

Teil III: Methoden der Datenerhebung

Im Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften findet sich eine Vielfalt an Methoden zur Datenerhebung, welche unterschiedliche Forschungsperspektiven und -ziele widerspiegeln und die Gewinnung von verschiedensten Arten von Daten ermöglichen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie die gewünschten Daten auf möglichst angemessene Weise erschliessen, dass sie also der „Natur“ der Daten und den Eigenschaften der Daten- oder Informationsquellen möglichst gerecht werden sollen. Will man beispielsweise die sprachliche Entwicklung von Babies im Alter von sechs bis zwölf Monaten untersuchen, so kann man diese nicht interviewen, auch wenn ein Teil der zu gewinnenden Daten auditiver Natur sein wird. Gleichzeitig soll die gewählte Methode der Datenerhebung eine möglichst gute Operationalisierung der zu untersuchenden Konstrukte zulassen (vgl. Kap. 5.2.3 „Konstrukte, Begriffsdefinitionen und Operationalisierung“). Dies, um Daten zu produzieren, deren Analyse in Ergebnisse mündet, welche eine Beantwortung der Fragestellung/en ermöglichen. Es müssen also Passungen hergestellt werden, die je nach Situation auch die Entwicklung geeigneter, so noch nicht vorhandener Datenerhebungsmethoden oder die Anpassung vorhandener Methoden beinhalten können.

In den folgenden Abschnitten werden die gängigsten Methoden der Datenerhebung behandelt: die schriftliche Befragung, die mündliche Befragung und die Beobachtung. Diese stellen eigentliche Gruppen von Methoden dar, innerhalb derer sich wiederum spezifische Arten und Formen unterscheiden lassen. Anschliessend werden mit der Fallanalyse und der Evaluation Forschungsformen dargelegt, welche an keine bestimmte Methode gebunden sind sondern die Kombination unterschiedlichster Methoden zulassen resp. dies oft sogar erfordern.

7 Schriftliche Befragung

von Tina Malti

In der Wissenschaft ist die schriftliche Befragung mittels Fragebogen eine der zentralen Erhebungsmethoden, um von Personen Informationen zu ihren Einstellungen und Interessen, ihren Einschätzungen zu spezifischen Themen oder auch Angaben zur eigenen Person (Selbstbeschreibungen) zu erhalten. Die häufige Verwendung von Fragebogenerhebungen liegt zum einen daran, dass sie sehr ökonomisch auch bei grossen Stichproben eingesetzt werden können, zum anderen aber auch daran, dass sie den befragten Personen bei einem hohen Mass an Anonymität Gelegenheit zur Selbstbeschreibung und Auskunftsgabe geben (Mummendey, 2003, S. 18).

„Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden, mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepten und Zusammenhängen zu verwenden“ (Porst, 2011, S. 14).

Angaben in Fragebögen sind subjektive Einschätzungen. Fragebögen geben uns Aufschluss darüber, wie Personen in ganz bestimmten (Untersuchungs-)Situations über ihr Verhalten und Erleben, ihre Einstellungen und Auffassungen von sich selbst und anderen berichten (Mummendey, 2003, S. 49). Die schriftliche Befragung ist ein „subjektives Messverfahren“. Ihr Wert liegt gerade darin, die subjektiven Einschätzungen der befragten Person zu den Themen der Befragung zu erfassen. Das Ausfüllen eines Fragebogens kann unter Umständen davon beeinflusst werden, wie man sich in dem Moment gerade fühlt, ob man den Fragebogen zu Hause ausfüllt oder aber in einer Befragungssituation in der Schulklasse oder in einem Hochschulseminar.

7.1 Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung

Bevor mit der möglichen Konstruktion eines Fragebogens begonnen wird, ist abzuklären, ob eine schriftliche Befragung überhaupt die geeignete Erhebungsmethode zur Beantwortung der Fragestellung darstellt.

Angenommen die Forschungsfrage kreist um die Thematik Interesse am Lehrberuf. Angesichts des Lehrerinnen- und Lehrermangels soll das Interesse am Lehrberuf bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten deutschsprachiger Kantone der Schweiz erhoben werden. Zunächst ist es wichtig, die Vor- und Nachteile einer schriftlichen Befragung gegenüber anderen Methoden sorgfältig abzuwägen (siehe Tabelle 7-1).

Tabelle 7-1: Vor- und Nachteile einer schriftlichen Befragung

	Gründe für bzw. gegen eine schriftliche Befragung
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> • effizientes Vorgehen bei grossen Stichproben (geringere Kosten, geringerer Zeitaufwand, geringerer Personalaufwand) • effiziente, oftmals mittels statistischen Programmen vorgenommene Auswertung der Daten • „neutrale“ Untersuchungssituation, kein Einfluss eines Interviewers • authentische Antworten auch bei heiklen Themen durch Gewährleistung der Anonymität möglich • räumliche Entfernung spielt bei postalischen und Online-Befragungen keine Rolle
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> • bleibende Unsicherheit darüber, ob und wie die Person die Frage verstanden hat; kein Nachfragen möglich • nicht kontrollierbar, wer, wann und unter welchen Bedingungen einen Fragebogen ausgefüllt hat, Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation • Gefahr oberflächlicher Bearbeitung vor allem bei umfangreichen Fragebögen • niedrige Rücklaufquote bei postalischer oder Online-Befragung durch geringere Verbindlichkeit • Fragen werden falsch oder gar nicht ausgefüllt

7.2 Planung der schriftlichen Befragung

Bevor mit der möglichen Konstruktion eines Fragebogens begonnen wird, ist es unabdingbar, *die Fragestellung so präzise wie möglich zu formulieren* und sich genau zu überlegen: Was ist mein Erkenntnisinteresse, welche Themen/Konstrukte sollen im Fragenbogen abgedeckt werden (siehe dazu auch Kap. 5.2.3 „Konstrukte, Begriffsdefinitionen und Operationalisierung“)?

7.2.1 Bestehenden Fragebogen einsetzen oder Neukonstruktion?

Angenommen das Thema sei Interesse am Lehrberuf und die Forschungsfrage lautet: Unterscheiden sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verschiedener gymnasialer Schwerpunkte (Schwerpunkt „Mathematik/Naturwissenschaft“; Schwerpunkt „Geisteswissenschaft/Humanwissenschaft“; Schwerpunkt „Wirtschaft/Recht“) in ihrem Interesse am Lehrberuf? Nun stellt sich die Frage, wie zu diesem Thema geeignete Fragen gefunden werden. Es bieten sich zwei Möglichkeiten dazu an: Ein bestehender Fragebogen wird als Ganzes oder in Teilen eingesetzt oder der Fragebogen wird selbst konstruiert.

Ein vorhandener Fragebogen wird verwendet. Wurde bereits etwas Wichtiges zu dem Thema geschrieben? Liegen bereits Fragebögen zu dem Thema vor? Es

wurden bereits zu sehr vielen Themen und Fragestellungen (gute) Fragebögen konstruiert. Deshalb lohnt es sich, zunächst mittels eingehender Literaturrecherche abzuklären, ob nicht evtl. ein vorhandener Fragebogen oder Teile davon eingesetzt werden können. Vor dem Entscheid ist eingehend zu prüfen, ob der bereits bestehende Fragebogen wirklich geeignet ist, um ihn für die eigene Fragestellung und die Zielgruppe einzusetzen: So ist beispielsweise wichtig, ob die im Fragebogen verwendete Sprache der zu untersuchenden Zielgruppe (Kinder, Erwachsene) angemessen ist. Auch ist zu prüfen, ob die enthaltenen Fragen die Themenbereiche, die mit der Fragestellung untersucht werden sollen, in geeigneter Weise abdecken (Barth, 1998).

Ein Fragebogen wird selbst konstruiert. Um an vorhandenes Wissen anzuknüpfen, ist es wichtig, die Fragen aus vorhandenen Theorien oder anderen Fragebögen abzuleiten. Man kann auch Expertinnen, Experten und/oder Laien befragen, welche Themenbereiche sie als besonders relevant erachten. Als Quelle für die Formulierung von Elementen/Themen eines neu zu konstruierenden Fragebogens ist das Studium von Literatur unabdingbar. Zu denken ist hier an Fachliteratur (Fachzeitschriften, Handbücher, Lehrbücher, Monographien, Reader etc.) und nicht-fachliche Literatur, die sich beide auf den zu erforschenden Bereich beziehen (Mummendey, 2003, S. 59–60). Die Konstruktion eines Fragebogens, der wissenschaftlichen Kriterien genügt, ist eine aufwändige Angelegenheit, die viel Expertise in der Fragebogenkonstruktion erfordert. Am Ende dieses Kapitels wird auf weiterführende Literatur verwiesen.

7.2.2 Konstruktion eines Fragebogens – Festlegung der Teilbereiche

Steht fest, welche Themen/Konstrukte für die Fragestellung relevant sind, so können diese in Dimensionen (d. h. Teilbereiche) gegliedert werden, um für jeden der Bereiche Fragen zu formulieren (siehe Döring, 2023, S. 401).

Bei der Konstruktion von Fragebögen ist also entscheidend, dass nicht direkt die konkreten Fragen (*Indikatoren*), sondern zuerst die relevanten Themen (*Konstrukte*) und Teilbereiche (*Dimensionen*) identifiziert werden (siehe dazu auch Kap. 5.2.3 „Konstrukte, Begriffsdefinitionen und Operationalisierung“). Die Identifizierung von Themen und Teilbereichen ist zentral, weil davon die Qualität der Untersuchung abhängt. Ist beim Thema „Interesse am Lehrberuf“ beispielsweise der Teilbereich „mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten“ im Fragebogen *nicht* aufgenommen worden, werden zu diesem keinerlei Informationen gesammelt, obwohl dies ein sehr wichtiger Teilbereich des Themas sein dürfte.

Umgekehrt ist auch bei einem vorhandenen Fragebogen, der eingesetzt werden soll, wichtig, dass man die dem Fragebogen zugrundeliegenden Konstrukte und deren Dimensionen im Methodenteil der Untersuchung beschreibt. Häufig finden sich die Beschreibungen der Dimensionen im Manual, das zu einem Fragebogen gehört.

► **Beispiel zur Beziehung *Konstrukt – Dimension – Indikator/Item* der Lehrer-Interessen-Skala (LIS; Mayr, 1998)**

Die Lehrer-Interessen-Skala (LIS) besteht aus sechs Dimensionen zum Konstrukt „Interesse am Lehrberuf“ und umfasst 33 Fragen (Indikatoren). Eine Dimension beinhaltet somit zwischen fünf und sechs Fragen. Das übergeordnete Konstrukt, das durch diese Dimensionen erfasst werden soll, ist Interesse am Lehrberuf. Aufgeführt sind die Indikatoren für zwei der sechs Dimensionen:

Dimension	Indikatoren (Fragen)
	Stellen Sie sich vor, Sie sind Lehrer/in: Wie gern führen Sie vermutlich folgende Tätigkeiten aus?
Unterricht gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • komplexe Themen für Schüler verständlich aufbereiten • abwechslungsreiche Unterrichtsstunden gestalten • Übungsaufgaben ausdenken • Anschauungsmaterial für den Unterricht besorgen • den Schülerinnen und Schülern einen Sachverhalt erklären • Gruppenarbeiten organisieren • Schüler bei Einzelarbeiten betreuen • weiter zurückliegende Stoffgebiete wiederholen
Soziale Beziehungen fördern	<ul style="list-style-type: none"> • mich in der Pause mit Schülern unterhalten • mit den Schülern einen Ausflug machen • Spiele und Übungen zum sozialen Lernen durchführen • Konflikte zwischen den Schülern zu klären versuchen • die Schüler bei der Gestaltung des Unterrichts mitentscheiden lassen
usw.	usw.

7.2.3 Wahl des Frageformats

In einem Fragebogen sind häufig nicht (nur) Fragen enthalten, sondern beispielsweise (auch) Aussagen, Behauptungen etc., zu denen die Befragten Stellung nehmen sollen. Deshalb verwendet man häufig nicht den Begriff „Fragen“, sondern spricht von *Items*.

Unter einem *Item* versteht man ein Einzelbestandteil eines Fragebogens oder eines Tests (wie z. B. eine zu lösende Aufgabe oder eine Aussage), zu dem die Befragten ihre Einschätzung abgeben sollen.

Wenn nachfolgend von Fragen die Rede ist, gilt zu bedenken, dass damit auch Items gemeint sind. Es können zwei verschiedene Typen von Fragen unterschieden werden: *offene* und *geschlossene* Fragen.

Eine *geschlossene Frage* legt bestimmte Antwortalternativen nahe resp. gibt diese gleich vor, während eine *offene Frage* die Antwortformulierung dem/der Befragten überlässt.

Geschlossene Fragen. Geschlossene Fragen bringen einheitlichere Antworten mit sich und erleichtern dadurch die Auswertung. Manchen Befragten kommen geschlossene Fragen entgegen, da sie nicht durch die Formulierung von Antworten sprachlich oder von ihrem Wissensstand her überfordert werden. Bei geschlossenen Fragen besteht aber die Gefahr, dass die vorformulierten Antwortvorgaben (siehe weiter unten in Kap. 7.2.3 „Wahl eines Antwortformats“) unvollständig sind.

Offene Fragen. Offene Fragen sind besonders gut geeignet, um der individuellen Vielfalt der Antworten, z. B. bei Fragen zur Biografie einer Person, gerecht zu werden. Allerdings stellen sie höhere Anforderungen an die Befragten als geschlossene Fragen, schon allein weil die freien schriftlichen Antworten bestimmte sprachliche Voraussetzungen benötigen.

► Beispiel: Offene und geschlossene Fragen

Geschlossene Frage (aus LIS)

Stellen Sie sich vor, Sie sind Lehrer/in: Wie gerne führen Sie vermutlich folgende Tätigkeiten aus?

... überprüfen, was Schüler können

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr ungern	eher ungern	weder gern noch ungern	gern	sehr gern

Offene Frage

Was könnten weitere Gründe dafür sein, dass sich Gymnasiasten für ein Lehramtsstudium interessieren?

Regeln zur Formulierung der Fragen. Neben verschiedenen Typen von Fragen und Antwortvorgaben gibt es auch einige hilfreiche Regeln, die man bei der Formulierung der Fragen beachten sollte. Im Folgenden werden einige dieser Regeln beschrieben. Diese sind aber eher als allgemeine Orientierungsrichtlinien zu verstehen, denn je nach konkreter Fragestellung ist es wichtig, über deren Gültigkeit bei jeder Frage neu zu reflektieren (Barth, 1998).

► Checkliste zur Formulierung von Fragen

- Welche Fragen sind überflüssig, weil man die Information auch auf andere Art erhalten kann? Generell ist der Fragebogen möglichst kurz zu halten.
- Sind die Fragen einfach und eindeutig formuliert? Zielt die Frage auf mehrere Inhalte ab, sollte sie in Einzelfragen zerlegt werden.
- Sind die Fragen zu allgemein, zu spezifisch oder hypothetisch formuliert?
- Fragen, die von (fast) allen Befragten mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden, sind nicht geeignet, denn sie differenzieren nicht zwischen den Befragten.
- Formulierungen, die Begriffe wie „immer“, „alle“, „keiner“ etc. enthalten, sollten vermieden werden, denn sie führen dazu, dass man sie als Befragte/r als unrealistisch bewertet.

- Wörter wie „kaum“, „selten“ etc. sind problematisch, denn wenn man bestimmte Antwortvorgaben verwendet (z. B. von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“) kommt es zu sprachlichen Konfundierungen (z. B. „trifft *selten* sehr zu“), also Vermengungen, die das Beantworten und Interpretieren schwierig machen.
- Sind die Fragen suggestiv formuliert? Dies sollte vermieden werden, um die Teilnehmenden nicht in eine bestimmte Antwortrichtung zu drängen. Ein Beispiel für eine Suggestivfrage wäre: „Denken Sie nicht auch, dass es besser wäre eine verkehrsberuhigte Zone in Strasse X einzuführen?“

7.2.4 Wahl eines Antwortformats

Bei geschlossenen Fragen sind sogenannte Antwortvorgaben (oder Antwortformate) zu wählen.

Antwortvorgaben sind die Skalen, d. h. die sprachlichen Abstufungen, die man zur Beantwortung einer Frage in einem Fragebogen vorgibt.

In Tabelle 7-2 sind häufig verwendete Typen von geschlossenen Fragen und jeweils ein dazugehörendes Item-Beispiel mit Antwortvorgabe aufgeführt.

Bei offenen Fragen werden zur Beantwortung der Fragen häufig Textfelder angeboten (siehe untenstehendes Beispiel).

► **Beispiel: Antwortformat einer offenen Frage**

Bitte beschreiben Sie in 1–2 Sätzen, welche Aspekte Sie an Ihrer Partnerschaft besonders schätzen.

Textfeld ...

Tabelle 7-2: Verschiedene Fragetypen und dazugehörendes Item-Beispiel mit Antwortvorgabe

Fragetyp	Item-Beispiel	Antwortvorgabe-Beispiel
<i>Single Choice</i> (Einfachauswahl-Aufgaben)	Welche Antwort ist zutreffend? Der aktuelle Präsident der USA heisst:	a) Bill Clinton b) Barack Obama c) Ronald Reagan
<i>Multiple Choice</i> (Mehrfachauswahl-Aufgaben)	Welche Musik hören Sie gerne?	a) Klassik b) HipHop c) Rap d) Soul e) Pop

Frage­typ	Item-Beispiel	Antwortvorgabe-Beispiel									
<i>Rating-Skala</i> (Einschätzungs-Skala)	Wie stark trifft die folgende Aussage auf Sie zu: Ich bin ein gesprächiger Mensch.	trifft gar nicht zu (1) trifft nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft eher zu (4) trifft zu (5) trifft voll zu (6)									
<i>Wahlmatrix I</i> (eine Antwort pro Zeile)	Wie oft essen Sie die verschiedenen Gerichte?	Pizza nie ----- immer Pasta nie ----- immer									
<i>Wahlmatrix II</i> (mehrere Antworten pro Zeile)	Mein Bruder und ich mögen die folgenden Gerichte.	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pizza</th> <th>Pasta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bruder</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>ich</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Pizza	Pasta	Bruder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pizza	Pasta									
Bruder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

Verbale, grafische und numerische Unterstützung bei Antwortvorgaben. Es ist hilfreich, die einzelnen Abstufungen eindeutig verbal zu bezeichnen. Zudem ist es sinnvoll, den verbalen Bezeichnungen (z. B. „sehr unzufrieden“, „eher unzufrieden“ etc.) semantisch (also der Bedeutung der sprachlichen Zeichen gemäss) entsprechende numerische Abstufungen zuzuordnen (z. B. von „1“ bis „5“). Der besseren Übersichtlichkeit wegen ist es gut, verbale und numerische Bezeichnungen durch graphische Gestaltungen zu unterstützen.

► **Beispiel: Unterstützungsmöglichkeiten bei geschlossenen Antwortvorgaben**

Itembeispiel: *Wenn Sie Ihre Arbeit insgesamt beurteilen, wie zufrieden sind Sie damit?
Ich bin insgesamt mit meiner Arbeit ...*

	<input type="checkbox"/>				
<i>grafisch</i>					
<i>numerisch</i>	1	2	3	4	5
<i>verbal</i>	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	teils-teils	eher zufrieden	sehr zufrieden

Tabelle 7-3: Verbale Bezeichnungen von Ratingskalen

Art der Einschätzung	Antwortvorgaben (Ausprägungen)
Häufigkeiten	nie (1), selten (2), gelegentlich (3), oft (4), immer (5)
Intensität	gar nicht (1), kaum (2), mittel (3), ziemlich (4), ausserordentlich (5)
Wahrscheinlichkeit	keinesfalls (1), wahrscheinlich nicht (2), vielleicht (3), ziemlich wahrscheinlich (4), ganz sicher (5)
Bewertung von Aussagen	gar nicht (1), eher nicht (2), eher (3), ganz (4)

Anzahl Stufen des Antwortformats bzw. Anzahl Ausprägungen. Wie Tabelle 7-3 zeigt, kann bei den Skalen eine gerade oder ungerade Anzahl an Stufen vorgegeben werden. Anstatt von Stufen spricht man auch von *Ausprägungen*. Gibt man eine *gerade Anzahl* an Skalenstufen vor, so wird die befragte Person dazu gezwungen, sich für eine Richtung (eher Zustimmung oder Ablehnung) zu entscheiden. Dies soll verhindern, dass Personen eine „neutrale“ Mitte ankreuzen können (die „teils-teils“-Kategorie im obigen Beispiel; in Tabelle 7-3 sind dies die Ausprägungen „gelegentlich“, „mittel“ und „vielleicht“). Wenn man dieses Vorgehen wählt, ist es eventuell angebracht, der Person Ausweikkategorien zur Verfügung zu stellen (z. B. die Ausprägung „weiss nicht“).

Auswertung der Items. Die Items können qualitativ und/oder quantitativ ausgewertet werden. Bei Antworten auf *offene Fragen* werden häufig qualitative Auswertungen vorgenommen. So können beispielsweise per Inhaltsanalyse ähnliche inhaltliche Aussagen zu Kategorien zusammengefasst werden. Diesen Kategorien können dann z. B. Zahlen zugeordnet werden, die mit einer Häufigkeitsanalyse dargestellt werden können (siehe Kap. 13.3 „Deskriptive Statistik I: Auf ein Merkmal bezogene Auswertungen“). Antworten auf *geschlossene Fragen* werden meist quantitativ mit Hilfe statistischer Verfahren ausgewertet (siehe Kap. 13 „Auswertung quantitativer Daten“).

7.3 Erstellung des Fragebogens

Bei der Erstellung des Fragebogens ist auf den Aufbau, die Einführung und Instruktion, den Umfang und die grafische Gestaltung zu achten.

7.3.1 Aufbau eines Fragebogens

Neben der Auswahl der Fragen ist auch dem Aufbau des Fragebogens Beachtung zu schenken. Der Aufbau des Fragebogens ist wichtig, weil dieser die Akzeptanz bei dem/der Befragten und damit die Motivation, den Fragebogen auch bis zum Ende auszufüllen, beeinflusst. Beginnt der Fragebogen beispielsweise gleich mit einer „heiklen“ Frage, so wird die Person das weitere Ausfüllen evtl. vermeiden bzw. einen negativen Eindruck von der Befragung erhalten. Ein Fragebogen muss klar, verständlich und so kurz wie möglich sein. Tabelle 7-4 zeigt einen möglichen Aufbau des Fragebogens.

Soziodemografische Angaben werden häufig auch unmittelbar nach der Instruktion erfragt. Zudem wird oft ein sogenannter *Code* eingefügt, damit nicht der Name der befragten Person erfasst werden muss und so die Anonymität gewährleistet ist. Zugleich ist durch diese Massnahme eine Zuordnung der befragten Person zum Fragebogen möglich, was für die spätere Auswertung wichtig ist. Dazu wird auf der Liste der befragten Personen jeder Person ein Code zugewiesen (z. B. eine Zahl oder eine

Buchstabenkombination). Dieser Code wird dann auf den Fragebogen geschrieben und der entsprechenden Person wird dieser Fragebogen zum Ausfüllen gegeben.

Tabelle 7-4: Aufbau eines Fragebogens und Erläuterungen

Aufbau	Erläuterungen
Einführung	<ul style="list-style-type: none"> • Sätze, die das Ziel der Befragung prägnant, klar und verständlich beschreiben. • Allgemeine Hinweise (z. B. Anonymität der Befragung). • Instruktion zum Ausfüllen der Fragen.
Fragen zum Thema	<ul style="list-style-type: none"> • Allenfalls Einstiegsfragen bzw. so genannte „Eisbrecherfragen“, die neutrale Themen betreffen. • Fragen zu den interessierenden Themengebieten, Überleitungsfragen/-sätze einbauen; beginnend mit leichten Fragen. • Fragen gegen Schluss des Fragebogens so einfach wie möglich halten, da Motivation gegen Schluss hin sinkt.
Soziodemografische Angaben	• Alter, Geschlecht, Wohnort, Klassenstufe, Nationalität etc.

Einführung und Instruktion. Bei der Einführung und der Instruktion ist unbedingt darauf zu achten, dass der Text klar verständlich ist, so dass keine zusätzlichen (mündlichen) Erklärungen mehr notwendig sind. Ein Beispiel, wie ein Einführungstext und eine Instruktion zum Ausfüllen der Fragen (siehe oben Schritte 1 und 2) in einem Fragebogen aussehen können, ist im Folgenden dargestellt.

► **Beispiel: Möglicher Einführungstext einer schriftlichen Befragung zum Thema Interesse am Lehrberuf**

Liebe Teilnehmende

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich Zeit für diesen Fragebogen nehmen.

Mit dieser Befragung soll untersucht werden, inwiefern sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für den Beruf „Lehrer/Lehrerin“ interessieren. In der folgenden Auflistung sind in zufälliger Abfolge verschiedene Aufgaben angeführt, wie sie für den Lehrerberuf charakteristisch sind. Geben Sie für jede dieser Aufgaben eine Einschätzung ab. Abschliessend möchten wir Sie noch bitten, einige Angaben zu ihrer Person und zu ihrem gymnasialen Schwerpunkt zu machen.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 15 Minuten in Anspruch nehmen. Selbstverständlich ist Ihre Teilnahme freiwillig. Alle Angaben, die Sie hier machen, werden absolut vertraulich behandelt. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns bei dieser Befragung unterstützen.

Herzlichen Dank!

7.3.2 Umfang und grafische Gestaltung

Der Fragebogenumfang sollte angemessen sein. Obwohl in der Literatur als Richtlinie gilt, dass ein Fragebogen maximal 12–16 Seiten umfassen sollte und das Ausfüllen maximal zwischen 30 und 60 Minuten beanspruchen darf, ist Folgendes zu bedenken:

- 1) Die Bereitschaft, einen Fragenbogen auszufüllen, dürfte kleiner sein, wenn das Ausfüllen viel Zeit in Anspruch nimmt (ausser man hat einen persönlichen Nutzen davon).
- 2) Die Konzentration nimmt mit zunehmender Länge der Befragung ab. Bei Schülerinnen und Schülern ist dies besonders zu beachten (gerade bei Online-Befragungen, bei welchen die Fragen am Bildschirm gelesen werden müssen).
- 3) Ein Fragebogen, der nur 20–30 Items umfasst und für die Beantwortung und Einschätzung der Items 5–10 Minuten in Anspruch nimmt, wird wahrscheinlich eher und auch sorgfältiger ausgefüllt werden als ein Fragebogen mit 50 oder mehr Items.

Grafische Gestaltung des Fragebogens. Die grafische Gestaltung des Fragebogens ist wichtig. Durch eine gute Gestaltung wird die Übersichtlichkeit für die Befragten verbessert, zudem werden die Eindeutigkeit der Anweisungen und die Übertragbarkeit der Angaben zur weiteren statistischen Auswertung erhöht.

► Beispiel: Verbesserung der Übersichtlichkeit für die Befragten durch die Schattierung von Zeilen

Stellen Sie sich vor, Sie sind Lehrerin oder Lehrer: Wie gern führen Sie vermutlich folgende Tätigkeiten aus?	sehr ungerne	ungerne	weder gern noch ungerne	gern	sehr gern
... neue Unterrichtsmethoden erlernen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
... Eltern in den Unterricht mit einbeziehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
... Fachliteratur zu meinen Gegenständen lesen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Empfehlenswert ist, dass allen Ausprägungen bereits beim gedruckten Fragebogen ein numerischer Wert zugeordnet wird. Dies erleichtert das anschliessende Auswerten der Daten erheblich.

Insgesamt sollte der Fragebogen nicht zu dicht wirken, etwas Lockerheit erhöht die Akzeptanz zum Ausfüllen. Visuelle Stützen und ein klares Layout helfen ebenfalls, die Akzeptanz zu erhöhen und verringern zudem Ermüdungseffekte.

7.4 Durchführung der Befragung

Bevor mit der Durchführung der Befragung begonnen wird, ist zu überprüfen, ob die wichtigsten *Regeln bei der Erstellung des Fragebogens eingehalten* wurden (siehe Kap. 7.3 „Erstellung des Fragebogens“).

Pilotierung. Es empfiehlt sich zudem, den fertig erstellen Fragebogen zunächst einigen Zielpersonen zum Probe-Ausfüllen vorzulegen und die Zielpersonen beim Ausfüllen zu beobachten und zu den Items etc. zu befragen. Dieser *Vortest* (auch *Pilotierung* genannt, siehe Kap. 6.1 „Vorbereitung der Datenerhebung“) hilft einerseits, etwaige Unklarheiten im Verständnis der Instruktion und der Items zu entdecken.

Begleitbrief. Wenn der Fragebogen in einer definitiven, überarbeiteten Form erstellt ist, sollten zunächst Informationen an die Beteiligten zusammengestellt werden. So kann beispielsweise ein Begleitbrief erstellt werden, der die zu Befragenden über die Ziele der Studie informiert und ihnen allenfalls einen Gegenwert in Aussicht stellt. Zudem kann darin erklärt werden, warum die Teilnahme an der Studie wichtig ist, dass die Anonymität gewährleistet ist und man sich zudem für die Teilnahme im Voraus bedankt. Bei Minderjährigen muss in der Regel die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden. Wird eine Befragung in Schulen durchgeführt, müssen die Schulleitung und die Lehrpersonen informiert und um Erlaubnis gebeten werden (siehe Kap. 2.6 „Ethische Richtlinien“ und Kap. 6.1 „Vorbereitung der Datenerhebung“). Erst dann kann der Fragebogen an die Befragten verteilt werden.

7.4.1 Modus der Durchführung

Wie eine Befragung durchgeführt wird, ob auf postalischem Weg, online oder auf persönlichem Weg, beeinflusst, wen und wie gut man befragte Personen erreicht.

Postalische Befragung. Bei einer postalischen Befragung ist es zentral, dass die Gestaltung und die Einleitung zum Ausfüllen des Fragebogens verständlich und selbsterklärend sind. Auch die Antwortvorgaben müssen eindeutig sein. Ein Begleitbrief erläutert Ziele und Rahmenbedingungen der Befragung. Zudem sollte ein frankiertes Rücksendecouvert enthalten sein, um möglichst viele Fragebögen zurückgesendet zu bekommen. Häufig erfolgt einige Zeit nach dem Versand der Fragebögen der sogenannte „Nachkontakt“ (Nachfass-Aktion). Damit wird versucht, die Rücklaufquote zu erhöhen. So kann beispielsweise 2–3 Wochen nach Ablauf des gesetzten Rücksendedatums ein Brief mit einem Dank und einer freundlichen Erinnerung, den Fragebogen noch auszufüllen, an die befragte Person versandt werden.

Online-Befragung. Bei einer Online-Befragung ist auf die Anzahl der Items zu achten. Muss für die Beantwortung der Items viel Zeit investiert werden, dürfte

dies zu hohen Abbruchquoten führen. Zudem ist zu bedenken, dass bei Online-Befragungen nur Bevölkerungssegmente erreichbar sind, die einen Zugang zu einem Computer haben.

Schriftliche Befragung unter Beisein einer Befragungsleitung. Nimmt die Person, welche Befragung leitet, das Austeilen und Wiedereinsammeln der Fragebögen selbst vor, so hat man häufig nicht das Problem, nur wenige Fragebögen zurückzuhalten, wie es bei einer postalischen Befragung z. B. passieren kann (vgl. Rücklaufquote).

Die *Rücklaufquote* bezeichnet den prozentualen Anteil an den Fragebögen, die ausgefüllt werden und man wieder zurückerhält.

Man kann den Rücklauf verbessern, wenn man die Befragung telefonisch und schriftlich ankündigt und die zu Befragenden möglichst genau informiert. Auch ist es wichtig, das Thema attraktiv zu gestalten. Ein *Reminder* (Erinnerungsschreiben) kann hilfreich sein. Bei Postversendungen sollte unbedingt ein frankiertes Rücksendecouvert enthalten sein. Auch ein persönlicher Nutzen (z. B. Erhalt der Ergebnisse in Form einer attraktiven Broschüre) oder Belohnungen erhöhen in der Regel die Teilnahmebereitschaft.

7.4.2 Glaubwürdigkeit der Antworten im Fragebogen

Beim Einsatz einer schriftlichen Befragung kann es zu verschiedenen Verfälschungstendenzen kommen. Eine wichtige Tendenz ist die sogenannte *Tendenz zur sozialen Erwünschtheit*.

Tendenz zur sozialen Erwünschtheit meint, dass eine Person sich bemüht, eine Frage so zu beantworten, dass die Antwort voraussichtlich dem gesellschaftlich Wünschenswerten, dem Wünschenswerten gemäss dem Ziel der Studie, oder dem, was der Person selbst als wünschenswert erscheint, entspricht.

Sozial erwünschte Antworten können dazu führen, dass die befragte Person beispielsweise „beschönigend“ antwortet. Eine Möglichkeit, diesem Problem entgegenzuwirken, bieten bestimmte Skalen, welche die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit einschätzen sollen. Dabei werden bestimmte Items wie „ich war noch nie unpünktlich“ erfragt. Wer dieses oder ähnliche Items mit „ja“ beantwortet, zeigt vermutlich auch bei anderen Fragen die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, denn jeder und jede war schliesslich schon einmal unpünktlich (Pilshofer, 2001, S. 9–10). Deshalb ist es ratsam, Fragen präzise zu formulieren und Rahmenbedingungen zu vermeiden, die sozial erwünschte Antworten begünstigen. Die nötigen Hinweise auf Anonymität und Vertraulichkeit im Umgang mit den Daten tragen dazu bei.

Weiterführende Literatur

Bühner, M. (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (4. Aufl.). Pearson.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.

Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode* (6. Aufl.). Hogrefe.

Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Studienskripten zur Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften.

8 Mündliche Befragung

von Stefanie Stadler Elmer

Im Alltag kommt es oft vor, dass wir andere Personen „mündlich“ befragen und Information oder Berichte über Erfahrungen einholen. Die mündliche Befragung ist somit etwas Alltägliches. Es gibt viele Berufsfelder, in welchen Befragungen eine wichtige Rolle spielen, z. B. das Verhör im Rahmen der Rechtsprechung oder das Gespräch zwischen Patient und Arzt zur Diagnosestellung im medizinischen Kontext. Allen ist gemeinsam, dass mindestens zwei Personen beteiligt sind: Die eine Person braucht Information, und die andere Person möchte oder sollte diese Information geben wollen und können.

Als Beispiel dient ein Gespräch mit zwei immigrierten Jugendlichen, das auf dem Schulhof stattfindet. Woher kommen die beiden? Warum haben sie ihre Heimat verlassen? Wer hat ihnen geholfen? Ein Gespräch über diese und weitere Themen kann aus einem spontanen und persönlichen Interesse entstehen. Will man jedoch von den beiden und von weiteren Jugendlichen gezielt ihre persönlichen Erfahrungen rund um die Migration ermitteln, und will man zudem damit systematisch die Frage klären, wie die Situation von immigrierenden Jugendlichen zu verbessern ist, ist dieses Gespräch nicht mehr ein alltägliches, sondern ein wissenschaftliches Interview: Durch gezieltes Vorgehen werden neue Erkenntnisse gewonnen, um eine übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten.

In diesem Kapitel werden Grundlagen erläutert, die bei der Planung und Durchführung einer mündlichen Befragung zu beachten sind. Die Leserin und der Leser lernen verschiedene Formen des Interviews zu unterscheiden, und sie finden Anleitungen, wie ein Interviewleitfaden erstellt wird, was bei der Durchführung und beim Gesprächsverlauf zu berücksichtigen ist, und wie ein Interview in eine schriftliche Form – ein Transkript – übertragen wird. Die Auswertung von Interviewtranskripten erfolgt inhaltsanalytisch. Dies wird in Kapitel 12 „Auswertung qualitativer Daten“ behandelt.

8.1 Das wissenschaftliche Interview

In den Sozialwissenschaften ist die mündliche Befragung eine wichtige und häufig angewendete Methode (König, 1966; Diekmann, 2007). Sie unterscheidet sich wesentlich vom Befragen in Alltagsgesprächen.

Der Glaube, man müsse nur ein paar geschickte Fragen zusammenfügen, um damit etwas sachlich Relevantes zu erfahren, ist eine Illusion. Das Wichtigste bleibt nach wie vor die theoretische Vorbereitung der Erhebung, die dann sowohl über die Art der Befragung wie über die Auswahl und die Auswertung entscheidet. (König, 1966, S. 11)

Was versteht man unter einer mündlichen Befragung als Forschungsmethode, die der Beantwortung einer Fragestellung dient?

Eine *wissenschaftliche mündliche Befragung* ist ein mehr oder weniger durch Fragen strukturiertes Gespräch, in welchem die befragende Person von einer oder von mehreren Gesprächspersonen systematisch und gezielt Information in Form von direkten verbalen Antworten einholt; dies mit dem Ziel, die hinter den Fragen und Aussagen steckenden Konstrukte und theoretischen Zusammenhänge zu untersuchen und eine übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten.

Ein Interview liefert verbale Aussagen einer Person zu Tatsachen, subjektiven Erfahrungen und persönlichen Meinungen. Verbale Aussagen können nicht objektiv gemessen, sondern müssen gedeutet werden. Wenn beispielsweise Jugendliche einen trendigen Wortschatz wie „chillig“ oder „hartzig“ verwenden, muss die Bedeutung dieser Aussagen erschlossen werden.

Das wissenschaftliche Interview dient stets dazu, zur Beantwortung einer bestimmten Forschungsfrage beizutragen. Daher erfordert diese Methode eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Inhalt, eine Planung, einen sorgfältigen Umgang mit der Art des Fragens, der Kommunikationssituation und den möglichen Fehlerquellen, eine systematische Durchführung und eine Auswertung (Bell et al., 2001). Typische Anwendungen von Interviews sind die Darstellung eines individuellen Falles oder von mehreren Fällen (Bureau of Applied Social Research, 1966), das Ermitteln von subjektiven, emotionalen Erlebnisqualitäten und von Erfahrungen von Experten und das Erkunden eines neuen Forschungsfeldes.

► Inhaltliche Vorbereitung eines Interviews

Im Fall der Befragung von immigrierten Jugendlichen kann eine Vorbereitung beispielweise darin bestehen zu klären, welche Studien und Situationsanalysen im thematischen Umfeld bereits erstellt wurden, welche Themen und Probleme identifiziert wurden, welche Interessegruppen involviert sind, woher die Zielgruppen stammen, welche Zustände im Herkunftsland herrschen, welches problematische oder gar belastende Themen sein könnten und welches ethnische Werte sind, die berücksichtigt werden sollten. Das Ziel der Vorbereitungsphase besteht darin, den Forschungsstand kennen zu lernen und die wichtigen und interessanten Themen und Fragen zu identifizieren.

Beim wissenschaftlichen Interview geht man in folgenden Schritten vor (Bell, 1999):

- 1) Klären, was man wissen will, welche Art Information dazu nötig ist, und wozu man diese Information braucht.
- 2) Klären, ob eine mündliche Befragung die geeignete Methode ist, die notwendige Information zu erhalten, oder ob es dazu Alternativen gibt, wie beispielsweise eine Literaturanalyse, eine schriftliche Befragung oder eine Beobachtung.

- 3) Falls man die mündliche Befragung als Forschungsmethode wählt, gilt es die Form zu entscheiden: Ein strukturiertes Interview ergibt eher strukturierte Ergebnisse, hingegen bietet ein wenig strukturiertes Interview einen eher offenen, erkundenden Zugang zu Information (vgl. unten).

Vor der Planung und Durchführung von Interviews gilt es daher, zunächst die möglichen Formen zu kennen und eine passende auszuwählen.

8.2 Formen des Interviews und ihre Vor- und Nachteile

Die mündliche Befragung ist im Wesentlichen ein gezieltes Gespräch zwischen zwei oder mehr Personen, und kann daher zur Bearbeitung sehr vieler Forschungsfragen nützlich sein. Breakwell (2002, S. 239) bezeichnet das Interview als „ein praktisch unendlich flexibles Forschungsinstrument“.

Bevor man sich auf diese Forschungsmethode einlässt, ist es nützlich, die allgemeinen Charakteristiken und die Grundformen zu kennen.

Charakteristiken. Im Mittelpunkt stehen verbale Aussagen, wie dies auch bei der schriftlichen Befragung der Fall ist. Im Unterschied dazu ist das Interview eine Gesprächssituation im Hier und Jetzt und von Angesicht und zu Angesicht. Dieser sozialen Situation kann man sich nicht so einfach entziehen, wie dies bei einem schriftlichen Fragebogen möglich ist. Die Gesprächsteilnehmenden haben Erwartungen, sie beeinflussen sich gegenseitig, und sie gestalten den Inhalt und den Verlauf des Gesprächs, etwa durch die Art des Fragens und Antwortens, die nonverbale Kommunikation, Interessen und situative Gegebenheiten (Atteslander & Kneubühler, 1975). Im Unterschied zur schriftlichen Befragung ist es im Interview möglich, von einem Gegenüber gezielte Information und Berichte über persönliche Erfahrungen, Bewertungen und Meinungen zu erhalten, auf neue, zuvor nicht bedachte Inhalte einzugehen, sich dem sprachlichen Niveau der befragten Person anzupassen, Nachfragen zu stellen und die gegenseitige Verständigung zu sichern.

Als besonderes Merkmal des wissenschaftlichen Interviews wird zudem die *asymmetrische Interessenslage* genannt: Die befragende Person interessiert sich meist mehr für den Gesprächsinhalt als die befragte Person (vgl. Lamnek, 1995; Atteslander, 2008).

Formen des Interviews. Welche Form der mündlichen Befragung gewählt wird, hängt vom Befragungsziel oder der Forschungsfrage ab. Es werden zwei Grundformen von Interviews unterschieden (Bell, 1999; Breakwell, 2002; Laatz, 1993; Lamnek, 1995; Diekmann, 2007; Atteslander, 2008): Das *strukturierte Interview* und das wenig strukturierte oder *offene Interview*. Diese zwei Grundformen bilden die beiden (extremen) Pole entlang eines Kontinuums, in welchem es unterschiedliche Abstufungen und Variationen in der Strukturiertheit gibt. Der Grad der Strukturiertheit zeigt sich in der Vorbereitung, in der Art des Fragens, im Interviewleitfaden, in der Gesprächssituation und schliesslich in der Auswertung.

Das *strukturierte Interview* zeichnet sich durch schriftlich formulierte Fragen aus, die der Reihe nach gestellt werden mit dem Ziel, zu einem vorgehend definierten Inhalt Antworten zu erhalten. Dieser Fragebogen – so die Bezeichnung von Atteslander (2008, S. 133) – kann vorgegebene Antwortkategorien enthalten; dann ist er standardisiert. Klar formulierte Fragen und standardisierte Antwortmöglichkeiten erleichtern die Vergleichbarkeit der Daten. Wird auf Antwortvorgaben verzichtet, handelt es sich gleichwohl um ein strukturiertes Interview, das jedoch nicht standardisiert ist. Für das strukturierte Interview gelten dieselben Überlegungen wie bei der schriftlichen Befragung (siehe Kap. 7 „Schriftliche Befragung“).

Das strukturierte Interview dient dazu, sowohl qualitativ wie auch quantitativ gestellte Forschungsfragen zu bearbeiten. Ist ein Interview stark strukturiert und zugleich standardisiert, liegt der Schwerpunkt auf dem „Messen“ oder Erfassen quantitativer Aspekte von Information.

► Ausschnitt aus einem strukturierten Interview mit standardisierten Antworten

Interviewer: Wie alt warst du, als du deine Heimat verlassen hast?

Ajelia: 13 Jahre.

Interviewer: Wie lange hast du gebraucht, um dich mit der neuen Sprache einigermaßen gut verständigen zu können? Ungefähr 3 bis 4, oder 5 bis 6 oder 7 bis 8 Monate?

Ajelia: 5 bis 6 Monate.

Interviewer: Wie bewertest du den Sprachunterricht? Als sehr gut, gut, genügend oder ungenügend?

Ajelia: Als gut.

Das *wenig strukturierte* oder auch „offene“ Interview zielt darauf ab, einen Themenbereich zu erkunden, der noch wenig bekannt ist. Forschungsfragen sind noch nicht festgelegt, sondern kristallisieren sich während des Prozesses heraus. Die Art der Forschungsfragen ist daher qualitativ orientiert. Im Interviewleitfaden sind weder der Gesprächsverlauf noch die Art der Fragen festgelegt, sondern es sind Stichworte notiert. Es handelt sich um ein eher informelles Gespräch, bei welchem reichhaltige Beschreibungen, persönliche Betroffenheit, Expertise und individuelle Vielfalt von Interesse sind. In der Literatur ist auch die Rede vom „unstrukturierten“ Interview (vgl. Wittkowski, 1994; Breakwell, 2002), was eine unzutreffende Formulierung ist, weil jedes Gespräch eine Struktur hat.

► Ausschnitt aus einem wenig strukturierten Interview

Interviewer: Ajelia, wie sah denn dein Alltag während der Krise aus?

Ajelia: Am Morgen musste ich nach dem Aufstehen immer Wasser holen. Mutter kochte dann Tee für alle. Es gab ein wenig Reis zum Frühstück. Danach musste ich jeweils mit meinem jüngeren Bruder auf den Feldern essbare Pflanzen sammeln. Manchmal fanden wir Körner, die von der Ernte übrig blieben. Ich war immer müde. ...

Das **halb- oder teilstrukturierte Interview** befindet sich zwischen diesen beiden Grundformen – dem stark strukturierten und dem wenig strukturierten Interview – und ist die am häufigsten verwendete Form der mündlichen Befragung. Der Gesprächsverlauf, die Themen und die Art des Fragens sind zwar vorbereitet, jedoch werden sie der befragten Person und dem thematischen Gesprächsverlauf angepasst. Zum *halb- oder teilstrukturierten Interview* gehören Variationen, die alle durch eine flexible Gesprächsführung gekennzeichnet sind.

Tabelle 8-1: Übersicht zu den Formen des Interviews und den Vor- und Nachteilen

<p>Stark strukturiertes Interview</p>	<p><i>Vorteile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • eignet sich für qualitativ wie auch quantitativ ausgerichtete Fragestellungen • relativ einfache Durchführung: in der Regel werden allen Teilnehmenden dieselben Fragen in derselben Reihenfolge gestellt • ähnliches Vorgehen (wie bei einem Fragebogen) • Anzahl befragter Personen kann durch rasche Auswertung grösser ausfallen • kann eine schriftliche Befragung ersetzen, wenn beispielsweise die befragte Person nicht lesen oder schreiben kann <p><i>Nachteile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • kein Raum für Nachfragen oder sichern des Verständnisses • Verständigung und Interpretation können unklar sein • Problem der oberflächlichen Bearbeitung
<p>Halbstrukturiertes Interview Narratives Interview Fokussiertes Interview Problemzentriertes Interview</p>	<p><i>Vorteile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • eignet sich für qualitativ wie auch quantitativ ausgerichtete Fragestellungen • flexible Gesprächsführung mit Nachfragen, um Verständnis zu sichern
<p>Wenig strukturiertes (offenes) Interview</p>	<p><i>Vorteile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkunden von wenig bekannten Erfahrungen und Inhalten • umfangreiche Aussagen • Nachfragen und Vertiefungen in noch grösserem Umfang als im halbstrukturierten Interview möglich • kann Bestandteil einer Fallstudie sein <p><i>Nachteile</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • zeitaufwändig in Durchführung und Auswertung • Anzahl der befragten Personen ist daher eher klein • eignet sich nicht für quantitativ ausgerichtete Fragestellungen

Variationen. Beim *narrativen Interview* (lat. narrare = erzählen) steht das Erzählen – über biografische oder historische Ereignisse – im Vordergrund (Lamnek, 1995; Reinders, 2012). Eine Person wird gebeten, möglichst viel und nach eigenem Gurdünken über ein Thema zu berichten, beispielsweise zu biografischen Begebenheiten, und wird dabei durch Fragen unterstützt. Narrative Gesprächsteile seitens der befragten Person können sich in verschiedenen Formen von halbstrukturierten Interviews ergeben. Beim *fokussierten Interview* werden der befragten Person Stimuli (Filmausschnitt, Bild, Musikstück usw.) vorgegeben, und die Interviewsituation wird durch einen halbstandardisierten Leitfaden strukturiert. Ähnlich ist das *problemzentrierte Interview*: ein gesellschaftlich relevantes Problem steht z. B. als Gegenstand im Vordergrund. Weiter gibt es das Tiefen- oder Intensivinterview, das themenzentrierte Interview, das rezeptive Interview und die Struktur-Lege-Technik (vgl. Lamnek, 1995; Reinders, 2012).

Bei der Einteilung von Interviews wird auch nach der Anzahl der beteiligten Personen unterschieden: *Einzel-, Paar- und Gruppenbefragung* (vgl. Laatz, 1993). Gelegentlich wird der Kommunikationsstil thematisiert und dabei zwischen den zwei Extremtypen „weich“ und „hart“ unterschieden (Lamnek, 1995; Diekmann, 2007). Beide Stile stellen gemäss Lamnek (1995) den Versuch dar, mit der mangelnden Kooperationsbereitschaft der befragten Person umzugehen: Im einen Fall wird durch erhöhten Ausdruck von Einfühlung und Verständnis, und im anderen Fall durch erhöhten Druck, „wie in einem Verhör“ (Lamnek, 1995, S. 58), die Gesprächsbereitschaft zu beeinflussen versucht. Zur Planung gehört die Vorwegnahme von solchen und anderen Schwierigkeiten und den Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Beeinflussung. Ein wichtiger Bestandteil jeden Interviews ist die Art des Fragens, wodurch der Gesprächsverlauf und die Inhalte beeinflusst werden.

Voraussetzungen. Damit die Methode des Interviews realisiert werden kann, braucht es bestimmte Voraussetzungen (Diekmann, 2007):

- 1) Die befragte Person muss bereit sein zu kooperieren.
- 2) Die Teilnehmenden müssen gegenseitig davon ausgehen können, dass aufrichtige und ehrliche Aussagen gemacht werden.
- 3) Die Teilnehmenden müssen eine „gemeinsame Sprache“ haben. Das heisst, die Bedeutungen der sprachlichen Aussagen müssen in ähnlicher Weise interpretiert werden. Zwischen Generationen, sozialen Schichten, den zwei Geschlechtern oder ethnischen Gruppen kann die Verwendung derselben Sprache stark variieren.

8.3 Das Gespräch führen: Interviewleitfaden erstellen, Fragen stellen

Eine notwendige Vorbereitung für jede Form des Interviews ist das Studium von Fachliteratur zum Inhalt, der befragt wird. Diese theoretische Vorarbeit dient dazu, die Breite und Tiefe des Themas zu erkunden, Begriffe zu definieren und Ideen für die Gliederung von *Teilthemen oder inhaltlichen Komponenten* (Dimensionen) zu finden. Die Definitionen des Themas (oder der Konstrukte) und der Teilthemen bestimmen wesentlich die Qualität des wissenschaftlichen Interviews, der Auswertung und Interpretation. Steht beispielsweise die Immigrationserfahrung von Jugendlichen im Mittelpunkt der Untersuchung, sollten Erwartungen, Vorstellungen und Bewertungen thematisiert sein und im Interviewleitfaden vorkommen. Wie bei der Erstellung oder Verwendung eines Fragebogens, ist auch bei der Planung von Interviews wichtig, dass die vorkommenden Konstrukte und inhaltlichen Dimensionen im Methodenteil beschrieben sind und im Interviewleitfaden integriert sein.

► Den Interviewleitfaden erstellen

Die Forschungsfrage lautet: Wie haben immigrierte Jugendliche die anfängliche Zeit der Integration in ein neues Land erlebt, und wie kann diese Erfahrung in Zukunft besser unterstützt werden? Für die Ermittlung der persönlichen Erfahrungen während eines kritischen Übergangs sind für das Interview die zeitlichen Dimensionen strukturiert (vgl. Tabelle 8-2): Vor der Immigration, der Übergang, die heutige Situation, Rückblick auf die alte Heimat, Bewertung der Erfahrungen.

Die Fragen zielen darauf ab, die jugendliche Person anzuregen, sich an den Verlauf zu erinnern, von persönlichen Erfahrungen zu erzählen und Bewertungen und Meinungen zu äussern. Von Interesse sind ihre subjektiven Bewertungen von Unterschieden zwischen dem Herkunft- und dem Einwanderungsland, es interessieren ihre emotionalen Erfahrungen rund um den Verlust von Heimat, um Themen wie neue Sprachen und neue Freundschaften. Es interessiert die Bewertung der Unterstützung durch Lehrpersonen, Familienmitglieder und Behörden und ihre Einschätzung der beruflichen Möglichkeiten und ihre Erwartungen an die Zukunft.

Die Fragen des Interviewleitfadens erstellen. Zur Erstellung eines Interviewleitfadens werden Fragen, die während der Vorbereitung entstehen, festgehalten und gesammelt. Gleichzeitig lassen sich Fragen auch von den Teilthemen und inhaltlichen Komponenten der Fragestellung ableitend formulieren. Als nächstes werden die gesammelten Fragen geordnet, aussortiert und passend zu den Teilthemen zusammengefasst. Das Ordnen der Fragen nach inhaltlichen Komponenten oder Teilbereichen erleichtert es zu prüfen, ob der gesamte Inhaltsbereich abgedeckt ist. Ein Interview entlang eines Leitfadens stellt während des Gespräches sicher, dass alle für die Beantwortung der Fragestellung zentralen Themenbereiche angesprochen werden. Nicht zuletzt dient der Leitfaden der anschliessenden Auswertung des Transkripts.

Tabelle 8-2: Beispiel eines Interviewleitfadens

Vor der Immigration

1. Aus welchen Gründen sind Sie in die Schweiz gekommen?
 2. Wie alt waren Sie damals?
 3. Welche Vorstellungen und Erwartungen hatten Sie von der Schweiz?
(Angst, Vorfreude, Neugierde, Ungewissheit)?
-

Der Anfang in einem neuen Land

4. Wie haben Sie die ersten Tage in der Schweiz erlebt?
 5. In welchen Bereichen haben Sie sich schnell, in welchen weniger schnell wohl gefühlt?
 6. Machten Sie damals auch negative Erfahrungen (kulturelle Hürden)?
 7. An welche lustige oder komische Begegnung mit der neuen Kultur können Sie sich erinnern?
-

Situation heute

8. In welchen Situationen lässt sich Ihre Herkunftskultur nicht mit derjenigen der Schweiz vereinbaren? (Konflikte)
 9. Fühlen Sie sich heute integriert?
 10. Beschreiben Sie Ihren heutigen Freundeskreis in der Schweiz.
-

Die alte Heimat

11. Was vermissen Sie aus Ihrer alten Heimat?
 12. Was würden Sie in der alten Heimat vermissen, das Sie hier haben?
 13. Würden Sie gerne wieder in Ihre alte Heimat zurückgehen?
-

Retrospektive zur Integration

14. Wer oder was hat Ihnen das Leben in der Schweiz erleichtert?
 15. Wer oder was hat Ihnen das Leben in der Schweiz erschwert?
 16. Wie lange hat es gedauert, bis Sie sich im Umgang mit der deutschen Sprache wohl gefühlt haben?
 17. Inwiefern haben sich Ihre Lehrpersonen für Ihre Integration engagiert? Wo konnten diese helfen?
 18. Sind Sie zufrieden mit den schulischen und beruflichen Möglichkeiten, die Ihnen offen standen? Was könnte besser sein?
 19. Welchen Ratschlag würden Sie jemandem geben, der als Jugendlicher neu in die Schweiz kommt?
-

Ein *Transkript* ist eine Übertragung von Information von einem Medium in ein anderes, z. B. von akustischer Information in visuelle oder umgekehrt. Im Kontext von Interviews ist ein Transkript die Übertragung der mündlichen Aussagen in eine schriftliche Form.

Der *Interviewleitfaden* für ein halbstrukturiertes Interview enthält eine geordnete Liste von Teilthemen (auch in Form von Oberbegriffen) und entsprechende Fragen.

Der Interviewleitfaden kann zusätzliche Fragen oder Stichworte „auf Reserve“ enthalten, etwa für den Fall, dass die antwortende Person nicht die wesentliche Information liefert. Nützlich sind auch vorbereitete und notierte Formulierungen, die bei Bedarf helfen, den Gesprächsfluss anzuregen oder abzubremsen. Bei einem stark strukturierten Interview kann es wichtig sein, den Gesprächseinstieg zu notieren und bei allen Befragungen gleich zu gestalten, um die Vergleichbarkeit der verbalen Daten verschiedener Personen zu verbessern.

Das Gespräch führen. In einer mündlichen Befragung hat die Art und Weise zu fragen zwei Funktionen: Die Fragen dienen zum einen dazu, die Forschungsfragen zu klären. Zum anderen tragen sie dazu bei, den Gesprächsverlauf günstig zu beeinflussen oder zu steuern. Die Art des Fragens beeinflusst selbstverständlich die Art des Antwortens. Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Themas, sie können das Denken, die Erinnerung, das Fantasieren und Reden anregen oder hemmen.

Zu Beginn eines Interviews ist es nach Atteslander (2008) wichtig, der befragten Person durch eine Einleitung Gelegenheit zu geben, mit der Gesprächssituation vertraut zu werden und sich auf das Thema einzulassen. Oft veranlasst ein Interview, über etwas nachzudenken, worüber man sonst nicht nachdenken würde. Daher wird in einer mündlichen Befragung zunächst ein Thema eingeführt und ein allgemeiner Kontakt hergestellt, bevor die inhaltlich wichtigen Fragen gestellt werden.

► Beispiel für einen Gesprächseinstieg

Interviewer: Ajelia, wie schön, dass es geklappt, dass du hierher kommen konntest und dass dich Havin begleitet hat! Ich freue mich jetzt auf das Gespräch mit dir, weil es mir wichtig ist, von dir einiges persönlich zu erfahren. Wie ich dir schon per Mail angekündigt habe, interessiert es mich, mit dir über deine Erinnerungen an deine alte Heimat und über deine jetzige, neue Heimat zu reden. Selbstverständlich bleibt alles, was du mir hier sagst, unter uns. Das heisst, ich verwende nur die Information, und dein Name wird nirgendwo auftauchen. Nun erzähl mir bitte, wie ...

Fragen stellen. Die Fragen werden je nach der gewählten Form des Interviews – strukturiert, teil- oder wenig strukturiert – anders vorbereitet und im Gespräch eingesetzt (vgl. oben). Bei der mündlichen Befragung gelten dieselben Überlegungen zum Fragen wie für die schriftliche Befragung, was offene und geschlossene Fragen und Grundsätze zur Formulierung betrifft (siehe Kap. 7.2.2 „Konstruktion eines Fragebogens – Festlegung der Teilbereiche“). Jedoch kommt beim Interview hinzu, dass die Fragen in einer Interviewsituation schnell und flexibel formuliert werden müssen. Daher ist es wichtig, vorbereitend einen Interviewleitfaden zu erstellen und die Art und Weise des Fragens und deren Wirkungen auf den Gesprächsverlauf vor dem Einsatz auszuprobieren (d. h. zu pilotieren). Ein solches Pilotieren ist nützlich, um den Interviewleitfaden zu überarbeiten und zu verfeinern. Er soll je nach Strukturiertheit des Interviews eine entsprechende Orientierung bieten. Im

stark strukturierten Interview sind es ausformulierte Fragen, während im Kontrast dazu im wenig strukturierten Interviewleifaden Stichworte für mögliche wichtige Themen und für Anregungen des Gesprächsflusses notiert vorliegen.

Formen des Fragens. In der Literatur wird in erster Linie zwischen *offenen und geschlossenen Fragen* unterschieden (siehe Kap. 7 „Schriftliche Befragung“). Eine offene Frage – zum Beispiel: Wie haben Sie Ihren Urlaub verbracht? – lässt Raum zum Antworten oder gar zum Erzählen. Offene Fragen sind solche, bei welchen die befragte Person die Antwort frei gestalten kann, indem sie auf selbst gewählte Inhalte in selbst bestimmtem Ausmass eingeht. Fragen nach Beschreibungen, Begründungen, Bewertungen (Emotionen) sind meist offene Fragen (vgl. Beispiele in Tabelle 8-2). Eine geschlossene Frage – zum Beispiel: Waren Sie in Italien? – lässt als Antwort meist nur ein Ja oder Nein zu. Offene Fragen eignen sich, den Redefluss anzuregen, während geschlossene Fragen diesen bremsen. Geschlossene Fragen werden gestellt, um gezielte Information zu erhalten oder um die Aussagen einer viel redenden Person zu fokussieren.

Suggestive Fragen lassen sich ebenfalls gezielt einsetzen. Zwar wird gesagt, dass bei der mündlichen Befragung suggestive Fragen zu vermeiden sind (Dickmann, 2007; Atteslander, 2008). Eine suggestive Frage enthält sprachliche Angebote, mit denen die fragende Person das Antworten erleichtern oder provozieren will. Suggestive Fragen beeinflussen die Antwort in die Richtung der Erwartung der fragenden Person. Dies kann man als Nachteil beurteilen. Aber solche Antwortangebote können auch empathisch wirken. Die befragte Person fühlt sich verstanden, wenn sie Formulierungen sucht und dann solche zur Auswahl angeboten bekommt, die subjektiv passen und vielleicht auch sozial erwünscht sind. Der suggestive Charakter von Antwortangeboten ist daher nicht grundsätzlich zu vermeiden. Entscheidend ist vielmehr die Einschätzung der befragenden Person, inwiefern Fragen mit möglichen Antwortangeboten den Gesprächsfluss positiv beeinflussen. Im folgenden Kasten findet sich ein Beispiel für suggestive Antwortangebote.

► **Einsatz von suggestiven Fragen mit emphatischer Wirkung:**

Ausschnitt aus einem Interview mit einer Immigrantin

(es werden suggestive Fragen eingesetzt, um den Gesprächsverlauf zu erleichtern)

Interviewerin: Und in der Schweiz fühlen Sie sich im Allgemeinen akzeptiert, integriert?
Zum Beispiel, wie ist der Kontakt zu Schweizer Familien?

Faysa: Zu wenig.

Interviewerin: Wegen der Sprache?

Faysa: Ja.

Interviewerin: Weil, ich habe gesehen, dass es hier im Quartier ein bisschen alles gibt, oder?
Schweizer und Ausländer durchmischt.

Faysa: Alles. Es gibt Portugiesen, Türken, Schweizer. Oben wohnt eine Schweizerin. Sie ist meine Kollegin und ich habe ihr gesagt, ja, dass ich zu wenig Schweizer Freunde habe, oder. (Engelberger, 2007, S. 134–135)

Eine andere Klassifikation von Fragen schlägt Atteslander (2008) vor: Fragen nach Werthaltungen, nach der Klärung von Gefühlen, nach Verhaltensregeln, nach ver-gangenen und aktuellem Verhalten, nach der Rationalisierung von Werten oder Verhaltensregeln, oder anders gesagt, nach Normen der antwortenden Person. Folgende Anregungen in Tabelle 8.3 helfen zu prüfen, ob die vorbereiteten Fragen oder auch das Probeinterview die beiden Funktionen – Forschungsfrage beantwor-ten, Gespräch steuern – erfüllen.

Tabelle 8-3: Fragen und Anregungen für die Vorbereitung

Fragen	Anregungen
Wie ist der Einstieg ins Gespräch gestaltet?	Der Gesprächsbeginn soll freundlich und anregend sein. Für das strukturierte Interview eine Einstiegsfrage schriftlich formulieren.
Ist jede Frage wichtig? Dient jede der Beantwor-tung der Forschungsfrage?	Die wichtigsten Fragen sind im Interviewleitfaden hervorgehoben. Im strukturierten Interview sind die Fragen formuliert und in der Abfolge festgelegt.
Ist die Abfolge der Fragen sinnvoll gewählt?	Die Reihenfolge hat eine inhaltliche Logik oder/und passt sich dem Denken der antwortenden Person an. Im halb-strukturierten Interview ist die Reihenfolge als Stichworte oder Oberbegriffe im Leitfaden notiert.
Gibt es Wiederholungen oder Überschneidungen?	Diese sind überflüssig, aber sie können im Gespräch als Mittel zur Steuerung dienen, z. B. die Konsistenz der Antworten prüfen, verschiedene Perspektiven an unterschiedlichen Stellen ermitteln, oder wortkargen Personen mehrere Sprechgelegenheiten bieten.
Ist jede Fragen einfach und eindeutig formuliert?	Dies ist erstrebenswert. Eine Frage, die sich als zu schwierig erweist, soll während des Interviews dem Gesprächspartner oder der -partnerin angepasst werden.
Ist jede Frage jeweils auf nur einen Sachverhalt bezogen?	Zu vermeiden sind mehrere Themen in einer Frage, z. B.: „Ist der zusätzliche Sprachunterricht für alle sinnvoll und für Sie zu bewältigen?“
Gibt es negativ und doppelt negativ formulierte Fragen?	Sie sind zu vermeiden, z. B.: „Hat der Lehrplan nicht zu viele Inhalte, die in diesem Alter überfordern?“
Gibt es zu allgemeine und zu schwierige Fragen?	Auch diese sind zu vermeiden, z. B. „Welche Lösungen schlagen Sie vor, die Untergruppen besser miteinander in Kontakt zu bringen?“

Fragen	Anregungen
Wie wird die antwortende Person unterstützt, Information zu geben?	Ist ein echtes Interesse am Thema vorhanden? Wird Blickkontakt hergestellt, kommen Wertschätzung und Respekt zum Ausdruck?
Schwierige oder unerwartete Situationen	Wie werden Vielredner gebremst, und wie werden wortkarge Redner zur Produktion angeregt? Hat man für diese Fälle ausreichend passende Formulierungen vorbereitet?
Wird der vorgesehene Zeitrahmen eingehalten?	Wird der Zeitaufwand für jedes Teilthema beachtet? Wird der Gesamtverlauf im Blick gehalten? Ein strukturiertes Interview soll sich im ungefähren Zeitraum einer halben Stunde bewegen. Halb- und wenig strukturierte können länger dauern.
Wie wird das Gespräch beendet?	Wie ist ein höflicher Abschluss zu gestalten? Wird dem Gesprächsteilnehmer oder der -teilnehmerin gedankt? Ist alles Wichtige gefragt und gesagt?

8.4 Das Interview organisieren und durchführen

Mündliche Befragungen sind zeitaufwändig. Bei der Entscheidung, welche und wie viele Personen befragt werden, muss der gegebene Zeitrahmen beachtet werden. Der institutionelle Rahmen, in welchem eine mündliche Befragung durchgeführt wird, muss transparent kommuniziert sein. Zum Beispiel sollte bei einer Befragung in einer Schulklasse die Schulleitung, die Lehrpersonen und die Eltern informiert und mit dem Vorhaben einverstanden sein. Erst danach werden mögliche Interviewpartner oder -partnerinnen kontaktiert. Die Person, die befragt werden will, muss über die Ziele, Inhalte, mögliche Dauer der Befragung und über die Rechte als Versuchsperson informiert werden. Gemäss den gängigen ethischen Richtlinien in der Forschung (vgl. Barrett, 2002) nehmen die befragten Personen freiwillig teil und haben jederzeit das Recht, die Teilnahme abzubrechen oder Antworten zu verweigern. Interviews mit Kindern erfordern einerseits die schriftliche Information und Zustimmung der Eltern, und andererseits eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber nonverbalen Reaktionen, die auf Unbehagen oder Wunsch nach Abbruch deuten lassen. An Forschung teilnehmende Personen müssen zudem informiert werden, dass die Transkripte und Ergebnisse der mündlichen Befragung vertraulich behandelt werden, dass Anonymität und Datenschutz gewährleistet sind. Das gehört zu den ethischen Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens (Barrett, 2002) (siehe Kap. 2.6 „Wissenschaftliche Integrität – Ethische Richtlinien des wissenschaftlichen Arbeitens“). Dementsprechend werden weder im Transkript noch im Bericht

Namen, Wohn- oder Arbeitsorte und Funktionen von befragten Personen genannt, sondern es werden Abkürzungen oder Ersatznamen verwendet. Bei der Durchführung ist es zudem wichtig dafür zu sorgen, dass die befragte Person sich wohl fühlen kann, das bedeutet beispielsweise, dass eine angenehme Umgebung gewählt wird. In der Regel wird von einem Interview eine Audio-Aufnahme gemacht. Dies ist jedoch nicht immer möglich. Notizen während eines Interviews oder ein anschließendes Gedächtnisprotokoll sind je nach Interviewform und Forschungsfragen auch Möglichkeiten, Gespräche zu konservieren (vgl. Atteslander, 2008), aber sie erfordern eine besondere Schulung der fragenden Person. Gesprächsnotizen oder Gedächtnisprotokolle sind aus mehreren Gründen problematisch: Die Aufmerksamkeit kann nur beschränkt gleichzeitig auf die Gesprächsführung und auf genaues Notieren konzentriert sein; es kann der Vorwurf aufkommen, wichtige Aussagen vergessen, gezielt oder unabsichtlich ausgelassen oder zugefügt zu haben, oder nicht wortgetreu aufgeschrieben und somit Bedeutungen geändert zu haben. Aus diesen Gründen ist es wichtig, Interviews auf Tonträger aufzunehmen und den Gesprächsinhalt wörtlich wiederzugeben.

Die folgende Liste fasst wichtige Stichworte der Organisation zusammen und ergänzt obige Liste zum Interviewleitfaden:

- 1) Sind die ethischen Richtlinien eingehalten?
- 2) Wird die befragte Person über ihre Rechte informiert?
- 3) Ist der institutionelle Rahmen geklärt?
- 4) Falls Schulkinder befragt werden sollen, sind die Eltern und/oder Lehrpersonen informiert und einverstanden?
- 5) Werden der institutionelle Rahmen, die eigene Person, Ziele, ethische Richtlinien und die Dauer des Interviews erläutert?
- 6) Sind die Befragten und allenfalls die einwilligende Institution in kurzer und einfacher Form über das Forschungsvorhaben informiert?
- 7) Ist der Zeitrahmen der Durchführung geplant: Anzahl Personen, Zeitpunkte, Dauer, Orte?
- 8) Sind die technischen Geräte für die Audio-Aufnahme bereit? Hat die zu befragende Person ihre Zustimmung zur Aufnahme gegeben? (Ausnahme: geschulte Personen erstellen Notizen: Ist Zeit für die Überprüfung der Richtigkeit der Aussagen eingeplant?)
- 9) Wird der Datenschutz durchgehend beachtet?

8.5 Transkript erstellen

Die Audio-Aufnahme der Befragung wird anschliessend transkribiert. Ein Transkript beschreibt in wörtlichen Formulierungen, was während eines Gesprächs oder einer mündlichen Befragung gesagt wurde. Gesprächsnotizen oder Gedächtnisprotokolle sind keine Transkripte.

Transkripte dienen mehreren Zwecken:

- 1) Sie sind eine wichtige Grundlage zur Auswertung des Interviews.
- 2) Sie erlauben, das Gesagte aus Distanz und ohne Zeitdruck und daher genauer zu studieren. Viele Aspekte der Dynamik von Gesprächen sind erst auf der Ebene der Transkripte sichtbar. Bei der Auswertung kann ein Interview weiter verarbeitet werden, beispielsweise können neue Sichtweisen an das dokumentierte Gespräch herangetragen werden.
- 3) Transkripte erlauben anderen Personen, die das Interview selbst nicht durchgeführt haben, sich ein Bild über den Gesprächsverlauf zu machen und das Interview nach denselben oder auch nach anderen Kriterien auszuwerten. Dies kann wichtig sein für eine Einschätzung der Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Ergebnisse (siehe Kap. 12.6 „Gütekriterien qualitativer Forschung“).
- 4) Es ist möglich, der befragten Person das Transkript zu einem späteren Zeitpunkt vorzulegen, um die Richtigkeit der Aussagen bestätigt zu bekommen oder um auf darin geäußerte Inhalte zurückzukommen.
- 5) Regeln des Transkribierens. Es gibt nicht eine, sondern viele Regeln, wie ein Transkript erstellt werden kann. Die Regeln wählt man so, dass sie die Beantwortung der Forschungsfragen unterstützen.

Wie oben erwähnt, ist eine wichtige Regel die wörtliche Transkription. Hier sind mehrere Variationen möglich:

- Man dokumentiert jede Lautäußerung, somit auch alle paraverbalen Merkmale (Räuspern, Pausen, Hebung und Senkung der Stimme, Lachen, verschluckte Wortteile usw.) und auffallende nonverbale Äußerungen (Mimik, Bewegungen usw.).
- Man transkribiert nur alle geäußerten Wörter und keine anderen Lautäußerungen.
- Man bearbeitet das Gesprochene so, dass es einfacher zu lesen ist. Beispielsweise lässt man Stockungen, aufeinanderfolgende Wortwiederholungen oder das Suchen nach einem Ausdruck aus.

Übersetzen aus Dialekten. Oft ist das wörtliche Transkribieren erschwert, weil das Interview in einem Dialekt stattfand. Ist es besser, die gesprochene Sprache zu transkribieren oder direkt von der Tonaufnahme in die Schriftsprache zu übersetzen? Entscheidend ist, welche Absichten mit dem Transkript verfolgt werden. Interessiert man sich für die lokale oder regionale Redeweise, welche oft nicht ohne Bedeutungsverlust übersetzt werden kann, so transkribiert man direkt die Mundart. Soll das Interviewtranskript über den lokalen Dialekt hinaus verständlich sein, so übersetzt man ins Schriftdeutsche, ausgenommen vielleicht Wörter oder Redewendungen, die nicht oder schwierig zu übersetzen sind. Es geht darum, den Gesprächsinhalt optimal und mit geringem Zeitaufwand genau darzustellen. Um das Problem mit Dialektübersetzungen zu umgehen, ist es je nach Interviewpartner oder -partnerin möglich, das Interview in der Schriftsprache zu führen.

Auswerten von Interviews. Die Auswertung von Interviews richtet sich nach der gewählten Form: strukturierte Interviews (evtl. mit standardisierten Antworten) werden wie schriftliche Fragebögen ausgewertet (siehe Kap. 13 „Auswertung quantitativer Daten“). Hingegen erfolgt die Auswertung von halbstrukturierten Befragungen inhaltsanalytisch. Dabei werden die Transkripte, Gesprächsnotizen oder Gedächtnisprotokolle nach inhaltlichen Kriterien strukturiert und schliesslich zusammengefasst. In Kapitel 12.2 wird ausführlich auf die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen.

8.6 Schlussbemerkungen

Bei der mündlichen Befragung ist zu beachten, dass verbale Daten gewonnen werden. Sprache und Kommunikation sind jeweils vieldeutig. Der Umgang mit Vieldeutigkeit ist eine Herausforderung, denn man möchte eindeutige Aussagen gewinnen, aber gleichzeitig die Komplexität der Situation und mehrere mögliche Interpretationen berücksichtigen. Zudem ändern sich Wortschatz und Kommunikationsweisen, wie dies beispielsweise zwischen Generationen zu beobachten ist. Der Versuch, zuverlässige, objektive und (wahre) Aussagen aus Interviews zu gewinnen erfordert ein Verhandeln über Aussagen und deren Bedeutungen und ein stetes Bemühen um einen sorgfältigen Umgang mit Sprache.

Weiterführende Literatur

- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12., durchges. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Beltz Psychologie-Verlags-Union.

9 Beobachtung

von Hanni Löttscher

Beobachtung im Unterricht. Das gezielte Beobachten ist eine bedeutende Tätigkeit in der täglichen Praxis von Lehrperson. Es werden „Daten“ gewonnen, um Verhaltensweisen, Entwicklungen, Lernprozesse oder den Lernstand von Schülerinnen und Schüler erkennen zu können. Einer Lehrerin fällt beispielsweise bei einem Schüler auf, dass er Additionen im Tausenderraum schnell, aber häufig falsch rechnet. Sie fragt sich, welche (Fehl-)Strategien er beim Addieren der grossen Zahlen benutzt. Sie fordert den Schüler auf, „laut denkend“ Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu lösen. Die Lehrerin beobachtet, dass er automatisiert die Hunderter, Zehner und Einer zunächst je einzeln addiert, ohne den Stellenwert zu beachten. Diese Strategie ist jedoch nur zielführend, wenn beim Addieren der einzelnen Ziffern der Wert „zehn“ nicht überschritten wird. Eine solche Beobachtung bildet die Grundlage für die individuelle Beratung und Förderung. Im Unterricht wird das gezielte Beobachten sowie das Analysieren und Interpretieren der Beobachtungsdaten als „Pädagogische Diagnostik“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008) bezeichnet.

Beobachten als wissenschaftliche Methode. Das Beobachten in der pädagogischen Arbeit ist mit dem wissenschaftlichen Beobachten zu vergleichen. In beiden Fällen geht es darum, eine Fragestellung geplant und mit Hilfe von Beobachtungen zu untersuchen. Bei der wissenschaftlichen Beobachtung sind die Anforderungen bezüglich Systematik, Kontrollier- und Überprüfbarkeit höher.

Beobachten als wissenschaftliche Methode meint das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage zu beschreiben (Atteslander, 2000).

9.1 Vor- und Nachteile von Beobachtungen

Das Erfassen der Daten zum Zeitpunkt des Geschehens verlangt die Präsenz der Forschenden, entweder direkt oder über das elektronische Aufzeichnen von Daten. Der Vorteil der Beobachtung als Forschungsmethode liegt darin, dass konkrete Handlungsweisen in sozialen Situationen erfasst werden können. Fragebogen oder Interviews dagegen bieten nur Einschätzungen oder Darstellungen der Betroffenen über ihre Handlungen oder ihre erlebten Situationen und Prozesse. Für weitere Vor- und Nachteile siehe Tabelle 9-1.

Tabelle 9-1: Vor- und Nachteile von Beobachtungen

Mögliche Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> • Vorgehensweisen, Handlungen, Interaktion und Kommunikation können direkt beobachtet werden • Zugang und Einsatz im Handlungs- bzw. Forschungsfeld ermöglicht vertieftes Verständnis • mit heutiger Videotechnik können relativ einfach Daten aufgezeichnet und später analysiert werden (Achtung Datenschutzbestimmungen beachten!) • Videobeobachtungen können mit Auswertungsprogrammen analysiert und die Daten in Excel oder Statistikprogramme exportiert werden
Mögliche Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen im Feld muss aufgebaut werden, um Zugang zu erhalten • hoher Zeitaufwand bei der Erhebung der Daten • Gefahr, die kritische Aussenperspektive zu verlieren und unhinterfragt die Sichtweisen des Feldes zu übernehmen • Gefahr von Verzerrungen, weil Beobachtete sich anders als üblich verhalten • Videoaufnahmen sind qualitativ zu wenig gut, um sie auswerten zu können • zu viel Datenmaterial wird aufgezeichnet, ohne die genaue Fragestellung und ein Auswertungsinstrument entwickelt zu haben

9.2 Planung einer Beobachtung

Wie bei anderen Methoden ist der Einsatz von Beobachtungen als Forschungsmethode von der konkreten Fragestellung abhängig. Je nach Fragestellung unterscheidet sich auch, wie und mit welchen Instrumenten Beobachtungsdaten erhoben und wie diese später ausgewertet werden.

Anforderung an wissenschaftliches Beobachten. Wissenschaftliches Arbeiten verlangt ein systematisches, kontrollier- und überprüfbares Vorgehen. Die festgelegten und dokumentierten Regeln zur Datenerhebung und Datenauswertung ermöglichen Aussenstehenden, den Forschungsprozess und die Ergebnisse nachzuvollziehen. Die Planung und Durchführung einer wissenschaftlichen Beobachtung lässt sich über folgende Elemente beschreiben (Atteslander, 2000):

- 1) Beobachtungsfeld: Wo wird beobachtet?
- 2) Beobachtungseinheit: Was wird wie lange beobachtet?
- 3) Beobachterstatus: Wer beobachtet wie?
- 4) Beobachtungsinstrument: Wie werden die Beobachtungen festgehalten?

9.2.1 Beobachtungsfeld: Wo?

Grundsätzlich lassen sich Feldbeobachtung und Laborbeobachtung unterscheiden (Atteslander, 2000). Bei einer Feldbeobachtung findet die Beobachtung in der natürlichen Umgebung der beobachteten Personen statt, beispielsweise in Schulzim-

mern oder auf Pausenplätzen. Die Bedingungen der natürlichen Situation werden nicht verändert. Man spricht daher auch von natürlicher Beobachtung.

► Beispiel: Feldbeobachtung

Eine Studentin geht der Frage nach, welche mathematischen und sprachlichen Lerntätigkeiten das Freispielangebot eines Marktstandes bei den Kindergartenkindern auslösen kann. Die entsprechenden Beobachtungen führt sie während der Freispielphase im Unterricht einer Kindergartenlehrperson aus.

Bei einer Laborbeobachtung wird die Beobachtungssituation von den Forschenden gezielt vorbereitet. Es wird eine „künstliche“ Situation erzeugt. Laborbeobachtungen werden daher auch künstliche Beobachtungen genannt.

► Beispiel: Laborbeobachtung

Ein Zimmer in einem Forschungsinstitut wird mit einem bestimmten Spiel (Stapelmännchen) eingerichtet, um in der zuvor definierten Situation (z. B. Anzahl und Anordnung weiterer Gegenstände, Anzahl Kinder) das Kommunikations- und Interaktionsverhalten von Kindern beim gemeinsamen Spiel zu beobachten (Malti, 2003).

9.2.2 Beobachtungseinheit: Was und wie lange?

Die Beobachtungseinheit definiert, wer in welchem Setting wie lange beobachtet wird. Denn Beobachten bedeutet immer auch zu entscheiden, was ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird und was entsprechend ausser Acht gelassen wird (Bortz & Döring, 2003). Das Festlegen der Beobachtungseinheit hängt von der Fragestellung des Forschungsvorhabens und von der Phase im Forschungsprozess ab.

► Beispiel: Beobachtungseinheit

In einer Videobeobachtungsstudie zum kooperativen Lernen wurde geprüft, ob ein Fragetraining das Frage- und Erklärungsverhalten von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflusst. Im Training wurden die Kinder angeregt, einander anspruchsvolle Fragen zu stellen. Um die Wirkung des Trainings zu prüfen, wurden die Fragen in den Austauschphasen bei der kooperativen Lernform „Gruppenpuzzle“ analysiert. Diese Austauschphasen sind die Beobachtungseinheit. Entsprechend wurden Videoaufnahmen der Austauschphasen vor und nach dem Fragetraining gemacht (Kronenberger & Souvignier, 2005).

Im oben aufgeführten Beispiel ist die Beobachtungseinheit relativ kurz. In der ethnografischen Forschung wird mit teilnehmender Beobachtung das Handeln von Menschen, ihr Alltag und deren Lebenswelt direkt untersucht, um Informationen

über die interessierende Praxis zu erhalten (Lüders, 2000). Hier sind die Beobachtungseinheiten oft länger. Dies vor allem dann, wenn es darum geht, sich in einem noch relativ unbekanntem Feld zu orientieren und Zugang zu finden.

9.2.3 Beobachterstatus: Wer beobachtet wie?

Beobachten erweist sich als anspruchsvolle Forschungsmethode, da bei der Datenerhebung die Forschenden als Beobachtende zumeist Teil des sozialen Feldes sind (Atteslander, 2000). Grundsätzlich lässt sich unterscheiden, ob offen oder verdeckt beobachtet wird. Mit dem Grad der Offenheit wird bestimmt, wieweit den Beforschten gegenüber transparent ist, dass sie und unter welcher Fragestellung sie beobachtet werden. Der Status der Teilnahme gibt an, ob die Forschenden an den Handlungen der interessierenden Personen selber mitmachen oder ausschliesslich eine beobachtende Position einnehmen. Tabelle 9-2 zeigt, welche Varianten beim Beobachterstatus möglich sind. Es gibt auch Zwischenpositionen.

Tabelle 9-2: Beobachterstatus

Offenheit	Teilnahme
Verdeckt	passiv-teilnehmend
	aktiv-teilnehmend
Offen	passiv-teilnehmend
	aktiv-teilnehmend

► Beispiel: Offene und teilnehmende Beobachtung

In einer ethnologischen Studie lebt eine Forscherin mit der Bevölkerungsgruppe, die sie untersucht. Sie interagiert mit den Menschen im Alltag und kann aktiv-teilnehmend oder passiv-teilnehmend beobachten. In diesem Fall spricht man von einer offenen Beobachtung, da die Bevölkerung darüber informiert wurde und einverstanden ist, dass ihre Lebensweise erforscht wird.

Offene Beobachtung – Verlust der objektiven Distanz? Bei einer offenen, teilnehmenden Beobachtung besteht die Gefahr der Überidentifikation mit dem Feld und damit dem Verlust einer kritischen, objektiven Distanz. Mit bewusstem methodischen Vorgehen und dem Einsatz weiterer Forschungsmethoden (z. B. Interviews) wird dieser Gefahr entgegengewirkt. Zudem wird man der geforderten objektiven Distanz bzw. der Nachvollziehbarkeit gerecht, indem die Beziehung der Forschenden im und zum Feld thematisiert und die Phasen im Forschungsprozess wie die Kontaktaufnahme, der Einstieg ins Feld, das Erheben der Daten bis hin zum Ausstieg aus dem Feld und der Auswertung der Daten genau geplant, beschrieben und kritisch reflektiert werden (Flick, 2007).

Provoziert offene Beobachtung anderes Verhalten? Im schulischen Kontext wird häufig die passiv-teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Forschende beobachten das Unterrichtsgeschehen in einer Klasse, ohne sich am Unterricht zu beteiligen. Da Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie beobachtet werden, handelt es sich um eine offene Beobachtung. Hier besteht die Gefahr, dass sich die Beforschten anders als üblich verhalten. Es zeigt sich jedoch, dass solche methodenbedingte Verzerrungen im Laufe der Untersuchung verschwinden (Atteslander, 2000). Die beobachteten Personen gewöhnen sich mit der Zeit an eine teilnehmende Beobachterin oder eine Kamera.

Videoaufnahmen als offene, apparative Beobachtung. Eine besondere Form der Beobachtung bieten die heutigen technischen Möglichkeiten der Videoaufnahmen. Kameras übernehmen die apparative Beobachtung. Das heisst, die Aufzeichnung des Geschehens erfolgt über ein technisches Gerät. Eine Kamera provoziert eine offene Beobachtung. Allerdings ist nicht immer offensichtlich, unter welcher genaueren Fragestellung die Aufnahmen ausgewertet werden.

► Beispiel: Apparative und halb offene Beobachtung

In einer Studie wurde das Spielverhalten von zwei Kindern bei einem kooperativen Spiel (Stapelmannchen) beobachtet (Malti, 2003). Da die Kamera im Zimmer stand, wussten die Kinder zwar, dass sie beobachtet werden. Das genaue Ziel der Untersuchung war ihnen jedoch nicht bekannt.

Verdeckte Beobachtungen. Wenn in psychologischen Studien in speziell eingerichteten Labors Beobachtungen hinter Einwegscheiben durchgeführt werden, spricht man von verdeckter Beobachtung. In Feldforschungen findet verdeckte Beobachtung statt, wenn sich Forschende in einer andern Rolle z. B. als Spitalpraktikanten ausgeben, eigentlich jedoch das Interaktionsverhalten von Personal und Patienten zu Forschungszwecken beobachten. In einer solchen Studie kann der Status der Teilnahme variieren. Verrichten Forschende als Praktikanten Hilfsarbeiten in der Pflege, sind sie aktiv-teilnehmende Beobachter. Um präzise zu beobachten, versuchen sie die Interaktionen zwischen Pflegeperson und Patienten jedoch häufig passiv-teilnehmend zu beobachten (Atteslander, 2000).

Vertrauen und sorgfältiger Umgang mit Daten. Verdeckte Forschung bedeutet „immer eine gewisse Täuschung der untersuchten Personen“ (Atteslander, 2000). Es ist daher gut zu prüfen, ob dieses Vorgehen notwendig und für die Beantwortung der Forschungsfrage zielführend ist. Auch mit offener, teilnehmender Beobachtungen können sehr weite Informationen erfasst werden. Aus forschungsethischer Sicht sind daher mögliche Folgen der Publikation der Ergebnisse zu prüfen. Wie bei allen andern Erhebungsmethoden sind die Datenschutzrichtlinien sorgfältig einzuhalten (siehe Kap. 2.6 „Wissenschaftliche Integrität – Ethische Richtlinien des wissenschaftlichen Arbeitens“)

9.2.4 Beobachtungsinstrument: Wie Beobachtungen festhalten?

Die Fragestellung bestimmt, wie ein Beobachtungsinstrument konstruiert wird. Grundsätzlich lassen sich hochstrukturierte von unstrukturierten Instrumenten unterscheiden. Möglich sind auch hier Zwischenformen. Werden hochstrukturierte Beobachtungsinstrumente eingesetzt, ist vorab ein Kategoriensystem zu entwickeln.

Entwickeln und testen eines Kategoriensystems. Die folgende Abbildung zeigt das prototypische Vorgehen beim Entwickeln eines Kategoriensystems. Erste Kategorien werden deduktiv aus der Literatur abgeleitet. Zudem werden die Analyseeinheit sowie Kodierregeln und Ankerbeispiele definiert. Dieses erste Kategoriensystem wird mit Probekodierungen überprüft und am Material erprobt. Zeigen sich bei der Durchsicht der Daten neue Aspekte, die zur Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung sind, werden neue Kategorien mit Regeln und Beispielen definiert oder bisherige Kategorien präzisiert. In diesem Fall spricht man von einem induktiven Vorgehen.

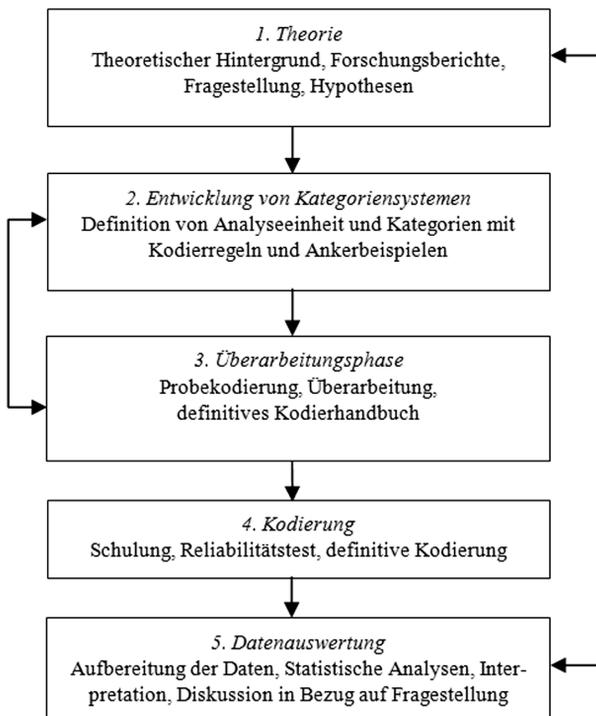


Abbildung 9-1: Vorgehen zur Entwicklung und Anwendung von inhaltsanalytischen Beobachtungsverfahren nach Bos und Tarnai (1999)

Damit die Zuordnung der Beobachtungen zu den einzelnen Kategorien nicht auf Interpretationen angewiesen ist und zufällig erfolgt, werden die Kodierenden geschult. Mit sogenannten *Reliabilitätstests* wird statistisch geprüft, ob die verschiedenen Kodierer gleich codieren. Bestehen deutliche Diskrepanzen zwischen verschiedenen Kodierenden, wird das Kategoriensystem revidiert oder präzisiert. Erst dann wird das Datenmaterial definitiv kodiert.

Festhalten der Beobachtungskategorien im Kodierhandbuch. Ein Instrument mit Beobachtungskriterien kann entwickelt werden, sofern umfassende Kenntnisse zum Forschungsgegenstand vorhanden sind und die einzelnen Kategorien trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Die entsprechenden Zuweisungsregeln werden in einem Kodierhandbuch festgehalten. Kodierregeln und Ankerbeispiele definieren, welche Beobachtung welcher Kategorie zugeordnet wird. Es wird angegeben, wo sich die entsprechenden Ankerbeispiele auf dem Beobachtungsprotokoll oder der Videodatei befinden. Ebenso wird die Analyseeinheit definiert.

► Beispiel: Kodierhandbuch

In einem Forschungsprojekt der PHZ Luzern (Senn et al., 2005) wurde untersucht, wie Aufgabenstellung und Anleitung die Fremd- und Selbstbeurteilungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Schreibkonferenzen stützen: In Schreibkonferenzen besprechen zwei Schülerinnen und Schüler ihre Schreibideen, die entstehenden Texte (Entwürfe) und deren Überarbeitung. Das theoretische Wissen zu den metakognitiven Strategien der Steuerung und Regulation von Lernprozessen (Artelt et al., 2001) wurde genutzt, um das Kategoriensystem zu entwickeln: Ziele setzen, Arbeit planen, Lernprozess und Lernergebnis beobachten, Lernprozess und Lernergebnis beurteilen und Förderung ableiten. Der Auszug aus dem Kodierhandbuch zur oben erwähnten Analyse von Selbst- und Fremdbeurteilungsprozessen von gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern in Schreibkonferenzen zeigt die Kategorie „Ziele setzen“ mit Hauptkategorie, Kodierregel und Ankerbeispiel.

Auszug aus einem Kodierhandbuch (Senn et al., 2005)

Hauptkategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Zielaussagen	Aussagen zu Lernzielen und zur Aufgabenstellung	„Was bedeutet das, ihre Antworten beziehen sich auf das vorher Gesagte“ ROO A21 28.55-29:00
	Besprechen der Ziele und der Aufgabenstellung	„Mmh, aber steht da nicht (auf dem Aufgabenblatt) Joel muss mit der Klasse in der Nähe dieses Strandes ...?“ (ROO A11 8:25 ff)
	Bezug nehmen auf die Aufgabenstellung und die Ziele	

Hochstrukturiertes Beobachtungsinstrument. Das folgende Beispiel zeigt ein hochstrukturiertes Beobachtungsinstrument, das in einer Beobachtungsstudie zum kooperativen Spielverhalten von zwei Kindern eingesetzt wurde (Malti, 2003). Zunächst wurden sieben Kategorien zu den unterschiedlichen (kooperativen) Spielweisen von „GA“ (gemeinsames, angemessenes Spiel) bis „P“ (Passives Spiel) ent-

wickelt, getestet und im Kodierhandbuch definiert. Diese Kategorien wurden im hochstrukturierten Beobachtungsinstrument bei einem Kodierintervall von 10 Sekunden genutzt. Bei der Betrachtung der Videoaufnahme konnte alle 10 Sekunden festgehalten werden, wie das Kind spielte.

► **Beispiel: a) Auszug Kodierhandbuch zum Spielverhalten und
b) ausgefülltes Beobachtungsinstrument**

a) Auszug Kodierhandbuch zum Spielverhalten

Kategorie	Kodierregel
GA Gemeinsames, angemessenes Spiel	Beide Partner sind in einem Intervall am Spiel beteiligt ODER ein Kind spielt zwar nicht, beobachtet aber aufmerksam den Partner
GU Gemeinsames, unangemessenes Spiel	Beide Partner spielen am Spiel, aber beide verhalten sich unangemessen, beispielsweise stören sich gegenseitig
GK Gemeinsames, aber konkurrierendes Spiel	Beide Partner spielen gemeinsam, aber gegeneinander konkurrierend, es wird kein gemeinsames Ziel verfolgt
AA Alleine, angemessenes Spiel	Die Partner spielen in einem Intervall einzeln am Spiel
AU Alleine, unangemessenes Spiel	Die Partner spielen alleine und auf unangemessene Weise, werfen oder zerstören beispielsweise Spielsachen
AK Alleine, konkurrenzorientiertes Spiel	Die Partner spielen allein und konkurrieren gegeneinander
P Passives Spiel	Das Kind ist nicht am Spiel beteiligt, sondern schaut passiv in die Gegend

b) ausgefülltes Beobachtungsinstrument

Intervall →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	AA	AA	AA	AA	GA	GA	GA	GA	GA	GA	

Dieses Kind hat zunächst während 40 Sekunden alleine, angemessen gespielt und nachher mit dem anderen Kind während einer Minute gemeinsam angemessen gespielt.

Unstrukturierte Beobachtung. Unstrukturierte (freie, nicht standardisierte) Beobachtungsprotokolle bilden den Ausgangspunkt von Feldforschungen (Flick, 2007). Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Beschreibung der Akteure und ihres Verhaltens in unterschiedlichen Situationen und/oder Zusammenhängen (Atteslander, 2000). Bei passiv-teilnehmender Beobachtung können Notizen als Pro-

tokoll während des Geschehens gemacht werden. Ansonsten sollte das Protokoll der Beobachtung möglichst zeitnah erfolgen, damit die Gefahr subjektiver Verzerrungen möglichst klein gehalten wird. Das Protokoll soll so vollständig wie möglich sein und den realen Verlauf der Beobachtungssituation wiedergeben. Es wird beschrieben, was die Personen machen und verbale Kommunikation wird so weit wie möglich wortwörtlich notiert. Das Beobachtete ist so zu beschreiben, dass jede Interpretation vermieden wird (Bortz & Döring, 2003).

► Beispiel: Beobachtungsprotokoll einer unstrukturierten Beobachtung

Name des Kindes: Max

Alter: 5,2 Jahre

Uhrzeit (von-bis): 11.10–11.13 Uhr

Beobachter/in: Brigitte

Nr.: 1 Datum: 26.4.2005

Beschreibung der Ausgangslage:

Max und mehrere andere Kinder sind im Bewegungsraum bei den Schaukeln, Max ist bei der Stabschaukel, die in der Mitte hängt.

Beschreibung des Handlungsverlaufs:

Max fasst das Seil der Stabschaukel, versucht sich hochzuziehen und die Beine auf den Stab zu schwingen.

Er kommt nicht hoch, geht weg. Leon kommt, schwingt sich auf die Schaukel und schaukelt. Er steigt wieder ab, hängt sich an die Schaukel, schwingt, bleibt unter der Schaukel sitzen. Max kommt von hinten, fasst das Seil, steigt auf Leons Schultern, um auf die Schaukel zu kommen. L. lacht, lässt sich nach hinten fallen, Max steigt auf Ls Beine, rutscht ab. L. hält M. die angewinkelten Beine hin, lacht.

M. steigt mehrmals auf seine Beine, erwischt dabei auch Ls Bauch, versucht auf die Schaukel zu springen, rutscht immer wieder ab. L. hält die Beine und seine Hüfte hin, Max kommt nicht hoch.

L. geht weg. M. stellt sich vor Schaukel, wischt Hände am Hemd ab. Er packt das Seil, zieht sich hoch, fasst nach, zieht und schafft es auf den Stab. Ruft: „Ja!“, strahlt. Schaukelt ein bisschen, lässt Beine über den Stab herunter, bleibt hängen, versucht es noch mal, steigt ab. Sagt „Endlich geschafft“ und läuft los. (Leu et. al, 2012, S. 180)

Zwischen hochstrukturierter Beobachtung und offenem Beobachtungsprotokoll sind je nach Fragestellung Zwischenformen sinnvoll.

► Beispiel: a) halbstrukturiertes Beobachtungsinstrument Vorlage b) ausgefüllt

Um die (vermutlich) ausgelösten sprachlichen und mathematischen Lerntätigkeiten von Kindergartenkindern bei der Lernumgebung Marktstand zu beobachten, wird ein halbstrukturiertes Beobachtungsprotokoll benutzt. Passiv-teilnehmend protokolliert die Studentin alle 5 Minuten den Spielverlauf und die Handlungen der spielenden Kinder. Das Beobachtungsinstrument wird so vorstrukturiert, dass in den Zeilen die 5 Minuten Einheiten ersichtlich werden und Spalten für die Namen der Kinder vorbereitet werden

a) halbstrukturiertes Beobachtungsinstrument Vorlage

Zeit	Spielverlauf	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
9.00					
9.05					

b) ausgefüllt

Zeit	Spielverlauf	Lina	Milan	Tina	Elio
9.00	<p>Alle Kinder räumen die Früchte und Gemüse in den Holzharassen ein. Sie einigen sich, dass Tina und Elio zuerst einkaufen und Milan und Lina verkaufen und nachher gewechselt wird.</p> <p>Die Kinder schauen das Marktangebot an.</p>	<p>Lina entdeckt, dass es Krepppapier und Pfeifenputzer hat. Macht Rosen und legt sie zu den anderen Blumen.</p>	<p>Macht dann auch Rosen und legt sie zu den anderen Blumen.</p>	<p>Nimmt den Korb.</p>	<p>Nimmt sich die Tasche.</p>
9.05	<p>Verkaufsgespräch Milan - Tina</p> <p>Elio kommt hinzu.</p> <p>Lina spricht im Vorbeigehen zu Milan und Tina.</p>	<p>wägt: „D Trube sind schwerer als d Öpfel.“</p> <p>Sagt zu Milan und Tina: „Blumen sind au en gueti Idee.“</p>	<p>„5 Fr.“</p> <p>„De Öpfel choschtet 1 Fr.“</p> <p>Gibt noch Geld zurück.</p>	<p>„Wie viel choschte d Rüebli und d Öpfel?“</p> <p>Gibt ein Nötli.</p>	<p>Möchte noch 4 Tomaten.</p>
9.10	<p>Tina kauft weiter Früchte und Gemüse ein.</p>	<p>Findet Kärtchen mit Ziffern und den dazugehörigen Wörtern. Sie fügt sie bei den Harassen hinzu.</p>	<p>„Was möchten Sie?“ (Hochdeutsch)</p> <p>Verlangt für das Einge-kaufte 4 Fr.</p>	<p>Tina kauft weiter ein, benennt die Früchte und das Gemüse aber nur zum Teil.</p> <p>„Ds Portmonnee isch e chli dick.“ Gibt Milan Geld.</p>	<p>(Elio hat Durst und geht etwas trinken.)</p>

Zeit	Spielverlauf	Lina	Milan	Tina	Elio
9.15	Die Rollen werden getauscht. Nun verkaufen Tina und Elio, Lina und Milan kaufen ein. Alle räumen das eingekauften Gemüse und die Früchte wieder ein, das Geld wird wieder versorgt. Verkaufsgespräch Milan - Elio	„Jetzt ver- chaufet ihr!“	„Kostet es zwei?“ (zeigt auf die Äpfel)		„Was wend ihr?“ Elio kassiert ein.
9.20	Lina und Tina stellen Rosen her. Verkaufsgespräch, wo alle beteiligt sind. Die Blumen sollen gekauft werden.	„Mier chaufed alli Blueme.“ Lina nimmt den ganzen Blumen- strauss.	„Mier hend ganz viel Gäld.“ Milan bezahlt die Blumen.		
9.25	Gespräch Lina - Milan Die Kinder tauschen die Rollen. Lina und Milan: Verkäufer/in; Tina und Elio Einkäufer/in	„Jetzt hemmer viel ikauf, jetzt ver- chaufed mier wieder.“ „Das isch für d Billett für de Bus.“ Schreibt Früchte mit Preisen an.	„Aber mier hend no Gäld.“ Schreibt Früchte mit Preisen an.	wägt die Blumen In der Rolle als Einkäu- ferin zieht Tina andere Schuhe an.	Schaut ins Portemon- naie: „So viel Gäld uf ei Mal.“

9.3 Auswertung von Beobachtungsdaten

Ausführliche Hinweise zur Auswertung von Daten sind in Teil IV („Analyse der Daten“) zu finden. Die folgenden Ausführungen geben aber einige Hinweise, die spezifisch für die Beobachtung zu beachten sind.

Quantitative Daten. Werden die Beobachtungen in einem hochstrukturierten Kategoriensystem festgehalten, kann jeder Kategorie ein Code respektive eine Zahl zugeordnet werden. Diese Kodierungen können danach in Excel oder ein Statistikprogramm exportiert und analysiert werden. Mit Hilfe von Tabellen und Grafiken werden die Ergebnisse danach dargestellt.

► Beispiel: Kategorien und Codes

In der Studie zur Wirkung eines Fragetrainings bei der kooperativen Lernform Gruppenpuzzle wurden die Kategorien des Frageverhaltens nach aufsteigendem Anspruchsniveau (0-3) kodiert. (Kronenberg & Souvignier, 2005). Jedem Niveau kann nun ein Code zugeordnet werden, der für die weiteren statistischen Berechnungen genutzt werden kann.

Code	Kategorie (und Niveaustufe)
1	<i>Unspezifische Fragen (Niveau 0)</i> Lösungsfragen: „Was müssen wir da hin schreiben?“ Generelles Nicht-Verstehen: „Ich versteh das nicht.“
2	<i>Verständnisfragen und Kurzantwort (Niveau 1)</i> Verifikations-, Disjunktions-, Konzept-, Element- und Quantifizierungsfragen
3	<i>Verständnisfragen und Langantwort (Niveau 2)</i> Definitions- und Beispielfragen
4	<i>Verknüpfungsfragen (Niveau 3)</i> Unterschieds-, Ähnlichkeits-, Interpretations-, Instrument-, Kausal-, Ziel-, Voraussetzungs- Erwartungs- und Urteilsfragen

Die heutige Videotechnik und Software bieten bei der Analyse und Auswertung von Beobachtungsdaten einige Vorteile: Aufnahmen lassen sich wiederholt und von verschiedenen Personen betrachten. Zudem sind Videoanalyse-Programme erhältlich, mit denen Kategorien definiert, Videosequenzen codiert und die gewonnenen Daten für statistische Auswertungen in andere Programme exportiert werden können (z. B. MAXQDA)

Qualitative Daten. Die Auswertung von wenig strukturierten Beobachtungen erfolgt über qualitative Verfahren. Beobachtungsprotokolle werden wie verbale Daten aus Interviews ausgewertet (siehe Kap. 12 „Auswertung qualitativer Daten“).

Weiterführende Literatur

- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., neu bearb. u. erw. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Fassnacht, G. (2007). *Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis*. Reinhardt.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (erw. und aktualis. Neuausgabe). Rowohlt.
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.). (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Beltz Juventa.

10 Einzelfallstudie

von Tina Malti

Wer nicht gewahr werden kann, dass ein Fall oft Tausende wert ist,
und sie alle in sich schliesst, ..., der wird weder sich noch anderen
jemals etwas zur Freude und zum Nutzen fördern können.
(Johann Wolfgang von Goethe)

Bereits Goethe hat in seiner Naturlehre intensiv über das Wesentliche einzelner Phänomene (oder „Fälle“) nachgedacht, und darüber, was man daraus für andere Phänomene und/oder deren Beziehungen untereinander ableiten kann.

Im Alltag beschäftigen uns häufig die besonders eindrucksvollen oder auch besonders tragischen Phänomene bzw. (Einzel-)Fälle. So fragt man sich beispielsweise, warum ein bestimmter Flugzeugunfall geschehen musste. Wie kam es zum Unfall? Was genau passierte, bevor das Flugzeug abstürzte? Welche Personen waren involviert? Gab es technische Defekte, etc.? Ziel dieser Analyse ist es, die Situation so zu rekonstruieren, dass man die Ursachen und Begleitumstände des Unfalls erklären kann.

Als *Fall* bezeichnet man die Untersuchungseinheit, die zum Gegenstand der detaillierten Analyse gemacht wird.

In der Wissenschaft ist die Einzelfallanalyse ein wichtiger Forschungsansatz. Dies liegt zum einen daran, dass durch eine genaue und komplexe Analyse bestimmter Phänomene (zum Beispiel „Flugzeugunfall“) differenziertes Wissen erlangt werden kann, das nicht nur zum Verstehen des Falls und der damit verbundenen Forschungsfrage an sich beiträgt, sondern auch als eine Grundlage oder Ergänzung für die Erklärung anderer Phänomene genutzt werden kann. Bezogen auf das Beispiel des Flugzeugunfalls könnte man beispielsweise Muster von Gefahrenquellen erkennen, die bestimmte Typen von Unfällen wahrscheinlich machen. Einzelfallanalysen kombinieren zum einen verschiedenste methodische Vorgehensweisen. Der Forschungsansatz der Einzelfallanalyse ist in diesem Sinne gekennzeichnet durch ein „holistisches“ (d. h. ganzheitliches) empirisches Vorgehen (Stake, 1995). Zum anderen wird durch die Einzelfallanalyse ermöglicht, die Prozesshaftigkeit von Phänomenen stärker zu berücksichtigen als dies gewöhnlich mit anderen Forschungsansätzen möglich ist.

In diesem Kapitel werden Grundlagen erläutert, die bei der Planung, Erstellung, sowie der Durchführung einer Einzelfallstudie zu beachten sind. Diese Grundlagen sollen dabei unterstützen, eine eigene Einzelfallstudie angemessen planen und durchführen zu können.

10.1 Grundlagen der Einzelfallstudie

Der Begriff der Einzelfallstudie bezeichnet keine bestimmte Erhebungs- oder Auswertungstechnik, sondern vielmehr einen Forschungsansatz, also eine bestimmte Anschauungs- und Herangehensweise in Bezug auf Forschung. Dieser Forschungsansatz bedient sich unterschiedlichster, zumeist qualitativer Forschungsmethoden. Die Einzelfallstudie ist also ein eigenständiger empirischer Zugang zur (sozialen) Wirklichkeit.

Bei der Einzelfallstudie wird einer bestimmten Untersuchungseinheit (dem einzelnen Fall) eine besondere Bedeutung zugewiesen. Ziel der Einzelfallstudie ist es, den einzelnen Fall intensiv zu analysieren und möglichst genau zu rekonstruieren. Wichtig ist, dass der/die Forschende in allen Phasen des Forschungsprozesses offen für das individuell Spezifische des Falls ist.

Eine *Einzelfallstudie* (auch: Einzelfallanalyse, Fallanalyse, Case Study, Kasuistik) ist eine Forschungsform, bei der ein einzelnes Element (die sog. „Untersuchungseinheit“) zum Gegenstand detaillierter Exploration und Analyse gemacht wird. Ein einzelnes Element kann eine Person, eine Gruppe oder eine Organisation sein.

Um zu einer möglichst ganzheitlichen Beschreibung des Falls zu kommen, werden in der Regel verschiedene Methoden der Datenerhebung und -auswertung (wie beispielsweise Interviews, teilnehmende Verhaltensbeobachtungen, Tagebuch- und Biographieanalysen, etc.) kombiniert eingesetzt (sog. Methodentriangulation). Dies ermöglicht, vertiefte Erkenntnisse über den Einzelfall bzw. die Untersuchungseinheit (z. B. eine Schülerin/einen Schüler oder eine Schulklasse) zu erhalten. Beispielsweise im Falle eines Amoklaufes an einer Schule, könnte man mit der Methode der Einzelfallstudie besser verstehen, wieso der Schüler beziehungsweise die Schülerin zum Amokläufer wurde. Die Motive für eine derartige Tat könnten anhand von Interviews mit dem Kind/Jugendlichen und Biographieanalysen ergründet werden.

Einzelfallstudien werden in der empirischen Sozialforschung zu verschiedenen Zwecken eingesetzt:

- *Hypothesenbildung*: Anhand von Einzelfallstudien können Hypothesen für größere Forschungsprojekte gewonnen werden.
- *Analyse typischer oder seltener Fälle*: Einzelfallstudien eignen sich besonders zur vertieften Analyse seltener oder besonders typischer Fälle.
- *Illustration von Forschungsergebnissen*: Einzelfallstudien eignen sich, um Forschungsergebnisse größerer Studien anschaulich – anhand des Einzelfalles – zu verdeutlichen und Zusammenhänge darzustellen (vgl. Häder, 2019, S. 373).

10.2 Vorgehen bei der Einzelfallstudie

Bevor man sich auf die eigentliche Planung der Einzelfallstudie einlässt, ist zu klären, ob die Durchführung einer Einzelfallstudie überhaupt die geeignete Forschungsform bzw. einen geeigneten Forschungsansatz darstellt. Darauf wird in diesem Kapitel zuerst eingegangen. Anschliessend wird erläutert, wie die Planungsschritte bei zwei verschiedenen Typen von Einzelfallstudien umgesetzt werden.

10.2.1 Wahl der Einzelfallstudie als Forschungsansatz

Angenommen, man hat aus den Medien erfahren, dass in einem Schulhaus ein Schüler Amok lief und seine Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrperson mit einem Messer bedrohte. Es interessiert nun, wie es zu diesem Ereignis kommen konnte und es sollen möglichst verschiedene Perspektiven und Informationsquellen herangezogen werden, um das Ereignis genauer zu verstehen und verschiedene Hypothesen dazu generieren zu können. Bevor dieses Forschungsinteresse in einer Untersuchung umgesetzt werden kann, ist es wichtig, die Vor- und Nachteile einer Einzelfallstudie gegenüber anderen Forschungsformen sorgfältig abzuwägen:

Vorteile einer Einzelfallstudie. Der wichtigste Vorteil der Einzelfallstudie liegt darin, eine grosse Anzahl verschiedenster Informationen zu einer Untersuchungseinheit sammeln zu können, d.h. die Untersuchungseinheit möglichst in ihrer Ganzheit zu erfassen. Dadurch können Informationen zusammengetragen werden, die sonst eher schwer zugänglich sind (z. B. biographische Entwicklungen des Schülers und Rekonstruktion seiner Entwicklungsgeschichte im Kontext von Schule, Familie, Freizeit, etc.). Es ist in diesem Sinne eine besonders „sensible“ Vorgehensweise, um Phänomene besser zu verstehen. Ein weiterer Vorteil ist, dass es im Rahmen einer Fallstudie möglich ist, Ursachen für das Verhalten eines Schülers, der mit einem Amoklauf gedroht oder diesen sogar wie im erwähnten Beispiel auch durchgeführt hat, vertieft zu analysieren. Dadurch gewinnt man andere Erkenntnisse, als wenn man in der Bevölkerung eine Umfrage durchführt, in der man danach fragt, welche Gründe allgemein einen Schüler oder eine Schülerin dazu bewegen könnten, in der Schule Amok zu laufen. Desweiteren sind Einzelfallstudien normalerweise ethisch unproblematisch, da es sich um reine Beobachtungen handelt, bei denen keine Manipulation stattfindet. Ein weiterer Vorteil der Einzelfallstudie ist, dass die Untersuchung oft über einen langen Zeitraum stattfinden kann und somit Entwicklungen und Zusammenhänge besser erkannt werden können als z. B. in einer Momentaufnahme.

Nachteile einer Einzelfallstudie. Der/die Forschende muss eine gewisse Vorsicht walten lassen und sich nicht durch die Fülle an Materialien (Daten) dazu verleiten lassen, mehr Fragen über den Fall bzw. die Untersuchungseinheit klären zu wollen als dies aufgrund der vorliegenden bzw. zugänglichen Daten möglich ist. Dies

erfordert einerseits kontinuierliche Offenheit und Flexibilität, andererseits aber auch stetige Reflexion über die eigenen Grenzen im Forschungsprozess. Ein weiterer Nachteil kann sein, dass in Einzelfallstudien Situationen einfach stattfinden und man deshalb die Untersuchung nicht kontrollieren beziehungsweise beeinflussen kann, sondern sich die Bedingungen einfach ergeben. Eine Planung ist somit nur beschränkt möglich. Je nach Art der Einzelfallstudie ist es auch möglich, dass der/die Forschende zusätzlich besonderes Augenmerk auf die Objektivität richten muss, da z. B. die Studie über einen sehr langen Zeitraum hinweg andauert und die Beziehung zwischen Forschendem/Forschender und Studienteilnehmer enger und somit persönlicher wird, als dies bei anderen Forschungsmethoden der Fall ist (ein Beispiel wären Therapiesituationen in der Psychoanalyse).

10.2.2 Formen der Einzelfallstudie

Wenn man zu dem Schluss kommt, dass für die Beantwortung der eigenen Forschungsfrage eine Einzelfallstudie sehr gut als Forschungsansatz passen würde, so stellt sich als nächstes die Frage, welche Form der Einzelfallstudie verwendet werden sollte. Generell kann man zwei verschiedene Formen von Einzelfallstudien unterscheiden:

Zum einen *rekonstruktive Einzelfallstudien* (im Folgenden Typ 1 genannt), bei denen es vor allem darum geht, zu rekonstruieren, wie es zu einem bestimmten Ereignis (z. B. Amoklauf) kam resp. warum etwas heute so ist, wie es ist (z. B. weshalb wurde jemand Lehrperson und nicht Schreinerin). Dabei kommt meist eine Kombination qualitativer Methoden zum Einsatz. So werden beispielsweise Gruppendiskussionen, narrative Interviews, Dokumentenanalysen, etc. eingesetzt (vgl. Kap. 5.1 „Forschungszugänge“).

Zum anderen werden Einzelfallstudien im Rahmen von sog. *Einzelfall-Interventionsstudien* (im Folgenden Typ 2 genannt) durchgeführt, d. h. das Verhalten einer Person wird vor, während und nach einer Intervention untersucht. Methode der Wahl sind in diesem Fall meist systematische Verhaltensbeobachtungen.

Eine *Intervention* bezeichnet ein pädagogisches, psychologisches, oder psychotherapeutisches Eingreifen, um das Entstehen oder Andauern bestimmter problematischer Verhaltensweisen, Lernstörungen oder psychischer Probleme zu verhindern oder diese abzubauen.

10.2.3 Planung der Einzelfallstudie

Die Planung und Durchführung der Einzelfallstudie fällt je nach gewählter Form, Typ 1 „Rekonstruktive Einzelfallstudien“ oder Typ 2 „Einzelfall-Interventionsstudien“, anders aus. Die beiden möglichen Vorgehensweisen werden nachfolgend strukturiert aufgezeigt.

Typ 1: Rekonstruktive Einzelfallstudien. Dieser erste und häufigere Typ der Einzelfallstudie wird vor allem dann eingesetzt, wenn man bestimmte Untersuchungsbereiche explorativ untersuchen will, also wenn man „Neuland“ erforscht. Ein weiterer Anwendungsbereich ist die Analyse von Biographien einzelner Personen oder von anderweitig nur schwer zugänglichen Gegenstandsfeldern (wie beim obigen Beispiel im Falle des Amoklaufs). Häufig wird diese Art der Einzelfallstudie auch zur Vorbereitung oder in Ergänzung grösserer Untersuchungen eingesetzt.

► Beispiel: Shell-Jugendstudien

In Deutschland führen die Verantwortlichen der Shell-Jugendstudien eine Langzeit-Berichterstattung über die Entwicklung der jungen Generation in Deutschland durch. Dabei wird eine grosse, repräsentative Anzahl von Jugendlichen mündlich interviewt. Um jedoch zusätzlich tiefere Einsichten in bestimmte Bereiche der Entwicklung von Jugendlichen zu erhalten, die über die Möglichkeiten einer mündlichen Befragung einer grossen Anzahl von Jugendlichen hinausgehen, werden zusätzlich Einzelfallstudien durchgeführt. Dabei werden einige wenige Jugendliche von den Forschenden intensiv portraitiert. Diese Portraits geben beispielsweise einen vertiefenden Eindruck darüber, welches Verhältnis Jugendliche zur älteren Generation haben, (Albert et al., 2010)

Bei rekonstruktiven Einzelfallstudien geht es darum, einzelne Fälle (beispielsweise Personen oder Schulen) intensiv zu betrachten und dabei die Wirklichkeit möglichst dicht und nachvollziehbar aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben. Durch eine Verschränkung (oder Triangulation) der verschiedenen Perspektiven sollen Hinweise dahingehend herausgearbeitet werden, welche verschiedenen Aspekte der Untersuchungseinheit beim Verstehen des Forschungsgegenstands relevant sind.

► Beispiel: Die Arbeitslosen von Marienthal

Eine *klassische Einzelfallstudie* ist die Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) von Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld und Hans Zeisel. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Fragestellung, wie man die Folgen der Arbeitslosigkeit besser verstehen kann. Als Fall wurde dazu der Ort Marienthal ausgewählt, dessen Erwerbsarbeit vor allem von einer einzigen Textilfabrik abhing, die 1929 bankrott ging. Die Arbeitslosenquote im Ort betrug daraufhin rund 75%.

Die Forschenden untersuchten die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit in Marienthal in den Jahren 1931–1932. Es wurde eine grosse Vielfalt von Methoden eingesetzt, die die Forschenden mit Aktionen verbanden, die den Kontakt zur Bevölkerung des Orts herstellten und sie für die Studie gewinnen sollten: So wurden beispielsweise vom Forscherteam Kleidersammlungen oder Hausbesuche durchgeführt, die dann mit teilnehmenden Beobachtungen verbunden wurden. Auch mündliche Befragungen und biographische Interviews kamen zum Einsatz. Die Informationen wurden schriftlich nach bestimmten Kriterien festgehalten, die dann ausgewertet wurden. Die Forschenden konnten aufgrund ihrer Materialsammlung

vier Kategorien der „Haltung“ definieren, in die sich die Familien in Marienthal einordnen ließen: „Ungebrochene“; „Resignierte“, „Verzweifelte“ und „Apathische“. Die methodische Vielfalt und das qualitative Vorgehen sowie die Auswertung nach bestimmten Kriterien ermöglichte es den Forschern, einen detaillierten Überblick über das damalige Leben in Arbeitslosigkeit zu geben. Zugleich war die Studie auch theoriebildend, indem verschiedene Typen von Haltungen bei Arbeitslosigkeit identifiziert wurden (Müller, 2008).

Bei der Planung lassen sich sechs Schritte unterscheiden (vgl. Abbildung 10-1). Diese Schritte sollen anhand des Amoklaufs von Winnenden, Deutschland, 2009, veranschaulicht werden.

- *Formulieren der Fragestellung:* Bevor mit der Planung der einzelnen Durchführungsschritte begonnen und überlegt wird, welche Methoden verwendet werden, sollte die Fragestellung so präzise wie möglich formuliert werden: Was ist mein Erkenntnisinteresse und welche Bereiche und Informationen müssen daher in der Einzelfallstudie berücksichtigt werden? (vgl. Kap. 5.2 „Von der Frage zur Untersuchung“). Im Falle des Amoklaufes wären beispielsweise Fragen nach dem Grund sowie Motive und Auslöser für die Tat des Jugendlichen von grossem Interesse. So könnte eine präzise Fragestellung dazu beitragen Handlungsempfehlungen für mögliche, ähnliche Taten aufzuzeigen.
- *Auswahl des Falls:* Wenn die Fragestellung gefunden wurde, geht es im nächsten Schritt darum, einen geeigneten Fall bzw. eine geeignete Untersuchungseinheit auszuwählen. Der Fall sollte möglichst sorgfältig ausgewählt werden, und es muss begründet sein, warum genau dieser Fall und nicht ein anderer gewählt wurde. Soll es beispielsweise ein Extremfall oder besser ein Idealfall sein? Oder ist man daran interessiert, einen besonders typischen (häufigen) Fall bzw. einen besonders untypischen (seltenen) Fall auszuwählen? Auch theoretisch interessante Fälle können Gegenstand der Analyse werden. Wichtig ist deshalb vor allem eine angemessene Begründung der getroffenen Wahl. Der Amoklauf von Winnenden wäre ein idealer Extremfall, anhand dessen Richtlinien und Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden könnten. Ein Grund hierfür ist zum Beispiel, dass der Amoklauf in Deutschland verübt wurde und deshalb besser für weitere, eventuell auch juristische, Anpassungen in Deutschland beziehungsweise Europa verwendet werden könnte. Desweiteren handelt es sich um eine Tat, welche in ähnlicher Form bereits an anderen Schulen begangen wurde (z. B. Amoklauf von Alabama, 2009), weshalb Vergleiche gezogen werden könnten, welche zu einer Verbesserung der Massnahmen beitragen könnten.
- *Bestimmen der Datenerhebungsmethoden:* In einem nächsten Schritt wird festgelegt, welche Methoden eingesetzt bzw. welche Materialien gesammelt werden sollen. Wichtig ist zu beachten, dass die Einzelfallstudie die Kombination verschiedener qualitativer Methoden voraussetzt. Denn nur die Triangulation, d. h. die Vernetzung verschiedener Methoden stellt sicher, dass keine einseitige Sichtweise

entsteht sondern möglichst verschiedene Perspektiven miteinbezogen werden. So kann man je nach Fragestellung und Fall beispielsweise mit narrativen Interviews, teilnehmender Beobachtung, Dokumentenanalysen etc. arbeiten. Zugleich zeigt dies, dass eine gute und vielseitige Methodenkenntnis für Einzelfallanalysen grundlegend und notwendig ist. Im Falle des Amoklaufs wäre eine Biographieanalyse des Täters (da ein direktes Interview mit dem Täter, welcher sich nach der Tat selbst gerichtet hat, nicht mehr möglich ist) von grossem Nutzen. So kann die Persönlichkeit des Amokläufers sowie dessen Umfeld besser verstanden werden und beispielsweise der Grund für die Gewaltbereitschaft des Täters, aber auch Fragen bezüglich des Zugangs zu Waffen geklärt werden können. Desweiteren würden Interviews mit Überlebenden und Bekannten des Täters einerseits dazu beitragen den Tathergang und andererseits die Motive und Beweggründe des Täters besser zu verstehen. Dies bedeutet, dass vor allem Materialien, welche den Täter und dessen Umfeld besser beschreiben sowie Materialien zum genauen Tathergang gesammelt werden müssen.

- *Durchführung der Datenerhebung:* Sobald die Datenerhebungsmethoden bestimmt sind, kann mit der eigentlichen Datenerhebung begonnen werden. Hierbei muss sorgfältig und strukturiert das Material gesammelt werden, damit anschliessend eine präzise Auswertung der Daten möglich ist. Somit ist es bei der rekonstruktiven Einzelfallstudie besonders wichtig, den genauen Verlauf während der Datenerhebungsphase festzuhalten (z. B. anhand von sogenannten Memos), damit der/die Forschende sich anschliessend besser an die genauen Ereignisse und deren Reihenfolge und Abläufe erinnern kann. Im Falle des Amoklaufs bedeutet dies, dass die Interviews genau aufgezeichnet und alle Unterlagen zum Täter (wie beispielsweise Zeugnisse, Aufenthalte in Kliniken, Briefe, etc.) sorgfältig gesammelt werden müssen. Desweiteren kann zum Beispiel eine Aufzeichnung des Tathergangs in Form eines Plans beziehungsweise einer Karte dazu beitragen, dass der genaue Ablauf besser verstanden und Schlüsselstellen erkannt werden können.
- *Aufbereiten des Materials:* Hat man das Material gesammelt, geht es um die angemessene Aufbereitung des Materials. Wie sollen beispielsweise die Informationen (z. B. Fallprotokolle, Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle) fixiert werden? Soll das Material kommentiert werden? Häufig sind auch zusätzliche Eindrücke, die der/die Forschende während der Sammlung des Materials gewinnen konnte, wichtig und geben weitere Informationen über den Kontext, in dem die Studie durchgeführt wurde. Es ist zudem hilfreich, während dem Prozess der Datenerhebung stets Memos anzufertigen, auf denen solche Eindrücke, aber auch Ideen oder Erkenntnisse festgehalten werden können. Liegen die Daten so vor, dass sie analysiert werden können, werden in einem nächsten Schritt die wichtigsten Eckpunkte des Falles zusammenfassend dargestellt (*Fallzusammenfassung*). Im Falle der Untersuchung des Amoklaufs wäre dies die chronologische

Darstellung bedeutender Ereignisse, die zum Amoklauf geführt haben könnten und/oder die chronologische Darstellung bedeutender Ereignisse im Leben des Amokläufers. Schliesslich wird das Material nach induktiv oder deduktiv gewonnen Kategorien geordnet resp. strukturiert (*Fallstrukturierung*, vgl. Mayring, 2002, S. 43; siehe auch bei Qualitativer Inhaltsanalyse, Kap. 12.2.2 „Vorgehensweisen“). Diese zusammenfassenden, beschreibenden Schritte sind die notwendige Grundlage für den nächsten Schritt, die Interpretation der Befunde.

- *Interpretation der Befunde*: Auf der Basis der Fallzusammenfassung und -strukturierung werden die Ergebnisse interpretiert und in einen grösseren Zusammenhang eingebettet. Dies kann auch den Vergleich mit anderen Fällen beinhalten. Letzteres ist besonders dann interessant, wenn bereits ähnliche oder besonders andersartige Fälle existieren. Der Amoklauf von Winnenden könnte hier mit dem Amoklauf von Alabama verglichen werden. So könnten Parallelen und Unterschiede zwischen den beiden Fällen ausfindig gemacht werden. Sind die Ergebnisse ausgewertet, können Handlungsempfehlungen erstellt werden. Diese Empfehlungen können Gewaltpräventionsprogramme und psychologische Beratung für Jugendliche, Beschränkung des Zugangs zu Waffen und gewalttätigen Computerspielen, sowie verschärfte Sicherheitsmassnahmen an Schulen beinhalten.

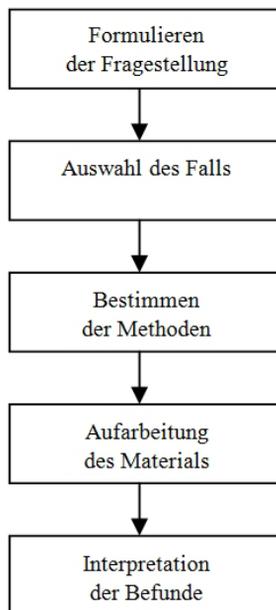


Abbildung 10-1: Planungsschritte bei der Durchführung einer Einzelfallstudie des Typs 1

Typ 2: Einzelfall-Interventionsstudien. Beim zweiten Typ der Einzelfallstudie, der Einzelfall-Interventionsstudie, wird etwas anders vorgegangen als bei der rekonstruktiven Einzelfallforschung. Die Einzelfall-Interventionsstudie zielt auf die Überprüfung der Auswirkungen einer Intervention auf ausgewähltes Verhalten bei einer Person ab.

Das Vorgehen bei Einzelfall-Interventionsstudien beinhaltet fünf Schritte (vgl. Abbildung 10-2). Als Beispiel sei eine Untersuchung genannt, die prüfen will, ob durch eine Intervention das aggressiv-störende Verhalten eines Schülers wirksam reduziert wird.

- *Formulieren der Fragestellung:* Auch bei der Einzelfall-Interventionsstudie ist es zentral, zunächst die Fragestellung so präzise wie möglich zu formulieren und sich Folgendes genau zu überlegen: Was ist mein Erkenntnisinteresse bezüglich der Intervention? Die Fragestellung muss sich also im Gegensatz zum ersten vorgestellten Typ der Einzelfallstudie auf eine Intervention beziehen. Im Falle des aggressiv-störenden Verhaltens des Schülers kann das Ziel der Studie zum Beispiel sein, herauszufinden, ob eine kognitive Verhaltenstherapie oder eine Spieltherapie dazu beitragen kann, das aggressive Verhalten des Kindes zu reduzieren.
- *Auswahl des Falls:* Wenn die Fragestellung gefunden ist, so geht es darum, einen geeigneten Fall auszuwählen und die Fallauswahl zu begründen. Da man jedoch auf eine Intervention fokussiert, ist der Fall meist durch die Praxisnotwendigkeit schon gegeben. Dann wird ein Kategoriensystem entwickelt, das der systematischen Verhaltensbeobachtung zugrunde gelegt wird. Will man beispielsweise die Reduktion aggressiven Verhaltens bei einem verhaltensauffälligen Kind untersuchen, so könnte man z. B. verbale Formen der Aggression beobachten und für diese Verhaltensweisen Beobachtungskategorien definieren.
- *Verhalten vor der Intervention:* Im Gegensatz zum ersten Typ der Einzelfallstudie ist die Einzelfall-Interventionsstudie immer mit systematischer Verhaltensbeobachtung (vgl. Kap. 9 „Beobachtung“) verknüpft. Das heisst, dass die Methode der Datenerhebung bereits feststeht und nicht mehr von dem/der Forschenden im Einzelfall definiert werden muss. Allerdings ist es sehr lohnenswert, zusätzlich beispielsweise Selbst- und/oder Fremdeinschätzungen heranzuziehen. Die Person (oder die wenigen Personen), die an der Intervention teilnimmt resp. teilnehmen, wird/werden nachfolgend zu mehreren Zeitpunkten untersucht. Dabei wird der Ist-Zustand der im Kategoriensystem ausgewählten Verhaltensweisen systematisch und wiederholt beobachtet, ohne jedoch die Intervention bereits durchzuführen. So wird beispielsweise das aggressiv-störende Verhalten des Schülers genau dokumentiert (z. B. schlagen, beißen, schimpfen, ...) und die ausschlaggebenden Situationen festgehalten.
- *Verhalten während der Intervention:* In einem nächsten Schritt wird die Intervention durchgeführt. So wird beispielsweise ein Verhaltenstraining mit dem aggressiven Kind durchgeführt. Die Intervention wird dabei von wiederholten

Beobachtungen begleitet. Die Massnahmen können so auch in verschiedenen Kontexten (z. B. zu Hause, Pausenplatz, Klassenzimmer, ...) beobachtet werden.

- *Überprüfung der Wirkung:* Abschliessend wird die Wirkung der Intervention auf die ausgewählte(n) Verhaltenweise(n) überprüft. Das Verhalten derselben Person vor der Intervention wird mit dem Verhalten der Person während und nach Abschluss der Intervention verglichen. Dies bedeutet, dass in allen drei Phasen, d. h. vor, während und nach der Intervention, Daten erhoben werden müssen. In der anschliessenden Darstellung des Veränderungsprozesses wird häufig mit Grafiken gearbeitet, um die Entwicklung des Verhaltens beschreibend zu illustrieren. Als Beispiel ist in Abbildungen 10-2 die Auswirkung von Belohnung auf das kooperative Verhalten eines aggressiven Kindes aufgeführt.

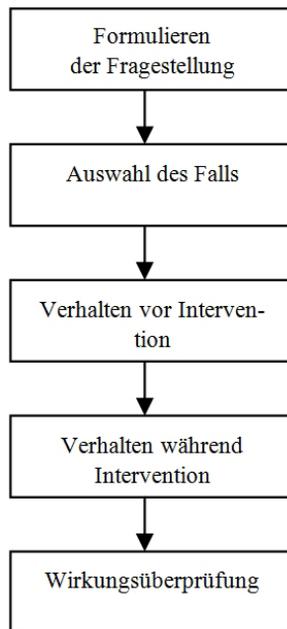


Abbildung 10-2: Planungsschritte bei der Durchführung einer Einzelfallstudie des Typs 2

Dieser zweite Typ der Einzelfallstudie erlaubt interventionsbegleitende Messungen und ist gut geeignet, um individuelle Interventionen zu evaluieren. Die Einzelfall-Interventionsstudie dient dazu, das Verhalten der jeweils untersuchten Person besser zu verstehen. Zur Beurteilung der Qualität der Wirksamkeit von Einzelfall-Interventionsstudien werden sehr häufig visuelle Grafiken (Darstellung als Kurvenverläufe) herangezogen. Auch Anzahl und Zeitpunkt der Messung sowie Replika-

tion (Wiederholung) mit weiteren Personen geben Aufschluss über die Güte der Intervention.

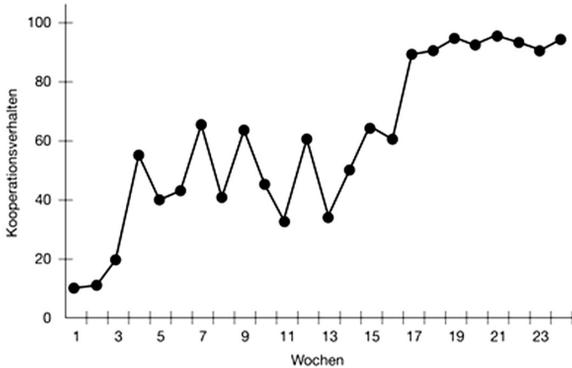


Abbildung 10-3: Visuelle Darstellung der Wirkung einer Intervention zur Erhöhung kooperativen Verhaltens bei einem aggressiven Kind

Neben Einzelfallstudien gibt es auch sog. *Mehrfach-Fallstudien*. Diese untersuchen den gleichen Sachverhalt bei verschiedenen Fällen. Es werden folglich mehrere Fälle untersucht, um herauszufinden, ob sie gleiche oder ähnliche Ergebnisse liefern (vgl. Yin, 2017). Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass es häufig als robuster eingeschätzt wird, da es im eigentlichen Sinne eine Replikation der (einzelnen) Fallstudie darstellt. Die Gütekriterien empirischer Forschung (z. B. Nachvollziehbarkeit, Angemessenheit der Methoden etc.) sind auch bei Einzelfallstudien sorgfältig in Planung und Durchführung der Studie einzubeziehen (vgl. dazu Kap. 5.3.3 „Gütekriterien quantitativer Forschung“ sowie Kap. 12.6 „Gütekriterien qualitativer Forschung“).

Weiterführende Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Gensicke, T., Leven, I., Picot, S., Schneekloth, U. & Wiltert, M. (2010). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Hering, L. & Jungmann R. (2019). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch der Methoden der empirischen Sozialforschung, Bd. 1* (2. Aufl., S. 619–632). Springer VS.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.J. (2008). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl., S. 285–320). VS.
- Reichert, M. & Genoud, P.A. (Hrsg.). (2015). *Einzelfallanalysen in der psychosozialen Forschung und Praxis*. ZKS-Verlag. www.zks-verlag.de/einzelfallanalysen-der-psychosozialen-forschung-und-praxis
- Müller, R. (2008). *Marienthal – das Dorf, die Arbeitslosen, die Studie*. Studienverlag.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Yin, R. (2017). *Case study research. Designs and methods* (6th ed.). Sage.

11 Evaluation

von Alois Buholer, und Balz Wolfensberger

Eine Evaluation stellt ein wichtiges Verfahren zur Überprüfung von Schul- und Unterrichtsprojekten dar. Damit kann beispielsweise ermittelt werden, ob das neu entwickelte Lernangebot die Schülerinnen und Schüler erreicht oder ob Unterrichtsteams die Kooperation unter den Lehrpersonen auch tatsächlich intensivieren. Mithilfe einer Evaluation möchte man den Erfolg eines Projekts bewerten und/oder Hinweise für die Weiterentwicklung eines Vorhabens erhalten. Deshalb sammeln Lehrpersonen Informationen, befragen Eltern und Lernende, analysieren die Ergebnisse und ziehen Schlüsse aus den erhobenen Daten. Bei näherer Betrachtung handelt es sich dabei jedoch häufig nicht um eine Evaluation, die wissenschaftlichen Kriterien genügt, weil sie oft auf Daten von zweifelhafter Qualität basiert und einer „Auswertung“ mit unklarem Verwendungszweck dient. Welche Anforderungen an eine Evaluation mit wissenschaftlicher Ausrichtung gestellt werden, soll im Folgenden ausgeführt werden.

11.1 Begriffsklärung

Evaluation ist ein vielschichtiger Begriff, der ganz unterschiedlich akzentuiert werden kann. Vom Begriff her stammt Evaluation vom lateinischen Wort „valor“ (Wert) ab und kann folglich mit „Bewertung“ oder „Beurteilung“ umschrieben werden. So hält Mittelstädt kurz und bündig fest: „Evaluation ist Bewertung“ (2006, S. 12).

Kurzcharakterisierung einer Evaluation. Aufgrund von Evaluationsfragen werden Daten erhoben und systematisch dokumentiert. Dazu gelangen verschiedene empirische Methoden (zum Beispiel Fragebogenerhebung oder Interview) zum Einsatz. Liegen die Daten vor, werden diese ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert, beispielsweise hinsichtlich der Zielerreichung des evaluierten Projekts. Im Gegensatz zum Alltagshandeln werden das methodische Vorgehen und die Bewertungskriterien offen gelegt und transparent gemacht. Dadurch ist es möglich, den Erkenntnisprozess zu hinterfragen und die Evaluationsergebnisse einer intersubjektiven Nachprüfung zugänglich zu machen, d. h. die Überprüfung ist durch mehrere Personen möglich. Lehrerinnen und Lehrer können beispielsweise nachvollziehen, wie man die Wirkungen eines Unterrichtsprojekts gemessen hat und wie man bei der Auswertung der erhobenen Daten vorgeht.

Im Allgemeinen handelt es sich bei der *Evaluation* um „... die Methode systematischer Datensammlung, die Analyse und eine an Kriterien orientierte Bewertung der Befunde mit dem primären Ziel, Impulse für die Verbesserung von Massnahmen oder Systemen zu liefern“ (Böttcher et al., 2006, S. 9).

Interne und externe Evaluationen. Evaluationen können von denjenigen Lehrpersonen durchgeführt werden, die an der Schule tätig sind. Man spricht bei dieser Form von interner Evaluation oder Selbstevaluation. Wird eine Evaluation von Personen durchgeführt, die nicht an der betreffenden Schule tätig sind, handelt es sich um eine externe Evaluation oder Fremdevaluation (siehe Radewaldt, 2008, S. 5).

Verschiedene Bereiche im Fokus von Evaluationen. Interne wie externe Evaluationen können sich auf verschiedene Bereiche der Schule beziehen. Der Fokus kann sich auf den Input, den Prozess, den Output oder auf den schulischen Kontext richten (siehe z. B. Altrichter & Buhren, 1997, S. 14). In Tabelle 11-1 wird darauf näher eingegangen.

Tabelle 11-1: Fokus auf verschiedene Bereiche der Schule

Fokus	Erläuterung
Fokus auf Input	Die Evaluation von <i>Inputs</i> richtet den Fokus auf die in das Bildungssystem eingehenden Faktoren, wie z. B. den Ausbildungsstand der Lehrpersonen, die materielle Ausstattung der Schule, die Leitungsstrukturen der Schule sowie die geltenden Regelungen und Bestimmungen.
Fokus auf Prozess	Die Evaluation des <i>Prozesses</i> bezieht sich auf die Überprüfung eines Verlaufs oder einer Entwicklung, wie z. B. die Implementierung eines neuen Lehrmittels, die Erarbeitung eines Schulleitbildes, die Weiterentwicklung der schulischen Integration.
Fokus auf Output	Die Evaluation von <i>Outputs</i> umfasst die Wirkungen eines Projekts, beispielsweise in Bezug auf die Lernergebnisse, die angestrebten Kompetenzniveaus, die Verwirklichung von Chancengleichheit, die Zufriedenheit von Lehrpersonen, die Anzahl der Schulabschlüsse oder das Image der Schule.
Fokus auf Kontext	Die Evaluation von <i>Kontextmerkmalen</i> bezieht sich schliesslich auf die Überprüfung von Faktoren, welche vom Umfeld her auf die Schule einwirken. Es handelt sich dabei um einen indirekten Einfluss auf schulische Prozesse, beispielsweise die Freizeitgestaltung der Kinder, das Bildungsinteresse des Elternhauses oder die Anforderungen der weiterführenden Schulen.

Formative und summative Evaluationen. Eine Evaluation kann *formativ* oder *summativ* ausgerichtet sein. Bei einer Evaluation, die den Prozess bewertet, spricht man von *formativer Evaluation* (vgl. Rossi et al., 2004, S. 34–36). Eine formative Evaluation findet *während des Prozesses* statt, um den Zwischenstand des Projekts zu bewerten. Es wird anhand von vorab definierten Kriterien überprüft, ob die Zwischenziele erreicht werden und inwiefern Abweichungen von der Planung zu beobachten sind. Die Ergebnisse einer formativen Evaluation können genutzt werden, um den Prozess zu korrigieren und so die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung zu erhöhen. Von einer *summativen Evaluation* spricht man dann, wenn *nach Projektende* eine *abschliessende Bewertung* erfolgt. Zu diesem Zweck ist es nicht nötig, den genauen Projektverlauf zu erfassen. Vielmehr wird ein Vergleich zwischen postuliertem und erreichtem Zielzustand vorgenommen. Ist es beispielsweise mit dem Unterrichtsprojekt gelungen, eine Haltungsänderung und Verbesserung des Ess- und Trinkverhaltens bei den Kindern und Jugendlichen zu erzielen? Um diese Evaluationsfrage zu beantworten, sind *vor* dem Start des Projekts das Ess- und Trinkverhalten und die Einstellungen z. B. zur Gesundheit zu erfassen. Nach Projektende sind die Beteiligten nochmals zu befragen, um einen Vergleich *vor* und *nach der Intervention* zu ermöglichen. Zu einer summativen Evaluation gehören deshalb häufig eine Vorher- und eine gleichgeartete Nachmessung.

Formative Evaluation: „Bereits während einer Massnahme oder eines Projekts werden Daten zum Verlauf oder zu den angestrebten Zielen erhoben. Evaluation liefert Zwischenergebnisse für eventuelle Korrekturen oder für die weitere Verlaufplanung. Formative Evaluation schliesst laufende Verbesserungen ein und beeinflusst auch das Projektergebnis“ (Radewaldt, 2008, S. 5).

Summative Evaluation: „Daten werden am Ende eines Projekts oder durchgeführten Vorhabens erhoben. Es wird abschliessend überprüft, welche Ziele erreicht worden sind und welche nicht. Nutzen und Kosten können gemessen werden und u. U. Vergleiche mit anderen Evaluationsprojekten angestellt werden“ (Radewaldt, 2008, S. 5).

11.2 Funktionen der Evaluation und Evaluationskonzept

Evaluationen stellen *keinen Selbstzweck* dar, sondern haben einen starken Anwendungsbezug. Der Nutzen einer Evaluation besteht häufig darin, erwünschte wie auch nicht erwünschte Projektverläufe zu analysieren sowie die Erreichung von Vorgaben zu bewerten, mit der Absicht, entsprechende Konsequenzen abzuleiten. Die Evaluation liefert mit ihren Ergebnissen somit eine Entscheidungsgrundlage, die je nach Funktion unterschiedlich genutzt werden kann.

Funktionen der Evaluation. Bei der Planung einer Evaluation ist die Frage zu klären, warum die Evaluation realisiert werden soll und wie die Ergebnisse der Evaluation genutzt werden: Wird die Evaluation durchgeführt, um Steuerungswissen zu generieren, um so das Projekt zu optimieren, sollen damit die Vorgaben kontrolliert werden, möchte man generell die Weiterentwicklung anregen oder dienen die Ergebnisse der Rechtfertigung zum Beispiel in Bezug auf die eingesetzten Mittel? In Anlehnung an Stockmann (2006, S. 29f) können bei Evaluationen folgende Funktionen unterschieden werden (siehe Tabelle 11-2).

Tabelle 11-2: Funktionen der Evaluation

Funktion	Erklärung	Beispiel
Steuerung	Die erfassten Evaluationsdaten dienen primär der Steuerung und Optimierung eines Entwicklungsprozesses oder eines Projekts.	Eine Schule will das interne Projekt zur Leseförderung überprüfen und auf dieser Grundlage das Projekt optimieren.
Kontrolle	Die Evaluation dient der Überprüfung, ob die Vorgaben der Schule oder der Schulbehörden z. B. in Bezug auf die Kompetenzen, Lernziele, Abläufe eingehalten bzw. erreicht werden.	Eine Schule will überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Klassenlernziele erreichen. Oder die Schulaufsicht will kontrollieren, ob die kantonalen Vorgaben bei der Einführung der schulischen Integration eingehalten werden.
Stimulierung	Die Evaluation wird durchgeführt, um aus den Ergebnissen Hinweise für die Weiterentwicklung der Schule und des Unterricht zu gewinnen. Dabei kann auch schon die Durchführung der Evaluation an sich stimulierend wirken, indem die Teilnehmenden der Evaluation aufgefordert werden, über den Evaluationsgegenstand nachzudenken.	Eine Schule evaluiert das Angebot und die Nutzung von Förderlektionen. Die Ergebnisse der Evaluation dienen der Schule dazu, das Angebot der Förderlektion gezielter auf die Bedürfnisse der Kinder auszurichten und das Angebot stärker im Schulteam zu verankern.
Rechtfertigung	Die Evaluationsergebnisse ermöglichen die Rechtfertigung von schulischen Angeboten, Aufwendungen oder Ausgaben.	Eine Schule evaluiert ihr Sprachangebot zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und rechtfertigt so die eingesetzten Mittel. Oder eine Behörde erstellt eine Bedarfsanalyse zur vorschulischen Förderung von Kindern in Kitas.

Die aufgeführten Evaluationsfunktionen überschneiden sich in der Praxis teilweise und können folglich nicht immer eindeutig der einen oder anderen Funktion zugeordnet werden. Trotzdem ist die Schwerpunktsetzung resp. der Hauptzweck in der Planungsphase einer Evaluation zu berücksichtigen.

Die Entscheidungen in Bezug auf die Funktion der Evaluation und die Planung der Umsetzungsphasen (siehe Kap. 11.3 „Phasen im Evaluationsprozess“) werden in einem Evaluationskonzept festgehalten. Beim Evaluationskonzept handelt es sich um ein Planungs- und Verständigungsinstrument, das die zentralen Eckwerte der geplanten Evaluation enthält.

Gemäss Hense handelt es sich beim *Evaluationskonzept* um ein „Planungs- und Verständigungsinstrument, das ausgehend von einer Analyse des Evaluationsgegenstands Angaben zur Durchführung der Evaluation enthält und ... durch das Evaluationsteam erstellt wird“ (Hense, o. J.).

11.3 Phasen im Evaluationsprozess

Bei der Realisierung einer Evaluation können *fünf Phasen* unterschieden werden. Anhand eines Fallbeispiels werden in Anlehnung an Abs et al. (2006, S. 99–108) die Planungs- und Durchführungsschritte einer Evaluation beschrieben. Die folgenden fünf Phasen können mithilfe der aufgeführten Fragen geplant werden (siehe Tabelle 11-3).

Tabelle 11-3: Übersicht der Phasen im Evaluationsprozess

Phase	Zu klärende Fragen
1. Vorabklärungen treffen	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist die Hauptfragestellung der Evaluation? • Welche Funktion hat die Evaluation? • Wer und/oder was wird evaluiert? • Wie wird der Zugang zum Feld gestaltet? • Wie werden die Evaluationsergebnisse genutzt?
2. Präzisierung der Fragestellungen und Entwicklung von Dimensionen	<ul style="list-style-type: none"> • Welches sind die detaillierten Evaluationsfragen? • Anhand welcher Dimensionen und Indikatoren werden die Evaluationsfragen beantwortet?

Phase	Zu klärende Fragen
3. Festlegung des methodischen Vorgehens und Konstruktion von Instrumenten	<ul style="list-style-type: none"> • Welches sind die Eckpunkte des methodischen Vorgehens? • Welche Methoden werden gewählt? • Wie werden die Evaluationsinstrumente konstruiert?
4. Datenerhebung und -analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Daten erhoben? • Wie werden die erhobenen Daten analysiert?
5. Interpretation, Empfehlungen und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die gewonnenen Ergebnisse interpretiert und beurteilt? • Welche Empfehlungen leiten sich aus den Evaluationsergebnissen ab? • Wie werden die Ergebnisse adressatengerecht kommuniziert?

Beim folgenden Fallbeispiel, das zur Illustration eingesetzt wird, handelt es sich um den Auftrag der Bildungsbehörde des Kantons Luzern, den aktuellen Stand des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ zu evaluieren. Die Evaluation wurde durch ein Evaluationsteam des Instituts für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Luzern (PHLU) durchgeführt. Die wichtigsten Angaben zum Projekt, das evaluiert werden soll, sind nachfolgend aufgeführt.

► Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“

Das Projekt „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ beabsichtigte sowohl die *Schulstrukturen der Sekundarstufe I* zu optimieren wie auch eine *Weiterentwicklung des Unterrichts* zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.

Zu den Projektvorgaben in Bezug auf die Schulstrukturen: Die Schulen wurden aufgefordert, eines von drei vorgeschlagenen Schulmodellen – unter Vorbehalt der Minimalanforderungen (z. B. Anzahl Schülerinnen und Schüler) – an ihrer Schule zu implementieren. Folgende Modelle standen zur Auswahl:

1. Typengetrenntes Modell: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Leistungskriterien in vier Sekundarschultypen in separaten Klassen
2. Integriertes Modell: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Stammklassen ohne Leistungsselektion, mit leistungsdifferenzierten Niveauekursen
3. Kooperatives Modell: Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in Stammklassen nach Leistungskriterien, mit leistungsdifferenzierten Niveauekursen

Zu den Projektvorgaben in Bezug auf die Weiterentwicklung des Unterrichts: Beispielweise wurde die Einführung des Projektunterrichts in den Abschlussklassen oder die Weiterentwicklung der (Schüler- und Schülerinnen-)Beurteilung angestrebt.

Mit dem Projekt sollten u. a. die folgenden Ziele erreicht werden:

- Die Jugendlichen werden in ihren unterschiedlichen Begabungen und Leistungsmöglichkeiten gefördert.
- Die Durchlässigkeit, also die Möglichkeit zwischen den Klassen und Niveauekursen zu wechseln, wird erhöht.
- Die Angebote der Sekundarstufe I stehen den Jugendlichen möglichst wohnortsnah und in vergleichbarer Qualität und Breite zur Verfügung (vgl. Buholzer et al., 2008, S. 3).

11.3.1 Vorabklärungen treffen

Bei der Entscheidung, eine Evaluation durchzuführen, sind vorgängig die *Eckwerte* des Vorhabens zu klären. In diesen Vorabklärungen werden der Evaluationsbereich und die Ausrichtung der Evaluation grob umrissen. Im Detail sind die folgenden Fragen zu prüfen:

- *Hauptfragestellung*: Welcher Hauptfragestellung dient die Evaluation?
- *Funktion der Evaluation*: Welche Funktion hat die Evaluation im Rahmen des Gesamtprojekts?
- *Teilnehmende/Untersuchte und Untersuchungsgegenstand*: Wer und was soll evaluiert werden?
- *Zugang zum Feld*: Wie wird der Zugang zum Feld sichergestellt?
- *Verwertungszusammenhang*: Auf welche Art und Weise werden die Evaluationsergebnisse genutzt?

Wird eine *Evaluation in Auftrag* gegeben (z. B. durch eine Projektleitung oder Behörde), liegen in der Regel eine Umschreibung des Evaluationsbereichs und die entsprechenden Einwilligungen vor. Falls eine *Evaluation aus eigener Initiative* geplant wird, sind diese Fragen frühzeitig mit den verantwortlichen Personen zu klären. Die Eckpunkte der Evaluation sind in einer Vereinbarung verbindlich festzuhalten. Dazu gehört u. a. auch die Regelung, wem die Evaluationsergebnisse zugänglich gemacht werden und ob sie zum Beispiel für wissenschaftliche Zwecke weiter genutzt werden können.

► Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“: Vorabklärungen

Die Vorabklärungen zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

<i>Hauptfragestellung</i> :	Wie werden die Ziele des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ umgesetzt?
<i>Funktion der Evaluation</i> :	Summative Evaluation nach Abschluss der Implementierung.
<i>Teilnehmende/Untersuchte</i> :	Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler, Absolventinnen und Absolventen der Sekundarschule, Erziehungsberechtigte, Abnehmerschulen und weitere in der Schule Tätige.

- Untersuchungsgegenstand:* Schulkultur, Schulstrukturen, Unterricht, Akzeptanz.
- Zugang zum Feld:* Gesichert durch die Bildungsbehörde und die involvierten Schulleitungen.
- Verwertungszusammenhang:* Die Ergebnisse sollen in Form eines schriftlichen Berichts vorliegen, welcher an den Auftraggeber geht. Die weitere Informierung (z. B. von Schulbehörden) soll in Absprache mit dem Evaluationsteam durch den Auftraggeber erfolgen. Für wissenschaftliche Zwecke können die Daten (anonymisiert) weiterverwendet werden.

11.3.2 Präzisierung der Evaluationsfragen und Entwicklung von Dimensionen und Indikatoren

In der zweiten Phase werden die zentralen Aspekte der Evaluation verfeinert, indem die *Evaluationsfragen* präzisiert und die zugrunde gelegten *Dimensionen und Indikatoren* festgelegt werden. Diese Festlegung bildet die Entscheidungsgrundlage zur Ausarbeitung des methodischen Vorgehens und die Entwicklung der Evaluationsinstrumente. In diesem Planungsschritt sind die folgenden Fragen von Bedeutung:

- *Evaluationsfragen:* Welches sind die detaillierten Evaluationsfragen?
- *Dimensionen und Indikatoren:* Welche Dimensionen und Indikatoren müssen definiert werden, um die Evaluationsfragen beantworten zu können?

Präzisierung der Evaluationsfragen. Die Präzisierung der Evaluationsfragen wird erreicht, indem die Hauptfragestellung in enger umrissene Unterfragen aufgeteilt wird. Die Unterfragen beziehen sich jeweils auf einen bestimmten Teil des Evaluationsbereichs und stehen in einem logischen Zusammenhang zur Hauptfragestellung. Unterfragen weisen eine geringere Reichweite und Komplexität auf und sind so einer empirischen Überprüfung besser bzw. einfacher zugänglich.

► Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“: Evaluationsfragen

Evaluationsfragen: Für das vorliegende Evaluationsprojekt wurden die Haupt- und Unterfragen durch die Bildungsbehörde vorgegeben. Mit dem Auftrag sollte geprüft werden, ob die strukturellen und inhaltlichen Neuerungen auf der Sekundarstufe I tatsächlich in den Schulen und im Unterricht greifen. U. a. wurden die Evaluationsfragen wie folgt verfeinert:

- Werden die Ziele und Schwerpunkte des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ (und der jeweiligen Schulmodelle) erreicht?
- Wie hoch ist der Realisierungsgrad der zusätzlichen Themen auf der Unterrichtsebene (z. B. Einführung des Projektunterrichts im Abschlussjahr)?
- Wie hoch ist die Akzeptanz der realisierten Schulmodelle?
- Welchen Handlungsbedarf ergibt sich in den Schulen und bei der Bildungsbehörde (vgl. Bulholzer et al., 2008, S. 3)?

Festlegung von Dimensionen und Indikatoren. Zur Beantwortung der Evaluationsfragen werden die zentralen Konstrukte definiert und die Dimensionen der Untersuchung bestimmt (siehe dazu Kap. 5.2.3 „Konstrukte, Begriffsdefinitionen und Operationalisierung“). Die *Dimensionen* stellen sozusagen das inhaltliche Hauptgerüst für die zu entwickelnden Erhebungsinstrumente dar. Dimensionen werden mithilfe von *Indikatoren* operationalisiert. Als „Anzeiger“ sind diese beobachtbar und lassen Rückschlüsse auf die übergeordneten Dimensionen zu. Die Einschätzung der Indikatoren erfolgt durch die eingangs definierten Personengruppen. Dimensionen und ihre Indikatoren sollen auf theoretische Konzepte und Modelle abgestützt sein und werden im Evaluationskonzept begründet.

► **Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“: Evaluationsfragen**

Dimensionen: Zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ wurden verschiedene Dimensionen verwendet. Zwei davon werden hier vorgestellt:

- Die Dimension „Lernmotivation“: Bei der Dimension zur Lernmotivation wurde auf das Modell von Spinath et al. (2002) zurückgegriffen, das die Lern- und Leistungsmotivation anhand verschiedener Fragen überprüft. Diese Dimension wurde gewählt, um mögliche Auswirkungen der Schulmodelle auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern zu messen.
- Die Dimension „Machbarkeit“: Anders gestaltete sich die Zusammensetzung der Dimension zur „Machbarkeit“ des jeweils gewählten Schulmodells. Die Indikatoren zur Dimension wurden für die Untersuchung eigens zusammengestellt. Grundlage dafür bildete eine Dokumentenanalyse sowie Vorgespräche mit involvierten Lehrkräften. Die Angaben wurden verdichtet und mit Hilfe von vier Indikatoren abgebildet (siehe Fallbeispiel bei Phase 4 „Datenerhebung und -analyse“). Mit der Dimension „Machbarkeit“ sollten der Grad der Umsetzung und die damit verbundenen Schwierigkeiten erfasst werden.

Im Fallbeispiel in Kapitel 11.3.4 „Datenerhebung und -analyse“ werden die zwei Dimensionen „Lernmotivation“ und „Machbarkeit“ mit einer Kurzcharakterisierung aufgeführt. Zudem ist festgehalten, wer zu den entsprechenden Dimensionen befragt wurde.

11.3.3 Festlegung des methodischen Vorgehens und Konstruktion von Instrumenten

In der dritten Phase steht die Klärung von weiteren methodischen Fragen im Vordergrund. Hier wird festgelegt, *wie* die Evaluationsfragen auf der Grundlage der oben genannten Dimensionen und Indikatoren beantwortet werden sollen. Die dafür notwendigen Instrumente zur Datenerhebung müssen ausgewählt, angepasst oder neu entwickelt werden. Dabei sind die folgenden Punkte von Bedeutung:

- *Methodisches Vorgehen*: Welches methodische Vorgehen eignet sich zur Beantwortung der Evaluationsfragen?
- *Instrumente zur Datenerfassung*: Welche Instrumente zur Datenerfassung eignen sich und gelangen zur Anwendung?

Das *methodische Vorgehen* legt fest, mit welchem methodischen Zugang die Erhebung durchgeführt wird. Hinsichtlich der Zeitperspektive wird geklärt, ob eine Quer- oder Längsschnittmessung durchgeführt wird (z. B. quantitativ, qualitativ, oder mittels einer Kombination von beiden Zugängen). Zudem werden die Zusammensetzung der Stichprobe definiert und die Verfahren zur Analyse der Daten bestimmt. Im Rahmen des methodischen Zugangs werden auch die *Erhebungsinstrumente* zusammengestellt. Es lohnt sich in dieser Arbeitsphase, eine gründliche Recherche anzustellen, um auf allenfalls schon vorhandene und überprüfte Instrumente oder gesicherte Skalen zurückgreifen zu können. Nicht nur neu entwickelte, sondern auch übernommene Instrumente sollen im Rahmen einer Pilotierung auf ihre Qualität und Eignung zur Beantwortung der Evaluationsfragen hin überprüft werden.

► Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“: Methodisches Vorgehen

Methodisches Vorgehen: Die Evaluation basierte auf einem quantitativen Zugang, der punktuell mit einem qualitativen Zugang (Fokusgespräche) ergänzt wurde. Die Daten wurden mit einer einmaligen Querschnitterhebung im Frühjahr 2008 erfasst. Die Stichprobe bei der Fragebogenerhebung setzte sich aus insgesamt 17 Schulen zusammen. Es wurde darauf geachtet, dass die Schulmodelle und die Schulgrößen (grosse Schulen, mittelgrosse Schulen, kleine Schulen) proportional zur Grundgesamtheit (d. h. den Sekundarschulen im untersuchten Kanton) in der Stichprobe vertreten waren. Bei der Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter wurde eine Vollerhebung bei allen Schulleitungen Sek I des Kantons Luzern durchgeführt.

Methoden und Instrumente zur Datenerfassung: Im Fallbeispiel kamen die drei *Methoden* Fragebogenuntersuchung, Fokusgespräche, sekundärstatistische Analysen mit verschiedenen *Instrumenten* zur Anwendung (siehe Buholzer et al., 2008, S. 4ff).

Die *Fragebogenuntersuchung* beinhaltete eine schriftliche Befragung von Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern (alle Sek I) und Eltern. Thematisch orientierten sich die Fragebogen an zuvor festgelegten Dimensionen und Indikatoren.

Im Rahmen von vier *Fokusgesprächen* wurden u. a. Vertreterinnen und Vertreter der Schulpflegen, der Schulleitungen, der Schulverwaltungen und der Berufsschulen zu spezifischen Themen (Akzeptanz der Modelle, Einschätzung der Zielerreichung, spezielle Herausforderungen beim momentanen Projektstand) mit Hilfe eines Interviewleitfadens befragt.

Die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I hatte unter anderem zum Ziel, die Durchlässigkeit des Schulsystems zu erhöhen. Mit einer *sekundärstatistischen Analyse* sollte die Anzahl der Umteilungen (z. B. in eine andere Schulklasse) ermittelt und so ein Faktor der Durchlässigkeit in den verschiedenen Schulmodellen berechnet werden. Da diese Daten bereits vorliegen (Primärdaten), werden diese einer erneuten Analyse unterzogen (Sekundäranalyse).

11.3.4 Datenerhebung und -analyse

In der vierten Phase eines Evaluationsprozesses werden die Daten erhoben, gesichert und zur Datenanalyse aufbereitet (z. B. in elektronischer Form). Anschliessend erfolgt die Datenanalyse. Bei diesem Evaluationsschritt sind folgende Punkte zu beachten:

- *Durchführung der Datenerhebung*: Wie wird die Datenerhebung organisiert und durchgeführt, um eine möglichst hohe Datenqualität zu erreichen?
- *Datenauswertung*: Wie werden Daten ausgewertet?

Die *Datenerhebung* wird in Absprache mit den Verantwortlichen in den einbezogenen Schulen sorgfältig geplant. Der gewählte Zeitpunkt der Datenerhebung, eine frühzeitige Informierung der beteiligten Personengruppen sowie ein reibungsloser technischer Ablauf der Datenerhebung helfen, den Rücklauf zu optimieren und die Datenqualität zu erhöhen (siehe Kap. 5 „Grundlagen für die Planung einer Untersuchung“).

► Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“: Dimensionen und befragte Personengruppen

Dimensionen zur Überprüfung der Zielerreichung	Kurzcharakterisierung	Befragte Personengruppen			
		Schulleiter/innen	Lehrpersonen	Schülerinnen und Schüler	Eltern
1. Dimension: Lern-Motivation	Lernzielorientierung			X	
	Annäherungsleistungsziele			X	
	Vermeidungsleistungsziele			X	
	Vermeidungstendenzen			X	
2. Dimension: Machbarkeit des realisierten Modells	Pensenplanung, Stundenplanung	X	X		
	Übertritte, Zuweisungen, Wechsel	X	X		
	Infrastruktur, Raumbelegungen	X	X		
	Unterricht, Lektionen	X	X		X
...

Nach der Erhebung werden die Daten ausgewertet. Die Form der *Datenauswertung* hängt einerseits von den gewonnenen Daten (Einschätzung auf Ratingskalen, verschriftlichte Interviews, Gesprächsprotokolle etc.) ab, andererseits wird die Ausrichtung der Analyse durch die Evaluationsfragen vorgegeben.

► **Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“:
Datenerhebung und -auswertung**

Datenerhebung: Die Datenerhebung erfolgte im vorliegenden Fallbeispiel in enger Kooperation mit den Schulleitungen der involvierten Schulen. Die Schulleitungen wurden telefonisch kontaktiert und über die Evaluation informiert. Die Lehrpersonen wurden mittels Email und per Briefpost eingeladen, anonym an der Befragung teilzunehmen. Der Fragebogen wurde den Lehrkräften online zur Verfügung gestellt. Für die Eltern lag der Fragebogen in Papierform und in fünf Sprachen übersetzt vor.

Datenauswertung: Die quantitativen Daten der Befragung wurden mittels der Statistiksoftware SPSS analysiert. Zuerst wurden die Daten deskriptiv ausgewertet. Zusätzlich wurden Vergleiche zwischen Subgruppen (z. B. Schulmodelle) angestellt. Die transkribierten Fokusgespräche wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Bei den sekundärstatistischen Analysen wurde die Quote der Umteilungen in andere Schulklassen errechnet.

11.3.5 Interpretation, Bewertung, Empfehlungen und Kommunikation

Die Ergebnisse der Datenanalyse werden schliesslich *interpretiert* und *bewertet*. Es folgen die Formulierung von Empfehlungen wie auch die Dokumentation des gesamten Evaluationsprozesses. Folgende Punkte stehen bei diesem Evaluationsschritt im Vordergrund:

- *Interpretation:* Wie werden die gewonnenen Ergebnisse interpretiert und bewertet? An welchen Kriterien werden die Ergebnisse gemessen?
- *Empfehlungen:* Welche Empfehlungen lassen sich aus den Evaluationsergebnissen ableiten?
- *Kommunikation:* Wie werden die Ergebnisse adressatengerecht kommuniziert?

Interpretation der Daten. Die *Interpretation der Daten* erfolgt, indem die Ergebnisse kritisch hinterfragt und zu Theorien und bereits vorliegenden Forschungsergebnissen in Bezug gestellt werden. Die *Bewertung* wird zum einen durch einen Vergleich der Evaluationsergebnisse mit den intendierten Zielen des Projekts oder des Vorhabens vorgenommen. Aufgrund der Ergebnisse wird beurteilt, inwiefern die Projektziele erreicht werden oder unter welchen Umständen eine Zielerreichung wahrscheinlicher sein könnte. Die Beurteilung kann zum andern auf den Vergleich zwischen den untersuchten Gruppen (z. B. Schulklassen oder Schulen) oder auf einen Vergleich der verschiedenen Zeitpunkte erfolgen (z. B. vor und nach einer Intervention). In die Beurteilung fließt häufig eine Bilanzierung der Stärken und Schwächen in Bezug auf den evaluierten Gegenstand mit ein.

Empfehlungen. Abgeschlossen wird eine Evaluation mit *Empfehlungen* oder mit einem Fazit. Die Empfehlungen stützen sich auf die Evaluationsergebnisse und liefern Hinweise zur Optimierung des evaluierten Gegenstands oder zeigen mögliche Alternativen zur Weiterentwicklung auf. Die Empfehlungen sind konkret und auf die verschiedenen Adressaten der Evaluation hin zugeschnitten.

► **Fallbeispiel zur Evaluation des Projekts „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“: Dateninterpretation, Empfehlung und Kommunikation**

Dateninterpretation: Die Interpretation der Evaluationsergebnisse erfolgte beim vorliegenden Fallbeispiel in Bezug auf die Hauptfragestellung. Es wurde bewertet, wie gut die einzelnen Projektziele in den Schulen umgesetzt worden sind. Zudem wurden die Ergebnisse der verschiedenen Schulmodelle miteinander verglichen. So zeigte sich beispielsweise, dass die Durchlässigkeit in den kooperativen Schulmodellen am besten gelingt.

Empfehlungen: Aufgrund der Ergebnisse wurden verschiedene Empfehlungen formuliert. In Bezug auf den oben aufgeführten Sachverhalt wurde folgende Empfehlung an die Adresse der kantonalen Bildungsbehörde gerichtet: „Die Durchlässigkeit in den typengetrennten Schulen soll erhöht werden. Mit spezifischen Massnahmen, wie beispielsweise einer ‚Durchlässigkeitskonferenz‘ kann es gelingen, die Quote zu erhöhen ...“ (Buholzer et al., 2008, S. 103).

Kommunikation: Die Ergebnisse der Evaluation wurden dem Auftraggeber im Rahmen einer Präsentation vorgestellt und in einem schriftlichen Bericht dokumentiert. Darüber hinaus informierte der Auftraggeber via Webseite und weiteren Publikationsformen über die Ergebnisse der Studie. Die untersuchten Schulen wurden mit einem Kurzbericht und einer individuellen Auswertung ihrer Daten (inkl. Vergleichsmöglichkeiten) bedient.

Kommunikation der Ergebnisse. Der gesamte Evaluationsprozess wie auch die Evaluationsergebnisse sind in einem Evaluationsbericht zu beschreiben. Diese Phase ist im Rahmen einer Evaluation von nicht zu unterschätzender Bedeutung, richten sich doch Evaluationsergebnisse häufig an einen relativ grossen Kreis von (unterschiedlichen) Adressantinnen und Adressaten. Damit der Feedbackkreislauf geschlossen wird, sind die gewonnenen Erkenntnisse auch an die Personen zurückzuspiegeln, die an der Datenerhebung teilgenommen haben.

Weiterführende Literatur

- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Kallmeyer.
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *Evaluert. Erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2., überarb. Aufl.). hep Verlag.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M. (Hrsg.). (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualis. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- Stockmann, R. (Hrsg.). (2022). *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Waxmann.

Teil III: Methoden der Datenerhebung, 9783825261689, 2023
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Mai 20, 2025 um 08:17:34 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.