

Methoden

Stichprobe

Rekrutierung

Die vorliegende Studie erhob qualitative Interviewdaten in einer Stichprobe an ausgewählten inklusiven Grundschulen im Land Brandenburg. Die teilnehmenden Schulen wurden in zufälliger Reihenfolge aus einer Liste aller Schulen ($N_{\text{gesamt}}=84$) ausgewählt, die Teil des Brandenburger *Pilotprojekt[s] Inklusive Grundschule* (Beirat „Inklusive Bildung“ beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2014; Ministerium für Bildung Jugend und Sport des Lands Brandenburg, 2013) sind. Signalisierten die telefonisch kontaktierten Schulleiter*innen Interesse an der Studienteilnahme, erfolgte eine Versendung der Studieninformationen für die Schulleiter*innen (Anhang 1), eines standardisierten Elternbriefes mit Einverständniserklärung (Anhang 2) und eines bebilderten Anschreibens in einfacher Sprache für Kinder (Anhang 3). Aus einer kleinen Zahl interessierter Schulen wurden dann zielgerichtet je zwei Schulen aus dem städtischen (Rosa-Luxemburg-Schule Potsdam und Johann-Wolfgang-von-Goethe Schule Eberswalde) bzw. ländlichen Raum (Pestalozzi-Schule Großräschen und Thomas-Müntzer-Grundschule Walsleben) für die Studienteilnahme selektiert. Ziel dieser Auswahl war die Befragung von Schulkindern aus verschiedenen (sozio-ökonomischen) Kontexten.

Die Auswahl der befragten Schulkinder aus den Klassenstufen 4–6 erfolgte durch deren Lehrkräfte, welche auch die in den jeweiligen Schulen verbliebenen schriftlichen Einverständniserklärungen der Eltern der teilnehmenden Kinder einholten. Die Befragung konzentrierte sich aus mehreren Gründen auf ältere Grundschul Kinder: (1) Die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von Schulkindern entwickeln sich im Laufe der Grundschulzeit erheblich weiter (Gray, 2007, S. 383ff). Da diese Studie auf sprachlichen Auskünften beruht, war anzunehmen, dass die Befragung älterer Schulkinder potenziell zu komplexeren Äußerungen führen würde. (2) Das gewählte, kommunikativ anspruchsvolle Gesprächsformat der Gruppendiskussion eignet sich eher für ältere Grundschul Kinder. (3) Angesichts einer ansonsten nicht-inklusive Gesellschaft war durch die Befragung älterer Schulkinder, die bereits mehrere Jahre am Pilotprojekt teilgenommen hatten, eher damit zu rechnen, dass die Analyse ihrer Äußerungen über Behinderung im Vergleich zur existenten Literatur neue Aspekte aufzeigen würde. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg erteilte die Genehmigung zur Durchführung der Studie am 05.02.2015 (Anhang 4).

*Teilnehmer*innen*

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden insgesamt 28 Grundschul Kinder (11 Jungen, 17 Mädchen) aus den Klassenstufen 4 ($N_4=9$), 5 ($N_5=11$) und 6 ($N_6=8$) in sieben Gruppen an vier inklusiven Schulen in Brandenburg befragt. Die Stichprobengröße⁸ wurde so

⁸ Manche Autor*innen empfehlen die Durchführung von bis zu 20 Interviews bzw. die Arbeit mit acht Fokusgruppen (z. B. Georgaca & Avdi, 2011) im Rahmen einer diskursanalytischen Untersuchung.

festgelegt, dass auch bei eventuell kurz ausfallenden Interviews genug Material generiert werden würde, um eine substantielle und bedeutungsvolle Analyse zu ermöglichen (Tracy, 2010, S. 841).

Eins der befragten Kinder hatte einen sonderpädagogischen Förderstatus (Bereich Lernen), zwei identifizierten sich im Laufe der Interviews selbst als behindert (in beiden Fällen chronische Erkrankungen: Diabetes bzw. Asthma). Die Mehrheit der Kinder ($N=20$) besuchte eine Klasse, welche von mindestens einem Kind mit sonderpädagogischem Förderstatus besucht wurde. Die befragten Kinder wurden von Ihren Lehrkräften als schulisch gut (durchschnittlicher geschätzter Gesamtnotenstand in Schulnoten $M = 1,98$; $Std = 0,71$) und bei ihren Mitschüler*innen beliebt ($M = 4,29$; $Std = 0,81$) eingeschätzt.

Datengenerierungsmethode

Zur Datengenerierung⁹ wurden sieben Interviews in Kleingruppen von jeweils zwei bis fünf Schulkindern durch den Autor persönlich geführt. Die den rekrutierenden Lehrkräften mitgeteilte Zielgruppengröße lag bei vier Kindern; die realisierte Gruppengröße variierte je nach Interesse der Schulkinder, schulischen Abläufen etc. Diese geringe Gruppengröße sollte gewährleisten, dass alle teilnehmenden Kinder die Chance hatten, an der Diskussion aktiv teilzuhaben, und gleichzeitig die Moderation des Gesprächs und die Datenauswertung erleichtern (Mey, 2003, S. 13; Vogl, 2005). Um eine möglichst vertraute Gesprächsatmosphäre zu gewährleisten, wurden die Lehrkräfte gebeten, möglichst Kinder, die sich bereits kennen (Freund*innen, Klassenkame-

⁹ Die vorliegende Studie versteht Interviews nicht als bloße Erhebung von Daten, sondern als kreativen Prozess, in dem die Daten erst generiert werden (Jensen, 2008, S. 258).

rad*innen), zu den Interviews einzuladen (Heinzel, 2012, S. 108; Mey, 2003, S. 13). Diese folgten einem festen Ablauf (siehe Tabelle 1). Das gewählte halbstrukturierte Format ist besonders für explorative Studien wie die vorliegende geeignet (Lange, 2008, S. 41), da zwar eine thematische Strukturierung des Gesprächs erfolgt, gleichzeitig aber flexibel auf den Gesprächsverlauf eingegangen werden kann (Bortz & Döring, 2006, S. 308f.). Halbstrukturierte Gruppengespräche stellen sowohl für Teilnehmer*innen als auch Moderation eine anspruchsvolle Datengenerierungsform dar (Przyborski & Riegler, 2010, S. 436), die besonders für diese Studie geeignet war, da sie durch ihre Alltagsnähe für auf die Kinder weniger einschüchternd wirkte als zum Beispiel Einzelinterviews (Heinzel, 2012, S. 113; Mey, 2003), die Fähigkeiten der Kinder zur Gesprächsgestaltung nutzte (Vogl, 2005, S. 54) und durch eine zahlenmäßige Mehrheit der Kinder ein Gegengewicht in der inhärenten Machtungleichheit Erwachsener-Kind/Fragender-Befragte schaffte (Heinzel, 2012, S. 104).

Inklusive Vorstellungsrunde und Anfangsvideos dauerten die Interviews etwa eine Schulstunde, der aufgezeichnete Interviewteil variierte in Dauer zwischen 30 Minuten und 44 Minuten ($M = 35$ Minuten; $Std = 5$ Minuten), die Gesamtlänge aller Aufnahmen beträgt 244 Minuten.

Tabelle 1

Ablauf der Datengenerierung

Schritt	Inhalt
(1) Eisbrecher	Spielerischer Gesprächsbeginn für eine offene, informelle Gesprächsatmosphäre (Vogl, 2005, S. 39) durch Namensschildbasteln und Erzählen über Wochenendaktivitäten; Einführung Gesprächsstein
(2) Teilnehmer*innen-information	Information über Rechte bezüglich Freiwilligkeit, Rücktritt von der Teilnahme, Vertraulichkeit der Daten und über die Aufzeichnung des Tons der Gespräche
(3) Video	8-minütiges Video als Einstieg in das Gespräch über Behinderung
(4) Gruppengespräch	Leitfadengestütztes Interview als Gruppengespräch mit Tonaufzeichnung
(5) Verabschiedung	Kleine Süßigkeit als Dankeschön für jede*n

Materialien

Zur Generierung der vorliegenden Daten wurde der Ton der mithilfe eines Interviewleitfadens (siehe unten) geführten Gruppengespräche digital aufgezeichnet (Gerät Marantz PMD 620). Die Audiodateien wurden mit dem Programm F5transkript 2.2.2 (dr. dresing & pehl GmbH, 2015) transkribiert und mit dem Softwarepaket MAXQDA

11.2.2 (VERBI GmbH, 2015) analysiert. Das zu Beginn der Interviews per Laptop, Beamer und mobiler Leinwand gezeigte Video bestand aus Ausschnitten aus dem Dokumentarfilm *Berg Fidel – eine Schule für alle* (Wenders, 2012). Es zeigte einen Jungen mit Down-Syndrom im Grundschulalter im Kontext seiner inklusiven Schulklasse bei verschiedenen Aktivitäten (Basteln im Unterricht, Hausaufgaben machen, Fahrradschule, Klassenrat). Der Film hatte damit einen hohen Alltagsbezug für die befragten Kinder (Mey, 2003). Neben dem Interview wurden die Lehrkräfte der teilnehmenden Kinder gebeten, einen kurzen Fragebogen über diese auszufüllen.

Lehrkraftfragebogen

Im ergänzenden Lehrkraftfragebogen (siehe Anhang 5) wurden Basisdaten über die befragten Kinder erhoben: Klassenstufe der Kinder (4, 5 oder 6), Inklusivität der Schulklasse (Item „Werden in Ihrer Klasse auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderstatus unterrichtet? Ja/Nein“), Bereich eines eventuellen sonderpädagogischen Förderstatus (Lernen, Verhalten, Sprache, Hören, Sehen, Körperliche Entwicklung, Geistige Entwicklung), geschätzter Gesamtnotenschnitt (Schulnote 1–6) und geschätzte Beliebtheit (Item „Das Kind ist bei seinen Mitschülern beliebt. Kreuzen Sie an.“ Skala 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft völlig zu)).

Interviewleitfaden

Die Interviewfragen knüpften an die Inhalte des Anfangsvideos an und gingen von allgemeinen zu spezifischen Fragestellungen zu Behinderung über (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127ff.).

Der halbstandardisierte Interviewleitfaden (siehe Anhang 6) orientierte sich an den Fragen des *Revised Primary Student Survey Of Handicapped Persons* (R-PSSHP; Dyson, 2005). Um einer Reifizierung des Konzepts der Normalität vorzubeugen (Finnern & Thim, 2013, S. 159ff.), wurde die Verwendung der Begriffe „normal“/„Normalität“ durch den Interviewer aktiv vermieden.

Datenauswertungsmethoden

Die in den nächsten Abschnitten detailliert dargestellte Auswertung der aufgezeichneten Interviews verlief in drei Schritten: Zuerst erfolgte die Transkription der Tonaufzeichnungen der Interviews (Parker, 2003a, S. 552), basierend auf einem Transkriptionssystem nach Gail Jefferson (2004) (Legende siehe Anhang 7). Im zweiten Schritt wurden die Interviewtranskripte mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010b) analysiert und so induktiv ein Kategoriensystem hinsichtlich des Kategorienpaars normal/behindert entwickelt. Ziel dieses Schrittes war die Untersuchung der Frage, inwieweit die Kategorie „normal“ im Allgemeinen und in welchen Facetten im Gespräch mit den Kindern über das Thema „Behinderung“ eine Rolle spielt. Im letzten Schritt erfolgte eine diskursanalytische Interpretation der für die vorliegenden Forschungsfragen relevanten Kategorien des induktiv erstellten Kategoriensystems. Dies erlaubte es, sowohl Normalität und Behinderung als diskursiv konstruierte Konzepte und insbesondere ihre Beziehung zueinander zu untersuchen.

Qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010b) allgemein und hinsichtlich der durchgeführten forschungspraktischen Arbeitsschritte vorgestellt.

Was ist Qualitative Inhaltsanalyse?

Qualitative Inhaltsanalyse ist eine vor allem in der deutschsprachigen Psychologie, der Soziologie und den Erziehungswissenschaften verbreitete qualitative Forschungsmethode zur systematischen Erschließung von Kommunikation (Flick, 2014; Mayring, 2010b, S. 64). Durch ein im Vorhinein spezifiziertes System von Analyseregeln und Ablaufprozessen wird auf nachvollziehbare Weise „die Aussagenbreite und -komplexität [des Analysematerials] auf Wesentliches [...] reduzier[t]“ (Lange, 2008, S. 51). Mayring (2010b, S. 50) betont, dass es sich bei der von ihm entwickelten Inhaltsanalyse nicht um eine „feststehende Technik“ handele. Gleichwohl positioniert sie sich in ihrem Anspruch auf eine systematische Vorgehensweise explizit in Opposition zu weniger stark strukturierten und methodologisierten qualitativen Forschungsansätzen der Sozial- und Humanwissenschaften (Mayring, 2010b, S. 12).

Induktive Kategorienbildung als Art der Qualitativen Inhaltsanalyse

Mayring (2010b, S. 64ff.) unterscheidet drei grundsätzliche Arten der Inhaltsanalyse, die abhängig von der Forschungsfrage gewählt werden müssen: zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse. Die vorliegende Studie nutzt eine „textgeleitete“ (Mayring, 2010b, S. 67) Unterart der zusammenfassenden Inhaltsanalyse: induktive Kategorienbildung. Bei dieser handelt es sich um eine kriteriumsgeleitete selektive Zusammenfassung eines Textes mit

dem Ziel der schrittweisen Entwicklung bedeutungsvoller Kategorien aus dem Material (Mayring, 2003, S. 472, 2010b, S. 83). Induktive Kategorienbildung ist aber insofern auch deduktiv, als der Fokus auf bestimmte, für die Forschungsfrage relevante Aspekte des Analysematerials theoriegeleitete Vorentscheidungen bedingt, die nicht aus dem Interviewmaterial selbst abgeleitet werden. Diese Art der Qualitativen Inhaltsanalyse war besonders geeignet für das vorliegende explorative Forschungsvorhaben, da sie die Entwicklung der Kategorie „normal“ im Kontext der Kategorien „behindert“ bzw. „nichtbehindert“ aus den Aussagen von Schulkindern über Behinderung ermöglichte.

Ablauf der Qualitative Inhaltsanalyse

Nachfolgend wird übersichtsartig dargestellt, wie die Qualitative Inhaltsanalyse praktisch ablief; als Basis dienen Mayrings (2010b, S. 53ff.) Ausführungen. Die Festlegung des Auswertungsprozesses erfolgte in einem sogenannten „Ablaufmodell“ (siehe Abbildung 1). Dieses basiert auf dem allgemeinen Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2010b, S. 68), wurde aber an die Fragestellung dieser Studie angepasst.

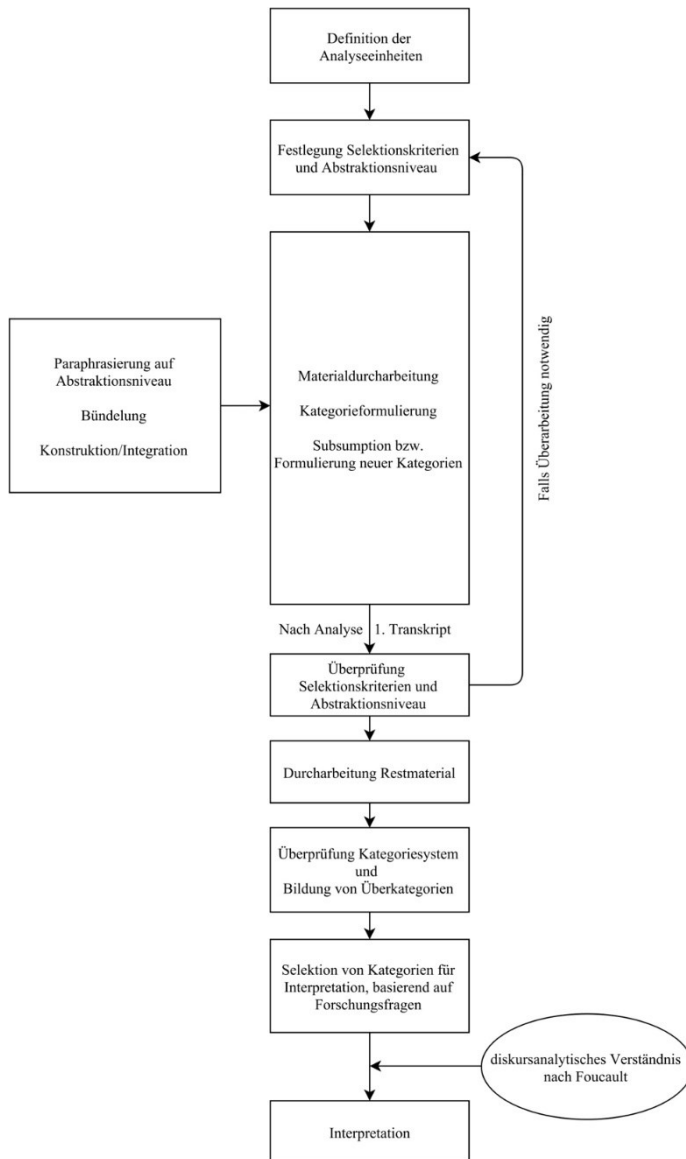


Abbildung 1. Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung

Definition der Analyseeinheiten: Kodier-, Kontext-, und Auswertungseinheit

„Die Kodiereinheit legt fest [...], was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann“ (Mayring, 2010b, S. 59). Hier ist sie definiert als eine Aussage hinsichtlich eines Aspektes dessen, was ein Kind mit Behinderung (insbesondere im Vergleich zu einem nicht-behinderten Kind) ausmacht. „Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann“, wohingegen Auswertungseinheiten bestimmen, „welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring, 2010b, S. 59). Kontext- und Auswertungseinheiten sind bei der induktiven Kategorienbildung deckungsgleich (Mayring, 2010b, S. 71) und wurden im vorliegenden Fall definiert als die vollständige Aussage eines Kindes, bis dieses inhaltlich von einem anderen Kind abgelöst wurde.

Festlegung des Abstraktionsniveaus und der Selektionskriterien

Selektionskriterien legen fest, wann Aussagen als für die Kategorienbildung relevant eingestuft werden (Mayring, 2010b, S. 84), und wurden, basierend auf den Forschungsfragen, definiert als: (a) (un-)mittelbares Sprechen über „normale“/nichtbehinderte bzw. behinderte Kinder und (b) sprachliche Differenzierungen von „normalen“ und „behinderten“ Kindern. Die Festlegung des Abstraktionsniveaus dient der Sicherstellung eines gleichbleibenden logischen Niveaus bei der Kategorienformulierung (Mayring, 2010b, S. 81). Um für das gesamte Analysematerial gültige Kategorien bilden zu können, wurde auf eine Ebene konkreter Aspekte von Behinderungen und Normalität abstrahiert, sodass die gebildeten Kategorien Verallgemeinerungen fallspezifisch

scher Formulierungen darstellen, die auch auf andere befragte Kinder zutreffend sein konnten.

Materialdurcharbeitung

Nach Festlegung des Abstraktionsniveaus und der Selektionskriterien erfolgte die zeilenweise Durcharbeitung des ersten Interviewtranskripts (Mayring, 2010b, S. 85). Sobald ein Selektionskriterium erfüllt war, wurde durch Paraphrasierung des Textsegments (als Begriff oder kurzer Satz) eine Kategorie auf dem definierten Abstraktionsniveau formuliert (Mayring, 2010b, S. 85). Jede folgende Textstelle, die ein Selektionskriterium erfüllte, wurde auf inhaltliche Deckungsgleichheit mit einer bereits formulierten Kategorie geprüft und gegebenenfalls unter dieser subsumiert („Bündelung“; ebd.). Bei inhaltlicher Ähnlichkeit, aber nicht Deckungsgleichheit einer Textstelle (z. B. gleicher beschriebener Sachverhalt, aber anderer Aspekt; anderer Sachverhalt, aber gleiche Art der Beschreibung) wurde geprüft, ob sich durch die Umformulierung einer bestehenden Kategorie sowohl die bestehenden als auch die neue Textstelle adäquat in der neuen Kategorie repräsentieren lassen würden („Konstruktion/Integration“; ebd.). Für distinkt neue Aspekte erfolgte die Bildung einer neuen Kategorie. Im Laufe des Kodiervorgangs entstand so ein sich kontinuierlich an die Transkripte anpassendes Kategoriensystem. Der Kategorienentwicklungsprozess wurde durch das Schreiben von Memos mit ersten Ideen und Assoziationen zu den entstehenden Kategorien reflektiert.

Überprüfung der Selektions- und Abstraktionsniveaukriterien

Nach Durcharbeitung des ersten Transkripts (~15% des Materials) wurde überprüft, ob die anfänglich spezifizierten Selektionskriterien sowie das gewählte Abstraktionsniveau tatsächlich zur Bildung

von für die Forschungsfragen relevanten Kategorien führten (Mayring, 2010b, S. 85). Die Notwendigkeit dessen sieht Mayring (2010b, S. 85) bei Bildung einer nur geringen Anzahl von Kategorien indiziert – dies war nicht gegeben, die Analyse der übrigen Transkripte erfolgte daher unverändert.

Überprüfung des Kategoriensystems: Bildung von Überkategorien

Nach Ende der Durcharbeitung aller Interviewtranskripte erfolgte eine finale Überprüfung der Kategorien sowie eine weitere Abstraktion durch die Formulierung von Überkategorien (Mayring, 2008, S. 12). Dazu wurden zuerst überprüft, ob angesichts der kontinuierlichen Anpassung des Kategoriensystems während der Kodierung alle Textstellen einer Kategorie noch in deren präziser Formulierung repräsentiert waren. Anschließend wurden sämtliche Kategorien hinsichtlich inhaltlicher Überlappungen untersucht und, wenn probat, im Sinne einer Konstruktion/Integration in Überkategorien zusammengefasst.

Interpretation des gebildeten Kategoriensystems

Der Abschluss der induktiven Kategorienbildung ist erst mit der Interpretation der gebildeten Kategorien erreicht, da diese nicht selbsterklärend für sich stehen (Mayring, 2010b, S. 85). Hier maßgeblich ist, dass für die vorliegende Arbeit nicht das gesamte entwickelte Kategoriensystem interpretiert wurde, da die breite Definition der Selektionskriterien aufgrund der explorativen Forschungsfragen zu einer großen Bandbreite an Aspekten von Behinderung und Normalität führte, die sich im Kategoriensystem widerspiegeln. Bei einer systematischen Durchsicht des erstellten Kategoriensystems wurden solche Kategorien für die weitere Interpretation selektiert, die für die

Beantwortung der anfangs formulierten Forschungsfragen besonders relevant erschienen, also insbesondere Kategorien mit explizitem Bezug auf die Begriffe „normal“/„Normalität“ und Kategorien, welche die Beziehung zwischen nichtbehinderten und behinderten Menschen abbildeten. Nur durch diese Materialreduktion war gewährleistet, dass die Analyse (a) die nötige Tiefe im Rahmen des verfügbaren (Seiten-) Umfangs dieser Arbeit erreichen konnte, (b) im Rahmen dieser Abschlussarbeit zeitlich realisierbar blieb und damit (c) die gestellten Forschungsfragen adäquat beantwortet werden konnten.

Die Interpretation der selektierten Kategorien erfolgte auf Basis des in den folgenden Abschnitten vorgestellten Diskurs- und Subjektverständnisses abgeleitet aus den Arbeiten Foucaults.

Diskursanalytische Interpretation

Die Arbeiten Foucaults bildeten die theoretische Grundlage der diskursanalytischen Interpretation des Kategoriensystems. Foucault selbst entwickelte keine Diskursanalyse; die vorliegende Arbeit nutzte Ian Parkers (1992, 2013) Version einer diskursanalytischen Vorgehensweise, die innerhalb der Psychologie entwickelt wurde, um die kritische Analyse von Texten unter Berufung auf die Arbeiten Foucaults (insb. 1970, 1972) zu ermöglichen (Parker, 2013, S. 231). Dabei ist zu beachten, dass die interpretatorische Methode der vorliegenden Studie nicht als *Diskursanalyse*, aber als *diskursanalytisch* bezeichnet werden kann. Erstere umfasst eine wesentlich komplexere Analyse (siehe z. B. Bone et al., 2007; Hook, 2007), die sich im Rahmen dieser Abschlussarbeit in Kombination mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse als nicht durchführbar erwies.

Was ist ein Diskurs?

Nach Foucault kann Diskurs definiert werden als „frameworks of meaning produced in language“¹⁰ (Alldred & Burman, 2005, S. 178), welche „construct objects and an array of subject positions“¹¹ (Parker, 1994, S. 245). Die Grenzen eines Diskurses „konstituieren und organisieren“ (Willems, 2003, S. 56), was über ein Thema gesagt und gewusst werden kann und was nicht (Konnersmann, 1998, zitiert nach Bührmann & Schneider, 2008). Die zugrunde liegende poststrukturalistische Prämisse ist, dass das gesprochene bzw. geschriebene Wort nicht – wie im naturwissenschaftlichen Mainstream der Psychologie angenommen – lediglich eine Abbildung der sozialen Realität ist, sondern dass vielmehr durch sprachliche Äußerungen soziale und psychologische Wirklichkeiten konstruiert werden (Fein & Florea, 2007; Keller, Hirsland, Schneider & Viehöver, 2011; Parker, 2003a; Willig, 2008). Diskurse im Foucault’schen Sinne operieren also nicht auf intrapsychischer Ebene. Sie können verstanden werden als eine Art „super-individual reality“¹² (Bone et al., 2007), als vergesellschaftliche und vergesellschaftlichende Praxis, die sozial geformt ist, aber zugleich auch sozialkonstitutiv wirkt und Personen („Subjekte“ im diskursanalytischen Fachsprache) konstruiert (Alldred & Burman, 2005; Wodak, 2011, S. 39).

Was bedeutet eine diskursanalytische Herangehensweise?

Eine Diskursanalyse bezeichnet die detaillierte Untersuchung von Texten – nicht die der in ihnen beschriebenen Gegenstände –

¹⁰ „Bezugssysteme von Bedeutungen, produziert in Sprache“ (Übers. d. Verf.).

¹¹ „Objekte und ein Spektrum von Subjektpositionen konstruieren“ (Übers. d. Verf.).

¹² „super-individuelle Realität“ (Übers. d. Verf.).

hinsichtlich ihres Aufbaus, ihrer Struktur, inhärenter Widersprüche und der Funktion in ihren konkreten kulturellen und sozialen Kontexten (Alldred & Burman, 2005; Dijk, 2014; Parker, 2003a). Ziel ist es, Deutungen eines Textes zu finden, die „besondere gesellschaftliche Relevanz“ haben (Schutter, 2012, S. 253). Essentiell ist dabei die kritische Hinterfragung der verwendeten Begrifflichkeiten innerhalb scheinbar bewährter und unhinterfragter „Wahrheitsregime“ (Hook, 2001, S. 2, Übers. d. Verf.), also kulturell und sozial als gegeben angesehene Sichtweisen eines Sachverhalts (Parker, 2003a, S. 555). Um das kritische Potenzial der Diskursanalyse für die Psychologie vollständig auszunutzen, gilt es, jedweden Essentialismus zu vermeiden – insbesondere die für die Psychologie zentrale Annahme eines autonomen Individuums (Parker, 2003a, S. 547). Das heißt auch, eine Gleichsetzung von Person(en) und Text zu vermeiden (Parker, 2003a, S. 548): Die Interviewtexte wurden also nicht als Widerspiegelungen persönlicher Intentionen, Einstellungen, Motivationen etc. der sprechenden Personen verstanden, sondern als vergesellschaftete und vergesellschaftende Re-Produktion und Re-Zirkulation von Diskursen durch Subjekte (Alldred & Burman, 2005; Hook, 2001, S. 9f.; Simons, 1995, S. 26).

Die gewählte diskursanalytische Herangehensweise unterscheidet sich daher von anderen qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden hinsichtlich ihres Bestrebens, die Konstruktion – und nicht das Erleben – von Wirklichkeit zu untersuchen (Hardy, Harley & Phillips, 2004, S. 19). Dies streicht auch die aktive Rolle des Forschenden in der Produktion von (Be-)Deutungen heraus, denn diese sind den Texten nicht immanent, sondern werden erst durch die Textanalyse konstruiert (Alldred & Burman, 2005, S. 189).

Welche Aspekte eines Textes rückt eine diskursanalytische Auswertung in den Fokus?

Für die vorliegende Studie diente die diskursanalytische Interpretation des inhaltsanalytisch konstruierten Kategoriensystems der Untersuchung folgender Aspekte: (1) Phänomenstruktur, (2) *Action Orientation* und (3) Positionierung.

(1) Phänomenstruktur (Schutter, 2012, S. 254)

Grundsätzlich fokussiert eine diskursanalytische Herangehensweise die unterschiedlichen Facetten der Darstellung der Analysegegenstände (im vorliegenden Fall Normalität und Behinderung) und deren Beziehungen zueinander (Alldred & Burman, 2005, S. 184). Da beide, wie in der Einführung dargestellt, als gesellschaftliche Phänomene verstanden werden, wird des Weiteren der Bezug zu allgemeinen Diskursen (zum Beispiel biomedizinischen oder psychologischen Konzepten) untersucht und gefragt, welche Werte und Institutionen durch diese Diskurse bestärkt bzw. infrage gestellt werden (Alldred & Burman, 2005, S. 187).

(2) Action Orientation (Willig, 2008, S. 114)

Untersucht wird auch, welche Beziehung Untersuchungsgegenstände und Subjekte zueinander haben und ob es alternative Formen dieser Beziehung im Text gibt (Alldred & Burman, 2005, S. 187). Anders gesagt: In welchem Kontext existieren die unterschiedlichen „Bedeutungsschattierungen“ (Parker, 2003a, S. 552) des Analysegegenstandes, und welche Funktion haben diese für die sprechenden Personen (Willig, 2008, S. 114)?

(3) Positionierung – „Wer kann was sagen?“ (Alldred & Burman, 2005, S. 185)

„Language can be seen as providing ‚subject positions‘ for speakers to occupy rather than ‚perspectives‘“¹³ (Alldred & Burman, 2005, S. 179). Diskurse beschränken bzw. strukturieren in erheblichem Maße, was in einem bestimmten Kontext gedacht und gesagt werden kann. Im Umkehrschluss muss daher dem Ungesagten besonderes Augenmerk geschenkt werden (Hook, 2001, S. 12; Parker, 1992, S. 126). Derselbe Text kann dabei an verschiedenen Stellen unterschiedliche Positionierungen des sprechenden Subjekts konstruieren und (schweigend wie laut) artikulieren. Es stellen sich daher die für die vorliegende Arbeit zentralen Fragen: Welche Subjektpositionen (zum Beispiel behinderte vs. nichtbehinderte Kinder) werden artikuliert? Welche Beziehung haben diese zueinander? Und welche Funktion hat dies im Text (Alldred & Burman, 2005, S. 185)?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die diskursanalytische Ausdeutung des mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse aufgebauten Kategoriensystems eine tiefer gehende kritische Analyse ermöglichte. Die Inhaltsanalyse bleibt durch ihren Fokus auf manifeste Inhalte von ihrer Anlage her an der Oberfläche des Analysematerials. Sie riskiert daher, in der Beschreibung der Daten stecken zu bleiben und „not [to] go beyond repeating, paraphrasing, summarizing or (merely)

¹³

„Sprache kann gesehen werden als Ermöglichung verschiedener ‚Subjektpositionen‘, die Sprecher*innen anstatt ‚Perspektiven‘ besetzen können“ (Übers. d. Verf.).

commenting upon a fragment of text or talk“¹⁴ (Dijk, 2014). Vaismoradi et al. (2013, S. 404) betonen zwar, dass auch die Inhaltsanalyse nicht-manifeste Themen in einem Text identifizieren könne – essentiell hierfür seien aber einerseits ein hohes Maß an Reflexivität der/s Forschenden und eine wiederholte Analyse eines Textes aus unterschiedlichen Perspektiven andererseits. Die in der vorliegenden Studie gewählte Deutung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse mithilfe der diskursanalytischen Theorie und insbesondere ihrer Betonung der Reflexivität des Forschenden (siehe „Reflexion“, Seite 105) konnte genau dies leisten.

Was macht gute qualitative Forschung aus?

In der quantitativen psychologischen Forschung herrscht ein weitgehender Konsens hinsichtlich der Beurteilung guter Forschung: Reliabilität, Validität und Objektivität gelten als universelle Kriterien zu deren Beurteilung (Flick, 2010, S. 395). Im Gegensatz dazu besteht bezogen auf qualitative Forschungsmethoden keine Übereinstimmung darüber, was gute qualitative Forschung ausmacht – wohl aber darüber, dass dies eine relevante Frage ist (Flick, 2010, S. 404; Seale, 1999, S. 465). Angesichts der Randständigkeit qualitativer Forschung in der Psychologie findet die Diskussion darum, was deren Qualität ausmacht bzw. ausmachen soll, gezwungenermaßen vor dem Hintergrund der etablierten Gütekriterien der quantitativen Psychologie statt (Flick, 2010, S. 395; Mayring, 2010b, S. 116). Angesichts der heterogenen Landschaft qualitativer Methoden (Seale, 1999, S. 465) werden univer-

¹⁴

„nicht über das Wiederholen, Paraphrasieren, Zusammenfassen oder (lediglich) Kommentieren eines Textfragments oder von wörtlicher Rede hinauszugehen“ (Übers. d. Verf.).

selle Qualitätskriterien grundsätzlich aber als sinnlos für die qualitative Forschung bewertet (Tracy, 2010, S. 838).

Dazu kommt, dass (a) qualitative Forschungsansätze „creativity, exploration, conceptual flexibility, and a freedom of spirit“¹⁵ (Seale, 1999, S. 467) hervorheben – Prinzipien, die mit klassischen Gütekriterien unvereinbar sind, und dass (b) qualitativ Forschende überzeugend gezeigt haben, dass die „Qualität“ von Forschungsarbeiten ein schwer fassbares Konzept ist, ihre Beschreibung in Kriterien also nur ein erster Schritt in die richtige Richtung sein kann (Parker, 2004; Seale, 1999, S. 471). Statt universeller Qualitätsindikatoren müssen daher Kriterien entwickelt und explizit gemacht werden, die auf den jeweiligen Forschungsparadigmen und -theorien basieren (Herrera & Braumoeller, 2004, S. 17; Tracy, 2010, S. 838) – dies kann bereits als erstes Qualitätskriterium für gute qualitative Forschung gewertet werden (Parker, 2004, S. 7). Im Folgenden wird daher diskutiert, was eine gute diskursanalytische Arbeit ausmacht, die auf einem inhaltsanalytischen Vorgehen fußt.

Reliabilität

Hinsichtlich klassischer Reliabilitätsindikatoren, also Gradmessen der „Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie der Konstanz der Messbedingungen“ (Friedrichs, 1973, S. 102, zitiert nach Mayring, 2010b, S. 116), sieht Mayring (2010b, S. 117) die Interkoderreliabilität als einzig relevanten Indikator für ein inhaltsanalytisches Vorgehen. Zu deren Einschätzung wurde die Hälfte des analysierten Materials von

¹⁵

„Kreativität, Erkundung, konzeptuelle Flexibilität und eine Freiheit des Geistes“ (Übers. d. Verf.).

einer weiteren Kodiererin analysiert. Das Ziel war allerdings nicht eine möglichst hohe Übereinstimmung der Kodierungen – denn es ist (a) bei komplexen Inhaltsanalysen nicht mit einer hohen Übereinstimmung zwischen verschiedenen Analysierenden zu rechnen (Ritsert, 1972, zitiert nach Mayring, 2010b, S. 117), und es kann (b) eine hohe Interkoderzuverlässigkeit, also eine große Homogenität der Datendeutung, nicht als gleichbedeutend mit einer interessanten oder kritischen Interpretation angesehen werden – die, wie in Kürze argumentiert werden wird, ein weit wichtigeres Qualitätskriterium darstellt. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde die von Mayring (2008, S. 12f.) ebenfalls vorgeschlagene, „weichere“ Validierungstechnik der Interkoderzuverlässigkeit genutzt: Auf Basis einer ausführlichen Einführung der Zweitkodiererin in das Kodierschema und einer anschließenden Zweitkodierung der Hälfte des Interviewmaterials (80%-ige Kodierübereinstimmung erreicht in 7% der Segmente) erfolgte eine Auswertung der Kodierdiskrepanzen. Die erwarteten Interpretationsunterschiede (Lisch und Kritz, 1978, S. 90, zitiert nach Mayring, 2010b, S. 117) dienten der kritischen Reflexion der Ergebnisse und des Forschungsprozesses. Darüber hinaus ist die gewählte diskursanalytische Herangehensweise nicht vereinbar mit klassischen Reliabilitätskriterien (Hardy et al., 2004, S. 21). Stattdessen folgt die vorliegende Arbeit Flicks (2010, S. 398) Vorschlag einer „stärker prozedurale[n] Konzeption“ von Zuverlässigkeit, die die Transparenz des gesamten Forschungsprozesses („Verfahrensdokumentation“ bei Mayring, 2010b, S. 119) hervorhebt. So werden die Plausibilität und die Nachvollziehbarkeit der theoretischen Fundierung, der Methoden und der Ergebnisse im Forschungsbericht zum entscheidenden Kriterium der Zuverlässigkeit einer gründlichen Analyse (Tracy, 2010, S. 841).

Validität

Validität gilt in der psychologischen Forschung als Indikator dafür, „ob ein Test das misst, was er messen soll bzw. was er zu messen vorgibt“ (Bortz & Döring, 2006, S. 200). Unter den klassischen Gütekriterien ist Validität das relevanteste Kriterium für ein diskursanalytisches Vorgehen (Neuendorf, 2004), allerdings ist ihre Anwendung auf qualitative Forschung problematisch (Flick, 2010, S. 397). So ist zum Beispiel die zur Sicherstellung interner Validität nötige vollständige Kontrolle der Umgebungsvariablen im Sinne eines experimentellen Vorgehens für qualitative Befragungen – allgemein und speziell im vorliegenden Fall – weder sinnvoll noch notwendig (Flick, 2010, S. 397). Anstelle klassischer Validitätskriterien setzt die vorliegende Studie daher, wie von Lincoln und Guba (1985, zitiert nach Flick, 2010, S. 400) vorgeschlagen, auf Glaubwürdigkeit.¹⁶ Die Hauptkriterien zu ihrer Beurteilung sind folgende Fragen: Sind die dargestellten Interpretationen schlüssig und erscheinen sie valide verglichen mit anderen Auslegungen (Hopf, 2004, S. 32)? Wird überzeugend dargestellt, wie die soziale Wirklichkeit hinsichtlich des zu untersuchenden Aspektes konstruiert wird (Hardy et al., 2004, S. 21)? Diese Herangehensweise rückt die dem Analysematerial zugeschriebene Bedeutung und deren Originalität und Innovationskraft in den Vordergrund (Parker, 2004, S. 5ff.).

¹⁶

Analoge Konzepte finden sich zum Beispiel bei Hopf (2004, S. 32) unter dem Begriff der „competitive validity“, bei Mayring (2010b, S. 119) als „argumentative Interpretationsabsicherung“.

Objektivität

In der quantitativen psychologischen Forschung ist Objektivität gleichbedeutend mit „interpersonale[m] Konsens“ (Bortz & Döring, 2006, S. 326), das heißt dem Ziel der Unabhängigkeit der Untersuchungsergebnisse von den Forschenden. Diese Definition basiert auf der positivistischen Annahme, dass Forschungsergebnisse lediglich die Abbildung einer unabhängig von diesen existierenden Realität seien, die es möglichst fehlerfrei abzubilden gelte (Herrera & Braumoeller, 2004, S. 16). Im vorliegenden Fall bedeutete dies anzunehmen, dass die Bedeutung eines Textes stabil sei und lediglich von Forscher*innen „gefunden“ werden müsste. Danach kommen unterschiedliche Interpretationen dann zustande, wenn unterschiedliche Analyseabläufe angewendet werden (Silverman, 2001, zitiert nach Hardy et al., 2004, S. 20).

Wie Uwe Flick (2010, S. 397f.) darlegt, ist dies aber inkompatibel mit der hier angewandten diskursanalytische Sichtweise, in der quantitativ verstandene Objektivität keine Rolle spielt: Texte werden als intersubjektive Konstruktionen sozialer Wirklichkeit verstanden. Daraus folgt einerseits, dass Ontologie und Epistemologie nicht mehr klar getrennt werden können, denn es gilt: „[W]hat we know is not separable from the method in which we came to know it“¹⁷ (Herrera & Braumoeller, 2004, S. 17). Parker (2004, S. 5ff.) schlägt daher eine qualitative Reinterpretation des Objektivitätskriteriums vor, die bewertet, inwieweit die theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeit und deren Einfluss auf die Forschung dargelegt werden – inklusive der

17

„[W]as wir wissen, ist nicht trennbar von der Methode, mit der wir es in Erfahrung gebracht haben“ (Übers. d. Verf.).

Reflexion der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (siehe „(4) Verallgemeinerbarkeit der Analyse“, Seite 99 der vorliegenden Arbeit).

Zum anderen folgt daraus, dass diskursanalytisch Forschende nicht als neutrale, passive Beobachter*innen gelten können (Wilkinson, 1988, zitiert nach Parker, 2004, S. 4), die den objektiven Erkenntnisgewinn hinsichtlich eines Untersuchungsgegenstandes durch Datenerhebung und -analyse vorantreiben (Alldred & Burman, 2005, S. 175). Im Gegenteil ist die/er Forschende notwendigerweise persönlich involviert in den kreativen Interpretationsprozess, in welchem sie/er, genauso wie alle anderen Menschen, ihren/seinen Wahrnehmungen und Gefühlen unterliegt (Alldred & Burman, 2005, S. 175ff.). Dies bedingt eine aktive Reflexion (siehe „

Reflexion“, Seite 105) der persönlichen Motivationen, emotionaler Verbindungen und moralisch-politischer Überlegungen, die den Standpunkt der/s Forschenden beeinflussen (Parker, 2004, S. 4; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000, S. 16f.).

Zusammenfassung

Traditionelle psychologische Kriterien zur Feststellung der Qualität einer quantitativen Forschungsarbeit sind nicht sinnvoll auf die vorliegende qualitative Arbeit anwendbar. Stattdessen setzt diese Arbeit auf Konzepte, die innerhalb der qualitativen Forschungsgemeinschaft entwickelt wurden: Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Methoden und des entwickelten Arguments sowie deren Originalität – im Sinne von Neuartigkeit und Überzeugungskraft – zusammen mit der Reflexion theoretischer und praktischer Limitierungen der Analyse und der persönlichen Involviertheit des Forschenden.

Normalitätskonzepte im Behinderungsdiskurs
Eine qualitative Befragung inklusiv-beschulter
Brandenburger Grundschulkinder

Brehme, D.

2017, XIII, 139 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16822-3