

Fernuniversität in Hagen  
Fachbereich  
B.A.  
Modul 2A

Sommersemester 2014  
Kultur- und Sozialwissenschaften  
Bildungswissenschaft

Empirische Bildungsforschung – Qualitative Methoden

Modulverantwortlicher  
Modulbetreuer  
Betreuer

Dr. Sebastian Vogt  
Dr. Sebastian Vogt  
Andreas Kautz

**Individualisierungstendenzen und Effektivität von Strategien und  
Instrumente die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen**

18. August 2014

Tichenor, Martina  
Von-Mader-Str. 21  
88662 Überlingen

Matrikelnummer 8819106  
Teilzeitstudium  
5. Semester

Tel. 07551-6006464  
Email: [martina\\_tichenor@hotmail.com](mailto:martina_tichenor@hotmail.com)

# Inhaltsverzeichnis

1

Einleitung.....3

2

Theoretischer Rahmen.....X

2.1 Individualisierungsthese nach Beck und der Bildungsplan 2004.....X

2.2 Die Hattie Studie und die Effektivitätsskala.....X

2.3 Hypothesen.....X

3

Erhebungs- und Auswertungsmethoden.....X

3.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel.....X

3.1.1 Die Auswahl der Interviewperson.....10

3.2 Die Grounded Theory nach Strauss.....XX

3.2.1 Theorieentwurf.....XX

3.3 Modifizierung der Hypothesen.....XX

4

Beantwortung der Forscherfrage.....XX

5

Handlungsvorschläge.....XX

6

Fazit.....XX

7

Anhang

7.1 Formblatt Datenschutzerklärung 1

7.2 Leitfaden Problemzentriertes Interview 2

7.3 Kurzfragebogen 3

7.4 Datenbogen – Formblatt 4

7.5 Postskriptum 5

7.6 Transkriptionsregeln 7

7.7 Transkript 9

7.8 Offenes Kodieren 1 39

7.9	Offenes Kodieren 2	60
7.10	Offenes Kodieren 3	87
7.11	Offenes Kodieren4	108
7.12	Kategorien	130
7.13	Axiales Kodieren	146
7.14	Selektives Kodieren	148
7.15	Instrumente und Paradigmen	149
7.16	Theorieentwurf	
7.17	Memos	
7.18	Literaturverzeichnis	

## 1 Einleitung

Im Folgenden soll das Thema Lernerfolg im schulischen Kontext näher beleuchtet werden. Lernerfolg ist hier definiert als erfolgreiches schulisches Lernen, das sich in schulischen Leistungen widerspiegelt. Warum Lernerfolg? Es wird die Beobachtung gemacht, dass in Unterrichtssituationen, in denen SchülerInnen nicht die gewünschte schulische Leistung bringen, Lehrkräfte die Verantwortung dafür auf die SchülerInnen übertragen. Diese Beobachtung führt zu der Überlegung, wer für den Lernerfolg in Unterrichtssituationen die Verantwortung trägt, und welche Strategien und Instrumente zur Verfügung stehen, die zum Lernerfolg beitragen? Der Gedankengang geht hier zu Strategien und Instrumenten, da das Interesse aus bildungswissenschaftlicher Sicht daran liegt, am Ende der Untersuchung konkrete Handlungsweisungen vorlegen zu können, die an der Institution Schule zum Einsatz kommen. Psychologische oder sozialen Aspekte werden hier ausgeklammert, wobei aber darauf hinzuweisen ist, dass diese im Interesse der Interdisziplinarität von Bildungswissenschaft natürlich eine Rolle spielen. Im Vordergrund stehen des weiteren die persönlichen Erfahrungen der am Lernerfolg von SchülerInnen Beteiligten und nicht die Erhebung von Daten nach standardisierten Methoden (vgl. Kardoff, Steinke, & Flick, S.17). Daher wird dieses Thema anhand einer empirisch qualitativen Studie untersucht. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass qualitative ForscherInnen als Teil der Untersuchung gesehen werden, deren Reflexivität über ihr Handeln und Wahrnehmungen zu dem zu untersuchenden Thema ein wesentlicher Teil der Erkenntnis ist und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird (ebd., 2013, S.23). „Vergangene Erfahrungen und theoretisches Wissen“ (Strauss & Corbin, 1996, S.4) sind ein wichtiger Bestandteil von qualitativen Untersuchungen, die offen zu legen sind. In diesem Sinne wird darauf hingewiesen, dass die Individualisierungsthese nach Beck (Beck, U. & Beck-Gernsheim, E., 1994) als Theorierahmen für die vorliegende Untersuchung von Lernerfolg dient, anhand welcher Aspekte der Verantwortung beleuchtet werden. Zusätzlich wird eine der jüngsten quantitativen Studien als Referenz genommen, die Hattie Studie (Hattie, 2009) Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf der Effektivitätsskala nach Hattie, die dazu dient, am Ende des Forscherprozesses identifizierte Strategien und Instrumente, einzuordnen, zu vergleichen und zu analysieren. Ein Aspekt, den Hattie in seiner Studie herausstellt, ist der Einfluss, den Lehrkräfte auf den Lernerfolg von SchülerInnen haben (vgl. Hattie, 2009, S. 24ff.) In vorliegender Untersuchung wird daher das Augenmerk auf die Sichtweise von Lehrkräften gerichtet. In einer weiteren Überlegung wird der Schultyp auf ein achtjähriges

Gymnasiums eingegrenzt, um herauszufinden, ob sich die Reduktion der Schulzeit von neun auf acht Jahren auf die Umsetzung von identifizierten Strategien und Instrumenten auswirkt. Das Forscherinteresse wird somit von folgender Frage geleitet: Welche Strategien und Instrumente tragen aus Sicht einer Lehrkraft an einem G8 zum Lernerfolg von SchülerInnen bei? Dieser Frage wird in einer Einzelfalluntersuchung anhand eines problemzentrierten Interviews nach Witzel an einem achtjährigen Gymnasium in Baden Württemberg nachgegangen, um abschliessend eine auf empirischen Daten beruhende Theorie, eine Grounded Theory, zu entwickeln aus welcher Handlungsweisungen abgeleitet werden.

In einem ersten Schritt werden die für die Forscherfrage relevanten Aspekte der Individualisierungsthese nach Beck abgesteckt, um unter diesen den Bildungsplan 2004 nach Individualisierungstendenzen zu beleuchten und somit das aktuelle bildungspolitische Panorama aufzuzeigen. Im Anschluss wird die Hattie Studie vorgestellt und vertiefend auf die Effektivitätsskala eingegangen. Aus der Verknüpfung dieser Themengebiete leiten sich anschliessend **abduktiv** die Hypothesen ab. Im zweiten Teil werden die als gegenstandsangemessen (Kardorff, Steinke, & Flick, 2013, S.22) angesehenen Methoden zur Datenerhebung und -auswertung vorgestellt. Dabei handelt es sich um das problemzentrierte Interview nach Witzel und der Grounded Theory nach Strauss (Gegenstandsbegründete Theorie, Übersetzung Flick 2007). Danach wird nachvollziehbar erklärt, wie diese Methoden angewandt werden. In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse analysiert, um die eingangs erstellten Hypothesen gegebenenfalls zu modifizieren. Abschliessend wird die Forscherfrage beantwortet, mit dem Ziel Strategien und Instrumente darzustellen, die zum Lernerfolg von SchülerInnen an einem G8 beitragen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, die in den Daten begründeten Ergebnisse wieder mit der Literatur zu vergleichen, um speziell im Vergleich mit den Einflussfaktoren der Hattie-Studie die Situation von deutschen Schulen zu analysieren und Handlungsvorschläge machen zu können.

## **2 Theoretischer Rahmen**

In vorliegendem Kapitel wird die Individualisierungsthese nach Beck vorgestellt, anhand welcher in einem kurzen Überblick der Bildungsplan 2004 und die aktuelle bildungspolitische Situation in Deutschland nach Individualisierungstendenzen beleuchtet wird, um dann den Bezug zur Forscherfrage herzustellen. Es folgt eine kurze Einführung in die Hattie Studie, von welcher besonders der Begriff der Effektstärke und der Effektstärkenskala von Bedeutung ist. Weiterhin wird aufgezeigt, aus welchen Textstellen aus der Literaturrecherche die erkenntnisleitenden Hypothesen abgeleitet werden. Dabei geht es um die Verknüpfung von Individualisierung und Effektivität. Individualisierung und Effektivität werden verknüpft, um unter diesem neuen Gesichtspunkt Instrumente und Strategien zu untersuchen, die aus Sicht einer Lehrkraft an einem G8 zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.

### **2.1 Individualisierungsthese nach Ulrich Beck und der Bildungsplan 2004**

Die Forscherfrage soll unter der Prämisse der Individualisierungsthese nach Beck untersucht werden. Unter dem Titel „Riskante Freiheiten“ fassen Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim Beiträge zum Thema Individualisierung zusammen (Beck, U.; Beck-Gernsheim, E., 2012). Individualisierung ist hier als Prozess zu verstehen. Der Prozess der Auflösung von gesellschaftlichen Gruppen und „Normalbiographien“ und dem entstehen neuer Lebensformen. Dabei kommt dem Individuum eine grössere Verantwortung zu, nämlich sich losgelöst von Vorgaben selbst eine individuelle Biographie herzustellen, die sogenannte „Bastelbiographie“ (ebd. S. XX). Nichts ist mehr sicher. Auf der einen Seite gibt es mehr Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten, aber auf der anderen Seite ist der Einzelne auch im Zugzwang, muss sich entscheiden. Es gibt keine Garantie die richtige Entscheidung zu treffen. (Beck, 2012, S.11 ff.) Selbst die Nicht-Entscheidung wird zur Entscheidung. Der Staat zieht sich mehr und mehr aus der Verantwortung gegenüber den Bürgern zurück und überträgt diese auf das Individuum. Diese Individualisierungsprozesse wirken sich auch auf die Institution Schule aus. Seit dem Bildungsplan 2004, haben die einzelnen Schulen mehr Freiheiten in Anlehnung an das Kerncurriculum ein eigenes Schulcurriculum zu entwickeln (Bildungsplan 2004 Baden Württemberg, S.7), tragen dann aber auch die Verantwortung für das Ergebnis bei der Fremdevaluation, die mit Ministerratbeschluss vom Juli 2002 als integraler Bestandteil der innerschulischen Qualitätsentwicklung in Baden-Württemberg verbindlich für alle Schulen eingeführt und durch Änderung des Schulgesetzes

vom 18.12.2006 mit der Einführung von §114 und der Verordnung über die Evaluation von Schulen (Evaluations-VO) vom 1. August 2008 definiert wird (Landtag von Baden-Württemberg, 14. Wahlperiode (12/13/2006): Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg). Qualität meint in diesem Zusammenhang die Erfüllung vorgegebener Bildungsstandards. Obwohl die Ergebnisse vorrangig für die Bildungsberichterstattung genutzt werden, steht es doch jeder Schule frei, die Ergebnisse zu veröffentlichen. Was dazu führen kann, dass Schulen, die gut abschneiden, dies tun und somit Schulen, die diesen Bericht nicht veröffentlichen als zweitklassig eingestuft werden. Es entsteht eine verdeckte Rangliste. Bewertung ist der rote Faden der sich durch die individualisierte Gesellschaft zieht. Statt von Bastelbiographie spricht Frau Dr. Annette Schavan im Vorwort des Bildungsplans für Gymnasien in Baden-Württemberg 2004 von der „individuellen Bildungsbiographie“. Das heisst, SchülerInnen haben auf der einen Seite die Möglichkeit, sich ihre Bildungsbiographie selbst aufzubauen, tragen damit aber auch die Verantwortung dafür.

## **2.2 Die Hattie Studie und die Effektivitätsskala**

2008 veröffentlicht Hattie eine Synthese von über 800 Meta-Analysen, (hauptsächlich aus dem englischsprachigen Raum und hier vorwiegend aus USA) zu schulischer Leistung. Ein Ziel des Buches ist es, die Einflüsse auf Lernen in der Schule darzustellen, die eine Schlüsselposition einnehmen. Der Fokus liegt dabei auf schulischer Leistung. (Hattie, J., 2008, S. 6). Dabei geht es aber nicht nur um Schulleistung an sich sondern um Schulleistung auf drei Lernebenen, die er den Lebenswelten nach Popper zuordnet: „surface knowledge of the physical world, thinking strategies and deeper understanding of the subjective world, constructing knowledge and reality for oneself“. 3 Lernebenen, Wissen, Verstehen, Anwenden (Hattie, 2008, S.26). Von Interesse ist nun, inwieweit genannte Faktoren an deutschen Schulen implementiert sind und angewandt werden.

John Hattie weist in seinem Buch „Visible Learning“ (ebd.) darauf hin, dass Schule davon ausgeht, dass SchülerInnen die Verantwortung für Lernen tragen, was schnell darauf hinauslaufen kann, dass SchülerInnen, die die geforderte Leistung nicht bringen, ein Defizit an Leistungsbereitschaft und Interesse am Unterricht unterstellt wird. Lehrkräfte können sich unter Berufung auf dieses Defizit von Schülerseite aus der Verantwortung für den Lernerfolg ziehen. Dies zeigt er am Beispiel der Māori Schüler auf (ebd., 2008, S. 5f.). Daraus leitet sich abduktiv (Reichert, 2013) die erste Hypothese ab: Es wird vermutet, dass sich

Lehrkräfte selbst nicht als Instrument sehen, das zum Lernerfolg von SchülerInnen beiträgt.

Aber welche Rolle spielen denn Lehrkräfte beim Lernerfolg von SchülerInnen? Welche Wirkung haben sie, und was heisst überhaupt Lernerfolg? Lernerfolg bezieht sich in diesem Kontext auf die schulische Leistung. Um die Wirkung verschiedener Einflüsse auf die schulische Leistung von SchülerInnen zu untersuchen, erstellt Hattie aus über 800 Meta Analysen von Einflüssen auf die schulische Leistung eine Synthese. In dieser empirisch quantitativen Studie kommt er zu dem Schluss, dass eigentlich alles, was in Schule gemacht wird, einen positive Wirkung auf die Leistung der SchülerInnen hat (ebd. S.6). Um die Wirkung der verschiedenen Einflüsse zu messen und vergleichen zu können, benutzt er das standardisierte statistische Mass der Effektstärke und bildet den Durchschnitt der Effektstärken aus Studien zu einem bestimmten Faktor, der schulische Leistung beeinflussen soll. Somit können die errechneten Durchschnittswerte der Faktoren auf einer Skala von 0,0 bis 1,0 verglichen werden. Der Nullpunkt stellt dabei gar keine Wirkung auf die schulische Leistung dar. Der Effektstärke von 1,0 wird hier folgender Wert zugrunde gelegt: Die Messergebnisse der Gruppe, die der Massnahme ausgesetzt wurde überschreiten in 84% der Fälle die Messergebnisse der Gruppe, die dieser Massnahme nicht ausgesetzt wird / bzw. den Messergebnissen bevor der Anwendung der Massnahme (ebd. S.7ff). Die nächste Überlegung ist, den Ausgangspunkt zum Vergleich der Effektstärke eines Einflussfaktoren nicht bei Null anzusetzen sondern bei  $d=4,0$ . Die Effektstärke von 4,0 ergibt sich aus dem Durchschnitt aller Effektstärken der synthetisierten Meta-Analysen. Diese Skala dient als Richtwert, um von Lehrkräften identifizierte Instrumente und Strategien, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen, zueinander in Beziehung setzen zu können und zu untersuchen inwieweit diese im Schulalltag implementiert werden. Hieraus ergibt sich die zweite Hypothese: Es wird vermutet, dass an einem G8 Strategien und Instrumente eingesetzt werden, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.

An einer weiteren Textstelle beschreibt er Attribute von „guten“ Lehrkräften: Gute Lehrkräfte kennen ihre SchülerInnen, sie wissen, welche ihrer Unterrichtsstrategien funktionieren und welche nicht, sie sind darauf vorbereitet, auf die SchülerInnen und deren jeweilige Situation, Lebenswelt und Vorwissen. Einzugehen (Hattie, J. 2008, S. 23). Hier drängt sich der Gedanke auf, ob Lehrkräfte im Schulalltag an einem G8 die Zeit haben, so individuell auf ihre SchülerInnen einzugehen. Diese Überlegung führt zur Formulierung der dritten Hypothese: Es wird vermutet, dass an einem G8 verstärkt auf ausserschulische

Instrumente und Strategien gesetzt wird. Hier noch mal im Überblick die drei Hypothesen, die bei der Auswertung der im problemzentrierten Interview nach Witzel erhobenen Daten als Filter dienen:

### **2.3. Hypothesen**

- 1.) Es wird vermutet, dass Lehrkräfte sich selbst nicht als Instrument sehen, das zum Lernerfolg von SchülerInnen beiträgt.
- 2.) Es wird vermutet, dass an einem G8 Strategien und Instrumente eingesetzt werden, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.
- 3.) Es wird vermutet, dass an einem G8 verstärkt auf außerschulische Instrumente und Strategien gesetzt wird, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.

### **3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden**

In diesem Teil werden die Methoden vorgestellt und begründet, die zur Erhebung der Daten und deren Auswertung benutzt werden. Dabei handelt es sich einmal um das problemzentrierte Interview nach Witzel und die Grounded Theory nach Strauss. Es wird schrittweise die Anwendung dieser beiden Methoden beschrieben.

#### **3.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel**

In der qualitativen empirischen Forschung bestimmt die Forscherfrage die Methoden. Bei der vorliegenden Forscherfrage „Welche Strategien und Instrumente tragen aus Sicht einer Lehrkraft an einem G8 zum Lernerfolg von SchülerInnen bei?“ liegt das Forscherinteresse an der persönlichen Perspektive einer Lehrkraft zum Thema Lernerfolg. Deshalb bietet sich als Erhebungsmethode das problemzentrierte Interview nach Witzel an, bei dem es sich - in Abgrenzung zum narrativen Interview, das den biographischen Aspekt betont und zum Experteninterview, das die Fachkenntnisse einer bestimmten Person in den Vordergrund stellt - um ein „theoriegeleitetes Verfahren“, das darauf abzielt, die subjektive Problemsicht darzustellen (Witzel, 2000, S.1). Als solches ist es als Instrument zur Erhebung von Daten konzipiert worden, die anschliessend anhand der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1998) ausgewertet werden können. Beide Verfahren gehen davon aus, dass der Erkenntnisgewinn vom theoretischen Vorwissen der ForscherInnen beeinflusst wird, das deshalb offen zu legen ist, um somit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu garantieren. Desweiteren dient es als Leitfaden in der Interviewsituation, die dadurch aber nicht eingeengt wird, sondern gleichzeitig von grösstmöglicher Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen geprägt ist. Die befragten Personen werden zur Erzählung ihrer Perspektive auf das Forscherthema angeregt. Die Kombination zwischen leitfadengestützten und erzählgenerierenden Fragen werden im „induktiv-deduktivem“ Wechselspiel organisiert (Witzel, 2000, S.2). Also weder vorgefasst, noch unter der Prämisse, dass die ForscherInnen völlig unvoreingenommen an den Erkenntnisgewinn herangehen. Theorien werden aus den Daten gewonnen und nicht Daten erhoben, um vorgefasste Theorien zu verifizieren oder zu verwerfen, wie es bei der hypothesenprüfenden quantitativen empirischen Forschung der Fall ist. Es bieten sich nun je nach zu untersuchendem Gegenstand mehrere Methoden an, um die Daten zu erheben, wie zum Beispiel eine Gruppendiskussion oder Beobachtungen. Da es hier um die Sichtweise einer Person auf ein „gesellschaftlich relevantes“ Thema geht (Witzel, 2000, S. 2f), wird als Methode das Interview gewählt. Ein besonderes Anliegen ist

der Aufbau einer Gesprächsatmosphäre, die Vertrauen und Offenheit fördert und die befragte Person zum Erzählen von eigenen Erfahrungen einlädt. Um dieses Ziel zu erreichen, bietet der Auftakt des Interviews, das per Skype geführt wird, die Klärung von objektiven Rahmenbedingungen der Lehrkraft, um sowohl InterviewerIn als auch die befragte Person an das Medium zu gewöhnen (siehe Anhang, Transkript, S. XX, Zeile 1-86 und Kurzfragebogen, S.XX). Erst danach folgt die Erzählaufforderung, Situationen zu beschreiben, in denen die Lehrkraft den Eindruck hat, dass die SchülerInnen was gelernt haben (siehe Anhang, Transkript, S. XX, Zeile 88). Das Interview wird mit der Software Call Graph aufgezeichnet, damit sich die Interviewerin ganz auf das Gespräch konzentrieren kann, und im Anschluss mit der Software f4 transkribiert (siehe Anhang, Transkript S.XX). Dazu werden im Vorfeld Transkriptionsregeln aufgestellt, die eine möglichst einfache Auswertung gewährleisten, dabei aber nicht auf Kosten von aussagekräftigen verbalen und non-verbalen Äusserungen gehen (Dresing, T., & Pehl, T., 2013). Die Entscheidung geht dahin, eher mehr zu transkribieren als für die vorliegende Auswertung notwendig ist, falls zu einem späteren Zeitpunkt und unter einer anderen Fragestellung auf das Material zurückgegriffen wird (siehe Anhang, Transkriptionsregeln S. XX). Während des Interviews dient ein Leitfaden als Gedächtnisstütze (siehe Anhang, Leitfaden, S. XX). Dieser enthält eine grobe Idee des Gesprächsaufbaus, wie die Klärung der Rahmenbedingungen, Erzählaufforderung, Hypothesen und dient zur Kontrolle, dass für die Fragestellung wichtige Elemente behandelt werden. Während des Interviews kommen verschiedene Fragetypen zum Einsatz, um den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten. Dabei kann einmal unterschieden werden nach „erzählgenerierenden Fragen“ (Beispiel siehe Anhang, Transkript, S.XX, Zeile 186, 246, 438) und nach „verständnisgenerierenden Fragen“ (Beispiel siehe Anhang, Transkript, S.XX, Zeile 183, 229, 260, 288, 323, 368, 461), die dazu dienen eine neue Perspektive, ein „neues Muster des Sinnverstehens“ entstehen zu lassen, und zum anderen nach „Sondierungsfragen“ und „Ad-hoc Fragen“ (Witzel, 2000, S. 4f). Mit Ad-hoc Fragen werden für die Untersuchung wichtige Elemente erfasst, die von der interviewten Person nicht selbst angesprochen werden (Beispiel siehe Anhang, Transkript, S. XX, Zeile 262, 329, 384, 396, 420). Nach dem Interview wird sofort ein Postskriptum angefertigt, das die ersten spontanen Eindrücke zu dem Interview enthält (siehe Anhang, Postskriptum, S. XX).

### **3.1.1. Auswahl der Interviewperson**

Bei der Auswahl der Interviewperson spielt deren Erreichbarkeit eine Rolle

(Merkens, 2013). Daher gestaltet sich die Auswahl über den Zugang zu Personen, die das Kriterium erfüllen, Lehrkräfte an einem G8 zu sein. Die Interviewperson wird „primär selektiert“, das heisst, gezielt ausgewählt. (ebd., 2013, S.288). Die Entscheidung die Sichtweise von Lehrkräften zu untersuchen basiert auf einer der jüngsten quantitativen Studien zum Thema Schulleistung, die Hattie Studie (2009). In dieser kommt Hattie zu dem Schluss, dass eine bestimmte Gruppe von Lehrkräften eine ausschlaggebende Rolle in der Verbesserung von schulischen Leistungen spielt (Hattie, 2011, S.21) Zusätzlich wird besonderes Augenmerk auf Lehrkräfte an einem G8 gelegt, da im Laufe der Untersuchung von Interesse ist, ob die Schulzeitverkürzung von neun auf acht Jahre Auswirkungen auf Strategien und Instrumente hat, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen. In einer Einzelfallstudie wird dann die Sichtweise einer Lehrkraft an einem achtjährigen Gymnasium in Baden Württemberg auf die Forscherfrage untersucht.

Nachdem die zu interviewende Person primär selektiert ist, wird per Email der Kontakt hergestellt und das Forscherprojekt präsentiert. Im Laufe der Kontaktaufnahme wird ein Termin für ein Skype Interview vereinbart und die Datenschutzerklärung zugeschickt (siehe Anhang, Datenschutzerklärung S.xxx).

### **3.2 Grounded Theory nach Strauss**

Nachdem das Interview geführt und transkribiert ist, werden die Daten mit der Grounded Theory ausgewertet. Die Grounded Theory ist eine Methodologie, die von Anselm Strauss und Barney Glaser begründet wurde. Es handelt sich hierbei um eine Methodologie zur Datenanalyse in der qualitativen empirischen Forschung, um eine „nicht-mathematische analytische Vorgehensweise“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 3). Im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ist die Auswertung der Daten nicht theoriegeleitet, sprich, es geht nicht um die Überprüfung einer Theorie, sondern darum, die Daten auszuwerten, zu kodieren, um aus ihnen heraus eine Theorie zu entwickeln (ebd. S. 39). Am Ende des Auswertungsprozesses steht eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung der über den Gegenstandsbereich gesammelten Daten abgeleitet wird und diesen abbildet. Am Anfang steht daher nicht eine Theorie, sondern ein „Untersuchungsbereich“ (ebd. S. 7f), hier Lernerfolg. Was den besonderen Reiz dieser Methodologie ausmacht ist die Kreativität, die hier eine unverzichtbare Komponente darstellt. Die ForscherInnen müssen sich ihrer Vorannahmen bewusst sein, um diese durchbrechen zu können und neue Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu bekommen. Das heisst, es gibt zwar Richtlinien zur Vorgehensweise, die sicher stellen, dass die

Anforderungen an eine wissenschaftliche Methode erfüllt sind, diese können aber frei ausgelegt werden. Wichtig ist, dass alle gewonnenen Erkenntnisse an den Daten „validiert“ (ebd. S. 12) und transparent gemacht werden. Bei der vorliegenden Untersuchung wird das „Phänomen“ Lernerfolg anhand einer Fragestellung untersucht, die offen genug ist, um neue Entdeckungen und Erkenntnisse zuzulassen, aber auch eingegrenzt genug, um sinnvoll mit ihr arbeiten zu können (ebd. S. 23). Sie dient während des Forschungsprozesses als Kompass und grenzt den Gegenstandsbereich ein, indem sie das Augenmerk auf die Sichtweise von Lehrkräften an einem G8 und auf Strategien und Instrumente lenkt, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen. Desweiteren dienen aus der Literaturrecherche aufgestellten Hypothesen als Orientierungshilfe bei der Kodierung der Daten. In einem ersten Schritt werden die Daten „offen kodiert“, das heisst, die Daten werden „aufgebrochen“, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, „konzeptualisiert und kategorisiert“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43f). Dabei werden zu jeder Einheit Fragen gestellt, Was ist das? Was repräsentiert das? Was geht hier vor? Wie geht es vor sich? Um die Konzepte übersichtlich zu halten, werden die Vorfälle miteinander verglichen und ähnliche Phänomene bekommen denselben Namen (ebd. S. 45). Bei der Namensgebung helfen auch Wörter und Äusserungen, die von der befragten Person verwendet werden, sogenannte „in-vivo-Kodes“ (Strauss&Corbin, 1996. S. 50). Beispiele hierfür sind Erfolgsvermittlung (Anhang, Transkript, S. XX, Zeile 308), Leistungsnote (Anhang. Transkript. S.XX, Zeile 300) oder Schüleraufgabe (Anhang. Transkript. S.XX, Zeile 475). Das offene Kodieren des vorliegenden Transkripts erfolgt folgendermassen, in einem ersten Schritt werden Textstellen herausgeschrieben, die der Forscherin unter dem Aspekt der Forscherfrage, der drei aus der Literaturrecherche aufgestellten Hypothesen und dem Aspekt der Individualisierungsthese nach Beck wichtig erscheinen. In einem zweiten Schritt erweist es sich als hilfreich, diese Textstellen zum Teil zusammenzufassen, zum Teil mit Konzepten zu versehen, um sich in die Sichtweise der befragten Person einzudenken. (Siehe Anhang, Offenes Kodieren 1, S. XX). Dabei werden Gedanken neben den Textstellen notiert, die anschliessend in Memos übertragen werden. (Anhang. Memos. S.XX - XX) In einem weiteren Schritt werden die zusammengefassten Textstellen und/oder Konzepte erneut anhand der Fragen Was ist das? Was repräsentiert das? Was geht hier vor? Wie geht es vor sich? analysiert. (siehe Anhang. Offenes Kodieren 2. S.XX). In diesem Prozess verschwimmen die Entwicklung von Konzepten und Kategorien. Bei einem erneuten Kodiervorgang werden Namen von Konzepten geändert, in Kategorien zusammengefasst und diesen

Eigenschaften und Dimensionen zugeordnet (Siehe Anhang. Offenes Kodieren 3, 4. S. XX – S.XX). . Die einzelnen Schritte lassen sich in der Praxis nicht voneinander trennen, da es sich um einen kreativen Prozess handelt, in dem den Ideen zunächst freier Lauf gelassen wird, um diese anschliessend aus der Distanz betrachten und in einer neuen Ordnung wieder zusammenfügen zu können. Es geht darum, die eigenen Gedanken nicht in richtig oder falsch einzuordnen, sondern möglichst urteilsfrei zu sammeln und sich von den Daten inspirieren zu lassen. Bei der Entwicklung von Kategorien, Eigenschaften und ihren Dimensionen unterstützen folgende grundlegende Fragen wie Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel? Warum?, die dabei helfen sollen, die „theoretische Sensibilität“ zu erhöhen (Strauss & Corbin, 1996, S.40), das heisst, Theorien in den Daten zu entdecken. Konzepte werden in diesem Schritt zu Subkategorien, die Eigenschaften, Bedingungen, Konsequenzen und Strategien von Kategorien darstellen und somit unter einer Kategorie zusammengefasst werden können (Strauss & Corbin, 1996, S.58). Die Schwierigkeit dabei ist, sich vom Ausgangstext zu lösen und abstrakter zu denken. Um dies nach und nach zu erreichen, werden die gefundenen Kategorien und ihre Eigenschaften jeweils in einer eigenen Tabelle zusammen gefasst, der Ausgangstext fällt ganz weg. (Anhang, Kategorien, S. XX – S.XX). Nach dem offenen Kodieren folgt das „axiale Kodieren“. Axiales Kodieren bedeutet anhand eines „Kodier-Paradigmas“ durch das Erstellen von Verbindungen zwischen den Kategorien, die Daten neu zusammen zu setzen. Das Kodier-Paradigma fragt nach Bedingungen, Kontext, Handlungs – und interaktionalen Strategien und Konsequenzen. (Strauss & Corbin, 1996, S. 75). Im Rahmen der Kreativität werden die gefundenen Kategorien und ihre Subkategorien auf Kärtchen geschrieben, die dann, wie bei einem Puzzle, ausgebreitet und neu zusammengesetzt werden. Das Ergebnis wird in Memoform festgehalten (siehe Anhang. Axiales Kodieren. S. XX). Danach folgt das „selektive Kodieren“. Hierbei geht es darum, eine analytische Geschichte um das zu untersuchende Phänomen herum zu erzählen. (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Das zu untersuchende Phänomen ist Lernerfolg in einem bestimmten Kontext, dem Kontext Schule, der nun mit den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt wird (siehe Anhang. Selektives Kodieren. S. XX).

### **3.2.1 Theorieentwurf**

Es erfolgt ein erneutes Durchsuchen der Daten unter dem Filter „Strategien und Instrumente“ und anhand der drei ursprünglich aufgestellten Hypothesen dessen Ergebnis in Memo Form zusammengefasst wird. (siehe Anhang. Memo, Strategien und Instrumente. S.XX) Das Ergebnis wird wie folgt interpretiert:

Lernerfolg im Sinne von -Leistungsanspruch von Schule gerecht zu werden- hängt von verschiedenen Faktoren ab. Einige liefert das übergeordnete Umfeld,, wie die Konstellation der Klasse, andere liefert der direkte Kontext der SchülerInnen, wie Lernschwächen, Begabung, Vorwissen. SchülerInnen können durch ihr Verhalten und ihre Interaktion mit Klassenkameraden und der Lehrkraft zu ihrem Lernerfolg beitragen, indem sie Interesse zeigen, selbstverantwortlich den Schüleraufgaben nachkommen, Eigeninitiative zeigen, wenn es darum geht auf andere zugehen, um Hilfe zu erbitten. Die Lehrkraft sieht den Unterricht als Instrument, das zum Lernerfolg von SchülerInnen beiträgt. Dabei trägt sie die Verantwortung, durch Erfahrungsaustausch mit Kollegen die Unterrichtsqualität zu verbessern, um die SchülerInnen positiv voranzubringen. In Ausnahmefällen wendet sich die Lehrkraft an die Eltern, um diese in den Lernprozess mit einzubeziehen, indem sie die Inanspruchnahme von schulischen Fördermassnahmen vorschlägt. Allgemein gilt, wenn sich SchülerInnen im Unterricht beteiligen, den Anweisungen und Vorschlägen der Lehrkraft folgen und in Ausnahmefällen schulische Fördermassnahmen in Anspruch nehmen, ist es nicht notwendig auf ausserschulische Massnahmen auszuweichen. Dabei lässt der Schulalltag an einem G8 nur in Ausnahmefällen Raum für individuelle Ansprache, SchülerInnen, die diese beanspruchen, sind auf ausserschulische Massnahmen angewiesen.

### **3.3 Modifizierung der Hypothesen**

Die Hypothesen werden aufgrund der gefundenen Ergebnisse wie folgt modifiziert:

1.) Es wird vermutet, dass Lehrkräfte sich selbst nicht als Instrument sehen, das zum Lernerfolg von SchülerInnen beiträgt.

=> **Lehrkräfte sehen ihren Unterricht als Instrument, das zum Lernerfolg von SchülerInnen beiträgt.**

2.) Es wird vermutet, dass an einem G8 verstärkt auf ausserschulische Instrumente und Strategien gesetzt wird, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.

=> **Eltern von SchülerInnen an einem G8 setzen in Ausnahmefällen auf ausserschulische Strategien und Instrumente, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.**

3. Es wird vermutet, dass an einem G8 Strategien und Instrumente eingesetzt werden, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.

=> **An einem G8 können nicht alle Instrumente und Strategien angewandt werden, die zum Lernerfolg von SchülerInnen beitragen.**

#### **4 Beantwortung der Forschungsfrage**

Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei vorliegender Untersuchung um eine Einzelfalluntersuchung handelt, deren Ergebnisse nicht ohne weitere Prüfungen verallgemeinert werden dürfen. Unter dieser Prämisse lässt sich anhand der aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse und innerhalb des Rahmens dieses Forscherprojekts die eingangs gestellte Forschungsfrage „Welche Instrumente und Strategien tragen aus Sicht einer Lehrkraft an einem G8 zum Lernerfolg von SchülerInnen bei?“ wie folgt beantworten:

Aus der Sicht einer Lehrkraft an einem G8 tragen solche Instrumente und Strategien zum Lernerfolg von SchülerInnen bei, die von diesen angenommen werden. Dabei bestätigt sich die hier zugrunde liegende Definition von Lernerfolg als schulische Leistung, Lernerfolg wird stark an der Note festgemacht. Das heisst, es geht um Instrumente und Strategien, die dazu beitragen, den schulischen Leistungen gerecht zu werden und diese zu verbessern. In diesem Sinne können Instrumente und Strategien in drei Gruppen unterteilt werden, solche die die Lehrkraft anwendet, um Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen SchülerInnen das, was sie eigenverantwortlich gelernt haben anwenden und üben zu können, solche, die von den SchülerInnen angewandt werden, um den vorgegebenen Stoff zu lernen, und solche, die Lehrkräfte anwenden, um ihren Unterricht zu verbessern und dadurch SchülerInnen positiv weiterzubringen. Aus den Instrumente und Strategien, die im Interview genannt werden, werden hier einige Beispiele genannt. Zur ersten Gruppe gehören, unter anderem, Übungszeit zur Verfügung zu stellen; die Gelegenheit zu geben, aus Fehlern zu lernen. Der zweiten Gruppe werden sämtliche Lernmethoden zugeordnet, die SchülerInnen in Eigenverantwortung ausprobieren, um für sich die effektivste zu finden und diese dann regelmässig anzuwenden. Genauso gehört hierzu, das Erfüllen der Schüleraufgabe, unter anderem, im Unterricht mitmachen, Hausaufgaben machen, das Material mitbringen. Zur dritten Gruppe gehören unter anderem der Austausch mit anderen Lehrkräften, die kollegiale Hospitation, Schülerfeedback, Klassenarbeiten und Hausaufgaben. Lernerfolg hängt von der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und SchülerInnen ab, die voraussetzt, dass beide Parteien ihre Aufgaben verantwortungsbewusst erfüllen. Eine komplette Liste befindet sich im Anhang (Strategien und Instrumente, S.XX)

## 5 Handlungsvorschläge

Daraus ergibt sich folgende Überlegung zu Handlungsvorschlägen für Lehrkräfte; Lehrkräfte sollen sich darüber bewusst sein, welche Instrumente und Strategien sie anwenden, um SchülerInnen positiv weiterbringen zu können, um herauszufinden, welche am besten von den SchülerInnen angenommen werden, und dann in Abwägung mit Kosten und Moderatoren gezielt Faktoren zu fördern, die den Effekt auf die schulische Leistung erhöhen, d.h. über dem Durchschnitt von  $d=0,4$  liegen und wenn möglich über  $d=0,6$  (Hattie, 2009, S. 17f). Dabei ist es von Interesse, Lernerfolg mit der Lernanstrengung und der Zeit und Aufmerksamkeit die für eine Aufgabe aufgebracht wird in Verbindung zu bringen (Hattie, 2009, S. 32), d.h. den relativen Erfolg über den der Lernzuwachs ausgedrückt wird, verstärkt zu berücksichtigen. Zum anderen sollte davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs erfahren können, um die Gefahr des „Labelling“ (ebd., S. 35) zu vermeiden. Das heisst, es ist wichtig, dass sich Lehrkräfte ihre persönliche Wahrnehmung von SchülerInnen bewusst machen (ebd. S. 37). Dabei ist es wichtig, dass beide Parteien sich bewusst sind, dass sich Lernerfolg nur einstellen kann, wenn beide Teile die Verantwortung für ihre Aufgaben in diesem Kontext erfüllen, um nicht vorschnell der Versuchung zu unterliegen, schlechte Schulleistung oder niedrige Leistungserwartungen mit Desinteresse von Seiten der SchülerInnen zu begründen (ebd.. S. 5).

## 6 Fazit

Individualisierungstendenzen sind dahingehend zu beobachten, dass von SchülerInnen erwartet wird, dass sie eigenverantwortlich lernen und die Unterrichtszeit für sich gewinnbringend nutzen. Die Entscheidung, inwieweit sie dies tun, liegt bei ihnen. Die Frage bleibt, inwieweit SchülerInnen im Stande sind diesen Aufgaben eigenverantwortlich nachzukommen und welche Strukturen notwendig sind, um SchülerInnen in ihrer Unsicherheit aufzufangen, damit sie informierte Entscheidungen treffen können. Um dieser Frage nachzugehen, ist es angesichts des „theoretical samplings“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 148) angebracht in der nachfolgenden Untersuchung die Perspektive von SchülerInnen zum Thema Lernerfolg einzuholen.

Um einer Tunnelvision bei der Untersuchung vorzubeugen, empfiehlt es sich, bei der Anwendung der Grounded Theory im Team zu arbeiten. Vor allem bei den ersten Schritten mit dieser Methode ist es hilfreich, mit einer Person zusammen zu arbeiten, die Denkanstöße geben kann. Diese Hilfestellung wird bei der Ausarbeitung des vorliegenden Forscherprojekts vermisst, wodurch zeitweise der Lerneffekt in Frage gestellt wird.

Während des ganzen Prozesses ist es von ausserordentlicher Wichtigkeit, Gedanken sofort zu notieren, und wenn diese sich auf Textstellen beziehen, sofort mit Zeilennotiz und Zitat. Theoretische Anweisungen zur Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten anhand der Grounded Theory dienen als Richtlinien, die kreativ ausgelegt werden. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, sich vom Ausgangstext zu lösen, aber trotzdem immer wieder zu den Daten zurückzukehren, um Überlegungen an ihnen zu belegen.