

Zum Nacherfinden.  
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

## Mit Essen spielt man nicht!

**Material für ein spielerisches Herangehen  
an die induktive Kategorienbildung  
im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse**

Gabriele Klewin<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld  
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag werden eine Arbeitsphase und das dazugehörige Material zur induktiven Kategorienbildung vorgestellt. Ziel ist es, durch ein zunächst eher spielerisches Herangehen den Studierenden erste Erfahrungen in der Kategorienbildung zu ermöglichen, die im weiteren Verlauf bei der Arbeit in eigenen studentischen Forschungsvorhaben noch vertieft werden müssen. Das Vorgehen wird in den Kontext der Nutzung von Forschungsmethoden innerhalb des Forschenden Lernens und in den der qualitativen Inhaltsanalyse eingeordnet. Es werden Erfahrungen mit der Arbeitsphase berichtet, aber auch Einschränkungen aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer möglichen Evaluation des Vorgehens.

**Schlagwörter:** Forschendes Lernen, Praxissemester, Inhaltsanalyse, Kategorienbildung, Vorbereitungsseminar Praxissemester



## 1 Einleitung

Die bildungswissenschaftlichen Seminare zur Vorbereitung auf das Praxissemester (VPS-Seminare) in Bielefeld sind geprägt durch die Thematisierung von Forschungsmethoden, die sich für den Einsatz in der studentischen Forschung – in den Studienprojekten – innerhalb der zukünftigen Praxissemesterschulen eignen. Fragen zum Unterricht und zu dessen Planung, zur „Interaktion und Kommunikation in der Schule“ oder zur Lehrerpersönlichkeit (siehe z.B. Modulbeschreibung GymGe, o.J.) werden in einem weiteren Seminar mit dem Titel „Lehrerhandeln“ bearbeitet, so dass im VPS-Seminar der Fokus auf dem Forschenden Lernen liegt und ausreichend Raum für die Vorbereitung auf die Studienprojekte bleibt. Dennoch kann im Rahmen dieser Seminare nur ein Überblick über verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden gegeben werden und keine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Methoden erfolgen. Eine etwas ausführlichere Thematisierung erfahren diejenigen Methoden, die der Erfahrung nach häufiger in Studienprojekten genutzt werden. Hier sind auch kleinere praktische Arbeitsphasen möglich, in denen die Studierenden testweise erste Erfahrungen mit der jeweiligen Methode machen.

Zu den häufig genutzten Erhebungsmethoden gehört das Leitfadeninterview, für das die qualitative Inhaltsanalyse als eine mögliche Auswertungsmethode vorgestellt wird, die sich aber auch z.B. für Dokumente eignet. Andere Auswertungsmethoden wie die Grounded Theory, die Dokumentarische Methode sowie die objektive Hermeneutik werden als alternative Möglichkeiten genannt. Das hier gezeigte Material bildet den praktischen Teil der Seminarinhalte zu dieser Methode. Anhand von fiktivem Interview-Material zum Thema Ernährung wird die induktive Kategorienbildung erprobt. Das Interview-Material wurde von Dr. Monika Palowski-Göpfert erstellt.

## 2 Didaktischer Kommentar

Die Arbeitsphase zur induktiven Kategorienbildung ist der Abschluss mehrerer Seminarsitzungen, in denen zunächst qualitative Interviews und Gruppendiskussionen als Erhebungsmethoden thematisiert werden und die Studierenden eine Übung zum Erstellen von Leitfäden sowie zum Führen von entsprechenden Interviews absolvieren. Anschließend werden unterschiedliche Möglichkeiten der Transkription vorgestellt.

Die Auseinandersetzung mit der qualitativen Inhaltsanalyse beginnt mit einem Input durch die Dozentin. Innerhalb des Inputvortrags werden die grundsätzliche Funktion sowie unterschiedliche – quantitative und qualitative – Formen vorgestellt (Lamnek, 2010). Für die qualitative Inhaltsanalyse wird nicht nur das Vorgehen nach Mayring genannt,<sup>1</sup> sondern die Vielfältigkeit dieses Forschungsansatzes deutlich gemacht.<sup>2</sup> Denn: „Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier, 2014, S. 2).

Direkt vor der Arbeitsphase zur Kategorienbildung werden die deduktive und die induktive Herangehensweise verdeutlicht, und es wird sehr schematisch ein mögliches Vorgehen für die Kategorienbildung gezeigt, welches sich weniger an Mayring (2015) als an Kuckartz (2018) orientiert (s. Kap. 4.2).

Die Arbeitsphase selbst ist angelehnt an die Moderationsmethode „Schneeball“ (QUA-LiS NRW, o.J.). Sie besteht zunächst in der individuellen Bearbeitung der Aussagen zu Ernährung, so dass alle Studierenden aus ihrer Sicht passende Kategorien entwickeln. Wichtig für die Kategorienbildung ist, dass die Kategorien alle relevanten Aussagen umfassen und untereinander trennscharf sind. Anschließend finden sich jeweils

<sup>1</sup> Einige Autor\*innen verorten das Vorgehen Mayrings als eine hybride Version zwischen quantitativem und qualitativem Vorgehen (Schreier, Stamann, Janssen, Dahl & Whittal, 2019).

<sup>2</sup> Für eine aktuelle Diskussion der qualitativen Inhaltsanalyse siehe Janssen, Stamann, Schreier, Whittal & Dahl (2019) sowie Stamann, Janssen, Schreier, Whittal & Dahl (2020).

zwei Studierende zusammen mit der Aufgabe, sich auf Kategorien zu einigen. Im dritten und letzten Schritt der Arbeitsphase arbeiten jeweils zwei Zweiergruppen ebenfalls an der Aufgabe, ein gemeinsames Kategoriensystem zu entwickeln. Durch die zweimalige Aufgabe, sich auf ein Kategoriensystem zu einigen, sollen die verschiedenen Perspektiven, die auf die Aussagen eingenommen werden können, gut sichtbar werden.

Nach der Arbeitsphase werden zwei der Kategoriensysteme präsentiert, und die Studierenden können über ihren Arbeitsprozess berichten. Die Arbeitsphase sowie die anschließende Besprechung sollen neben einem ersten Einstieg in die Kategorienbildung auch deutlich machen, dass sich ein Kategoriensystem nicht naturwüchsig aus dem Material ergibt, sondern aufgrund der Perspektive und der Entscheidungen der Forscher\*innen bzw. in diesem Fall der Studierenden. Diese Entscheidungen, d.h. das Herausarbeiten von Kategorien aus den Aussagen und die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien, müssen für andere transparent gemacht werden, um den Gütekriterien qualitativer Arbeiten zu entsprechen.

Anschließend an die Arbeitsphase kann mit den Studierenden das Interview-Material selbst diskutiert werden. Der Entstehungskontext, d.h. die Tatsache, dass aus didaktischen Gründen bewusst Interview-Material zusammengesucht und erfunden wurde, sollte den Studierenden mitgeteilt und begründet werden (s. Kap. 5).

## KATEGORIENBILDUNG AN EINEM KONKRETEM BEISPIEL: EINSTELLUNGEN ZU ERNÄHRUNG



Abbildung 1: Einstiegsfolie in die konkrete Übung zur Kategorienbildung.

Anmerkung: Alle Fotos von Pexels mit jeweils freier Nutzungslizenz.  
Autor\*innen: „Pixabay“ (links oben), „Ash“ (links unten), „Rajesh TP“ (rechts).

Als Ergänzung zum oben beschriebenen Ablauf können auch die Fotos auf der Vortragsfolie (s. Abb. 1 und Online-Supplement) dienen, die im Rahmen des Einstiegs ursprünglich nur zur Illustrierung gedacht waren. So kann nach der Arbeitsphase gemeinsam überlegt werden, ob die Fotos bereits Kategorien implizit vorgegeben haben, oder es können vor der Arbeitsphase anhand der Fotos Assoziationen gesammelt werden, um so die Vorerfahrungen bzw. die Einstellung der Studierenden deutlich zu machen. Ggf. könnten darauf aufbauend auch vor der Bearbeitung des Interview-Materials Kategorien

entwickelt werden, so dass auf diese Weise das deduktive Vorgehen erprobt werden könnte. Als weitere Ergänzung wäre es auch möglich, eine\*n Studierende\*n zu bitten, ihre\*seine ursprünglichen Kategorien darzustellen sowie die jeweiligen Ergebnisse der Zweier- und der Vierergruppe, um daran den Prozess der Entwicklung nachvollziehbar zu machen.

### 3 Das Material

Das Material ist als Online-Supplement zu diesem Beitrag verfügbar. Es besteht aus PowerPoint-Folien mit den Arbeitsaufträgen (Online-Supplement 1) sowie den fiktiven Interviewaussagen zum Thema Ernährung (Online-Supplement 2).<sup>3</sup> Die Aussagen sind aus didaktischen Gründen bewusst kurz gehalten und dennoch sehr unterschiedlich, so dass die Texte innerhalb kurzer Zeit gelesen werden können, aber trotzdem eine Vielfalt an Einstellungen sichtbar wird.

### 4 Theoretischer Hintergrund

Zwei theoretische Hintergründe können für das Material zugrunde gelegt werden: der hochschuldidaktische Hintergrund des Forschenden Lernens und der methodische der qualitativen Inhaltsanalyse.

#### 4.1 Forschendes Lernen

Als hochschuldidaktischer Hintergrund liegt dem Material, wie allen Beiträgen in diesem Heft, das Forschende Lernen zugrunde (u.a. Huber, 2014), genauer: die spezifische Ausprägung im Rahmen des Praxissemesters (Klewin, 2021). Diese erfährt nicht nur an verschiedenen Universitäten eine unterschiedliche Konkretisierung (für Bielefeld siehe Leitkonzept, 2011), sondern jeweils auch fachspezifische und individuelle Ausgestaltungen durch die jeweiligen Dozent\*innen (Mertens, Basten & Wischer, 2019). In diesem Kontext ist die Frage der Schwerpunktsetzung auf „Forschung“ oder „Lernen“ relevant (Mertens, Basten & Wischer, 2019). Auch wenn beide Zielsetzungen das hochschuldidaktische Format kennzeichnen (Heinrich, 2017), ist für die Entscheidung, welchen Umfang Forschungsmethoden im Seminar einnehmen und welche diesbezüglichen Ansprüche an die Studierenden gestellt werden, wichtig, worauf der Fokus gelegt wird.

Im Rahmen des Praxissemesters liegt für die Autorin der Fokus auf der individuellen Professionalisierung durch das Forschende Lernen:

„Forschendes Lernen im Lehramtsstudium zielt auf den Erwerb einer professionstheoretisch gerahmten forschenden Haltung sowie im Idealfall auf die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten für zukünftige Praxisforschung und nicht auf eine selbstbezügliche Methodenausbildung.“ (Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel, 2020, S. 2)

Der Aussage Fichtens ist generell zuzustimmen: „Um forschend *lernen* zu können, muss man *forschen* lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen von Forschung gehören zusammen“ (Fichten, 2017, S. 32; Hervorh. i.O.). Dennoch muss angesichts der vielfältigen Anforderungen innerhalb des Praxissemesters und der bereits genannten Schwerpunktsetzung auf Professionalisierung eine Balance zwischen forschungsmethodischem Anspruch und Praktikabilität gefunden werden. Das bedeutet nicht, dass auf forschungsmethodisch sauberes Arbeiten verzichtet wird, sondern dass bspw. die Umfänge von Stichproben geringer ausfallen dürfen als bei empirischen Abschlussarbeiten. Die forschungsmethodischen Kenntnisse der Studierenden müssen jedoch so umfang-

---

<sup>3</sup> Bei Rückfragen zum Material können sich Leser\*innen gern an die Autorin wenden.

reich sein, dass die Kennzeichen Forschenden Lernens – Durchlaufen des gesamten Forschungszyklus, Selbstständigkeit und für Dritte interessante Ergebnisse (Huber, 2009) – erfüllbar sind.

## 4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die ausführliche Thematisierung der qualitativen Inhaltsanalyse begründet sich zum einen in der häufigen Anwendung innerhalb der Sozialwissenschaften (Mayring, 2019; Kuckartz, 2019), zum anderen aber auch in der m.E. guten Umsetzbarkeit im Rahmen von Studienprojekten als einer Variante Forschenden Lernens.

Ebenfalls einer Begründung bedarf die Entscheidung, sich hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse nicht vorrangig an Mayring zu orientieren, obwohl dieser der bekannteste deutsche Vertreter ist und auch derjenige, der bereits seit mehr als 35 Jahren mit diesem Verfahren arbeitet (Mayring, 2019). Die bei Mayring immer wieder angesprochene Quantifizierung der Ergebnisse und die daraus auch von ihm so gesehene „Zwischenstellung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung“ (2019, Absatz 10) erscheint für den Kontext der Studienprojekte nicht sinnvoll. Denn mit diesem Ansatz wäre die Erhebung mit einer großen Zahl an Interviews verbunden, und dies ist im Kontext der Anforderungen an Studierende im Rahmen der Studienprojekte nicht leistbar.

„Aufgrund der Regelgeleitetheit und Systematik und auch wegen ihrer Herkunft aus den Kommunikationswissenschaften ist die qualitative Inhaltsanalyse eigentlich für größere Textmengen konzipiert. Eine Interviewstudie mit 30 Personen kann schnell zu Transkripten von tausend Seiten führen. Stichproben mit weniger als 30 Personen erlauben eigentlich keine Verallgemeinerungen über explorative, hypothesengenerierende Aussagen hinaus“ (Mayring, 2019, Absatz 16).

Gerade in qualitativen Studienprojekten kann es nicht um Verallgemeinerungen gehen, sondern um das bessere Verstehen der interviewten Akteure. Deshalb wird die qualitative Inhaltsanalyse hier als qualitative und nicht als hybride Methode verstanden. Kuckartz hält explizit ein „Plädoyer für eine stärker qualitative Analyse“ (2019, o.S.). Insbesondere das induktive Vorgehen, bei dem die Kategorien erst aus dem Material entwickelt werden, führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Interviewtranskripten, und so könnte es auch zu einem besseren Nachvollziehen der Perspektive der Befragten führen. Zudem kombiniert Kuckartz die vergleichende Sicht zwischen den einzelnen Fällen mit einer fallorientierten Auswertung. Gerade eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Fällen kann für das Verstehen der Interviewten und damit auch für die Perspektive einzelner Schüler\*innen hilfreich sein, so dass eine Orientierung an Kuckartz (2019) gewählt wurde.

## 5 Erfahrungen

Die beschriebene Arbeitsphase zur induktiven Kategorienbildung wurde in mehreren Durchgängen von VPS-Seminaren eingesetzt, jedoch mit unterschiedlichen „echten“ Transkripten oder fiktivem Interview-Material. So wurden Ausschnitte aus Interviews mit Oberstufenschüler\*innen zum Thema Bildungsbiographie, Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion mit Oberstufenschüler\*innen zu Stundenanfängen und das hier vorgestellte fiktiv zusammengestellte Interview-Material genutzt. In allen Seminargruppen wurde die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden konzentriert am Material arbeiten und auch unterschiedliche Kategorien bilden, an denen die Entwicklung von Kategoriensystemen diskutiert werden kann. Allerdings konnte bei dem fiktiven Material ein stärker spielerisches Herangehen beobachtet werden, da die vermeintlichen Interviewaussagen z.T. recht überzeichnet sind. Die spielerische Beschäftigung hat aus motivationalen Gesichtspunkten vermutlich Vorteile. Durch die knappen Aussagen, die sehr auf das Thema zugespielt sind, kann das Material schnell bearbeitet werden; allerdings fehlen dadurch

auch Interviewpassagen, die nicht für die Kategorienbildung relevant sind, die jedoch in „echten“ Interviewtranskriptionen vorkommen und deren Streichung ebenfalls eine Entscheidung innerhalb der Auswertung notwendig macht.

Dadurch, dass es sich um fiktives Interview-Material handelt, muss bei der Bearbeitung nicht auf Fragen des Datenschutzes Rücksicht genommen werden; umgekehrt kann dieses wichtige Thema aber auch nicht ausgeschlossen werden.

In den Sommersemestern 2020 und 2021, die aufgrund der Corona-Pandemie als Online-Semester mit digitaler Lehre durchgeführt wurden, fand die Arbeitsphase jeweils innerhalb einer Online-Sitzung statt. Auch in diesem Kontext war das Material zur Erprobung des forschungsmethodischen Ansatzes der Qualitativen Inhaltsanalyse nutzbar.

Bei einer Evaluation der Arbeitsphase wäre nicht nur die Akzeptanz durch die Studierenden zu untersuchen, sondern auch die Frage, inwieweit den Studierenden deutlich ist, dass es sich lediglich um einen allerersten Einstieg in die Kategorienbildung handelt und für die Umsetzung in einem Studienprojekt eine vertiefte Einarbeitung notwendig ist. Dazu könnten die Studierenden nach der Verschriftlichung ihrer Studienprojekte und der Bewertung gebeten werden, zu explizieren, wie sie sich die forschungsmethodischen Kompetenzen angeeignet haben. Zusätzlich könnten die entsprechenden Arbeiten hinsichtlich des forschungsmethodischen Teils untersucht werden.

## Literatur und Internetquellen

- Feindt, A., Fichten, W., Klewin, G., Weyland, U., & Winkel, J. (für die Steuergruppe des Verbunds schulbezogener Praxisforschung). (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (1), 1–10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig Huber* (S. 161–175). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlag Webler.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlag Webler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Janssen, M., Stamann, C., Schreier, M., Whittal, A., & Dahl, T. (Hrsg.) (2019). Qualitative Content Analysis I. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3). Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/65>.
- Klewin, G. (2021, in Vorbereitung). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Konzeptionelle Ausgestaltung und Zielsetzungen Forschenden Lernens.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3), Art. 12. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3370/4461>.

- Lamnek, S. (2010). Inhaltsanalyse. In S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.) (S. 434–497). Weinheim & Basel: Beltz.
- Leitkonzept (2011): Universität Bielefeld, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011), *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 14.07.2020. Verfügbar unter: [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le/bielefelder\\_ausgestaltung/leitkonzept.pdf](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3), Art. 16. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4445>.
- Mertens, C., Basten, M., & Wischer, B. (2019). Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer\*innenbildung*, 1 (2), 124–145. Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- Modulbeschreibung für das Praxissemester an der Universität Bielefeld, GymGe* (o.J.). Zugriff am 30.08.2021. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37346805>.
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW). (o.J.). *Methodensammlung, Schneeball*. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=086>.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1), Art. 18. Zugriff am 13.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>.
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T., & Whittal, A. (2019). Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice – Introduction to the FQS Special Issue „Qualitative Content Analysis I“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 20 (3: Qualitative Content Analysis I, hrsg. v. M. Janssen, C. Stamann, M. Schreier, A. Whittal & T. Dahl). Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3393>.
- Stamann, C., Janssen, M., Schreier, M., Whittal, A., & Dahl, T. (Hrsg.) (2020). Qualitative Content Analysis II. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Social Research*, 21 (1). Zugriff am 12.07.2020. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/66>.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Klewin, G. (2021). Mit Essen spielt man nicht! Material für ein spielerisches Herangehen an die induktive Kategorienbildung im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 57–63. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4730>

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>