

Qualitative Inhaltsanalyse in der Erforschung von Kompetenzanforderungen: ein Forschungsbeispiel zur Analyse von Anforderungssituationen didaktischen Handelns

Karla Spendrin

Keywords:

strukturierende
qualitative
Inhaltsanalyse;
heterogenes
Datenmaterial;
Kodiereinheit;
Mehrfachkodier-
ungen; analyti-
sches Kodieren

Zusammenfassung: Es wird über ein Forschungsprojekt berichtet, in dem eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an STEIGLEDER (2008) zur Überarbeitung theoretisch entwickelter Kategorien von Anforderungssituationen didaktischen Handelns eingesetzt wurde. Mit dem Ziel der induktiven Überarbeitung und Ergänzung des Kategoriensystems wurde ein heterogener Datenkorpus aus Interviewtranskripten sowie handlungsnäheren Dokumenten (Moodle-Kursarchive mit Besprechungsprotokollen, Forendiskussionen u.a. aus dem didaktischen Handlungsprozess selbst) analysiert. Zentrale Herausforderungen waren dabei 1. der Umgang mit den verschiedenen Daten- und Dokumenttypen sowie 2. die Interpretation von Mehrfachkodierungen mit der Zielsetzung der Unterscheidung zwischen problematischen Überschneidungen von Situationskategorien einerseits und andererseits Überschneidungen, die spezifische Charakteristika der jeweiligen Handlungssituationen dokumentieren. In Bezug auf die verschiedenen Daten- und Dokumenttypen wird dabei vor allem die Frage der Identifikation von inhaltlichen bzw. formalen Kodiereinheiten in den handlungsnäheren Dokumenttypen behandelt. Im Hinblick auf die Frage des Umgangs mit Mehrfachkodierungen wird die Möglichkeit der Unterscheidung verschiedener Formen von Mehrfachkodierungen erörtert, die unterschiedliche Folgen für die Überarbeitung des Kategoriensystems haben können. Damit wird für die regelgeleitete und nachvollziehbare empirische Überarbeitung von theoretisch entwickelten Kategoriensystemen eine methodische Spezifizierung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Inhaltlicher Rahmen und methodische Probleme](#)
- [2. Zum Umgang mit umfangreichem, heterogenen und wenig strukturierten Datenmaterial](#)
- [3. Zum Umgang mit Mehrfachkodierungen in der Überarbeitung des Kategoriensystems](#)
- [4. Fazit](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Inhaltlicher Rahmen und methodische Probleme

In der Erforschung von Kompetenzanforderungen didaktischen Handelns in E-Learning- und Blended-Learning-Formaten¹ geht es – anknüpfend an ein Verständnis von Kompetenzen als erlernbare Wissensbestände, Fähigkeiten und Haltungen, die für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungssituationen notwendig sind (FRANK 2012; WEINERT 2001) – um die Bestimmung von Kompetenzanforderungen entlang von sich im Handlungsfeld stellenden Anforderungssituationen (EULER 2005). [1]

Empirische Grundlage ist ein Lehrprojekt, in dem Masterstudierende unter wissenschaftlicher Begleitung ein Blended-Learning-Tutorium für Bachelorstudierende planten, durchführten, evaluierten und iterativ weiterentwickelten (HÜBNER & GLADE 2016). Das gemeinsame didaktische Handeln wurde in unterschiedlichen Formen dokumentiert, sodass eine große Menge sehr unterschiedlicher Datenmaterialien vorliegt. Dabei wurden sowohl Datenmaterialien, die explizit für die durchgeführte Untersuchung erhoben bzw. angefertigt wurden (Leitfadeninterviews mit den Studierenden, Forschungstagebuch), als auch handlungsnähere Datenmaterialien (Archive der Moodle-Kurse² des Tutoriums und des Kommunikationskurses der Tutor_innen) in die Analyse einbezogen. [2]

Forschungslogisch wurde ein Verfahren mit deduktiven und induktiven Schritten umgesetzt: Auf Grundlage vielfältiger bereits bestehender Theorien didaktischen Handelns wurden zunächst zehn theoretische (Haupt-) Kategorien von Anforderungssituationen in Planung, Durchführung, Evaluation und Weiterentwicklung von E-Learning- bzw. Blended-Learning-Angeboten abgeleitet. Von diesen Situationskategorien als Arten didaktischer Handlungsaufgaben wird angenommen, dass sie ähnliche Ausgangslagen, Zielsetzungen und Anforderungen aufweisen. Diese Kategorien sollten in einem ersten – in diesem Bericht fokussierten – Analyseschritt in der Begegnung mit dem empirischen Material überprüft und durch induktive Interpretationsschritte ergänzt und überarbeitet werden. Dabei stand die Frage im Fokus, inwiefern die theoretisch beschriebenen Kategorien von Anforderungssituationen auch empirisch auffindbar und unterscheidbar sind und damit auch für die im Handlungsfeld tätigen Personen relevante Anforderungen darstellen. Zugleich sollte eine Zuordnung des Materials zu konkret beschreibbaren Anforderungssituationen (als Subkategorien) innerhalb der Situationskategorien erfolgen, um im zweiten Schritt eine weiterführende Analyse der Kompetenzanforderungen in den einzelnen Situationen zu ermöglichen. Das Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach STEIGLEDER (2008) erschien aufgrund seiner Fokussierung auf die methodisch kontrollierte empiriegeleitete Überarbeitung von

1 Blended Learning ist ein Unterrichtsformat, in dem E-Learning-Anteile mit Präsenzveranstaltungen kombiniert werden.

2 Moodle ist die Lernplattform der Universität, auf der für die Tutorien selbst sowie für die Kommunikation der TutorInnen untereinander lehrveranstaltungsbezogene Kurse angelegt wurden. Die Moodle-Kurse bestehen aus einer Hauptseite (Website) und sowie darauf verlinkten Materialien wie Texten oder Bildern und Aktivitäten wie Foren oder Wikis.

Kategoriensystemen für den ersten Analyseschritt besonders geeignet. In seiner Anwendung ergaben sich folgende methodische Herausforderungen:

- Umgang mit dem umfangreichen, heterogenen und wenig strukturierten Datenmaterial: Gerade die handlungsnäheren Daten weisen keine auf die Forschungsfrage bezogene Vorstrukturierung auf, wie sie z.B. in Leitfadeninterviews üblich ist. Sie sind zudem formal sehr heterogen. Es liegen eine bis wenige Seiten umfassende Protokolle von Besprechungen vor, aber auch mehrseitige Forendiskussionsthreads und Wiki-Seiten sowie längere Dokumente aus der Evaluation des durchgeführten Tutoriums. Hieraus ergab sich zum einen die Notwendigkeit der Anpassung der Untersuchungsschritte. Zum anderen wurde die Fragestellung nach der für die Forschungsfrage angemessenen und zugleich in Bezug auf die Daten praktikablen Festlegung von Kodiereinheiten bedeutsam.
- Umgang mit Mehrfachkodierungen in der Überarbeitung des Kategoriensystems: Grundsätzlich ist zwar davon auszugehen, dass innerhalb einer Textstelle (z.B. aus Interviews) Aussagen über mehrere Kategorien enthalten sein können (KUCKARTZ 2018) und dass auch handlungsnähere Daten wie z.B. Protokolle mehrere Handlungssituationen dokumentieren können. Dennoch war eine Zielsetzung der Analyse die Überprüfung der empirischen Angemessenheit der theoriegeleitet vorgenommenen Unterscheidungen zwischen verschiedenen Arten von Anforderungssituationen. Forschungspraktisch stellte sich die Herausforderung, Mehrfachkodierungen, die darauf hindeuten, dass die entsprechenden Situationskategorien von den Handelnden nicht als unterscheidbare Situationen wahrgenommen und bearbeitet werden, von solchen Mehrfachkodierungen zu unterscheiden, die auf unterschiedliche Modi des Gegenwärtigseins von Anforderungssituationen im didaktischen Handeln selbst hinweisen – indem z.B. in Evaluationssituationen natürlich vergangene oder aktuelle Vermittlungs- oder Planungssituationen Gegenstand der Evaluation sind. [3]

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie mit dem umfangreichen, heterogenen und wenig strukturierten Datenmaterial forschungspraktisch umgegangen werden konnte und welche Konsequenzen sich für die Festlegung von Kodiereinheiten ergaben (Abschnitt 2). Daran anschließend wird der Umgang mit Mehrfachkodierungen thematisiert und über eine Anpassung des methodischen Vorgehens berichtet, die die Unterscheidung verschiedener Arten von Mehrfachkodierungen erlaubt (Abschnitt 3). Im Fazit (Abschnitt 4) wird der inhaltliche und methodologische Ertrag der Vorgehensweise bilanziert. [4]

2. Zum Umgang mit umfangreichem, heterogenen und wenig strukturierten Datenmaterial

Dem ersten Analyseschritt sollten alle Daten zugrunde gelegt werden, die das didaktische Handeln eines Studierendenjahrgangs im Projekt dokumentieren. Dabei handelte es sich um folgende Auswahleinheiten: acht Transkripte von ca. 90-minütigen Leitfadeninterviews mit Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Projektteilnahme, ein ca. 80-seitiges Forschungstagebuch sowie als handlungsnähere Daten die Archive von sechs Moodle-Kursen (vier Tutoriumskurse sowie zwei Kommunikationskurse der Tutor_innen) mit jeweils zwischen 200 und 500 einzelnen Dokumenten (größtenteils PDF-Dateien). Im Fall der Interviews und des Forschungstagebuchs entsprach die Analyseeinheit der Auswahleinheit, im Fall der Moodle-Kursarchive wurden die einzelnen Dokumente als Analyseeinheit behandelt. Die Materialmenge und die technische Aufbereitung der Moodle-Kursarchive in eine Vielzahl einzelner Dokumente machte es unmöglich, bereits im Vorfeld des eigentlichen Materialdurchgangs die Haupt- und Subkategorien empirisch zu ergänzen, wie es dem 3. und 4. Analyseschritt nach STEIGLEDER (2008) entsprochen hätte. Die Ursache hierfür war das spezifische Datenmanagement: Die Moodle-Kursarchive lagen in zahlreichen einzelnen PDF-Dateien vor. Deren ursprüngliche Zusammenhänge (z.B. Verlinkungen im Kurs) waren im Dateiarhiv nicht abgebildet, da die Dateinamen nicht entsprechend der Verlinkungen fortlaufend durchnummeriert, sondern mit den entsprechenden Seitentiteln benannt worden waren. Deshalb kam beim Öffnen aller Dateien für eine Ergänzung von Haupt- und Subkategorien vor dem eigentlichen Materialdurchgang eine zufällige Reihenfolge zustande, die eine inhaltliche Einordnung der einzelnen Daten erschwerte. Da die Einzeldateien sowieso entlang der jeweiligen Verlinkungen, ausgehend von der Startseite und den Unterseiten des Kurses, einzeln herausgesucht und geöffnet werden mussten, erschien es ökonomischer, die induktive Bildung von Sub- und ergänzenden Hauptkategorien im Zusammenhang mit der Kodierung eines Teils des Materials durchzuführen. Für die induktive Bildung von Subkategorien wurde das Selektionskriterium zunächst auf einem geringen Abstraktionsniveau angesetzt, um möglichst konkrete Handlungssituationen innerhalb der Situationskategorien zu identifizieren. Alle Kodierungen und neu erstellten Kategorien wurden in einem Kodierprotokoll vermerkt. Wesentlich für die angezielte kontinuierliche Überarbeitung des Kategoriensystems (STEIGLEDER 2008, S.151f.) war die Identifikation von Überschneidungen zwischen (Haupt-) Kategorien, die möglicherweise die Revision der theoretischen Anforderungssituationskategorien erforderlich machten. Hierfür wurde eine Liste der Kodierungen verwendet, in der eindeutige Zuordnungen farblich von Mehrfachkodierungen unterschieden wurden. [5]

Die formale Heterogenität und geringe inhaltliche Strukturierung vor allem der handlungsnäheren Datenmaterialien erforderte darüber hinaus differenziertere Überlegungen zur Bestimmung der Kodiereinheiten. Prinzipiell wurde die Kodierung von *Idea Units*³ bevorzugt (KUCKARTZ 2018; STEIGLEDER 2008),

3 *Idea Units* bezeichnen inhaltlich (im Gegensatz zu formal, z.B. anhand einer bestimmten Textmenge) bestimmte Sinneinheiten (KUCKARTZ 2018, S.41; STEIGLEDER 2008, S.150).

die mit Bezug auf die Zielsetzung der Identifikation und Beschreibung von Anforderungssituationen didaktischen Handelns bestimmt wurden. Für die Transkripte der Leitfadeninterviews wurde als Sinneinheit entsprechend der Fragestellung die gesamte Erzählung zu einer didaktischen Handlungssituation (inkl. Fragestellung und/oder Zwischenfragen der Interviewenden) festgelegt. Dies war für die Interviewdaten unproblematisch umsetzbar. Bei den handlungsnäheren Datenmaterialien – v.a. den Archiven der Kommunikationskurse der Tutor_innen, in denen wesentliche Teile der didaktischen Planungsarbeit dokumentiert waren – stellte sich die Festlegung situationsbezogener *Idea Units* als problematischer heraus. Beispielsweise wurden Ergebnisprotokolle gemeinsamer Besprechungen aus diesen Kursen zunächst als Dokumentationen einer je spezifischen Handlungssituation (einer Besprechung) identifiziert und damit als *Idea Units* behandelt. Dabei traten jedoch vermehrt Mehrfachkodierungen auf, die nicht auf eine theoretische Überdifferenzierung des Kategoriensystems zurückführbar waren. So wurden beispielsweise in vielen Besprechungen inhaltlich nicht zusammenhängende verschiedene Anforderungssituationen (z.B. die Prozessplanung einer spezifischen Lerneinheit und die Perspektivplanung eines inhaltlich völlig anderen Themenbereichs) bearbeitet. Es zeigte sich, dass offenbar innerhalb einer raumzeitlichen Situation (also einer Besprechung) verschiedene didaktische Anforderungssituationen bearbeitet wurden, eine *Idea Unit* in Bezug auf die unterschiedlichen Situationskategorien also kleiner als das Ergebnisprotokoll zu wählen wäre. Ein ähnliches Phänomen ergab sich bei der Kodierung von Foren-Diskussionsthreads, in denen z.T. mehrere Themen unabhängig voneinander behandelt wurden, z.B. in unterscheidbaren Absätzen in den einzelnen Beiträgen. [6]

Die zunächst erwogene methodische Konsequenz war die entsprechende Zerlegung der Materialien in die jeweiligen *Idea Units*. Dies war jedoch aufgrund des damit verbundenen technischen Aufwands – bei der zu kodierenden Menge von mehreren hundert Dokumenten und der im Handeln entstandenen Unordnung in Protokollen oder Forendiskussionen – nicht praktikabel. Deshalb wurden im Abgleich von forschungspragmatischen und methodischen Erfordernissen folgende methodische Entscheidungen getroffen:

- Als Kodiereinheit wurde weiterhin das jeweilige Gesamtdokument (Protokoll oder Forendiskussionsthread) genutzt. Die Kodiereinheiten sind damit in diesen Fällen eher als formal und durch äußere Faktoren bestimmt (KUCKARTZ 2018) zu verstehen.
- Wenn in der formalen Kodiereinheit mehrere Handlungssituationen dokumentiert waren, wurde geprüft, inwiefern diese innerhalb des Dokuments, z.B. anhand verschiedener Absätze, Tagesordnungspunkte oder anderer Kriterien, klar unterscheidbar waren. In diesen Fällen wurde dann davon ausgegangen, dass es sich auch für die Handelnden um unterscheidbare Themen- bzw. Anforderungssituationen handelte.
- Es wurde sodann eine Mehrfachkodierung vorgenommen, diese jedoch innerhalb des Kodierprotokolls als Mehrfachkodierung aufgrund *zeitlicher Koinzidenz* markiert. Die Bezeichnung *zeitliche Koinzidenz* bezieht sich auf

die Erkenntnis, dass in einem raumzeitlichen Diskussionszusammenhang mehrere unterscheidbare Anforderungssituationen zusammenfallen können. Im Kodierprotokoll wurde außerdem stichpunktartig vermerkt, woran die Unterscheidbarkeit der Anforderungssituationen im Dokument selbst deutlich wird (siehe Tabelle 1 für ein Beispiel). Solche Mehrfachkodierungen erhielten in der Liste der Kodierungen eine spezifische Farbmarkierung. Diese kennzeichnet, dass es sich nicht um eine Mehrfachkodierung handelt, die Berechtigung der unterschiedlichen Kategorien von Anforderungssituationen, also die Angemessenheit ihrer inhaltlichen Definition, somit nicht infrage gestellt wird.

- Analog wurde dann auch für Dokumente vorgegangen, die aufgrund ihres spezifischen Status im didaktischen Handeln eine Funktion der Sammlung – beispielsweise von Ergebnissen mehrerer Handlungssituationen – hatten. Eine solche eher *örtliche Koinzidenz* der Dokumentation von Handlungssituationen in einer formalen Kodiereinheit trat zum Beispiel bei Zusammenstellungen des Arbeitsstandes bezüglich verschiedener Planungsaufgaben (To-do-Listen etc.) oder bei der tabellarischen Sammlung von Reflexionen verschiedener Vermittlungssituationen in einem Wiki auf.

Nr.	Datum	Kodiereinheit	Kodierte Kategorien	Kodierregeln, ggf. Bemerkungen
446	30.08. 2018	Datenarchiv Jg. 3, Tutorenkurs, 05-Planung-Tutorium, Wiki-Planung, 2012-04-11-Agenda-Stand-2012-04-10 (+ Änderungen)	ASK2-JG03-001- Prozessplanung- Orientierungsphase + ASK4-JG03-001- Planung-Evaluation	Kodierregel 1d, §2: Mehrfachkodierung aufgrund zeitlicher Koinzidenz: Prozessplanung der Orientierungsphase sowie Evaluationsplanung als separate TOPs

Tabelle 1: Auszug aus dem Kodierprotokoll [7]

Die gewählte methodische Lösung, d.h. die Nutzung ganzer Dokumente als formal definierte Kodiereinheiten und das entsprechende Dokumentieren und Markieren der sich ergebenden Überschneidungen als zeitliche bzw. örtliche Koinzidenz erlaubte einen ökonomischen Kodierprozess bei gleichzeitiger Transparenz der inhaltlichen Bedeutung der sich ergebenden Mehrfachkodierungen. Dies galt zumindest für die Mehrzahl der Analyse- bzw. Kodiereinheiten in den Moodle-Kursarchiven, die als solche nicht allzu umfangreich waren. Innerhalb der Dokumente war zudem (z.B. durch verschiedene Absätze, Tabellenzeilen oder Tagesordnungspunkte) leicht erkennbar, welche Passage (als *Idea Unit*) aus dem gesamten Dokument (als formaler Kodiereinheit) der jeweiligen Handlungssituation zuzuordnen war, sodass diese in den späteren Analyseschritten unproblematisch identifiziert werden konnte. Die gewählte Lösung wurde als spezifische Kodierregel für den

Umgang mit den beschriebenen Typen von Dokumenten (Protokolle, Forendiskussionsthreads, Ergebnissammlungen) festgehalten. [8]

Für einige umfangreichere Datenmaterialien war diese Lösung jedoch nicht angemessen. Ein Beispiel ist das Transkript einer Gruppendiskussion aus der Evaluation des Tutoriums, das Aussagen zu einer Vielzahl didaktischer Handlungssituationen enthielt. Hier wären für jede einzelne Handlungssituation nur wenige, z.T. aufgrund des Verlaufs der Gruppendiskussion verstreute Absätze des insgesamt knapp dreißigseitigen Dokuments zu kodieren gewesen. Bei solchen umfangreichen und wenig strukturierten Materialien wurde deshalb die technisch aufwendigere Aufteilung der Analyseeinheit in mehrere Kodiereinheiten (*Idea Units*) bevorzugt, in diesem Fall Erzählungen oder Argumentationen in Bezug auf eine Vermittlungssituation. [9]

3. Zum Umgang mit Mehrfachkodierungen in der Überarbeitung des Kategoriensystems

Die Zielsetzung der Analyse bestand u.a. darin, die theoretisch erarbeiteten Kategorien von Anforderungssituationen didaktischen Handelns daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie empirisch auffindbare und unterscheidbare sowie für die tätigen Personen relevante Anforderungen sind. Deshalb waren Häufungen von Mehrfachkodierungen zwischen Situationskategorien (Hauptkategorien) als Hinweise darauf zu interpretieren, dass diese im didaktischen Handeln empirisch nicht unterscheidbar sind und in der Überarbeitung des Kategoriensystems zusammengeführt werden können. Aus diesem Grund wurden Mehrfachkodierungen in der Liste der Kodierungen farblich von eindeutigen Kodierungen unterschieden. Die Identifikation von solchen theoretischen Überdifferenzierungen⁴ führte im Ergebnis der Analyse zur Reduktion des Kategoriensystems von zehn auf sechs Kategorien von Anforderungssituationen, die sich anhand des empirischen Materials unterscheiden ließen. Zusätzlich konnte damit ein stärker analytisch ausgerichtetes Kodieren erfolgen, bei dem vor allem die Zusammenhänge zwischen den Kategorien fokussiert wurden (JANSSEN, STAMANN, KRUG & NEGELE 2017). [10]

Mit Bezug auf die oben beschriebenen Phänomene der örtlichen bzw. zeitlichen Koinzidenz wurden bereits bestimmte Arten von Mehrfachkodierungen identifiziert, die nicht auf eine fehlende empirische Unterscheidbarkeit der Anforderungssituationen hinweisen, sondern auf deren spezifische Handlungsbedingungen, z.B. auf die zeitlich parallele Bearbeitung mehrerer Anforderungssituationen oder die Notwendigkeit der Zusammenführung von Ergebnissen aus mehreren Anforderungssituationen. [11]

4 Mit theoretischen Überdifferenzierungen sind Situationskategorien gemeint, die beispielsweise in der didaktischen Theoriebildung unterschieden werden, im empirischen Material aber nicht unterscheidbar vorkamen. Beispielsweise wurden theoretisch im Bereich der Planung die Kategorien Perspektivplanung, Umrissplanung und Prozessplanung unterschieden. Empirisch zeigte sich, dass Situationen der Umrissplanungen fast ausschließlich mit Prozessplanungen doppelkodiert wurden, eine separate Umrissplanung war also in den empirischen Daten nicht dokumentiert. Die Kategorie Umrissplanung wurde deshalb in der Überarbeitung des Kategoriensystems mit der Kategorie Prozessplanung zusammengeführt.

Darüber hinaus zeigte sich eine weitere methodisch-theoretische Problematik, die hier am Beispiel des bereits erwähnten Transkripts einer Gruppendiskussion illustriert werden soll: Es handelt sich dabei um ein Dokument, welches als Ganzes innerhalb einer bestimmten didaktischen Handlungssituation, nämlich der Evaluation des Tutoriums entstand und diese dokumentiert. Als solches war das gesamte Dokument als *Idea Unit* zu behandeln und entsprechend zu kodieren. Zugleich werden aber in dem Dokument bzw. in seinen einzelnen Passagen verschiedene andere didaktische Handlungssituationen (i.d.R. Vermittlungssituationen) thematisiert, d.h. zum Gegenstand der Kommunikation gemacht. In Bezug auf diese Situationen waren die entsprechenden *Idea Units* die jeweiligen Erzählungen oder Argumentationen, die sich zumeist auf einen oder wenige Absätze begrenzen. Hintergrund dabei ist, dass didaktisch Handelnde in bestimmten Arten von Situationen, auf die die grundlegenden Untersuchungskategorien verweisen, notwendigerweise andere didaktische Handlungssituationen zum Gegenstand machen. Beispielsweise werden in Planungssituationen die späteren oder in Evaluationssituationen die vorangegangenen Vermittlungssituationen thematisiert. Gerade bei der Kodierung handlungsnaher Dokumente ergaben sich dadurch Überschneidungen zwischen Kategorien und/oder die beschriebenen Unklarheiten über die zu wählende *Idea Unit* als Kodiereinheit. [12]

Diesen Herausforderungen wurde durch zwei Entscheidungen begegnet:

- Mit Bezug auf die Überschneidungen wurde festgelegt, dass durch Mehrfachkodierungen, die aufgrund des auf andere Situationen referenzierenden Charakters von didaktischen Handlungssituationen entstehen, die Berechtigung der unterschiedlichen Kategorien nicht infrage gestellt wird. Dies begründet sich darin, dass dieser Zusammenhang der Situationen theoretisch erklärbar ist und die je kodierten Handlungssituationen durch ihren Gegenstand unterscheidbar sind. Für diese Art von Mehrfachkodierung wurde die Bezeichnung "theoretisch erwartbare Mehrfachkodierung" gewählt. Diese erhielt ebenfalls eine spezifische Farbmarkierung in der Liste der Kodierungen, um sie von Mehrfachkodierungen, die auf theoretische Überdifferenzierungen des Kategoriensystems hindeuten zu unterscheiden.
- Mit Bezug auf die Kodiereinheit wurde mit Ausnahme der oben dargelegten Regelung bei wenig umfangreichen Analyseeinheiten grundlegend am Konzept der *Idea Unit* festgehalten. Als *Idea Unit* wird dabei der Sinnabschnitt verstanden, in dem die jeweils kodierte Anforderungssituation thematisiert wird. In einzelnen Fällen wie bei der angesprochenen Gruppendiskussion ist dann – im Rahmen einer theoretisch erwartbaren Mehrfachkodierung – auch die Wahl unterschiedlicher Kodiereinheiten in Bezug auf die gleiche Analyseeinheit möglich. Darin zeigte sich deutlich, dass die Kodiereinheit als *Idea Unit* nicht am Datenmaterial allein festgelegt werden konnte, sondern nur mit Blick auf den Zusammenhang von Datenmaterial und Kategorie. [13]

4. Fazit

In diesem Erfahrungsbericht wurde die Anpassung des Verfahrens der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach STEIGLEDER (2008) in Bezug auf die Analyse von Anforderungssituationen didaktischen Handelns anhand verschiedener Datenmaterialien dargestellt. Die konkreten methodischen Anpassungen wurden zunächst vor allem in Hinblick auf konkrete Datentypen vorgenommen (STAMANN, JANSSEN & SCHREIER 2016), wobei v. a. die aus der Dokumentation von Handlungssituationen selbst stammenden Daten Grund für Modifikationen waren. Dabei zeigte sich allerdings auch die theoretische Relevanz der methodischen Probleme und Entscheidungen: Mit Bezug auf das Verständnis von Besprechungsprotokollen als handlungssituationsübergreifende Dokumente war das theoretische Verständnis von Handlungssituationen zu schärfen. Handlungssituationen sind damit nicht zwingend durch raumzeitliche Bestimmungen, sondern vor allem durch das Thema bzw. den Handlungsgegenstand voneinander abzugrenzen. Durch die Erkenntnisse in Bezug auf verschiedene Gründe für Mehrfachkodierungen konnten verschiedene Modi des Gegenwärtigseins von Anforderungssituationen didaktischen Handelns identifiziert werden. Methodologisch weist die Konzeption der systematischen Unterscheidung von verschiedenen Arten von Mehrfachkodierungen einen möglichen Weg in der regelgeleiteten empirischen Überarbeitung theoretischer Kategoriensysteme in der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, der auch über das in diesem Projekt bearbeitete Inhaltsfeld hinaus relevant werden kann. [14]

Danksagung

Ich danke Prof. Dr. Maria HALLITZKY, Dr. Christian HERFTER sowie Markus JANSSEN für hilfreiche Hinweise und Überarbeitungsvorschläge zu früheren Versionen dieses Textes.

Literatur

- Euler, Dieter (2005). Gestaltung der Kompetenzentwicklung von E-Learning-Promotoren. In Dieter Euler & Sabine Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S.168-186). München: Oldenbourg.
- Frank, Stephen (2012). *eLearning und Kompetenzentwicklung. Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hübner, Anett & Glade, Julia (2016). Blended Learning mittels Peer-Ansatz – Ein Lehr-Lern-Angebot von Studierenden für Studierende. In Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücker, Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs, Christian Schramm, Marlen Schumann & Timo van Treeck (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)* (S.151-162). Münster: Waxmann.
- Janssen, Markus; Stamann, Christoph; Krug, Yvonne & Negele, Christina (2017). Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 7, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2812> [Zugriff: 2. Juli 2019].
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> [Zugriff: 7. Januar 2019].

Steigleder, Sandra (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik* von [Philipp Mayring](#). Marburg: tectum.

Weinert, Franz Emanuel (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S.45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Zur Autorin

Karla SPENDRIN, geb. 1981 in Dessau, studierte an der Universität Leipzig und der Háskóli Íslands in Reykjavík Erziehungswissenschaft, Psychologie und Kommunikations- und Medienwissenschaften. Von 2009-2013 leitete sie das Projekt "TutOn – Blended Learning von Studierenden für Studierende" an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig. Seit 2012 ist sie Mitarbeiterin der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs der Universität Leipzig. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit der Frage nach didaktischen Kompetenzen in den Handlungsfeldern E-Learning und Blended Learning. Weitere Forschungsschwerpunkte sind allgemeindidaktische und kulturhistorische Theorien des Unterrichts sowie methodologische Fragen der qualitativen allgemeindidaktischen (Unterrichts-) Forschung.

Kontakt:

Karla Spendrin, M.A.

Universität Leipzig
Allgemeine Didaktik und Pädagogik des
Sekundarbereichs
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Dittrichring 5-7, 04109 Leipzig

Tel.: +49 0341-9731422

Fax: + 49 0341-9731429

E-Mail: k.spendrin@uni-leipzig.de

URL: <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/fakultaet/personen?view=properson&id=169>

Zitation

Spendrin, Karla (2019). Qualitative Inhaltsanalyse in der Erforschung von Kompetenzanforderungen: ein Forschungsbeispiel zur Analyse von Anforderungssituationen didaktischen Handelns [14 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 17, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3351>.