

2. Erkenntnisinteresse, Design und methodologische Grundlagen

„Während die Leistungsentwicklung von Repetentinnen und Repetenten einen recht gut erforschten Gegenstandsbereich darstellt, gehören die Konsequenzen von Klassenwiederholungen für die soziale und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu den bislang zu wenig beachteten, aber zentralen Forschungsdesideraten“ (Bellenberg & im Brahm, 2009, S. 282).

2.1 Fragestellungen

Im Folgenden werden Design und methodisches Vorgehen der Untersuchung vorgestellt. Dazu werden zunächst die Untersuchungsfragen erläutert, die aus den theoretischen Vorüberlegungen sowohl für die Ebene der Schule als Organisation als auch für die Ebene der Schüler/innen als soziale Akteur/innen resultierten. Darauf folgen die methodologischen Prämissen und eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens, von der Stichprobenbildung bis zur Erstellung einer Typologie der subjektiven Bilanz und Verarbeitung einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe II.

Die vorliegende Untersuchung wurde konzipiert vor dem Hintergrund des oben dargestellten Bezugsrahmens einer sich strukturell verändernden Oberstufe, die mit zunehmend heterogenen Lerngruppen und entsprechend neuen Herausforderungen konfrontiert ist, und richtet ihren Blick auf zwei unterschiedliche Ebenen der Institution Schule. Innerhalb des Forschungsfelds „Klassenwiederholung“ sollten zum einen institutionelle Merkmale der Einzelschule untersucht werden, und zwar besonders in Bezug auf Wahrnehmung und Nutzung institutionalisierter schulischer Förder- und Beratungsangebote. Zum anderen sollte die Klassenwiederholung in der gymnasialen Oberstufe als bildungsbiografisches Ereignis der Schullaufbahn erfasst und deren Verarbeitung durch betroffene Schüler/innen untersucht werden. Mit diesem Design ist das Ziel verbunden, beide Ebenen sowohl unabhängig voneinander als auch in ihrem wechselseitigen Bezug zu untersuchen:

1. Ebene der Schule als (lernende) Organisation

- Welche Merkmale charakterisieren das strukturelle, pädagogische und kulturelle Profil der jeweiligen Schule?
- Mit welchen Maßnahmen begegnen die beteiligten Schulen dem Thema Wiederholung? Welche pädagogischen und schulorganisatorischen Förder- und Beratungsinstrumente gibt es, und wie sind sie konzipiert?
- Wie sind Akzeptanz und Inanspruchnahme dieser Angebote aus Schülersicht zu bewerten?

2. Ebene der Schüler/innen als soziale Akteure

- Wie bilanzieren, deuten und verarbeiten Oberstufen-Schüler/innen eine Wiederholung? Welche Rolle spielen personelle und familiäre Faktoren, institutionelle Förder- und Beratungsangebote und schulklimatische Aspekte?
- Über welche Unterstützungsnetzwerke, Ressourcen und Bewältigungsstrategien verfügen Schüler/innen in der gymnasialen Oberstufe und welchen Einfluss haben diese auf die Gestaltung der Schullaufbahn?

Aufgrund verschiedener Ausgangsbedingungen in Form bestehender Kooperationen entwickelte sich die vorliegende Studie als Vergleich zwischen einer nordrhein-westfälischen Kollegscheule und zwei hessischen Oberstufengymnasien. In allen drei Fällen handelt es sich um reine Oberstufenschulen, so dass sich ein Schulvergleich insbesondere im Hinblick auf die Eingangsphase und damit verbundene Übergangsprobleme anbot. Zwar unterscheiden sich die Schülerpopulationen strukturell voneinander, die vorhandenen Förder- und Beratungsstrukturen weisen jedoch deutliche Parallelen auf; darüber hinaus sind die drei Schulen in Bezug auf die Heterogenität ihrer Eingangspopulation durch eine erhöhte Anzahl von Quereinstiegen aus verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I durchaus miteinander vergleichbar. Der Vergleich der drei Schulen sollte auf zwei Ebenen Resultate erbringen. Auf der Ebene der Schulen als Organisationen ging es um konkrete, einzelschulspezifische und vergleichende Aussagen über die Wahrnehmung der Befragten zu den Aspekten

- Übergang in die Sekundarstufe II,
- Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse in der Oberstufenzeit,
- Schulklima (Verhältnis von Lehrer/innen und Schüler/innen sowie der Schüler/innen untereinander) und
- Wahrnehmung, Inanspruchnahme und Bewertung vorhandener Förder- und Beratungsangebote.

Die Erkenntnisse zu diesem Themenfeld wurden in den Schülerinterviews erfragt und zu den in der Dokumentenanalyse erhobenen Informationen über die jeweils vorhandenen schulischen Förder- und Beratungsangebote in Beziehung gesetzt; sie sollten gezielte Rückmeldungen zu den genannten Themenbereichen für die beteiligten Schulen ermöglichen und ihnen Entwicklungspotenzial im Bereich der Förder- und Beratungskonzepte aufzeigen. Auf Ebene der Schüler/innen und ihrer individuellen Schullaufbahnen zielte die Untersuchung auf möglichst generalisierbare Ergebnisse zu den Aspekten

- Ursachen und Begleitumstände für Wiederholungen in der gymnasialen Oberstufe,
- Formen und Ressourcen der Bewältigung schulischer Misserfolge und schulischer wie persönlicher Krisen,
- typische Konstellationen der Verarbeitung und Bilanzierung von Wiederholung und deren Verknüpfung mit verschiedenen schulischen und institutionellen Merkmalen.

In diesem Bereich, der den Fokus der problemzentrierten Interviews bildete, ging es um die Entwicklung übergreifender Aussagen zu Strukturen und Bedingungen der gymnasialen Oberstufe und dem Umgang mit schulischen Erfolgen und Misserfolgen aus bildungsbiografischer Sicht. Um derart verschiedenen Fragestellungen gerecht werden zu können, wurde ein mehrperspektivisches qualitatives Design entwickelt, das auf unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren zurückgreift.

2.2 Methodologische Vorüberlegungen

Die Studie verfolgt den Anspruch, die individuelle und die schulorganisatorisch-institutionelle Ebene schulischer Praxis aufeinander zu beziehen. Da der Schwerpunkt dabei auf den individuellen Merkmalen und Prozessen im Kontext einer Wiederholung lag, wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Qualitative Forschung

„ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch 'näher dran' als andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten (Wilson 1973) arbeiten. (...) Gerade diese Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien sind für die qualitative Forschung nicht nur Selbstzweck (...), sondern zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004, S. 17).

Gegenstandsorientierung und Orientierung am konstruktivistischen Paradigma machen die qualitative Forschung interessant für Felder, die noch weitgehend unerforscht sind, was auch für Ursachen, Konsequenzen und Verarbeitung von Klassenwiederholungen in der gymnasialen Oberstufe zutrifft. Dabei bietet qualitative Forschung verschiedene Optionen der Triangulation, mit denen sowohl eine hohe Validität als auch eine konsistente phänomenbezogene Fundierung der Resultate zu erreichen ist. Für die vorliegende Untersuchung sind in Anlehnung an Denzin (1978, zit. n. Flick, von Kardorff & Steinke, 2004) drei Formen der Triangulation relevant:

- *Methodologische Triangulation*, also der Einsatz unterschiedlicher Methoden im Rahmen eines Designs,
- *Personelle Triangulation*, also die Konzipierung, Erhebung und Auswertung im Rahmen einer Forschungsgruppe, die Prämissen und Ergebnisse permanent kommunikativ validiert, sowie
- *Daten-Triangulation*, die zur Beschreibung und Interpretation eines Phänomens Daten aus unterschiedlichen Quellen berücksichtigt.

Während personelle Triangulation strukturell vorgegeben war und die Daten-Triangulation einerseits aus dem Vergleich dreier Schulen, andererseits aus dem Einsatz verschiedener Methoden resultierte, bildet die methodologische Triangulation das Herzstück der vorliegenden Untersuchung. Um den oben skizzierten Fragestellungen gerecht zu werden, wurden folgende Erhebungs- und Auswertungsmethoden bzw. Elemente hiervon eingesetzt:

- Dokumentenanalyse,
- leitfadengestützte problemzentrierte Interviews,
- qualitative Inhaltsanalyse,
- dokumentarische Methode,
- qualitative Typenbildung.

Die Auswahl der einzelnen Methoden bzw. deren Elemente orientierte sich an ihrer Gegenstandsangemessenheit, einem grundlegenden Gütekriterium qualitativer Forschung (vgl. Flick, 2002; Steinke, 2004). *Dokumentenanalyse* (vgl. Wolff, 2000) und *problemzentrierte Interviews* (vgl. Witzel, 1982) wurden ausgewählt, um zu beiden Hauptfragerichtungen der Studie differenzierte Daten erheben zu können. Schulspezifische Leitbilder, Formen der Handhabung von Wiederholungen sowie die Implementation und Bereitstellung von Förder- und Beratungskonzepten durch die beteiligten Schulen wurden anhand von Dokumenten erfasst, die die Schulen selbst zur Verfügung stellten bzw. die über sie erhoben werden konnten. In diesem Schritt wurden

auch die wichtigsten Informationen zur Schülerschaft der drei Schulen erfasst. Die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung der Wiederholungserfahrung durch die Betroffenen als konstruierende Subjekte ihrer eigenen Schul- und Bildungsbiografie erfasste die Studie durch problemzentrierte Einzelfallinterviews mit narrativen Passagen, um relevante Aspekte der individuellen Bildungsbiografie, der subjektiven Bedeutung der Wiederholungserfahrung und des lebensweltlichen Erfahrungsraumes rekonstruieren zu können.

Zunächst wurden in Anlehnung an Witzels (1982) Empfehlungen einzelfallspezifische Schülerporträts der befragten Schüler/innen erstellt. Sie ermöglichten einen raschen Überblick über die erhobenen Fälle.

Um zu schulspezifischen und vergleichenden Aussagen zu einzelnen Themenbereichen zu gelangen, wurden die Interviews in einem zweiten Schritt thematisch codiert, und zwar in Anlehnung an die *qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring, 2000, 2004). Dabei wurden die Aussagen der Befragten zu bestimmten Themenbereichen querschnittlich spektrenhaft zusammengestellt. Dadurch waren schulübergreifende und einzelschulspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erleben der Befragten rekonstruierbar. Die inhaltsanalytische Bearbeitung der Daten orientierte sich an den theoriegeleitet entwickelten Kategorien des Interviewleitfadens, die im Prozess der sukzessiven Auseinandersetzung mit dem Material induktiv modifiziert oder ggf. verworfen wurden.

Der *dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007) entstammen die Auswertungsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation, die angewandt wurden, um die einzelfallspezifischen Schülerporträts durch systematische Kontrastierung vertiefend zu analysieren. Ziel war das exemplarische Herausarbeiten der dem Erleben des schulischen und außerschulischen Umfelds zu Grunde liegenden individuellen Orientierungen bei ausgewählten Fällen. Diese Vorgehensweise erschloss auch die grundlegenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fälle auf der abstrakten Ebene ihrer subjektiven Bilanz und Verarbeitung der erlebten Wiederholung, die das Fundament der Typisierung bildeten.

Im letzten Schritt wurden die Vorschläge von Kelle und Kluge (1999) zur *qualitativen Typenbildung* aufgegriffen, um das Verfahren intersubjektiv nachvollziehbar, im Material begründet und transparent zu gestalten. Hier wurden sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnene Kategorien genutzt, um alle Fälle unter wechselnden Perspektiven systematisch miteinander zu kontrastieren. Im Sinne einer Kombination induktiver und deduktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring, 2000) orientierte sich damit der Prozess der Typenbildung an Kriterien, die sowohl in der Theorie als auch im Material fundiert sind.

Tabelle 7 bringt die einzelnen Methoden der Datenerhebung und -auswertung in ein Schema und illustriert die gewonnenen Ergebnisse und deren weitere Verwendung in der Analyse.

		Ziel	Ergebnisse	Verwendung
Datenerhebung	Dokumenten-Analyse	Erfassung struktureller Merkmale der Schulen	Verdichtete Beschreibung der Einzelschulen (Schulporträts)	Grundlage für schulspezifische und vergleichende Aussagen über Wahrnehmungen der Befragten
	Problemzentrierte Interviews	Erfassung individueller Schülerbiografien; Rekonstruktion typischer Muster der Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe	Interviewtranskripte und einzelfallspezifische Schülerporträts	Themenorientierte Zusammenstellung und systematische Kontrastierung von Aussagen der Befragten; partielle Codierung, induktive Entwicklung weiterer Analyse-kategorien und formulierende / reflektierende Interpretation
Datenauswertung	Qualitative Inhaltsanalyse	Themenorientierte Codierung, Zusammenstellung und Kontrastierung von Aussagen	Thematische Codings, Ankerzitate	Grundlage der Rückmeldung an die Schulen zu ausgewählten Themen; Basis für Auswahl deduktiv und induktiv entwickelter Kategorien als Merkmale für Typenbildung
	Dokumentarische Methode	Vertiefende Analyse ausgewählter Interviewpassagen; Rekonstruktion individueller Bezugsrahmen bei ausgewählten Fällen	Detailanalyse ausgewählter Interviewpassagen	Basis der systematischen Kontrastierung im Prozess der Typenbildung
	Qualitative Typenbildung	Intersubjektiv nachvollziehbare Rekonstruktion typischer Muster von Bilanz und Verarbeitung einer Wiederholung in der Oberstufe	Typen, Strukturvarianten als abstrahierende Beschreibungen typischer Merkmalskombinationen; inhaltliche Sinnzusammenhänge	Grundlage schulspezifischer und allgemeiner Ergebnisse zum Umgang mit Wiederholungen, Heterogenität, Förderung und Beratung

Tab. 7: Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Der folgende Abschnitt erläutert die einzelnen Analyseschritte und die jeweils eingesetzten Methoden, vorangestellt werden hier einige Anmerkungen zu den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. dazu ausführlicher Kap. 2.4.4 zur Generalisierbarkeit der Resultate). Die in dieser Studie eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren sind alle dem qualitativen Methodenspektrum zuzuordnen, daher gelten sowohl für diesen Teilbereich als auch für die gesamte Untersuchung ausschließlich die Gütekriterien des qualitativen Paradigmas. Im Einzelnen sind dies insbesondere die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Methoden, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch eine transparente Darstellung der eingesetzten Verfahren, die Kombination deduktiver mit induktiv generierten Analysekatégorien und die kommunikative Validierung von Prozessen und Resultaten (vgl. Steinke, 2004).⁶

2.3 Anlage der Studie und methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzten Forschungsmethoden genauer vorgestellt und auf das Erkenntnisinteresse der Studie bezogen. Den Untersuchungsprozess stellt Abbildung 3 schematisch dar.

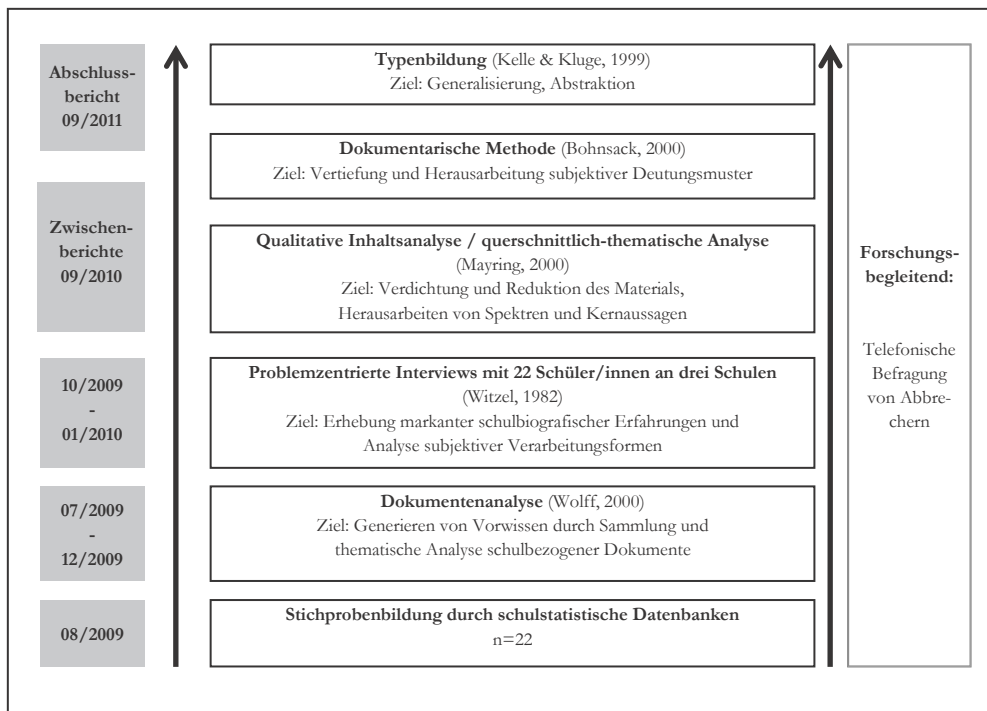


Abb. 3: Schematischer Ablauf des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens

⁶ Die Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2000, 2004) kann sowohl qualitativ als auch quantitativ ausdifferenziert werden und wurde hier lediglich zur thematischen Isolation und Verdichtung zentraler Kategorien innerhalb des Materials und nicht für diverse Formen der Quantifizierung verwendet, Gütekriterien quantitativer Forschung bzw. quantifizierender Formen der Inhaltsanalyse, wie die Inter-coder-Reliabilität als Koeffizient der Übereinstimmung von Codierungen verschiedener Personen, gelten entsprechend nur für Designs, die mit einer quantifizierenden Variante der Inhaltsanalyse arbeiten und haben im vorliegenden Kontext nachrangige Bedeutung (vgl. Palowski, 2011).

2.3.1 Dokumentenanalyse

Dieser Untersuchungsteil bezieht sich auf schulische Dokumente als nicht-reaktive Datenquelle. Mit Dokumenten sind im Rahmen dieser Studie alle Textsorten mit schulischem Entstehungskontext gemeint. Schulprogramme, Evaluationsberichte und Prüfungsordnungen sind ebenso relevant wie Selbstdarstellungen der Schulen (auch Internetseiten), Stellungnahmen einzelner Akteursgruppen, Mitteilungen ans Kollegium, Erlasse oder Protokolle.

Ein in institutionellem Kontext entstandenes Dokument repräsentiert aus Perspektive der qualitativen Forschung eine „eigenständige Datenebene, [auf der] methodisch gestaltete Kommunikationszüge behandelt und analysiert werden“ (Wolff, 2000, S. 511). Dokumente aus institutionellen Kontexten erlauben Rückschlüsse auf die Mechanismen und Strukturen, die ihrer Entstehung zu Grunde liegen, also auf den spezifischen sozialen Typus ihres Entstehungsorts. Die Dokumentenanalyse wird daher im Kontext dieses Projekts als Auswertungsmethode definiert, „mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen“ (Kromrey, 1995, S. 232). Nach diesem Verständnis dient das Verfahren in zweierlei Hinsicht als Instrument der Informationsgewinnung: Forschende können zunächst von Textteilen auf grundlegende Intentionen und Funktionen der Dokumente schließen. Darüber hinaus können „die herausgelesenen Informationen genutzt werden, um Aussagen über die soziale Realität außerhalb der Texte (Dokumente) zu gewinnen“ (ebd., S. 232).

Die Dokumentenanalyse diene im Anschluss an die Stichprobenbildung besonders der Vorbereitung der Interviewstudie und der strukturellen Beschreibung der beteiligten Schulen. In diesem Zusammenhang wurden die verfügbaren Dokumente der drei Schulen gesammelt, thematisch sortiert, hinsichtlich einzelner Untersuchungsfragen (wie „Durch welche Instrumente versucht Schule A gefährdete Schüler/innen individuell zu unterstützen?“) zusammenfassend beschrieben und in die Porträts der Schulen einbezogen. Auf Grundlage der drei Schulporträts und deskriptiv zusammengestellter Aussagen der Befragten konnten im Zwischenbericht zur Studie (vgl. Boller u.a., 2010) schulspezifische Rückmeldungen zu folgenden Themenbereichen formuliert werden:

- vergleichende Betrachtung der Lernerfahrungen an vorheriger und aktueller Schule,
- Problematik der Übergänge in die Sekundarstufe II,
- Schulklima und Schulkultur aus Sicht der Schüler/innen,
- Wahrnehmung und Inanspruchnahme schulischer Förder- und Beratungsangebote,
- außerschulische Einflüsse auf Lernen und Bewältigung schulbiografischer Krisen.

Auf Grundlage dieser querschnittlichen Aussagen und der Ergebnisse der im Zuge der Typenbildung vertiefenden Analysen konnten im Abschlussbericht des Forschungsprojektes (Boller, Holz, Möller, Müller & Palowski, 2011) für die drei Schulen spezifische Impulse für die Schulentwicklung formuliert werden.

2.3.2 Problemzentriertes Interview, Leitfaden und Postprotokoll

Das problemzentrierte Interview ist eine Variante des qualitativen leitfadengestützten Interviews. Es wird in dieser Studie als Methode zur Erfassung und Analyse sozialer Problemstellungen, Fragen und Alltagserfahrungen von Akteur/innen eingesetzt. Bei diesem gegenstandsorientierten Verhalten spielen „individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmus-

ter gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 1982, S. 67) eine besondere Rolle. Ihre problem- und themenbezogene sowie aktive Gesprächsführung (Nachfragen, Zusammenfassen usw.) lässt zu, dass sich die subjektiven Problemwahrnehmungen der Befragten unabhängig von Annahmen des Forscherteams entfalten. Gesprächs- und Fragetechniken wie allgemeine oder spezifische Sondierungen dienen der Material- und Verständniserzeugung und dazu, „den Untersuchungsgegenstand in aktiverer Form als üblich explorieren [zu] können“ (Witzel, 1982, S. 93). Weil ein Ziel der Studie die Rekonstruktion bildungsbiografischer Verläufe (Erfahrungen an bisherigen Schulen) war, wurde das problemzentrierte Interview hier mit narrativen Elementen angereichert (vgl. Schütze, 1977), die den Erzählfluss stimulieren sollten.

Da es in den Interviews um die subjektive Deutung, Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe geht, wurde der Leitfaden für die Interviews entlang theoretisch bedeutsamer Kategorien gebildet, die im Zusammenhang mit bildungsbiografischen Verläufen in der Oberstufe als relevant gelten können (vgl. v.a. Kap. 1.2). Diese sind unter anderem:

- Lernen an der vorherigen und derzeitigen Schule,
- Verlauf und Erleben des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe,
- persönliche Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe,
- Erfolge in der derzeitigen Schule,
- problematische Erfahrungen in der derzeitigen Schule,
- Wiederholung: Ursachen, Konsequenzen für das individuelle Leben und Lernen, Reaktionen von Familie und Peer Group, Bilanz,
- Wahrnehmung und Inanspruchnahme schulischer Förderung und Beratung,
- Zukunftspläne und Zukunftsperspektiven.

Im Anschluss an die Interviews füllten die Interviewer/innen ein Postprotokoll aus, das neben sozialstrukturellen Daten der Befragten auch Anmerkungen zu Eindrücken und Reflexionen der Forschenden unmittelbar nach der Interviewsituation erfasste. Die 22 ausgewählten Schüler/innen wurden im Vorfeld durch Schul- und Projektleitung über das Vorhaben informiert und waren bereit, die Studie zu unterstützen. Die Interviews wurden von jeweils einem Mitglied des Forschungsteams geführt und dauerten zwischen 35 und 90 Minuten. Nach dem Interview kreierten die Schüler/innen zur Anonymisierung ein Pseudonym. Alle Interviews wurden aufgezeichnet, in anonymisierter Form transkribiert und sprachlich geglättet (Transkriptionsregeln siehe Anhang).

Ein gesonderter Leitfaden wurde für die Interviews mit den Abbrecher/innen der Stichprobe entworfen. Diese Interviews wurden telefonisch geführt und thematisierten schwerpunktmäßig Gründe und Begleitumstände des Schulabbruchs sowie dessen Bewertung und Auswirkung vor dem Hintergrund der im ausführlichen Interview geschilderten Erfahrungen.

Ausführlichere Anmerkungen zur Stichprobe und zu den Befragten der Studie finden sich in Kapitel 3.2. Hier erfolgt zunächst eine Darstellung des Auswertungsprozesses.

2.4 Arbeitsschritte der Datenauswertung: Fallporträts, thematische Codierung und Typenbildung

Nach der Aufbereitung der Daten aus Dokumentenanalyse und Einzelinterviews durch Erstellung von drei Schulporträts und Transkription der Interviews folgten drei aufeinander bezogene

Phasen der Auswertung, die oben bereits kurz erwähnt wurden, im Folgenden jedoch ausführlich erläutert werden (vgl. Tab. 7, S. 61).

2.4.1 Fallporträts

Zunächst wurden in Anlehnung an die Vorgaben Witzels (1982) entlang den forschungsleitenden Kategorien des Leitfadens und weiterer induktiv gewonnener Kategorien mehrseitige Schülerporträts erstellt. Zudem wurden zu den einzelnen Kategorien ausgewählte Interviewpassagen oder kurze Ankerzitate aufgenommen, so dass für jeden Einzelfall eine detaillierte Beschreibung vorlag.

Diese längsschnittlichen, bildungsbiografisch ausgerichteten Schülerporträts dienten der Orientierung über die Bandbreite der erhobenen Fälle und waren Vorstufe der Typenbildung. Die in ihnen enthaltenen Aspekte der Einzelfälle wurden von der Forschungsgruppe ausführlich erörtert und zur Kontrastierung der Fälle genutzt. Durch diesen Schritt ließen sich außerdem bereits relevante Aspekte für die thematische Codierung im zweiten Schritt der Auswertung identifizieren, da wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Einzelfällen und Zusammenhänge zwischen Merkmalen deutlich wurden. Damit dienten die Fallporträts auch der induktiven (Weiter-)Entwicklung der für die folgenden Analyseschritte relevanten Auswertungskategorien.

2.4.2 Inhaltsanalyse und dokumentarische Methode

Ausgehend von den Schülerporträts wurde eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2000, 2004) durchgeführt. Diese stellte eine querschnittlich-thematische Auswertung anhand der theoriegeleitet entwickelten Kategorien des Interviewleitfadens sowie der bis zu diesem Zeitpunkt induktiv gewonnenen Kategorien aus dem Material dar. Die schulspezifischen Resultate dieser thematischen Codierung wurden auf die in der Dokumentenanalyse entwickelten Schulporträts rückbezogen, was einzelschulspezifische Aussagen sowohl zur Ist-Situation als auch zu potentiellen Entwicklungsfeldern ermöglichte, z.B. für die Bereiche der Wahrnehmung des Schulklimas und der vorhandenen Förder- und Beratungsangebote.

Die zweite Phase der Auswertung nutzte die Sequenzierung einzelner Passagen aus den Interviews im Sinne der dokumentarischen Methode (Bohnsack u.a., 2007) und unterzog sie einer vertiefenden Sequenzanalyse nach dem Muster von formulierender und reflektierender Interpretation. Fundament dieses Verfahrens sind Vergleich und Kontrastierung. Um aus den 22 Fällen eine Typologie bilden zu können, wurden daher alle Fälle durch Abstraktion und Reduktion in ein Raster aus vergleichbaren Kategorien gebracht. Als Vergleichsmerkmale wurden dabei die teils deduktiv, teils induktiv gewonnenen Analysekategorien aus Leitfaden und Datenmaterial genutzt. Die 22 Fälle wurden im Hinblick auf diese Merkmale kontrastiert und nach der Festlegung von „Bilanzierung“ und „Verarbeitung“ als Leitkategorien der Typologie zu vier Typen und zwei Strukturvarianten gruppiert. Damit ließen sich grundlegende Orientierungsmuster einiger Eckfälle der Stichprobe herausarbeiten und die einzelnen Schritte der qualitativen Typenbildung umfassend vorbereiten.

2.4.3 Qualitative Typenbildung

Der abschließende Analyseschritt nahm wieder eine längsschnittliche Perspektive auf einzelne Schulbiografien und das damit verbundene schulische Erleben ein. Für die Rekonstruktion exemplarischer Muster der subjektiven Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung in der gymnasialen Oberstufe wurden die Vorschläge zur qualitativen Typenbildung⁷ von Kelle und Kluge (1999) herangezogen. Typenbildende Verfahren im qualitativen Paradigma haben den Vorteil, dass sie sowohl deskriptiv als auch hypothesengenerierend einsetzbar sind:

„Die Einteilung eines Gegenstandsbereichs in wenige Gruppen oder Typen erhöht dessen Übersichtlichkeit, wobei sowohl die Breite und Vielfalt des Bereichs dargestellt als auch charakteristische Züge, eben das ‚Typische‘, von Teilbereichen hervorgehoben werden. Durch die Bildung von Typen und Typologien kann deshalb eine komplexe soziale Realität auf wenige Gruppen bzw. Begriffe reduziert werden, um sie greifbar, und damit begreifbar zu machen. (...) Indem sie die zentralen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial deutlich machen, regen sie die Formulierung von Hypothesen über allgemeine kausale Beziehungen und Sinnzusammenhänge an“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 9).

Für die empirisch begründete Typenbildung wird ein vierstufiges Ablaufmodell vorgeschlagen, dessen einzelne Schritte stets an Gegenstand und Fragestellung ausgerichtet sind und dem eine theoriegeleitete Fallauswahl vorausgehen sollte (vgl. hier und im Folgenden Kelle & Kluge, 1999, S. 81ff.):

- Zunächst wurden aus dem Material „*relevante Vergleichsdimensionen*“ abgeleitet, also analytische Kategorien, durch die sich die Fälle systematisch zueinander kontrastieren lassen und die zur Beschreibung der Typen genutzt wurden. Diese Merkmale wurden zudem „dimensionalisiert“, indem die Kategorien durch Bestimmung von Subkategorien und möglichst stark kontrastierende Merkmalsausprägungen inhaltlich gefüllt wurden.
- Die im ersten Schritt erarbeiteten Vergleichsdimensionen wurden im zweiten Schritt zu einer ersten „*Gruppierung der Fälle*“ genutzt: Durch Darstellung von Merkmalen und ihren Ausprägungen in einer Kreuztabelle oder Mehrfeldertafel eröffnen sich „*Merkmalsräume*“, denen die jeweils passenden Fälle zugeordnet werden können. Davon ausgehend wurden die entstandenen Gruppen auf „*empirische Regelmäßigkeiten*“ und „*interne Homogenität*“ untersucht (Ähnlichkeit der Fälle in einer Gruppe), sowie auf „*externe Heterogenität*“ (Unterschiedlichkeit der Gruppen) geprüft. Dabei konnten verschiedene Merkmalskombinationen getestet werden. Für die abschließende Typologie wurden zwei Merkmale (Bilanz und Verarbeitung) und ihre jeweiligen bipolaren Ausprägungen (positiv - negativ bzw. aktiv - passiv) festgelegt.
- Bei der darauf folgenden Untersuchung „*inhaltlicher Sinnzusammenhänge*“ ging es um Rekonstruktion von Beziehungen zwischen Merkmalen auf Einzelfallebene und deren Überprüfung im Fallvergleich. Ziel dieses Schrittes war die Rekonstruktion von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie zugrunde liegender sozialer Strukturen.
- Im Zuge der prozessbegleitenden „*kommunikativen Validierung*“ der Typologie kam es immer wieder zur Neugruppierung der Fälle, zur Ausdifferenzierung von Strukturvarianten oder zur Reduktion der Typologie, weshalb es im Grunde problematisch ist, von einer „abgeschlossenen“ Typenbildung zu sprechen. Aus forschungspragmatischen Gründen empfiehlt es sich jedoch, einen Abschluss zu finden. So wurden die gebilde-

⁷ Analog zur gängigen Verfahrensweise verwenden wir hier die Begriffe „Typ“ und „Typus“ synonym (vgl. Kelle & Kluge, 1999).

Oberstufe aus Schülersicht

Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der
Sekundarstufe II

Palowski, M.; Boller, S.; Müller, M.

2014, XII, 186 S. 7 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03635-5