Lehrerverhalten und Emotionen aus der Sicht von Schülern	190
<i>Christian Michalski</i> Funktion und Bewertung des ambulanten Psychiaters durch schizophrene Patienten	207
<i>Silke-Birgitta Gahleitner</i> Doppelt hinschauen. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Instrument für die Gender-Forschung am Beispiel einer Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Aspekten sexueller Gewalterfahrung	222
<i>Liselotte Denner</i> Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. Voraussetzung, Variation und Triangulation	235
<i>Olaf Jensen</i> Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse	255
<i>Cornelia Rohde-Höft</i> Sozialsemantik der Liebesbeziehung. Ein Zwischenbericht einer inhaltsanalytischen Untersuchung von Liebesbriefen	276
<i>Michaela Gläser-Zikuda</i> Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie	286
Über die Autorinnen und Autoren	297

Philipp Mayring

Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse

1. Einleitung: Zum Anlass dieses Bandes

Es sind nun mehr als 20 Jahre vergangen seit der Erstausgabe von »Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken« (Mayring 1983). Zuletzt ist das Buch – mit laufenden Korrekturen und Überarbeitungen, im Kern aber gleich bleibend – in der 8. Auflage im Beltz Verlag erschienen. Immer wieder erfahren wir, dass die Methode in den unterschiedlichsten Disziplinen zur Anwendung kommt, z.B. in Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Kommunikationswissenschaft, Literaturwissenschaft, Gesundheitswissenschaft, Medizin, Musikwissenschaft.

Der Erfolg der Methode war für uns auch der Anlass, seit 1998 regelmäßig mehrtägige Workshops zur Qualitativen Inhaltsanalyse an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu veranstalten, in denen konkrete Projekte vorgestellt und im Plenum inhaltlich und methodisch diskutiert wurden. Dieser Band möchte zentrale Arbeiten der ersten beiden Workshops vorstellen und daran die wichtigsten methodischen Probleme und Weiterentwicklungen der Qualitativen Inhaltsanalyse erörtern. Die Projekte beschränken sich dabei auf Psychologie und Erziehungswissenschaft, um das inhaltliche Feld nicht zu heterogen werden zu lassen. Methodische Fragen dürfen nämlich unserer Auffassung nach nicht losgelöst von den Inhalten diskutiert werden. Die einzelnen Beiträge stellen deshalb die Herleitung ihrer Forschungsfrage und Einbettung in den disziplinären Diskurs an den Anfang, bevor sie auf methodische Aspekte eingehen. Dadurch werden die methodischen Schritte nachvollziehbar, sinnvoll, interpretierbar und auch kritisierbar. Es soll diesen Band gerade auszeichnen, kein reines »knochentrockenes« Methodenbuch zu sein sondern gleichzeitig wichtige Einblicke in aktuelle pädagogisch-psychologische Forschungsbereiche zu gewähren.

Bevor aber die einzelnen Beiträge zur Sprache kommen, sollen allgemeine Trends auf dem Gebiet sozialwissenschaftlicher Methodendiskussion aufgegriffen werden, in die sich die Entwicklung der Qualitativen Inhaltsanalyse einordnen lässt.

2. Trends in der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodologie

Ein Trend hin zu stärker qualitativ orientierten Forschungsmethoden lässt sich in den letzten zwanzig Jahren m.E. eindeutig belegen. Dies gilt zunächst einmal interdisziplinär. Es gibt mittlerweile breit angelegte Überblickswerke zur qualitativen Methodologie über die einzelnen Fachdisziplinen hinweg. So enthält der Herausgeber-

band von Flick, Kardorff/Steinke (2003), auf dem erfolgreichen Handbuch *Qualitative Sozialforschung* (Flick u.a. 1991) aufbauend, Beiträge aus Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychiatrie, Kommunikationswissenschaft, Linguistik, Ethnologie, Sozialpädagogik und Medizin. Im englischsprachigen Raum sticht das dreibändige Werk von Denzin und Lincoln (1998) hervor, das den hohen interdisziplinären Standard qualitativer Methodik dokumentiert. Auch über das Internet haben sich neue interdisziplinäre Netzwerke qualitativ orientierter Forschungsmethodik gebildet (z.B. www.qualitative-research.net).

Ein Blick in die einzelnen Teildisziplinen lässt allerdings unterschiedliche Entwicklungen erkennen. In der Erziehungswissenschaft ist die Entwicklung vielleicht am weitesten in Richtung einer qualitativen Orientierung fortgeschritten. Hervorragende Sammelbände dokumentieren dies (König/Zedler 1995; Friebertshäuser/Prenzel 1997; Jaeger 1988; Eisner/Peshkin 1990; Schratz 1993). Einen besonderen Stellenwert nehmen hier die pädagogische Biografieforschung (Baacke/Schulze 1993), pädagogische Fallanalysen (Fatke 1995; Mayring 1995), Handlungsforschung (Altrichter 1990; Zuber-Skerritt 1996), die Unterrichtsforschung (Achtenhagen 1984; Mayring 1996, 1999) und die Fachdidaktiken (z.B. Mathematik: Maier/Voigt 1991; Biologie: Bolscho/Michelsen 1999; Sachunterricht: Richter 2000) ein.

Die Psychologie auf der anderen Seite hinkt der Entwicklung etwas nach. Psychologische Enzyklopädien oder Handwörterbücher (z.B. Asanger/Weniger 1999) vernachlässigen das Gebiet qualitativer Forschung völlig. Immerhin hat ein Methodenstandardbuch (Bortz/Döring 1995) ein kleines Kapitel zur qualitativen Methodik aufgenommen. Eine Umfrage zu den Lehrinhalten im neu eingerichteten Gebiet »Evaluation und Forschungsmethodik« im zweiten Studienabschnitt der Diplompsychologie zeigte, dass qualitativ orientierte Ansätze (Interview, Inhaltsanalyse, Textinterpretation, biografische Verfahren, Einzelfallanalyse, explorative Verfahren und hermeneutische Methoden) hier nun eine Rolle spielen (vgl. Moosbrugger, Rost/Schermelleh-Engel 1999). Im englischen Sprachraum dagegen sind qualitative Ansätze in der Psychologie eher akzeptiert (vgl. Banister, Burman, Parker, Taylor/Tindall 1994; Smith, Harré/van Langenhove 1995). In der qualitativ orientierten Psychologie spielen die Einzelfallanalyse (Bromley 1986; Jüttemann 1990), die qualitative Evaluationsforschung (Shadish u.a. 1991; Shaw 1999) und an der »Grounded Theory« (Strauss 1992) orientierte Ansätze (Bergold/Flick 1987; Breuer 1996; Kleinig 1995) eine besondere Rolle. Zentren deutschsprachiger qualitativ orientierter Psychologie finden sich an der TU Berlin (maßgeblich am Aufbau des Forum *Qualitative Sozialforschung* beteiligt, vgl. www.qualitative-research.net) und an der Universität Tübingen (Zentrum für qualitative Psychologie, vgl. www.qualitative-psychologie.de).

Gleichzeitig mehren sich allerdings die Stimmen, die vor einer zu strikten Gegenüberstellung qualitativer versus quantitativer Forschung warnen (z.B. Buer 1984; Saldern 1992; Kelle/Erzberger 2000). Ein Argument ist hier, dass sich qualitativ und quantitativ nicht eindeutig, gegenseitig ausschließend, definieren lassen. Auch die Kritik, die das eine methodische Lager am jeweils anderen vorbrachte, ist immer

wieder zurückgewiesen bzw. relativiert worden. Immer unsinniger erscheint es deshalb, sich einseitig einer bestimmten Methodik, unabhängig vom konkreten Gegenstand und der Forschungsfrage, zu verschreiben.

So haben sich in der letzten Zeit einige Ansätze entwickelt, die qualitative und quantitative Analyse kombinieren und integrieren wollen. Eine solche Integration ist auf verschiedenen Ebenen möglich (vgl. Mayring 2001):

- auf technischer Ebene durch die Verwendung computergestützter qualitativer Programme (vgl. Weitzman/Miles 1995), durch die Quantifizierungen erleichtert werden,
- auf Datenebene durch das Arbeiten mit Auswertungskategorien, deren Auftrenshäufigkeiten analysiert werden können,
- auf Personenebene durch systematische Einzelfallvergleiche,
- auf der Ebene des Forschungsdesigns durch Koppelung einzelner qualitativer und quantitativer Phasen und
- auf der Ebene der Forschungslogik durch Bezug auf gemeinsame bzw. ähnliche Verfahrensschritte und Gütekriterien.

Ein solches Vorgehen wird heute auch unter dem Begriff der »Mixed Methodologies« diskutiert (vgl. Fielding/Fielding 1986; Brymann 1988; Brewer/Hunter 1989; Brannen 1992; Tashakkori/Teddlie 1989). Hier werden konkrete Ablaufmodelle entwickelt, die qualitatives und quantitatives Arbeiten miteinander verbinden.

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist ein gutes Beispiel dafür, wie qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander verbunden sein können. Denn die Schritte der Kategorienbildung und der Zuordnung von Kategorien zum Text sind eindeutig qualitative Schritte (vgl. Mayring 2002), in aller Regel werden dann aber Kategorienhäufigkeiten erhoben und quantitativ analysiert. Somit steht die Qualitative Inhaltsanalyse eigentlich zwischen den »Fronten«, versucht einen Mittelweg. Auf die methodischen Diskussionen innerhalb der Inhaltsanalyse soll nun im nächsten Punkt eingegangen werden.

3. Zur Entwicklung der Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse erfreut sich nicht nur im Rahmen der Kommunikationswissenschaften, ihrem Herkunftsgebiet, wachsender Beliebtheit. Die Sozialwissenschaften allgemein greifen auf sie zurück, um über fixiertes Material Schlussfolgerungen auf dessen Entstehungshintergrund zu ziehen (vgl. Früh/Mayring 2002). In ihrer Bestandsaufnahme der Leistungen der Inhaltsanalyse kommen Merten und Großmann (1996) zu dem Schluss, dass die Methode sich neben Befragung und Beobachtung zu einem ebenbürtigen Instrument zur Erhebung sozialer Wirklichkeit etabliert habe. Bos und Tarnai (1989) geben einen Überblick über verschiedenste Anwendungsgebiete im Bereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Früh (1998) im Bereich

Soziologie. Die wichtigste Entwicklung der (quantitativen) Inhaltsanalyse der letzten Jahre stellt zweifellos der verstärkte Einsatz von Computerprogrammen (z.B. TEXT-PACK, vgl. Züll/Mohler 1992) dar. Weber (1990) diskutiert die zentralen Probleme einer solchen Inhaltsanalyse:

- *Messung*: Die quantitative Erfassung eines Dokuments sowie das pure Auszählen der Auftretenshäufigkeit von Textbestandteilen bergen Unschärfen.
- *Indikation*: Die analysierten Textbestandteile stehen nie für sich selbst, sie indizieren dahinter liegende latente Variablen.
- *Repräsentation*: Die einzelnen Textbestandteile stehen für Bedeutungsgehalte, wobei oftmals Wörter mehrere Bedeutungen haben können (Homonyme).
- *Interpretation*: Auch die Ergebnisse der Analyse können nicht für sich selbst stehen, sie müssen interpretiert werden im Sinne einer Übersetzung in eine andere Sprache.

Hier zeigen sich die Schwachpunkte einer rein quantitativen Inhaltsanalyse, die vor allem Probleme mit dem Einfluss des Kontextes auf die jeweilige Textstelle hat. Technische Lösungen, wie die Aufstellung einer Liste der unterschiedlichen Textkontexte eines untersuchten Begriffs (Keyword-in-context-list) können das Problem dabei m.E. nur in seinem Ausmaß abschätzen, nicht aber beheben (vgl. Mayring 1992). Hier setzt die Qualitative Inhaltsanalyse ein, die den Zuordnungsprozess von Kategorien und Textstellen als Interpretationsakt versteht, aber durch inhaltsanalytische Regeln kontrollieren möchte.

4. Neuere Entwicklungen in der Qualitativen Inhaltsanalyse

Qualitative Inhaltsanalyse will die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung (in Abgrenzung zu »freier« Interpretation) beibehalten, ohne in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen. Die wesentlichen Punkte dieser inhaltsanalytischen Basis sind dabei (vgl. Mayring 2000a, 2000b):

- *Einordnung in ein Kommunikationsmodell*: Es soll festgelegt werden, was das Ziel der Analyse ist (Variablen des Textproduzenten, dessen Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle, der Entstehungssituation des Materials, des soziokulturellen Hintergrunds, der Wirkung des Textes).
- *Regelgeleitetheit*: Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet, einem Ablaufmodell folgend.
- *Arbeiten mit Kategorien*: Die Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst, die genau begründet werden und im Laufe der Auswertung überarbeitet werden.
- *Gütekriterien*: Das Verfahren soll intersubjektiv nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse mit anderen Studien vergleichbar machen und Reliabilitätsprüfungen (Interkoderreliabilität) einbauen.

Dies stellt das methodische Gerüst auch der Qualitativen Inhaltsanalyse dar und unterscheidet sie damit von anderen Verfahren der Textanalyse. Allerdings beschränkt sie sich nicht auf die quantitative Analyse von Textmerkmalen (Wörter, Begriffsfelder), die im Material »schwarz auf weiß« vorfindbar sind, sondern interpretiert den Text in Richtung der Kategorien. Die Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen geschieht nicht automatisch, sondern stellt einen Interpretationsakt dar. Jedoch soll diese Interpretation so regelgeleitet und so explizit wie möglich sein. Vom Ansatz her ist das ein Vorgehen, das dem der von Altheide (1996) im Bereich der Medienanalyse entwickelten »Ethnographic Content Analysis« durchaus ähnelt.

In den ersten Auflagen der »Qualitativen Inhaltsanalyse« (Mayring 1983) sind drei Grundformen des Interpretierens, Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, unterschieden worden und dafür inhaltsanalytische Ablaufmodelle und Regeln entwickelt worden. Vor allem die Strukturierung ist in unseren eigenen Arbeiten zum Einsatz gekommen (vgl. die Interviewstudie zur Lehrerarbeitslosigkeit, Ulich u.a. 1985). Bei Strukturierungen werden die Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse entwickelt und dann ans Material herangetragen; es handelt sich dabei um eine deduktive Analyserichtung: von der Theorie zum konkreten Material. Im Folgenden hat sich das Interesse immer mehr zur induktiven Kategorienentwicklung aus dem Material heraus verlagert, also der umgekehrten Analyserichtung. Denn die Kategorienentwicklung stellt ein in der klassischen Inhaltsanalyteliteratur vernachlässigtes Gebiet dar. »How categories are defined ... is an art. Little is written about it« (Krippendorff 1980, S. 76). Das Anliegen qualitativ orientierter Forschung ist aber gerade, auf einem möglichst konkreten, materialnahen, deskriptiven Level die Auswertungsaspekte aus dem Text heraus zu entwickeln. Auch die »Grounded Theory« (vgl. Strauss 1992), eine der in den Sozialwissenschaften am häufigsten eingesetzten qualitativen Analysestrategien, arbeitet zentral mit der induktiven Ableitung von Kategorien (dort »codes« genannt) aus dem Material heraus (allerdings ohne dafür klare Regeln und Prozeduren festzulegen). Mit »induktiv« ist dabei gemeint, dass das Textmaterial Ausgangspunkt ist und die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden. Dabei spielt allerdings die Fragestellung und der theoretische Hintergrund der Untersuchung mit hinein. »Creating categories is both a conceptual and empirical challenge; categories must be »grounded« conceptually and empirically. That means they must relate to an appropriate analytic context, and be rooted in relevant empirical material« (Dey 1993, S. 96; vgl. auch die Kritik der Induktion durch K.R. Popper).

Für die induktive Kategorienentwicklung im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) ist ein Ablaufmodell vorgeschlagen worden (Abb. 1), das sich an der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse orientiert.

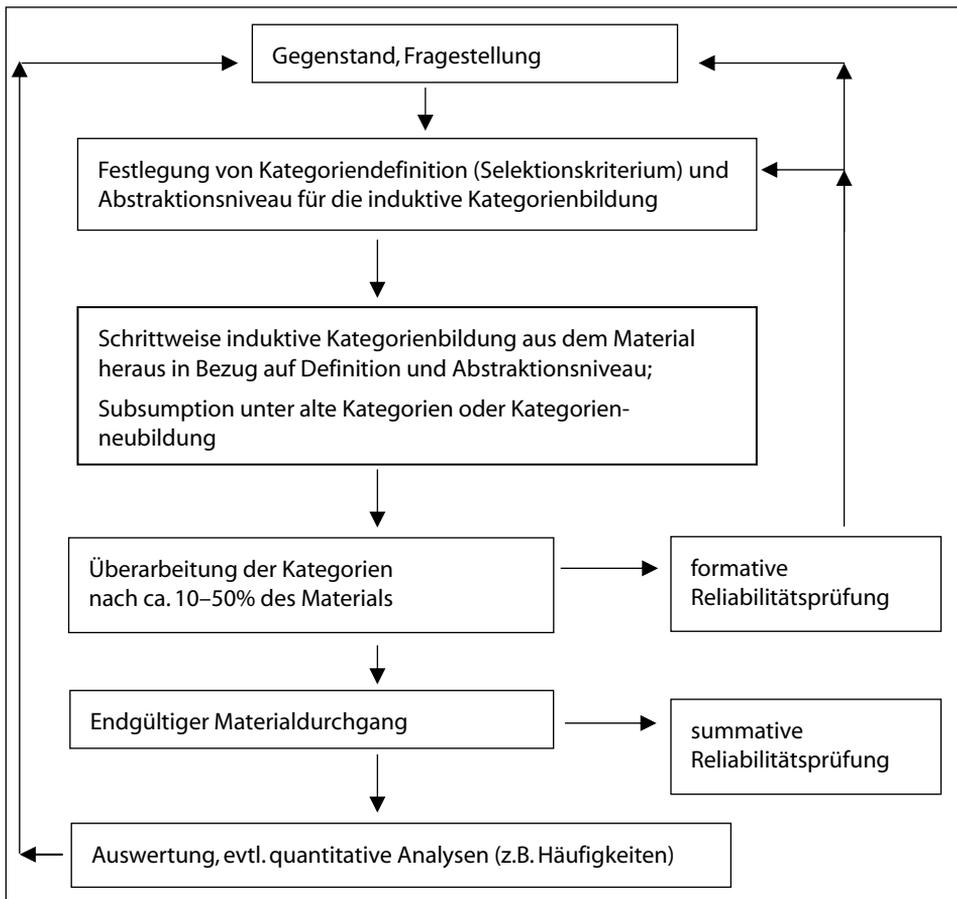


Abb. 1: Ablaufmodell induktive Kategorienbildung

Hier wie in der zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse stellen die zentralen inhaltsanalytischen Regeln die Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau dar. Die Kategoriendefinition schränkt nun aber stärker, im Sinne eines Selektionskriteriums, ein. Sie beschreibt die Thematik, zu der Kategorien entwickelt werden sollen und übergeht alles Material, das dazu nicht passt (im Gegensatz zur Zusammenfassung). Die Festlegung des Abstraktionsniveaus ist bei induktiver Kategorienentwicklung ebenso zentral, um ein einheitliches Kategoriensystem zu erhalten. In einem zweiten Schritt können dann, auch im Sinne der Zusammenfassung, Überkategorien auf einem abstrakteren Level gebildet werden.

Eine weitere Modifizierung in unserem inhaltsanalytischen Arbeiten betrifft die Überprüfung der Interkoderreliabilität. Zunächst sollte es sich dabei, wie bei quantitativer Inhaltsanalyse, um den Vergleich (mindestens) zweier unabhängiger Auswerter handeln. Eine völlige Übereinstimmung ist allerdings bei qualitativ orientiertem

Arbeiten, in denen interpretative Bestandteile enthalten sind, nie zu erwarten. Von Vertretern qualitativer Forschung wird immer wieder angezweifelt, ob Gütekriterien der quantitativen Forschung überhaupt übertragbar sind (z.B. Steinke 1999). Zudem besteht in der Regel ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Inhaltsanalytikern. Der Hauptkodierer ist in der Regel viel vertrauter mit dem Material; er hat meist das Material selbst erhoben, z.B. die Interviews selbst durchgeführt, und so einen tieferen Einblick in die Materie. Deshalb haben wir hier eine »weichere« Vorgehensweise eingeführt, die auch Elemente diskursiver Validierung beinhaltet, und in einem Projekt zu Lernemotionen praktiziert wird (vgl. Gläser-Zikuda, in diesem Band). Dabei expliziert der Erstkodierer dem Zweitkodierer ausführlich die Anlage der Untersuchung, die Begründung des Kategoriensystems und die jeweiligen Auswertungsregeln. Dann wertet der Zweitkodierer (zumindest ausschnittsweise) das vereinbarte Material aus. Die beiden Inhaltsanalytiker kommen nun zusammen, vergleichen ihre Kodierungen und geben bei Abweichungen eine Begründung. Nur wenn der Zweitkodierer den Erstkodierer überzeugen kann, dass eine Auswertung nicht dem Material oder den Regeln entsprechend vorgenommen wurde, wird dies als Nicht-Übereinstimmung gewertet (und in die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten aufgenommen). Wenn allerdings die abweichende Auswertung des Zweitkodierers durch mangelnde Einsicht in Material oder Regeln zustande kam, wird dies nicht berücksichtigt. Dies ist ein zugegeben vageres und weniger strikt überprüfbares Vorgehen, dafür dürfte es der qualitativ orientierten Analyse besser entsprechen.

Um nun einen Einblick in die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse zu bieten, möchten wir im Hauptteil dieses Bandes 15 konkrete Forschungsprojekte, die sich in ihrem Auswertungskonzept an der Qualitativen Inhaltsanalyse orientiert haben, zur Sprache kommen lassen.

5. Methodische Ansatzpunkte der vorgestellten Arbeiten

Im Folgenden möchte ich die hier zusammengetragenen Arbeiten zur Qualitativen Inhaltsanalyse vorstellen, indem ich die zentralen methodischen Ansatzpunkte herausarbeite.

Werner Knapp nähert sich der Inhaltsanalyse aus sprachwissenschaftlicher Sicht und arbeitet die grundlegende Schwierigkeit heraus, Textmaterial verstehen zu wollen und dabei systematisch und reliabel vorzugehen. Durch Berücksichtigung linguistischer Kriterien der Textanalyse verlagern sich die Gütemaßstäbe weg von Objektivität (die nie ganz erreichbar ist) hin zur Nachvollziehbarkeit der Analysen, um trotz der Schwierigkeiten systematisch und valide zu bleiben. Die Prinzipien der zusammenhängenden Betrachtung, der Expliztheit und der Reflexivität, die Einbettung des Textes in seine Dialogstrukturen erscheinen als wichtige Bezugspunkte.

Bernward Lange untersucht Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern (gelenkte Fantasien im Deutschunterricht) aus schulpädagogischer Sicht und legt dabei ebenfalls auf eine Integration qualitativer und quantitativer Analysestrategien

Wert. Er führte halbstrukturierte Interviews in Form von impulsgesteuerten Gruppengesprächen durch (insgesamt 227 Kinder), stellt die Schwierigkeit von Interviews mit Kindern und die Probleme der Transkription des Materials dar. An einem Beispiel wird die zunächst textnahe paraphrasierende, dann kategorienbezogene interpretative Auswertung verdeutlicht. Die Auswertung erfolgt dabei in einer Gruppe mehrerer Interpreten, um abgesichertere Ergebnisse zu bekommen, dann allerdings nicht mehr auf einzelne Kinderaussagen bezogen, sondern auf z.B. typische Metaphern.

Michaela Gläser-Zikuda arbeitet in ihrer Studie zu Lernstrategien und Lernemotionen mit Material aus offenen Leitfadeninterviews und Lern- und Emotionstagebüchern (der jeweils gleichen 25 Schüler/innen der 8. Klassenstufe) und vergleicht die Ergebnisse mit einer quantitativen Studie (n = 652) zum selben Thema. Zu Lernstrategien und Lernemotionen (Beispiel Freude) werden zunächst induktiv inhaltsanalytische Kategorien extrahiert und zu Hauptkategorien zusammengefasst. Eine deduktive Herangehensweise mit ordinalen Kategorien erlaubt dann sogar statistische Zusammenhangsanalysen zwischen Lernstrategien und Lernemotionen sowie Lernemotionen und Lernleistung. Typisierungen (z.B. der »Lust-Unlustorientierte Lerner«) vervollständigen das Bild. Eine Kreuzvalidierung mit den Daten der quantitativen Studie zeigt Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, was die Bedeutung der qualitativen Studie unterstreicht.

Helga Haudeck widmet sich einem von der Lernforschung vernachlässigten Gebiet, dem Vokabellernen (»pauken«). Sie wertet 142 Lerntagebücher aus der 8. Klasse Englisch (4. Jahr) aus, transkribiert sie und leitet induktiv Kategorien über das Wie des Vokabellernens ab. Arbeiten mit Vokabellisten, jeweils eine Seite Abdecken zeigt sich als häufigste Lerntechnik (ca. 50 Prozent Nennungen). Zu diesen Kategorien werden theoriegeleitete Oberkategorien gebildet und Zusammenhänge zur Leistung überprüft. Die Arbeit zeigt sehr schön, dass induktives Vorgehen zu ganz anderen Kategorisierungen von Lernstrategien und Lerntechniken führen kann.

Birgit Szczyrba wertet offenes Interviewmaterial (Problemzentrierte Interviews mit psychodramatischen Techniken) aus, in dem Sozialpädagogen/innen und Lehrer/innen ihre Vorstellungen vom jeweils anderen Beruf ausbreiten. Der offene Zugang in der Datenerhebung ist dabei entscheidend. In der Auswertung wird dann mit strukturierender Inhaltsanalyse gearbeitet, entlang von Kategorien, orientiert an einem Ansatz zu Niveaus der Perspektivübernahme (Selman). Daraus werden dann bestimmte Vorstellungsmuster mittels typisierender Strukturierung herausgearbeitet. Es zeigt sich eindrucksvoll, wie wenig gegenseitiges Verständnis, Perspektivübernahme zwischen unterschiedlich spezialisierten pädagogischen Berufen zustande kommt.

Bernd Reinhofer bearbeitet die erziehungswissenschaftliche Fragestellung nach der Bedeutung des Sachunterrichts in der Grundschule aus der Sicht der Lehrer. Er führt mit 29 Lehrern offene halbstrukturierte Interviews, transkribiert sie und wertet sie inhaltsanalytisch und computerunterstützt (AQUAD 5) aus. Er wendet ein induktiv-deduktives Vorgehen im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Em-

pirie an, wobei die Kombination der Strategien ausführlich dargelegt werden, die Vorteile der Kombination gezielt vom Forschungsinteresse geleitet sind. Suche und breite Erfassung werden durch formale, theoretisch begründete Kategorien geleitet, die Entdeckung neuer Aspekte wird durch induktive Schritte ermöglicht. Es zeigt sich, dass der Sachunterricht in der Grundschule zu wenig ernst genommen wird, sich zum »Schlechten-Gewissen-Fach« entwickelt hat.

Thomas Bickelhaupt hat einen großen Corpus Zeitschriftenwerbung (10 Jahrgänge *Der Spiegel*) inhaltsanalytisch daraufhin bearbeitet, welche Rolle Kunstdarstellungen darin spielen. Die dahinter liegende Theorie besagt, dass der moderne Mensch mehr über Werbung als über Originale in Museen Kunst wahrnimmt (das »Imaginäre Museum«), und dass dies für Kunstunterricht fachdidaktisch zu berücksichtigen ist. Die Studie zeigt, dass nicht nur Textmaterial zum Gegenstand von Inhaltsanalysen gemacht werden kann. Ein hochkomplexes Kategoriensystem wird entwickelt, pilotgetestet, angewandt und statistisch ausgewertet. Dabei wird eine Bestandsaufnahme der in der Werbung zitierten Kunstwerke versucht, die Beziehung zwischen kunstgeschichtlichem Zitat und Produkt analysiert, die werbetechnischen Veränderungen (des kunstgeschichtlichen Zitats) und die Intention (des verfremdeten Zitats) herausgearbeitet.

Thomas Häcker, Claudia Eysel und Sabine Bergmann untersuchen im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms *Lebenslanges Lernen* Unterrichtskonzepte im Sinne der Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden. Material aus einer offenen Fragebogenerhebung bei 26 Lehrer/innen wird induktiv, aber orientiert an Kategorien einer Vergleichsstudie an Schülern, bearbeitet. Der Bezugspunkt auf inhaltsanalytische Kategorien ermöglicht, dass Schüler- und Lehrer-aussagen im Vergleich gegenübergestellt werden können. Es zeigt sich, dass ein Großteil der befragten Lehrer/innen ein »Schülerbild« entwickelt, nach dem die Schüler aufgrund ihrer nicht angemessenen Haltung den schulischen Anforderungen gegenüber nicht in die/zur Schule »passen«.

Harald Gropengießer legt für seine Studie das erziehungswissenschaftliche Modell der didaktischen Rekonstruktion für die Analyse von Schülervorstellungen zum »Sehen« (naturwissenschaftlicher Unterricht) zugrunde. Die Qualitative Inhaltsanalyse wird hier bereits in der Phase der Materialaufbereitung zur Reduktion auf die wesentlichen Materialbestandteile verwendet. In der Auswertung werden die Zentralaussagen geordnet, expliziert und strukturiert. Konzepte des Sehens werden herauspräpariert und formuliert. Schließlich werden die Ergebnisse interpretativ verallgemeinert. Das Konzept vom Sehen als Extrospektion (vom Auge zum Gegenstand) scheint in den Schülervorstellungen zentral zu sein. In der fachdidaktischen Rekonstruktion werden dann die Vorstellungen mit wissenschaftlichen Konzepten verknüpft, ebenfalls unter Zuhilfenahme inhaltsanalytischer Arbeitsweisen. So ist auch ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Zugangsweisen möglich.

Uwe Maier analysiert in seiner Studie emotionsrelevantes Lehrerverhalten aus der Schülerperspektive, ein Gebiet, zu dem es bisher so gut wie keine Arbeiten gibt und damit eine explorative, deskriptive, qualitativ orientierte Herangehensweise

naheliegender ist. 55 Schüler wurden mit halb-strukturierten Interviews zu einzelnen Unterrichtssituationen und zu einzelnen Emotionen (Kärtchenvorgaben) befragt. Aus diesem Material wurde inhaltsanalytisch eine große Zahl an Kategorien gefunden, die zu Hauptkategorien zusammengefasst wurden. So konnte eruiert werden, welches Lehrerverhalten für positive oder negative Lernemotionen von den Schülern verantwortlich gemacht wird. Aus den Ergebnissen stellt Maier schließlich ein standardisiertes Messinstrument zum emotionsbeeinflussenden Lehrerverhalten zusammen.

Christian Michalski betritt mit seiner Studie zur subjektiven Sicht chronisch schizophrener Patienten von ihrem Psychiater ebenfalls Neuland. Hier mit standardisierten Zufriedenheitsskalen zu arbeiten, erschien nicht sinnvoll. In einer Kombination aus Inhaltsanalyse und Grounded Theory haben wir hier ein gemischtes Verfahren vor uns: deduktive Erstellung eines rudimentären Kategoriensystems, das im Analyseverlauf induktiv erweitert wird. Die Ergebnisse geben der Vorgehensweise Recht: Überwiegend wird der Arzt als Versorgungsinstanz oder Anbieter gesehen, die Patienten sehen sich eher in einer Empfängerrolle und sind damit auch vorwiegend zufrieden. Die reine Zufriedenheitsmessung hatte überdeckt, dass es sich um eine passive Zufriedenheit handelt, die von ärztlicher Seite eher kontraproduktiv ist.

Silke-Birgitta Gahleitner untersucht geschlechtsspezifische Aspekte in der Verarbeitung sexueller Gewalterfahrungen aus sozialarbeiterischer und therapeutischer Praxis heraus. Sie hat retrospektive halbstrukturierte Interviews mit 25 Personen geführt, transkribiert und computerunterstützt (ATLAS.ti) inhaltsanalytisch ausgewertet. Aus der Vorstudie gewonnene Strukturierungsdimensionen wurden induktiv erweitert. Nach der Durchkodierung des Materials entlang geschlechtsrelevanter Strukturierungsdimensionen wurde das Material geschlechtsindifferent verfremdet und einer Zweitbearbeiter/in zur erneuten Kodierung vorgelegt. Die Auswertung wird an einem Beispiel veranschaulicht, ein regelgeleitetes, methodisch kontrolliertes und transparentes Verfahren, das trotzdem offen bleibt für Reflexion, Introspektion, Ergänzungen und Revisionen.

Liselotte Denner untersucht Beratungsgruppen im Rahmen von Lehrerfortbildung mit unterschiedlichen Konzepten (Supervision, Fallbesprechungen). Die qualitative Herangehensweise auch in der Erhebung, ermöglicht, dass überhaupt taugliches Material, ehrliche Antworten der Evaluation zugrunde gelegt werden können. Da durch die offenen Interviews im Längsschnitt eine große Menge an Material (151 Interviews!) geschaffen wurde, bietet sich die Qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung an. Die Kodierungen beziehen sich auf eine Einschätzung des Beratungsprozesses durch die beteiligten Lehrpersonen. Dabei lässt sich dann auch quantitativ belegen, dass das Beratungskonzept »Fallbesprechung« Vorteile hat. Die Ergebnisse werden mit Fragebogendaten der Lehrer und der Berater sowie Interviewdaten der Schulleitung trianguliert.

Olaf Jensen berichtet über eine qualitative Mehrgenerationenstudie zu Erinnerungen an nationalsozialistische Vergangenheit. Es wurden dazu offene, grundreizbasierte Familiengespräche und qualitative Interviews geführt (n = 142). Die Aus-

wertung orientiert sich an der Grounded Theory, der Qualitativen Inhaltsanalyse und der hermeneutischen Dialoganalyse (Welzer), einer pragmatischen Weiterentwicklung der Objektiven Hermeneutik (Oeverman), wobei auch mit Computerunterstützung gearbeitet wurde (WinMax). Anhand von drei Familien wurden einzelfallanalytisch induktiv vorläufige Kategorien für die gesamte Stichprobe gebildet. Neben den hochinteressanten inhaltlichen Ergebnissen zeigt der Ansatz, wie operationelle Schwächen der Grounded Theory mithilfe des regelgeleiteten Vorgehens der Qualitativen Inhaltsanalyse kompensiert werden können.

Cornelia Rohde-Höft hat mit ihrer Analyse von Liebesbriefen einen hochinteressanten psychologischen Gegenstand, non-reaktives Material, das in besonderer Weise subjektive Sichtweisen enthält. Der inhaltsanalytische Ansatz ist die Logographische Analyse, die das Ziel der Beschreibung von Bedeutungen und ihrer Verweisungszusammenhänge hat. Das Kategoriensystem wird in einem iterativen Prozess erstellt, mit dem Ziel der Vollerfassung des Textes mit Kategorien. Es handelt sich um ein intersubjektiv nachvollziehbares Verfahren, kontrolliert durch Definitionen der Kategorien mit Kodierregeln und Ankerbeispielen. Vier bis fünf Personen sind an der Erstellung beteiligt, Problemstellen werden im Team diskutiert, Interkoderreliabilität überprüft. Die deskriptive Analyse (Themenstränge) ergibt, welche Kernthemen und Randthemen auftauchen, in den Daten werden geschlechtsrollenstereotype Unterschiede verfolgt und eine Kombination mit Fragebogendaten über die Art der Beziehung angestrebt.

In der Vielfalt der verschiedenen hier dargestellten Projekte zeigt sich die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Sie muss der konkreten Fragestellung, dem Gegenstand der Untersuchung flexibel angepasst werden, darf aber dabei nicht auf die Kerngedanken der Systematik, Regelgeleitetheit, Theoriegeleitetheit und Überprüfbarkeit der Analyse verzichten.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F.: Qualitative Unterrichtsforschung. Einige einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik. In: Unterrichtswissenschaft, 12, 1984, S. 206–217.
- Altheide, D.L.: Qualitative Media Analysis. Qualitative Research Methods Series, Bd. 38. Thousand Oaks: Sage 1996.
- Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil 1990.
- Asanger, R./Weninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1999.
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa 1993.
- Banister, P./Burman, E./Parker, I./Taylor, M./Tindall, C.: Qualitative methods in psychology. A research guide. Buckingham: Open University Press 1994.
- Bergold, J./Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT 1987.
- Bolscho, D./Michelsen, G. (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich 1999.

- Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer ²1995.
- Bos, W./Tarnai, Chr. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann 1989.
- Brannen, J. (Hrsg.): *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury 1992.
- Breuer, F. (Hrsg.): *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Brewer, J./Hunter, A.: *Multimethod research. A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage 1989.
- Bromley, D.B.: *The case-study method in psychology and related disciplines*. New York: Wiley 1986.
- Bryman, A.: *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman 1988.
- Buer, J. v.: ›Quantitative‹ oder ›qualitative‹ Unterrichtsbeobachtung? – Eine falsche Alternative. In: *Unterrichtswissenschaft*, 12, 1984, S. 252–267.
- Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Hrsg.): *Handbook of qualitative research*, Bd. 1 bis 3. Thousand Oaks: Sage 1998.
- Dey, I.: *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge 1993.
- Eisner, E.W./Peshkin, A. (Hrsg.): *Qualitative inquiry in education*. New York: Teacher College Press 1990.
- Fatke, R.: Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 1995, S. 675–680.
- Fielding, N.G./Fielding, J.L.: *Linking data*. Beverly Hills: Sage 1986.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstil, L. v./Wolff, S.: *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union 1991.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt ²2003.
- Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa 1997.
- Früh, W.: *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* Konstanz: UVK Medien ⁴1998 (Org. 1981).
- Früh, W./Mayring, Ph.: *Inhaltsanalyse*. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Lucius & Lucius/UTB 2002, S. 238–245.
- Jaeger, R.M. (Hrsg.): *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA 1988.
- Jüttemann, G. (Hrsg.): *Komparative Kasuistik*. Heidelberg: Asanger 1990.
- Kelle, U./Erzberger, Ch.: *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt 2000, S. 299–309.
- Kleining, G.: *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung*. Weinheim: Beltz 1995.
- König, E./Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995.
- Krippendorff, K.: *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage 1980.
- Maier, H./Voigt, J. (Hrsg.): *Interpretative Unterrichtsforschung. Untersuchungen zum Mathematikunterricht*, Bd. 17. Köln: Aulis 1991.
- Mayring, Ph.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz 1983.
- Mayring, Ph.: *Analytische Schritte bei der Textinterpretation*. In: Huber, G.L. (Hrsg.): *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung*. München: Oldenbourg 1992, S. 11–42.
- Mayring, Ph.: *Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien*. In: *Empirische Pädagogik*, 9, 1995, S. 155–171.
- Mayring, Ph.: *Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung*. In: Schnaitmann, G.W. (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth: Auer 1996, S. 41–61.

- Mayring, Ph.: Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft – ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 27, 1999, S. 292–309.
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt 2000a, S. 468–475.
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse (auch in Englisch). Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research), 1 (2). <http://www.qualitative-research.net/fqs>, 2000b.
- Mayring, Ph.: Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research), 2 (1). <http://www.qualitative-research.net/fqs>, 2001.
- Mayring, Ph.: Qualitative Content Analysis – Research Instrument or Mode of Interpretation? In: Kiegelmann, M. (Hrsg.): The role of the researcher in qualitative psychology. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber 2002, S. 139–148.
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz/UTB[®]2003.
- Merten, K./Großmann, B.: Möglichkeiten und Grenzen der Inhaltsanalyse. In: Rundfunk und Fernsehen, 44, 1996, S. 70–85.
- Moosbrugger, H./Rost, J./Schermelleh-Engel, K.: Überlegungen zur Entwicklung eines Curriculums für das Prüfungsfach »Evaluation und Forschungsmethodik«. In: Psychologische Rundschau, 50, 1999, S. 165–167.
- Richter, D. (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim: Juventa 2000.
- Saldern, M.v.: Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. In: Empirische Pädagogik, 6, 1992, S. 377–399.
- Schratz, M. (Hrsg.): Qualitative voices in educational research. London: Falmer 1993.
- Shadish, W.R./Cook, T.D./Leviton, L.C.: Foundations of program evaluation. Theories of practice. Newbury Park: Sage 1991.
- Shaw, I.: Qualitative Evaluation. London: Sage 1999.
- Smith, J.A./Harré, R./Langenhove, L. van (Hrsg.): Rethinking methods in psychology. London: Sage 1995.
- Steinke, I.: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa 1999.
- Strauss, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink 1992.
- Tashakkori, A./Teddle, C.: Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage 1998.
- Ulich, D./Hauser, K./Mayring, Ph./Strehmel, P./Kandler, M./Degenhardt, B.: Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim: Beltz 1985.
- Weber, R.P.: Basic content analysis. Newbury Park: Sage²1990.
- Weitzman, E.B./Miles, M.B.: Computer programs for qualitative data analysis. Thousand Oaks: Sage 1995.
- Zuber-Skerritt, O. (Hrsg.): New directions in action research. London: Falmer 1996.
- Züll, C./Mohler, P. Ph. (Hrsg.): Textanalyse. Anwendungen der computerunterstützten Inhaltsanalyse. Beiträge zur 1. TEXTPACK-Anwenderkonferenz. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

Werner Knapp

Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht

1. Ziel der Inhaltsanalyse

Ziel der Inhaltsanalyse ist, Kommunikationsinhalte, die in Form von Texten vorliegen, wissenschaftlich zu analysieren. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden mit der Methode der Inhaltsanalyse vor allem Inhalte von Massenmedien ausgewertet. Dazu wird die Inhaltsanalyse heute immer noch und in Anbetracht der zunehmenden Verbreitung und Bedeutung der Medien verstärkt eingesetzt. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bekam die Inhaltsanalyse eine weitere Bedeutung zur Analyse der Aufzeichnungen von Interviews, die mit der Intention geführt wurden, Ansichten, Meinungen und Einstellungen von Probanden zu bestimmten Themen zu erheben. Zu diesem Zweck wurden auch die meisten Inhaltsanalysen durchgeführt, welche im vorliegenden Band vorgestellt werden. Unabhängig von den genannten Schwerpunkten des Einsatzes der Inhaltsanalyse kann sie generell zur Analyse von Texten eingesetzt werden.

An den Verwendungsgebieten der Inhaltsanalyse wird schon deutlich, dass die Inhaltsanalyse nicht allein zur Bestimmung des Inhalts von Texten durchgeführt wird, sondern dass dahinter ein Interesse an Erkenntnis sozialer Wirklichkeit steht. Deshalb definiert Merten (1995, S. 15): »Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Erhebung sozialer Wirklichkeit, bei der von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht-manifesten Kontextes geschlossen wird.« Groeben betont noch den Aspekt des Verstehens, wenn er als Ziel der Inhaltsanalyse eine »möglichst objektive verstehende Beschreibung« deklariert und als Aufgabe bestimmt, »die Bedeutung einer Botschaft (>message<) [...] zu beschreiben« (Groeben 1987, S. 1).

Mit der Inhaltsanalyse als wissenschaftlicher Methode sollen die Erkenntnisse über Texte und Kommunikationen auf methodisch kontrollierte Weise erlangt werden. Darauf weist schon die klassische Definition der Inhaltsanalyse von Berelson (1952) hin: »Content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication.« Es wird eine objektive und systematische Beschreibung des manifesten Inhalts der Kommunikation gefordert. Auch Groeben hebt auf die Objektivität ab, wenn er postuliert, dass das Verstehen der Texte »in der Form eines systematisch methodischen Vorgehens, das in Überwindung potenzieller Subjektivität hermeneutischer Verfahren die Objektivität qua Intersubjektivität sozialwissenschaftlicher Methoden konstituieren soll« (Groeben 1987, S. 1), zu erfolgen habe.

Mit dem Spannungsverhältnis zwischen dem *Verstehen* einerseits und der *Objektivität* andererseits wird eine Grundproblematik der Inhaltsanalyse sichtbar. Sie

spiegelt sich in der Kontroverse zwischen *qualitativer* und *Quantitativer* Inhaltsanalyse, wobei erstere eher das angemessene Verstehen, letztere eher die Objektivität des Analyseverfahrens beansprucht. Während in der wissenschaftsmethodischen Literatur diese Kontroverse weitgehend als überholt gilt, weil sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte in die Analyse von Texten einfließen (vgl. Mayring 1983; Groeben 1987), und zwar unabhängig von der Intention der Auswerter, gibt es nach wie vor Verfahren und Anwendungen der Inhaltsanalyse, in denen einseitig eine Komponente zu verfolgen versucht wird.

Neben der Objektivität stellt die Systematik ein weiteres Kriterium der Inhaltsanalyse dar. Hier stellt sich die Frage, nach welcher Systematik Texte ausgewertet werden sollen. In meinem Beitrag will ich die linguistischen Aspekte aufzeigen, die bei dem Versuch, Texte möglichst objektiv und systematisch zu analysieren, eine Rolle spielen. Schließlich soll die Inhaltsanalyse noch zwei weitere zentrale Kriterien erfüllen, nämlich diejenigen der Validität und Reliabilität. Die Reliabilität besagt, dass unterschiedliche Forscher zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu demselben Ergebnis kommen müssen. Aus linguistischer Sicht kann gezeigt werden, welche Ursachen dazu führen, dass bei der Analyse komplexer Texte reliable Ergebnisse nicht leicht zu erreichen sind. Valide sind Forschungsergebnisse nur, wenn tatsächlich erforscht wird, was erforscht werden soll. Dazu sind aus linguistischer Sicht an viele Inhaltsanalysen kritische Fragen zu stellen.

2. Text und Inhalt

Das durch Inhaltsanalysen auszuwertende Material sind Texte, also sprachliche Produkte, und damit Resultate sprachlichen Handelns. Deshalb liegt es nahe, sich Gedanken darüber zu machen, welches der Beitrag der Linguistik zur Inhaltsanalyse sein kann. Insofern scheint es auch, wie Bucher und Fritz (1989, S. 136) meinen, »unmittelbar einleuchtend, dass ein Grundbestandteil einer Theorie der Inhaltsanalyse sprachtheoretischer Natur sein müsste«.

Was sind Texte, was sind sprachliche Äußerungen? In vielen sozialwissenschaftlichen Arbeiten wird ein sehr naives Verständnis von sprachlichen Äußerungen dokumentiert. Sie gehen offensichtlich in aristotelischer Tradition von der Stellvertreter-Funktion sprachlicher Zeichen aus: »aliquid stat pro aliquo«, also »Etwas steht für etwas« oder wie es Linke, Nussbaumer und Portmann (1991, S. 18) übertragen: »Ein Zeichen steht für ein Bezeichnetes«. Diese Auffassung, dass Wörter, Sätze oder Texte für bezeichnete Gegenstände oder Vorstellungen stehen, ist in der Sprachphilosophie spätestens seit Wittgenstein überholt. Seine ausführlichen Studien zur Bedeutungstheorie in den »Philosophischen Untersuchungen« münden in dem Zitat: »Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache« (Wittgenstein 1969, S. 311, § 43).

Damit ist die Bedeutung des Wortes in eine soziale Handlung integriert. Es gibt keine Bedeutung des Zeichens per se. Ergo kann ich auch einem Text keine Bedeu-

tion per se entnehmen. Jede Bedeutung der sprachlichen Äußerung, des Wortes, des Satzes, des Textes, ist sozial determiniert und erst zu erschließen, wenn ich weiß, welche sprachliche Handlung mit dem sprachlichen Zeichen vollzogen wird.

Vor diesem Hintergrund wird unser Verständnis dessen geschärft, was der Inhalt eines Textes ist. Ein Wort hat keine Bedeutung an sich, ein Text enthält auch keinen Inhalt an sich. Deshalb kann ich einem Text auch nicht *den* Inhalt entnehmen. Je nachdem, wie die sprachlichen Äußerungen im Text verwendet werden, ändert sich der Inhalt des Textes.

Wenn, wie es in einer Reihe von Inhaltsanalysen unreflektiert geschieht, *der* Inhalt des Textes entnommen werden soll, so handelt es sich immer um einen spezifischen Inhalt, einen von vielen möglichen, der aufgrund eines bestimmten Verständnisses des Textes gewonnen wurde. In Anbetracht des immer wieder unternommenen Versuches, in einem angeblich validen und reliablen Verfahren Texten einen allgemein gültigen Inhalt zu entnehmen, schreiben Bucher und Fritz (1989, S. 140): »Die Annahme, ein Text habe einen Inhalt, ähnlich wie ein Eimer einen Inhalt hat, scheint so natürlich und ist doch so irreführend, dass man fast dafür plädieren möchte, den Begriff des Inhalts einmal eine Weile aus dem Verkehr zu ziehen.« Der Text enthält auch keine Information an sich. Für verschiedene Rezipienten kann derselbe Text unterschiedliche Informationen bieten. Dazu ein Beispiel:

- Für Lehrer die jede Woche 28 Stunden Unterricht halten, sind 30 Tage Urlaub im Jahr zuwenig.

Welche Information enthält dieser Text? Es kommen Lehrer, Unterrichtsstunden und Urlaubstage vor; insoweit gibt es kontextunabhängige Aussagen. Über deren Bedeutung ist damit noch nichts gesagt. Wahrscheinlich soll eine Rechtfertigung dafür gegeben werden, dass Lehrpersonen mehr als 30 Tage Urlaub im Jahr haben. Vielleicht wird aber auch gefordert, dass Lehrpersonen mehr als 30 Tage Urlaub haben sollen. Wir können dem Text darüber hinaus noch weitere Informationen entnehmen. Für einige stellt es eine neue Information dar, dass Lehrpersonen 28 Stunden in der Woche unterrichten. Themen unseres Textes können die Lehrerarbeitszeit, die wöchentliche Arbeitszeit, der Jahresurlaub von Lehrpersonen, aber auch der Stress im Lehrberuf sein. Manche werden feststellen, dass der Verfasser oder die Verfasserin des Textes keinen Wert auf die ausdrückliche Nennung des weiblichen Geschlechts legt. Jemand anderes wird registrieren, dass die Rechtschreibung (*zu wenig*) und Zeichensetzung (beim Relativsatz) nicht sicher beherrscht werden. Wenn jemand weiß, dass die Verfasserin des Textes eine versierte Rechtschreiberin ist, wird er aus dem Text schließen, dass wahrscheinlich wenig Zeit zum Überarbeiten war.

Die Schwierigkeiten, aus einem Text eindeutige Informationen zu entnehmen, demonstriere ich hier an einem einzigen Satz. Unschwer ist zu erkennen, dass sich diese Schwierigkeiten bei längeren Texten schnell erhöhen. Als Leser und Leserinnen wissenschaftlicher oder literarischer Texte wissen wir, dass wir einem Text, den wir nach längerer Zeit erneut lesen, oft andere Informationen entnehmen als bei der ers-

ten Lektüre. Das Vorwissen erweiterte sich, die Situation und der Blickwinkel auf den Text veränderten sich und somit bekommt der Text eine neue Bedeutung.

3. Text und Thema

Wie finde ich das Thema eines Textes heraus? Diesbezüglich wurden in der Textlinguistik Verfahren zur Generierung des Themas eines Textes entwickelt, die nicht unproblematisch sind. An zwei dieser Verfahren, den »Wiederaufnahmerelationen« Brinkers (1988a und b) und den »Makrostrukturen von Texten« van Dijks (1980) möchte ich die Schwierigkeiten aufzeigen, die sich aus einer schematischen Vorgehensweise ergeben.

3.1 Wiederaufnahmerelationen nach Brinker

Brinker (1988a und b) schlägt vor, den Textinhalt als Ergebnis eines Ableitungsprozesses aufzufassen, aufgrund dessen der Text das Resultat der Entfaltung eines Themas nach bestimmten Prinzipien darstellt. Dabei misst er den Wiederaufnahmeverhältnissen innerhalb eines Textes eine besondere Rolle bei und betrachtet sie »als eine gute Voraussetzung für die Beschreibung der thematischen Textstruktur« (Brinker 1988b, S. 44).

Brinker unterscheidet zwischen der expliziten und der impliziten Wiederaufnahme. Zur Darstellung der expliziten Wiederaufnahme gliedert Brinker die im Text vorkommenden Ausdrücke, das sind im Allgemeinen Substantive, in Gruppen, von denen angenommen wird, sie beziehen sich auf den gleichen Referenzträger. Von diesen einer Gruppe angehörenden Ausdrücken wird Referenzidentität postuliert und die Beziehungen innerhalb der jeweiligen Gruppen werden grafisch dargestellt. Es wird unterschieden zwischen einem Bezugsausdruck (B) und einem wieder aufgenommenen Ausdruck (W).

Bei der impliziten Wiederaufnahme beziehen sich die Ausdrücke dagegen auf verschiedene Referenzträger, zwischen denen bestimmte Beziehungen gesehen werden, die also in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen (semantische Kontiguität).

Für den Text »Mutiges Urteil«¹ (Brinker 1988a, S. 10f.) entsteht die Wiederaufnahmestruktur in Abbildung 1:

1 Reiner Possekel, Hamburger Abendblatt vom 27.2.1976, S. 2; zitiert nach Brinker (1988a).

Mutiges Urteil

- (1) Eine Richterin beim Amtsgericht in Mettmann hat ein mutiges Urteil gesprochen.
- (2) Sie lehnte die Klage eines 18-jährigen Gymnasiasten ab, der von zu Hause weggezogen war und von seinen Eltern monatlich 200 Mark Unterhalt forderte.
- (3) Der junge Mann hatte sich darüber beklagt, dass seine Eltern ihn nicht aufgeklärt, mit ihm nicht über den Kommunismus diskutiert und seiner Freundin Hausverbot erteilt hätten.
- (4) Trotzdem, so meinte die Richterin, könne dem jungen Mann zugemutet werden, weiterhin im Elternhaus wohnen zu bleiben und Toleranz aufzubringen.
- (5) Das Urteil wird in vielen Familien heiße Diskussionen auslösen.
- (6) Das ist gut so.
- (7) Manche Töchter und manche Söhne sehen offenbar in dem seit Anfang vergangenen Jahres gültigen Volljährigkeitsgesetz nur ihre Rechte.
- (8) Dieses Gesetz billigt ihnen zu, schon im Alter von 18 Jahren gegen den Willen der Eltern zu heiraten, die Schule zu verlassen oder Verträge abzuschließen.
- (9) Doch mehr Rechte bedeuten auch mehr Pflichten und mehr Verantwortung.
- (10) Die Richterin in Mettmann hat dem jungen Volljährigen hinter die Ohren geschrieben, dass die neue Regelung kein Freifahrtschein für ein vogelfreies Leben ist.
- (11) Nach wie vor gilt es, Rücksicht auf Eltern und Geschwister zu nehmen.

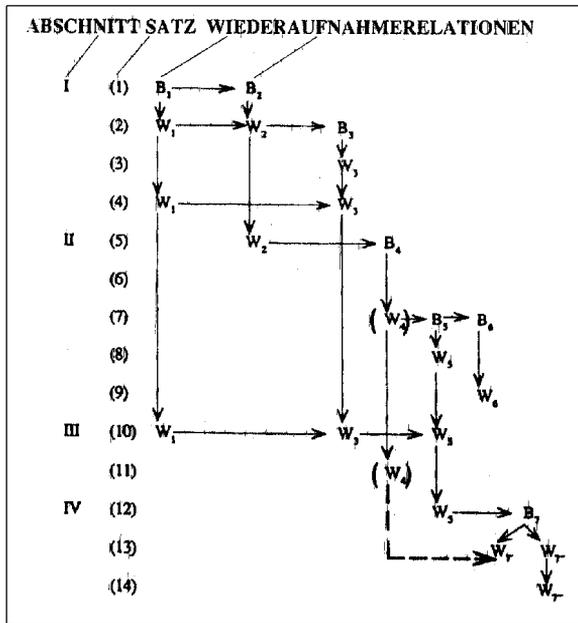


Abb. 1: Wiederaufnahmerelationen zu »Mutiges Urteil« (Brinker 1988a, S. 14)¹

1 »Erläuterungen: B1 = eine Richterin beim Amtsgericht in M.; B2 = ein mutiges Urteil; B3 = ein 18-jähriger Gymnasiast; B4 = in vielen Familien; B5 = das Volljährigkeitsgesetz; B6 = ihre Rechte; B7 = beide Generationen. Implizite Wiederaufnahmen sind in Klammern gesetzt. B7 (Satz 12) teilt sich zwar unmittelbar in W7' (einige Eltern) und W7'' (ihre nun erwachsenen Söhne und Töchter). Es wird aber auch über W4 (in Satz 7) und W4 (in Satz 11) eine indirekte Wiederaufnahmebeziehung zwischen B4 und W7'/W7'' hergestellt (angedeutet durch die gestrichelte Pfeillinie)« (Brinker 1988a, S. 14).

- (12) Die neue Volljährigkeitsregelung ist eine Herausforderung an beide Generationen.
- (13) Sicher werden auch einige Eltern lernen müssen, ihre nun erwachsenen Söhne und Töchter nicht mehr wie Kinder zu behandeln.
- (14) Aber von jungen Leuten, die körperlich und geistig früher reif sind, muss man erwarten können, dass sie entsprechend früher verantwortungsbewusst und rücksichtsvoll sind.

Brinker (1988a, S. 13) erhebt den Anspruch, dass zumindest bis »zu einem gewissen Grade sich die thematischen Zusammenhänge in der Wiederaufnahmestruktur des Textes ausdrücken«. Daraus könnte man folgern, dass verschiedene thematische Zusammenhänge auch verschiedene Wiederaufnahmestrukturen generieren müssen. Weiterhin könnte man daraus folgern, dass zwei Texte mit gegenteiliger Aussage nicht dieselbe Wiederaufnahmestruktur haben können.

Dem ist aber nicht so. Unschwer kann gezeigt werden, dass zwei Texte mit völlig divergierender Aussage dieselben Wiederaufnahmeverhältnisse aufweisen können. Dies zeige ich mit Variante (A) zum Textbeispiel »Mutiges Urteil«:

Textvariante (A) zu »Mutiges Urteil«¹

- (1) Eine Richterin beim Amtsgericht in Mettmann hat ein mutiges Urteil gesprochen.
- (2) Sie *gab* der Klage eines 18-jährigen Gymnasiasten statt, der von zu Hause weggezogen war und von seinen Eltern monatlich 200 Mark Unterhalt forderte.
- (3) Der junge Mann hatte sich darüber beklagt, dass seine Eltern ihn nicht aufgeklärt, mit ihm nicht über den Kommunismus diskutiert und seiner Freundin Hausverbot erteilt hätten.
- (4) *Unter diesen Umständen*, so meinte die Richterin, könne dem jungen Mann nicht zugemutet werden, weiterhin im Elternhaus wohnen zu bleiben und Toleranz aufzubringen.
- (5) Das Urteil wird in vielen Familien heiße Diskussionen auslösen.
- (6) Das ist gut so.
- (7) Manche Töchter und manche Söhne *erhalten* offenbar *trotz* des seit Anfang vergangenen Jahres gültigen Volljährigkeitsgesetzes *immer noch nicht* ihre Rechte.
- (8) Dieses Gesetz billigt ihnen zu, schon im Alter von 18 Jahren gegen den Willen der Eltern zu heiraten, die Schule zu verlassen oder Verträge abzuschließen.
- (9) Doch mehr Rechte bedeuten auch mehr Pflichten und mehr Verantwortung.
- (10) Die Richterin in Mettmann hat *den* jungen Volljährigen *allerdings darauf hingewiesen*, dass die neue Regelung kein Freifahrtschein für ein vogelfreies Leben ist.
- (11) Nach wie vor gilt es, Rücksicht auf Eltern und Geschwister zu nehmen.
- (12) Die neue Volljährigkeitsregelung ist eine Herausforderung an beide Generationen.
- (13) Sicher werden *jetzt* einige Eltern lernen müssen, ihre nun erwachsenen Söhne und Töchter nicht mehr wie Kinder zu behandeln.
- (14) Jungen Leuten, die körperlich und geistig früher reif sind, muss man *zugestehen*, dass sie entsprechend früher verantwortungsbewusst und *selbstständig* sind.

Stellt man zur Variante (A) die Wiederaufnahmerelationen grafisch dar, so ergibt sich exakt dasselbe Bild wie beim Originaltext (s. Abb. 1).

1 Änderungen kursiv hervorgehoben.

Zu den Wiederaufnahmerelationen passen also viele Texte. Die einzige Restriktion liegt darin, dass die Ausdrücke an gewissen Positionen im Text erscheinen müssen. Damit wäre nachgewiesen, dass aus den Wiederaufnahmerelationen weder Thema noch Aussage eines Textes verlässlich rekonstruiert werden können. Zumindest solange wir – wie Brinker dies in seiner Beispielanalyse tut – lediglich die nominale Wiederaufnahmestruktur in expliziter Form berücksichtigen. Offensichtlich misslingt der Versuch, mit einem schematisch angewandten strukturellen Verfahren einen komplexen Text auf sein Thema zu reduzieren, weil ein Grundcharakteristikum der Sprache übersehen wird. Es gibt keine ein-eindeutige Syntax-Semantik-Analogie. Man kann einen Inhalt mit sehr verschiedenen sprachlichen Mitteln ausdrücken und deshalb nicht einseitig aus den sprachlichen Mitteln auf den Inhalt schließen.

3.2 Makrostrukturen von Texten nach van Dijk

Vor allem in den Sozialwissenschaften bekannt ist das Verfahren der paraphrasierenden Reduktion von van Dijk (1980), der aus den Propositionen des konkreten Textes, des Oberflächentextes, Makropropositionen ableitet. So gewinnt er Makrostrukturen von Texten. Dabei werden folgende Operationen angewendet (nach van Dijk 1980, S. 45ff.):

- *Auslassen*: Jede irrelevante, nicht-essenzielle Information kann ausgelassen werden.
- *Selektieren*: Propositionen werden weggelassen, wenn sie Bedingungen, Bestandteile, Präsuppositionen oder Folgen einer anderen nicht-ausgelassenen Proposition sind.
- *Generalisieren*: Propositionen werden durch generalisierende Propositionen (zum Beispiel Oberbegriffe) ersetzt.
- *Konstruieren oder Integrieren*: Propositionen, die gewöhnliche Bedingungen, Umstände, Komponenten, Folgen, u.ä. eines Zustandes, Geschehens, Prozesses, einer Handlung u.ä. bezeichnen, werden durch eine Proposition ersetzt, die diesen globalen Sachverhalt gesamthaft bezeichnet.

Der Vorteil des Verfahrens van Dijks liegt darin, dass systematisch und methodisch kontrolliert eine Zusammenfassung, also eine Makrostruktur des Textes, ermittelt wird. Mit den Operationen werden wesentliche Schritte erfasst, die bei der Bildung einer Zusammenfassung eines Textes eine Rolle spielen.

Allerdings weist das Verfahren auch einige Mängel auf. Das Verfahren van Dijks beschränkt sich nur auf den Text. Das Vorwissen des Rezipienten, der Kontext oder die Situation, die für das Verstehen eines Textes relevant sind, werden nicht berücksichtigt. Zweitens handelt es sich um rein induktive Operationen, die sich auf die lokale Ebene beschränken. Größere Zusammenhänge können beim Generalisieren oder Konstruieren/Integrieren implizit (und damit unkontrolliert) einfließen, aber

insgesamt nur ansatzweise erfasst werden. Drittens geht van Dijk von einer einzigen adäquaten Reduktion eines Textes aus. Es wird nicht berücksichtigt, dass unterschiedliche Rezipienten mit unterschiedlichem Vorwissen in unterschiedlichen Situationen die Reduktion verschieden vornehmen.

Das Verfahren van Dijks kann *ein* sinnvolles Instrument für eine Bestimmung der Makrostruktur, für die Erstellung einer Zusammenfassung oder für die Ermittlung des Themas eines Textes sein, aber *nicht das alleinige*; es muss noch ergänzt werden (s. Abschnitte 5 und 6).

Ähnlich wie van Dijk geht Mayring vor, der die Operationen *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* entwickelt (Mayring 1983, S. 53). In Beispielanalysen lässt sich leicht zeigen, dass die Ableitung des Themas aus Text-Propositionen kaum eindeutig gelingen kann (vgl. Fritz 1982, S. 209). Es gibt fast immer auch eine andere Möglichkeit, die Zusammenhänge darzustellen. Darüber hinaus scheint es nur schwer möglich zu sein, die Ableitung so zu handhaben, dass eine Interkoderreliabilität erreicht werden kann. Dies wird nicht zuletzt an der Auseinandersetzung von Bremerich-Vos (1991) mit Mayring deutlich. Bremerich-Vos (1991, S. 27) resümiert: »Die Idiosynkrasie des Kodierers ist offenbar unausrottbar.« Das Grundproblem liegt an der Komplexität der Texte, in ihnen sind schon zu viele Deutungsmöglichkeiten angelegt, als dass es nur eine Ableitungsmöglichkeit gäbe.

4. Themen in Texten

Neben der Frage, welches Thema ein Text oder eine Textsequenz hat, ist für die Inhaltsanalyse auch relevant, welche Aussagen in einer Textsequenz gemacht werden. Aus dem Vorkommen eines Wortes, insbesondere eines Substantivs, welches häufig als Thementräger betrachtet wird, kann nicht geschlossen werden, dass mit diesem Wort auch ein Thema der Textsequenz benannt wird. Genauso wenig kann aus der häufigen Nennung eines Wortes nicht geschlossen werden, dass es sich damit um ein wichtiges Thema des Artikels handelt. Wenn in einem Zeitungsartikel über Außenpolitik die Wörter *Joschka Fischer* und *Berlin* häufig vorkommen, geben sie nicht den geringsten Hinweis auf das Thema des Artikels. Er kann von dem Verhältnis der USA zu Europa, von der Nahostfrage oder sonst einem Thema handeln. Wenn die Wörter *USA* und *Europa* ebenso häufig vorkommen, erhalten wir immerhin ein Indiz für ein mögliches Thema des Textes, mehr aber auch nicht. Um Themen zu bestimmen, die in einem Text angesprochen werden, muss man den gesamten Text kennen, seinen Kontext ermitteln, über Hintergrundwissen verfügen, die Situation des Entstehens des Textes kennen, den Verfasser und die Adressaten des Textes kennen, über die Funktion des Textes Bescheid wissen und so weiter. So objektiv eine Auszählung der Häufigkeit von Wörtern in einem Text auch erscheinen mag, weil man eindeutig quantifizierbare Daten in einem reliablen Verfahren gewinnt, so wenig valide ist eine solche Auswertung, weil nicht das gemessen wird, was gemessen werden soll.

Peter von Polenz führt in dem Kapitel »Hintergründige Satzinhalte« seines Buches »Deutsche Satzsemantik – Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens« (1985) in einer gründlichen Studie mit vielen Beispielen aus, dass und wie »Mitbedeutetes, Mitgemeintes und Mitzuverstehendes« beim Verstehen berücksichtigt werden müssen. Zum Verstehen gehört zunächst durch Anwenden von Sprachwissen das Bedeutete und das Mitbedeutete zu verstehen. Zum Mitbedeuteten gehören »vor allem die konventionalisierten/sprachüblichen Konnotationen/Gefühlswerte von Wörtern [...] und alles, was man beim sprachökonomisch verkürzenden Ausdruck (Ellipsen/Weglassungen und komprimierter Ausdruck [...]) ohne Zweifel regelhaft ergänzen kann« (von Polenz 1985, S. 302). Neben dem Bedeuteten, also der Bedeutung des Wortes im rein sprachlichen Sinn, muss man aber auch verstehen, was gemeint, mitgemeint oder mitzuverstehen ist. Das »sind diejenigen Satzinhalts-Teile, die man über die Bedeutungen und Mitbedeutungen des Geäußerten hinaus zusätzlich MITMEINT und von denen man erwartet, dass Hörer/Leser sie über das Sprachwissen hinaus MITVERSTEHEN können, und zwar durch ANNAHMEN aufgrund ihrer Kenntnis und Einschätzung von Kommunikationsprinzipien, Kontext, Person des Sprechers/Verfassers, Situation und Welt« (von Polenz 1985, S. 302). Der Sinn eines Satzes oder Textsegments muss in einem aktiven und konstruktiven Prozess erschlossen werden, der mehr einbezieht als die vorliegende Äußerung. Zugespitzt wird dies in einem Zitat Hörmanns ausgedrückt, das von Polenz seinem Kapitel als Motto voranstellt: »... Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht« (Hörmann, zitiert nach von Polenz 1985, S. 298).

Damit werden die Grenzen für automatisierte Verfahren der Textanalyse gesetzt, insbesondere für den Einsatz des Computers bei der Inhaltsanalyse, wie etwa bei der CUI (Computerunterstützte Inhaltsanalyse). Mit den herkömmlichen Verfahren werden Wörter und Zeichenketten kontextfrei gesucht und gezählt. Dies ergibt nur dann valide Ergebnisse, wenn die Suchbegriffe ein Minimum an Komplexität und Konnotationen aufweisen. Sobald die Begriffe in unterschiedlichen Verwendungssituationen verschiedene Bedeutungen haben oder Mitbedeutetes, Mitgemeintes und Mitzuverstehendes auftritt, sind diese Verfahren nicht mehr zulässig. Deshalb stimme ich der Kritik von Kuckartz (1999) an diesen Verfahren zu: »Alle diese Techniken sind jedoch wortbasiert, sie sind nicht kontextsensitiv und gehen von der empirisch nicht bestätigten Annahme aus, dass die Relevanz einer Kategorie eine Funktion der Frequenz ist. Ferner haben diese Verfahren mit dem Ambiguitätsproblem zu kämpfen, d.h. das gleiche Wort kann in verschiedenen Kontexten völlig unterschiedliche Bedeutung besitzen. Auch Negationen, Abschwächungen und Verstärkungen sind nur schwerlich registrierbar und das, was zwischen den Zeilen steht, bzw. das, was nicht gesagt wird, gerät gar nicht erst ins Blickfeld. Es gibt also – sozialwissenschaftlich gesprochen – erhebliche Validitätsprobleme, weil mit wortbasierten Verfahren die semantische Ebene prinzipiell nur unzureichend erfasst werden kann« (Kuckartz 1999, S. 87f.).

Aus linguistischer Sicht ist bei der Inhaltsanalyse der entscheidende Schritt derjenige der Kodierung. Auch dazu Kuckartz: »Eine Inhaltsanalyse kann nicht besser

sein als ihre Kategorien und Operationalisierungen« (Kuckartz 1999, S. 87). Für die Bildung der Kategorien und deren Operationalisierung muss besondere Sorgfalt aufgewandt werden, wenn die Auswertung der Texte nach Themen valide sein soll.

5. Deutung sprachlicher Zeichen

Um Kategorien zu bilden, denen einzelne Textsegmente zugeordnet werden können, müssen die Textsegmente jeweils beurteilt werden. In einem anderen Zusammenhang, bei der Beurteilung von Schülertexten, bestimmt Nussbaumer (1991, S. 3), wie aus linguistischer Sicht ein sprachliches (Wert)-Urteil charakterisiert werden kann: »Ein Urteils-Subjekt bildet und formuliert über einen Urteils-Gegenstand aus einem Urteils-Motiv oder zu einem Urteils-Zweck und an einen Urteils-Adressaten gerichtet ein Urteil von bestimmter Urteils-Art, in bestimmter Urteils-Sprache und abgestützt auf eine Urteils-Basis.« Diese Charakterisierung kann auf die Inhaltsanalyse, deren Resultat ja auch das Urteil über Texte darstellt, übertragen werden: Wir können reden von einem Subjekt, das die Inhaltsanalyse durchführt, von einem Adressaten der Inhaltsanalyse, von einem Motiv und Zweck, wozu wir eine Inhaltsanalyse durchführen, vom Gegenstand, den wir analysieren und schließlich von der Art unserer Analyse, von der Sprache, in der sie verfasst ist sowie von der Basis unserer Untersuchungen.

Je nach Motiv und Zweck sowie nach der Basis unserer Untersuchungen, sehen die Ergebnisse unserer Inhaltsanalysen unterschiedlich aus. Damit erscheint die Frage nach der Reliabilität in einem neuen Licht. Wenn verschiedene Auswerter auf unterschiedliche Aspekte Wert legen und unterschiedlich vorgehen, werden sie auch unterschiedliche Ergebnisse erzielen. Trotzdem wollen wir bei der Forschung Ergebnisse erzielen, die nicht einer beliebigen Willkür unterliegen. Wie können wir nun Texte wissenschaftlich auswerten, sodass sich die Urteile der Wissenschaftler von den Urteilen der Laien unterscheiden, sodass wir also die Texte methodisch kontrolliert sowie intersubjektiv überprüfbar auswerten?

Hier bringt uns die Überlegung weiter, wie sprachliche Handlungen zu deuten sind. Eine Hilfe gibt uns die Beobachtung, dass sprachliche Handlungen regelhaft geschehen. Wir können also Regeln der Verwendung von sprachlichen Zeichen beschreiben. Bucher und Fritz (1989) schlagen vor, folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- *Das gemeinsame Wissen der Kommunikationsteilnehmer/innen:* Hierzu gehören das Wissen über die Situation, in der sie handeln, oder das Wissen, wie Referenz auf Gegenstände der Kommunikation hergestellt wird.
- *Der Sequenzzusammenhang sprachlicher Handlungen:* Je nach Stellung einer Äußerung in einer Sequenz von sprachlichen Handlungen kann sich ihre Bedeutung ändern. »Derselbe Satz kann eröffnend als Behauptung, im Anschluss an eine Bitte um Begründung als Begründung und im Anschluss an einen Vorwurf als Rechtfertigung verwendet und verstanden werden« (Bucher/Fritz 1989, S. 138).