

Wolfgang Beywl, Hanne Bestvater

## Potenziale der Nutzungsfokussierung in der angewandten Berufsbildungsforschung

*Die anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung verfolgt ein Doppelziel: neue wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen und die Gestaltung von Berufsbildungspraxis und -politik unterstützen. Im Forschungshandeln muss eine Priorität gesetzt werden. Damit differenzieren sich eine erkenntnisfokussierte und eine nutzungsfokussierte Untersuchungslogik aus. Beide werden unter Rückgriff auf je ein ausgewiesenes Lehrbuch charakterisiert und verglichen. Zu einem Fallbeispiel aus der Berufsschullehrerforschung wird ein fiktiver Dialog wiedergegeben, der die Potenziale der Nutzungsfokussierung für die anwendungsorientierte Forschung veranschaulicht. Da Berufsbildungsforschung auf beide Perspektiven angewiesen ist, stellt sich abschließend die Frage, wie der Wissenstransfer zwischen beiden gefördert werden kann.*

### 1. Einführung

Anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung verfolgt zwei hohe Ziele: Sie will im Wechselspiel von Theoriebildung und empirischer Untersuchung zu allgemein gültigen Erkenntnissen beitragen; und sie will eine rationale Gestaltung der Berufsbildung als wichtigem gesellschaftlichem Handlungsfeld fördern.

Dieses Doppelziel begleitet die deutsche empirische Sozialforschung seit ihrer Expansionsphase. Von Jürgen FRIEDRICHS (1973, S. 14) wurde es wie folgt formuliert:

- das „theoretische“ Ziel, also die „Realität nach einem System von Regeln in einem geschlossenen Modell zu rekonstruieren“; Kriterium wissenschaftlichen Handelns ist „Wahrheit“
- das „praktische“ Ziel, also aufbauend auf Erkenntnis „ein rationales und humaneres Leben der Menschen zu ermöglichen“; Kriterium ist die „Nützlichkeit“

Während für die „innerwissenschaftliche“ Nutzung von Wissen Regeln gelten, auf welche sich die Wissenschaftsgemeinschaft einigt, deren Beachtung sie überprüfen und bei Abweichung sanktionieren kann, unterliegt die außerwissenschaftliche „Verwertung“ (vgl. Abschnitt 3.1) den Einflüssen gesellschaftlicher Akteure. Wissenschaftliches Wissen wird durch die gesellschaftlichen Akteure selten rational und „unverfälscht“ genutzt. Die Praxis verwendet es bisweilen gar nicht oder selektiv bzw. zeitlich versetzt, oder das wissenschaftliche Wissen wird den institutionellen oder ökonomischen Erfordernissen der konkreten Verwendungssituation angepasst

und „verwandelt“ (BECK, BONSS 1989). Außerdem findet sozialwissenschaftliche Forschung an verschiedensten Orten auch abseits wissenschaftlicher Institutionen statt („Diffusion“); die vormalig getrennten Sphären von Wissenschaft und Praxis verfließen (zur „Entgrenzung“; vgl. den Beitrag von BÖHLE in diesem Band).

Der Beitrag verfolgt folgende These: Die durch Hypothesen ausgerichtete Untersuchungslogik der (wesentlich quantitativen) empirischen Sozialforschung schließt den Forschungsprozess über weite Phasen gegenüber den Akteuren des Feldes ab, mit der Absicht, „Wissenschaftlichkeit“ zu gewährleisten. Dies führt auch in ihrer anwendungsorientierten Variante zu Störungen in der Interaktion mit denjenigen, welche die Forschungsergebnisse nutzen sollen. Diese Distanzierung – u. a. mit dem Erfordernis der Neutralität der Forschenden und dem Gebot der Nicht-Beeinflussung des Untersuchungsfeldes begründet – wirkt einer rationalen Nutzung entgegen.

Diese als „erkenntnisfokussiert“ bezeichnete Untersuchungslogik wird am Standardwerk von FRIEDRICHS (1973) zur empirischen Sozialforschung veranschaulicht. Als Gegenstück wird die in der Evaluation verbreitete „nutzungsfokussierte“ Untersuchungslogik vorgestellt, repräsentiert durch das Standardwerk von PATTON (2008). Diese Gegenüberstellung soll Potenziale sichtbar machen, wie intendierte Nutzung durch anwendungsorientiert Forschende gefördert werden kann.

Zunächst (Kap. 2 bis 4) wird die Differenz beider Untersuchungslogiken auf der methodologisch-konzeptionellen Ebene skizziert. Anschließend veranschaulicht ein Dialog über ein Fallbeispiel aus der Berufsbildungsforschung Potenziale und auch Begrenzungen der Nutzungsfokussierung (Kap. 5).

Der Hoffnung auf eine überlegene Untersuchungslogik für alle Wissensarten und Verwendungszwecke sei von vorneherein eine Absage erteilt. Es sollen Anregungen zu einer nützlicheren Bildungsforschung gegeben werden. Es geht um Lernen aus der bewusst gemachten Differenz.

## **2. Zwei Lehrbücher als Repräsentanten für kontrastierende Forschungsansätze**

Es gibt zahlreiche Klassifikationen von Forschungsmethodologien. Prominent ist die Unterscheidung in quantitative und qualitative Ansätze (KELLE 2007). Quer dazu liegt die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung, denen es beiden um neues Wissen geht, einmal ohne, einmal mit konkretisierter Verwendungsabsicht (OECD 2002, S. 30). STOKES (1997) identifiziert mit der anwendungsorientierten Grundlagenforschung einen Hybridtypus. Allein im Feld der anwendungsorientierten Forschungsansätze gibt es zahlreiche Spielarten, z. B. die Praxis- oder die Aktionsforschung (MOSER 2008; ALTRICHTER, POSCH 2007) oder die wissenschaftliche Begleitforschung (SLOANE 2005).

Für eine exemplarische Gegenüberstellung werden zwei von vielen Ansätzen ausgewählt, die je durch ein Standardwerk „vertreten“ werden. Die Auswahl ist biographisch motiviert: Das Forschungsverständnis von Jürgen FRIEDRICHS ist kennzeichnend für den Aufbruch der Empirie in den 1970er-Jahren, in denen der Autor und die Autorin dieses Beitrages erste Gehversuche in den Sozialwissenschaften gemacht haben. Die nutzungsfokussierte Evaluation begleitet sie seit dem Kontakt mit Michael PATTON Mitte der 1990er-Jahre. Seitdem bewegen sie sich zwischen beiden Ansätzen.

Das Lehrbuch von Jürgen FRIEDRICHS (1973) steht für die (überwiegend) quantitativ orientierte<sup>1</sup> „empirische Sozialforschung“. Seit seinem Ersterscheinen bis zur unveränderten 14. Auflage 1990 sind ca. 100.000 Exemplare abgesetzt worden, wobei es weiter rege gekauft wird. Es steht für eine Untersuchungslogik, die zuerst (im Sinne seiner zeitlichen Position bei der Verfolgung und in seiner Priorität) auf Erkenntnis abzielt.

Das Lehrbuch zur „Nutzungsfokussierten Evaluation“ von Michael PATTON (2008) hat seinen Umfang seit der Erstveröffentlichung 1978 bis zur 4. wiederum neu bearbeiteten Auflage mehr als verdoppelt. Es ist zusammen mit dem von ROSSI, FREEMAN und LIPSEY (2004) das weltweit führende Evaluationslehrbuch. Es vertritt eine Untersuchungslogik, die vor allem vorgesehene Nutzungen (intended uses) für vorrangig vorgesehene Nutzende (primary intended users) ermöglichen will.

FRIEDRICHS verortet sich explizit in der „Forschung“, PATTON bezeichnet seinen Ansatz dezidiert als „Evaluation“, die sich von der „Forschung“ emanzipiert habe. Er befindet sich mit dieser Grenzziehung inmitten eines ca. 30 Jahre bestehenden Hauptstroms der englischsprachigen Evaluationsmethodologie, beginnend bei CRONBACH u. a. (1980). Die Frage, ob Evaluation in diesem Verständnis ein sozialwissenschaftlicher Untersuchungsansatz sui generis ist oder eine Form angewandter empirischer Forschung (BORTZ, DÖRING 2006, S. 726), spielt für die nachfolgende Argumentation keine Rolle. So könnte man die nutzungsfokussierte Evaluation auch als „transdisziplinäre“ Forschung (im Sinne von DEFILA, DI GIULIO, SCHEUERMANN 2006) bezeichnen, die eine ähnliche Untersuchungslogik ausbildet (Mitsteuerung durch die Stakeholder, von der Festlegung der Fragestellungen bis zur Einleitung der Ergebnisnutzung). In diesem Beitrag werden beide vorgestellten sozialwissenschaftlichen Ansätze als systematische Untersuchung (disciplined systematic inquiry) angesprochen.

Nachfolgend wird als Kernbestandteil beider Ansätze die jeweilige empirische Untersuchungslogik betrachtet. Diese bezeichnet das Muster eines empirischen Un-

---

1 Das Buch behandelt sowohl quantitative als auch qualitative Methoden, stellt sie dabei beide in die erkenntnisfokussierte Untersuchungslogik. Eine Analyse der Untersuchungslogiken explizit qualitativer Forschungsansätze (BRÜSEMEISTER 2008) und ihrer Folgen für die Nutzung wäre getrennt zu leisten (vgl. auch FN6).

tersuchungsprozesses und fungiert sowohl als methodologische Norm zur Gewährleistung wissenschaftlicher Güte als auch als Orientierungshilfe für die Planung und Umsetzung von Untersuchungen. In den beiden herangezogenen Lehrbüchern finden sich Beschreibungen der jeweiligen Untersuchungslogik (mit Elementen, Phasen, Schritten und ihren Verknüpfungen) samt methodologischen Begründungen. Ihre Darstellung in Form von Ablaufschemata gibt Anhaltspunkte zur zeitlichen Abfolge der Elemente bzw. Schritte einer systematischen Untersuchung. Die beiden Lehrbücher setzen unterschiedliche Prioritäten mit Folgen für ihre jeweilige Untersuchungslogik:

FRIEDRICHS (1973, S. 54) fokussiert auf Erkenntnis: „Die Untersuchung hat eine erkenntnistheoretische Funktion, indem sie unser Wissen über soziale Zusammenhänge erweitert, zum anderen zur Lösung des sozialen Problems beiträgt ...“. Durch kritische Theorieprüfung und Kumulation von Forschungsergebnissen soll verallgemeinerbares und längerfristig gültiges wissenschaftliches Wissen erzeugt werden. Dieses soll nach Konsolidierung im Wissenschaftssystem und (zeitlich nachfolgender) Verwendung durch die Praxis für die Gesellschaft nützlich werden. Nützlichkeit setzt konsolidierte Erkenntnis voraus. Das Primat des Erkenntnisgewinns erfordert eine Untersuchungslogik, die sich auf eine vorab festgelegte, gegenüber Einflussversuchen der Feldakteure robuste Abfolge mit strengen Gütekriterien z. B. des Messens stützt. So zeichnet „Generalisierbarkeit“ von Ergebnissen – stets selbstkritisch hinterfragt – exzellente Forschung aus. Erfolg zeigt sich in der Aufnahme von Theorien und Befunden durch die Scientific Community.

PATTON (2008, S. 37) fokussiert auf Nutzung: „Use concerns how real people in the real world apply evaluation findings and experience the evaluation process“. In einem inkrementalistisch angelegten und stets revidierbaren Untersuchungsprozess werden sich verändernde Informationsbedarfe der als vorrangig identifizierten potenziellen Nutzenden bearbeitet. Die Untersuchung und ihre Ergebnisse sollen zeitnah und folgenreich in situierten Kontexten durch bezeichnete Stakeholder genutzt werden. Das Primat der Nützlichkeit erfordert eine flexible, an Veränderungen in der Praxis fortlaufend adaptierbare Untersuchungslogik. Übertragbarkeit (transferability) von Wissen auf andere Kontexte oder Beiträge zur Theoriebildung sind wünschenswert und dabei fakultativ. Für die Erfolgsbewertung des wissenschaftlichen Handelns ausschlaggebend sind „Nützlichkeit und tatsächliche Nutzung“ der Untersuchung und ihrer Ergebnisse für die Praxis.

### **3. Skizzen der beiden gegenübergestellten Untersuchungslogiken**

Nach ihrer primären Zielsetzung werden die beiden Untersuchungslogiken als „erkenntnisfokussiert“ respektive „nutzungsfokussiert“ bezeichnet und nachfolgend vorgestellt.

### 3.1 Erkenntnisfokussierte Untersuchungslogik

Jürgen FRIEDRICHS (1973, S. 51) stellt den „forschungslogischen Ablauf empirischer Untersuchungen“ in einer Art Flussdiagramm verdichtet und auf einen Blick erfassbar dar. Diese eingängige Darstellung beförderte die Verbreitung der hypothesenprüfenden Sozialforschung in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft. Vielfach wird es – entgegen den reflexiven Erwägungen und kritischen Einschränkungen von FRIEDRICHS selbst – als das strikt einzuhaltende Grundsche ma für Sozialforschung schlechthin gesetzt.

Das Schema ist unilinear angelegt mit einer Rückschleife nach Abschluss der Untersuchung:

Die Forschenden stoßen auf ein evident es soziales Problem, sie wollen eine vorhandene Theorie prüfen bzw. weiterentwickeln, oder sie erhalten einen Auftrag. Dies ist eine „Entdeckung“ im Sinne eines (unversehenen) Auffindens. Der „Entdeckungszusammenhang“ bezeichnet die erste (kurze) Phase des Untersuchungsprozesses. Sie ist im Vergleich zu der folgenden methodologisch wenig elaboriert. Ihren Abschluss bildet die Exploration des (Forschungs-) Problems.<sup>2</sup>

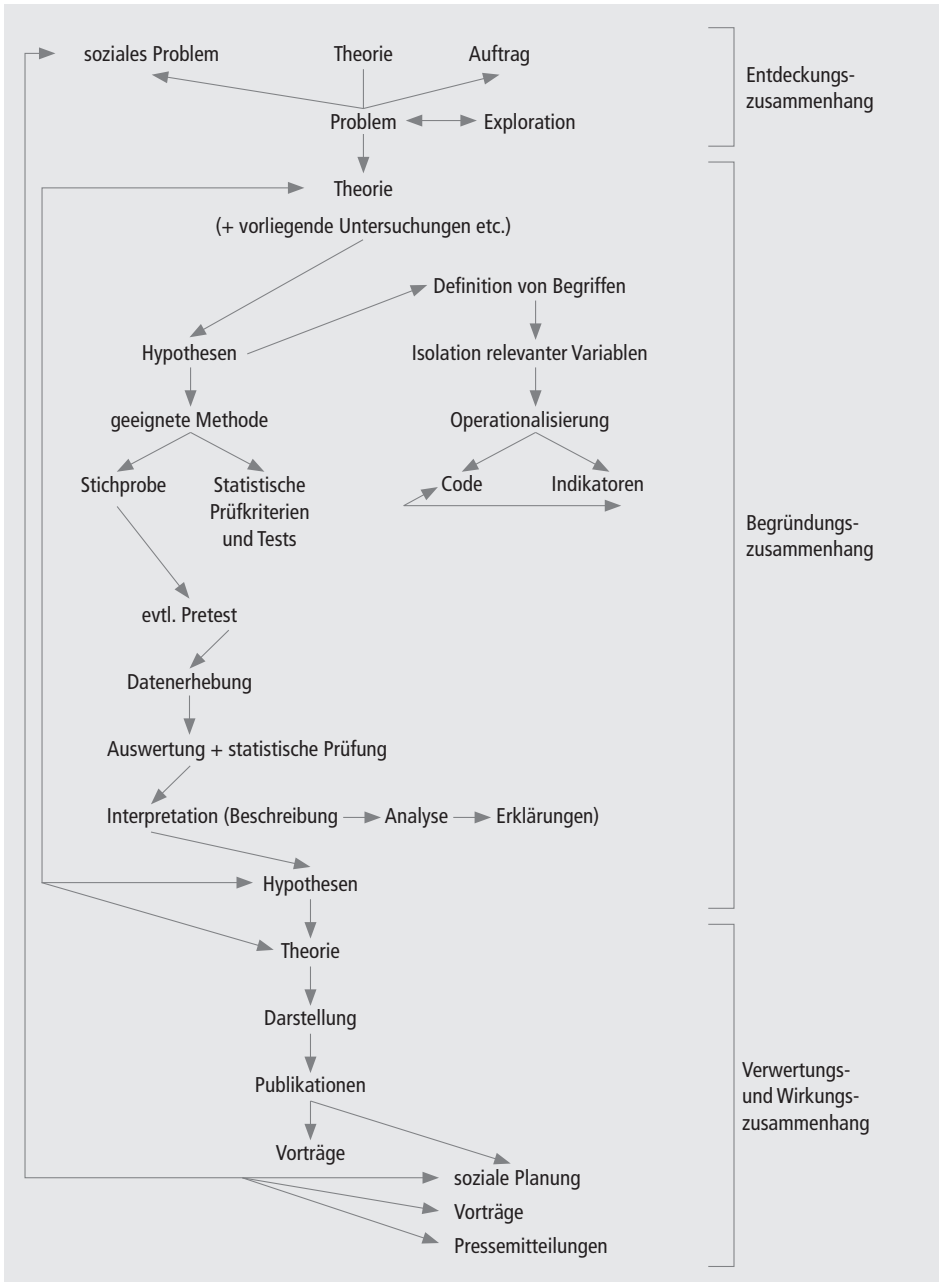
Nun beginnt die im strengen Sinne wissenschaftliche Phase: Die Untersuchung geht schrittweise systematisch und methodologisch begründet vor. Sie folgt strengen Regeln und Gütekriterien (u. a. Validität und Reliabilität) und strebt nach höchstmöglicher Objektivität. Im „Begründungszusammenhang“ wenden die Forschenden theoretische (Erklärungs-) Ansätze an und verfeinern sie. Sie werten einschlägige Forschungsergebnisse aus, definieren Begriffe und formulieren die für diese Untersuchungslogik zentralen Richtungsgeber, die Hypothesen. Sie wählen die Erhebungsmethoden, ziehen (wenn immer möglich repräsentative) Stichproben und führen eine im Voraus fein geplante und strikt gemäß Plan umzusetzende Datenerhebung durch.

Die „Verwertung“ erfolgt einerseits kontrollierbar innerwissenschaftlich (Verwerfen oder vorläufiges Annehmen der Hypothesen, Bewährung oder Anpassung der Theorien, Publikationen in der Scientific Community). Andererseits bedient sie sich weiterer (ggf. popularisierender) Veröffentlichungen oder erfolgt in der gemeinsamen „Arbeit mit den Betroffenen einer Studie“. Jürgen FRIEDRICHS (1973, S. 54) unterstreicht das Primat der wissenschaftlichen Genauigkeit auch für diese Phase: „Je exakter die Aussagen der Studie begründet wurden ... desto eher werden sich auch Handlungsmöglichkeiten benennen lassen. Die Exaktheit des Begründungszusammenhangs ist demnach die Bedingung einer begründbaren Verwertung ...“

---

2 „Forschungsproblem“ ist für FRIEDRICHS (fast) identisch mit „soziales Problem“, welches für ihn oft ein Ausdruck sozialer Ungleichheit ist. Diese Ähnlichkeit dürfte in der heutigen Zeit, in der sich Sozialwissenschaft viel weniger als kritische Instanz gegenüber der ungleichen Verteilung von Macht und materiellen Ressourcen versteht, geringer ausfallen.

Abbildung 1: Jürgen Friedrichs „Forschungslogischer Ablauf empirischer Untersuchungen“



Kennzeichen der erkenntnisfokussierten Untersuchungslogik ist, dass im zentralen „Begründungszusammenhang“ allein wissenschaftliche Regeln gelten. Die Akteure des sozialen Feldes werden – methodologisch schlüssig – auf ihre Funktion als Datengeber beschränkt, um ihre Einflussnahme auf den Begründungszusammenhang auszuschließen. Im Extremfall – z. B. in bildungsökonomisch geprägten Untersuchungen – wird der gesamte soziale Kontext als Störfaktor über die *Ceteris-paribus*-Klausel (die unterstellt, dass gleichzeitig alle nicht gemessenen Faktoren unverändert bleiben) forschungslogisch neutralisiert (z. B. WOOLDRIDGE 2009, S. 12–17).

### 3.2 Nutzungsfokussierte Untersuchungslogik

Michael PATTONS Untersuchungslogik ist nicht schnell erfassbar wie die von FRIEDRICHS. Dies liegt auch daran, dass sie aus ihrem Selbstverständnis alle anderen Untersuchungslogiken adaptieren kann. Am Schluss seiner Liste von fast 80 „alternative ways to focus evaluations“<sup>3</sup> (PATTON 2008, S. 300–305) findet sich die „Utilization focused evaluation“ mit der Klammerbemerkung „(... can include any of the other types above)“. Selbst die erkenntnisfokussierte Untersuchungslogik kann und muss – sofern die vorgesehenen Nutzungen vorrangig in der Scientific Community verortet sind – adaptiert werden. Damit ist das Alleinstellungsmerkmal von PATTON auf den Punkt gebracht: Je nach identifizierten Bedarfen konkreter Nutzender wird die Untersuchungslogik angepasst. Sie ist stets offen für deren Informationsanliegen und antwortet darauf (Responsivität).

In PATTONS Evaluationspraxis gibt es – bei aller Flexibilität – ein Grundmuster, das er in einem Flussdiagramm (PATTON 2008, S. 568–569) visualisiert. Es enthält neben dem Start- und dem Endpunkt 17 Aufgaben-Quadrate und 13 Entscheidungsranten. Begonnen wird mit der Aufgabe, die Informationsinteressen und Einsätze (stakes) der potenziellen Nutzenden zu identifizieren. Es endet damit, die Ergebnisse bei diesen zu verbreiten. PATTON betont, dass die Evaluationswirklichkeit selten linear verläuft, hingegen viele teils mehrfach zu durchlaufene Schleifen zwischen den verschiedenen Stationen erforderlich sind, um die Evaluation auf Nutzenkurs zu halten. Dies gilt auch für die in Abbildung 2 gezeigte verdichtete Darstellung (ausführlich: BEYWL u. a. 2007), die nachfolgend erläutert wird.

Das Kreisschema symbolisiert zweierlei: Dass die Untersuchung grundsätzlich zirkulär ist, und dass – im Innenkreis – die Wege zwischen allen Schritten kurz sind. Es sind also sowohl Voraussprünge als auch Rückschleifen möglich (dies wird mit der umgekehrten Abfolge im späteren Fallbeispiel in Kap. 5.2 verdeutlicht). Im Rah-

---

3 Beispiele: Empowerment Evaluation, Kosten-Nutzen-Analyse, kriterienbezogene Evaluation, Monitoring, Qualitätssicherung, theoriegeleitete Evaluation, zielfreie Evaluation, zielgeführte Evaluation.

men einer Untersuchung muss das Schema – zumindest in Gedanken – mehrfach durchlaufen werden. Jeder der sechs Schritte muss mindestens ein Mal bearbeitet werden.

Abbildung 2: Leistungsschritte der nutzungsfokussierten Evaluation



Die Evaluierenden ...

(1) ... identifizieren die am Evaluationsgegenstand<sup>4</sup> Beteiligten und von ihm Betroffenen (Stakeholder) durch Gespräche mit Schlüsselpersonen und Auswertung von Dokumenten. Sie klären ihre Erwartungen und Befürchtungen bezüglich des Programms sowie die Nutzen, welche die Stakeholder aus der Untersuchung und den Ergebnissen ziehen wollen.

(2) ... klären den meist von den Auftraggebenden vorgeprägten Evaluationszweck (oft Entwicklung oder Verbesserung oder auch Rechenschaftslegung bzw. Grundlegung von Richtungsentscheidungen). Sie beschreiben den (in der Auftragsbeschreibung oft noch diffusen) Untersuchungsgegenstand samt Programmzielen und

4 Fachterme der Evaluation sind definiert im Glossar der Evaluation [www.eval-wiki.org/glossar](http://www.eval-wiki.org/glossar).



verorten ihn im konkreten organisationalen, regionalen und ökonomischen Kontext. Sie formulieren in Abstimmung mit den Stakeholdern die leitenden Evaluationsfragenstellungen. Wenn möglich handeln sie Bewertungskriterien – möglichst mit konkreten Kriterienpunkten (Schwellenwerten) – aus.

(3) ... wählen die Erhebungsmethoden aus und entwickeln die Instrumente, die von den Auftraggebenden/Beteiligten auf Passung/Verständlichkeit/Nützlichkeit geprüft werden; den Erhebungsplan stimmen sie mit relevanten Stakeholdern ab.

(4) ... erheben die Daten so, dass die Ressourcen der Datengebenden geschont werden und werten sie so aus, dass dies auch für Laien nachvollziehbar ist.

(5) ... interpretieren, ziehen Schlussfolgerungen und bewerten, formulieren eventuell Empfehlungen, in stetem Austausch mit den Stakeholdern (z. B. durch schriftliche Verfahren oder Face-to-face-Kommunikation in Feedback-Sitzungen).

(6) ... melden (Zwischen- und Prozess-) Ergebnisse (bereits ab Schritt 1) fortlaufend zurück; sie erstellen in Schwerpunktsetzung, Form und Zeitpunkt präzise auf die vorgesehenen Nutzungen zugeschnittene Berichte und Präsentationen (TORRES, PRESKILL, PIONTEK 2005). Sie leiten die Verwendung der Untersuchungsergebnisse ein und verfolgen diese (follow-up).

#### 4. Untersuchungslogiken im Vergleich

Die jeweilige Zielpriorität – konzeptionelle Erkenntnis vs. instrumentelle Nutzung – prägt alle Entscheidungen der Untersuchungsplanung und reguliert, ob, in welchem Maße bzw. wann außerwissenschaftliche Akteure in die Grob- und Detailplanung der Untersuchungen einbezogen werden.

Abbildung 3 stellt – stark zugespitzt – Präferenzen gegenüber, die sich für die jeweilige Untersuchungsplanung ergeben.<sup>5</sup>

Es wird deutlich, dass in der Untersuchungslogik der nutzungsfokussierten Forschung häufiger und intensiver mit den Stakeholdern interagiert wird: Mit Auftraggebenden wird die Beteiligung weiterer Stakeholder ausgehandelt; über Schlüsselpersonen werden die vorrangigen vorgesehenen Nutzenden identifiziert, deren „Einsätze“ (stakes) systematisch erhoben werden; Fragestellungen werden mit ihnen erörtert und ranggeordnet usw. Mit diesen Aufgaben befindet man sich – aus Perspektive des erkenntnisfokussierten Forschungstypus – noch im „Entdeckungszusammenhang“. Sein Gegenstück im nutzungsfokussierten Typus ist die „Gegenstandsbestimmung“, welche die Schritte (1) und (2) aus Abbildung 2 umfasst.

---

<sup>5</sup> Die Übergänge sind fließend, und es kommt z. B. vor, dass im erkenntnisfokussierten Typ einmal die Informationsbedarfe der Stakeholder den Anstoß geben oder beim nutzungsfokussierten Typ umfassend Forschungswissen aufgearbeitet wird. Dies sind Ausnahmen, welche die Regel bestätigen.

Abbildung 3: Präferenzen erkenntnisfokussierter vs. nutzungsfokussierter Untersuchungen

	erkenntnisfokussiert <sup>6</sup>	nutzungsfokussiert
<b>Anstoß</b>	„Problem“ definiert/gefiltert durch Forscherinteresse	Informationsbedarfe von Auftraggebenden/Stakeholdern/Nutzenden
<b>Forschungsplan</b>	vorab festgelegt (pre-ordinate)	emergent und ausgehandelt (responsive)
<b>Rolle Forschende</b>	distanziert, objektiv	interaktiv, moderierend
<b>Wissensbasis</b>	Forschungswissen („sozialwissenschaftliche Theorie“)	Wissen der Feldakteure/Mustererkennung durch Untersuchende
<b>Richtungsgeber</b>	Hypothesen, in explizierten Theorien geankert	Fragestellungen, auf vorgesehene Nutzungen zugeschnitten
<b>Erhebungsdesign</b>	randomisierte Experimental-Kontrollgruppen	natürliche Gruppen in lokalen Kontexten
<b>beste Methoden</b>	konstruktvalide standardisierte Skalen mit Referenzparametern	offensichtlich gültige alltagsnahe, situativ anpassbare Instrumente
<b>Interpretation durch</b>	Forschende („objektiv“ via Signifikanzmaße)	Stakeholder mit Forschenden (möglichst nach vorab vereinbarten Kriterien)
<b>Ergebnisverbreitung</b>	in reviewten Fachzeitschriften	in feldnahen Medien/face-to-face

- 6 Die Veranschaulichungen über die acht Merkmale enthalten meist Beispiele, die teils exklusiv der quantitativ Hypothesen prüfenden Methodologie entstammen und die auch für diese nicht allgemein gelten (z. B. die Randomisierung). Jedoch weist auch die auf Theoriebildung abzielende qualitativ-naturalistische Methodologie (teils Hypothesen generierend) – etwa im Anschluss an Ralf BOHNSACK – eine ähnlich starke Priorität beim Erkenntnisgewinn auf. Dabei folgt sie vielfach ganz anderen methodologischen Prinzipien. Unterschiede zur nutzungsfokussierten Evaluation zeigen sich primär im Umgang mit Interessen der Feldakteure. So warnt WOLFF (2000) z. B. vor Aushandlungen mit Stakeholdern als potenzieller Quelle für „Funktionalisierung“, vor Nutzenversprechen der Forschenden als „Hochstapelei“. Bei der „Ergebnisverbreitung“ hingegen ist die Differenz zur „Nutzungsfokussierung“ grundsätzlich: Aufsätze in reviewten Fachzeitschriften finden bei den qualitativ Forschenden wie bei ihren quantitativen Pendanten die höchste Wertschätzung. Der einleitende Beitrag von BOHNSACK im Sammelband zur „Dokumentarischen Evaluationsforschung“ deutet auf Folgendes: Auch die anwendungsorientierte qualitative Forschung verfolgt – ähnlich wie FRIEDRICHS – die beiden Ziele „generalisierungsfähiges Orientierungswissen“ und „Vorschläge für Handlungskonsequenzen“ an die intendierten Nutzer. Sie richtet auch ihre Untersuchungslogik primär am Erkenntnisziel aus (BOHNSACK 2010).

Abbildung 4: Ressourcenaufteilung auf die Hauptphasen in beiden Typen

Untersuchungstypus		
erkenntnisfokussiert	nutzungsfokussiert	
I Entdeckungszusammenhang	I Gegenstandsbestimmung (Schritte 1 und 2)	↑ 100 Prozent der Ressourcen ↓
II Begründungszusammenhang	II Informationsgewinnung (Schritte 3 und 4)	
III Verwertungszusammenhang	III Ergebnisvermittlung (Schritte 5 und 6)	

Abbildung 4 stellt den drei Hauptphasen der erkenntnisfokussierten Untersuchungslogik drei Hauptphasen der nutzungsfokussierten Untersuchungslogik gegenüber. Legt man die Abbildung 1 und die Abbildung 2 mit den beschreibenden Texten daneben, werden manche Überschneidungen, aber auch Unterschiede deutlich. So ist die Festlegung der Fragestellungen Bestandteil der Phase I „Gegenstandsbestimmung“. Diese konstituieren erst den Gegenstand und sollen gemeinsam mit den Stakeholdern formuliert werden. Hingegen gehört die Hypothesenformulierung zur Phase II „Begründungszusammenhang“. Sie dimensioniert einen gegebenen Untersuchungsgegenstand und ist eine originäre Leistung der dafür allein zuständigen Forschenden.

Die Abbildung soll in heuristischer Absicht auf die Konsequenzen der jeweiligen Untersuchungslogik für die Ressourcenverteilung auf die drei Hauptphasen hinweisen.

Phase I „Gegenstandsbestimmung“ erfordert – um auf direkten Nutzungskurs gehen zu können – mehr Zeit und Geld als die Bearbeitung des „Entdeckungszusammenhangs“. Ressourcen werden insbesondere benötigt für die Identifikation, Information und Beteiligung der Stakeholder sowie die mit ihnen zu führenden Verhandlungen und zu schließenden Vereinbarungen.

Phase II „Informationsgewinnung“ muss sich strikt auf die zur Beantwortung der wichtigsten Fragestellungen unabdingbaren Daten beschränken. Datensparsamkeit und -vermeidung sind wichtige methodische Prinzipien. Die Stakeholder sind auch in dieser Phase nicht ausschließlich Datengebende. Ihre Anliegen an den Datenerhebungsprozess müssen aufgenommen und evtl. die Erhebungsinstrumente auf veränderte Nutzungsbedarfe angepasst werden. Dies schmälert nochmals

die Ressourcen für das, was in der erkenntnisfokussierten Untersuchungslogik das Wertvollste ist: nach strengen theoriebasierten Untersuchungsplänen systematisch Daten erheben und auswerten, sodass Generalisierungen möglich werden.

Phase III – Ergebnisvermittlung – erfordert hingegen mehr Ressourcen als der „Verwertungszusammenhang“. Dabei werden sie anders eingesetzt: weniger für umfangreiche Abschlussberichte als für Kurzberichte, Management Summaries und interaktive Vermittlungsformen. Wissenschaftliche Publikationen kommen hingegen selten zustande. Für diese muss im erkenntnisfokussierten Typus viel Zeit reserviert werden, denn sie sind ausschlaggebend für die Reputation der Forschenden.

Die Entscheidung für eine Zielpriorität führt zu Abstrichen bei der anderen: Werden die Ressourcen in die Theoriebasierung und die Messinstrumente investiert, fehlen sie für die Interaktion und die Nutzungsvorbereitung, vice versa. Die Konkurrenz zwischen „Genauigkeit“ und „Nützlichkeit“ von Untersuchungen wird in den Standards für Programmevaluation (SANDERS, JCSEE 2006) ausführlich diskutiert. Die jeweils auf den Zweck der Untersuchung passende Balance zu finden, ist die große professionelle Herausforderung jeder „anwendungsorientierten Forschung“ oder Evaluation.

An einem konkreten Fallbeispiel wird nachfolgend veranschaulicht, welche Fragen aus der nutzungsfokussierten Perspektive an einen Untersuchungsprozess gerichtet werden können.

## **5. Das Fallbeispiel: Forschungsprojekt zu Berufsfachschul-lehrpersonen**

Im Fall geht es um eine Auftragsstudie, welche an ein Institut vergeben wurde, das seinen Leistungsausweis in der (Grundlagen-)Forschung steigern will. Im Projektteam können – berufsbiografisch und durch die Verbindung zu einem berufsbegleitenden Master of Science-Studiengang bedingt – Erkenntnis- und Nutzungsfokussierung in der Tendenz Personen zugeordnet werden. Die Spannung zwischen Erkenntnis- und Nutzungsfokussierung entsteht auf mehreren Ebenen: zwischen Auftragnehmer und Auftraggeber; zwischen den Teammitgliedern; zwischen den Ansprüchen an eine wissenschaftliche Qualifikationsarbeit (in der erkenntnisfokussierten Untersuchungslogik) und denen an ein für die Praxis nützliches Produkt (u. a. der Abschlussbericht).

Die Darstellung verzichtet auf eine durchgängig vergleichende Perspektive zwischen den beiden Untersuchungslogiken. Sie konzentriert sich darauf herauszuarbeiten, welche Anregungen sich aus dem nutzungsfokussierten Blickwinkel für die anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung ergeben und deutet Begrenzungen an.

## 5.1 Skizze des anwendungsorientierten Forschungsprojekts

Thema der Studie (NÄGELE, BESTVATER, SCHMID 2010) ist die Gewinnung und Bindung von Berufsfachschullehrpersonen. Auftraggeber ist das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) des Kantons Zürich, welches strategisch und operativ für die Personalversorgung der Berufsfachschulen zuständig ist. Das bildungspolitische Problem zeigt sich darin, dass sich Berufsfachschulleitende öffentlich darum sorgen, genügend ausgebildete Lehrpersonen zu finden. Die Studie muss unterschiedliche Interessen und Rahmenbedingungen einbeziehen: professionspolitische Interessen der Fachverbände an Ausbildungsinhalten; beschränkter Handlungsspielraum von Kanton oder Schulleitungen bei der Lohnpolitik angesichts Forderungen des Berufsschullehrerverbandes nach Gleichbehandlung mit anderen Lehrergruppen.

Das MBA erhofft sich konkrete Handlungsoptionen. Das Projekt ist von daher anwendungsorientiert. Weil mit dem Thema starke Interessen der Stakeholder verbunden sind, betraut das MBA Unabhängige mit der Untersuchung. Als Hochschule mit Expertise in der Berufsbildung wurde das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) beauftragt. Es bildet seit über 30 Jahren Berufsfachschullehrpersonen aus und will sich stärker in der (auch grundlagenorientierten) Forschung profilieren.

Mitarbeitende des Forschungsprojektes sind u. a. der Projektleiter mit ausgewiesenem arbeits- und organisationspsychologischem Forschungsportfolio und die langjährig als Dozentin und Evaluatorin tätige Autorin dieses Beitrages. Sie schrieb ihre wissenschaftliche Qualifikationsarbeit im Zusammenhang mit dem Projekt (BESTVATER 2010).

Zu Beginn des Forschungsprojekts steht die „Attraktivität“ des Berufs „Lehrperson Berufsfachschule“ im Mittelpunkt. Im psychologischen erkenntnisfokussierten Verständnis ist dies ein „Konstrukt“ (BORTZ, DÖRING 2006, S. 731), im soziologischen Sinne ein gleichfalls zu operationalisierender „Begriff“ (FRIEDRICHS 1973, S. 73–81). Aus nutzungsfokussierter Perspektive ist „Attraktivität“ ein erster Anhaltspunkt dafür, was an „Einsätzen“ (stakes) auf dem Spiel steht. Der damit vorläufig abgesteckte Untersuchungsschwerpunkt kann sich in Gesprächen mit den Beteiligten und Betroffenen erweitern, verschieben oder gänzlich verändern.

Aus der erkenntnisfokussierten Untersuchungslogik gilt es zunächst – explorativ – Faktoren zu identifizieren, die den Beruf (im Kanton Zürich) „attraktiver“ machen. Anwendungsorientiert sollen dem Auftraggeber umsetzbare Maßnahmen vorgeschlagen werden. Während der Projektleiter schnell in die Erhebungsplanung („Begründungszusammenhang“) einsteigen will, drängt die Mitarbeiterin auf eine beteiligtenorientierte vertiefte Klärung der vorgesehenen Nutzungen zu gewinnender Informationen.

Nachfolgend wird an einigen „Hebelpunkten“ verdeutlicht, zu welchen Konsequenzen im Untersuchungsablauf eine Verstärkung der Nutzungsfokussierung führen würde.

## 5.2 Hebelpunkte der Nutzungsfokussierung – ein Dialog

Aus Sicht der Nutzungsfokussierung gibt es im Untersuchungsablauf zahlreiche Hebelpunkte, die zu treffen entscheidend ist für die Nützlichkeit der Untersuchung und ihrer Ergebnisse. Bei den für die nachfolgende Veranschaulichung exemplarisch behandelten Punkten treten immer wieder Störungen auf, die manchmal schon kurzfristig Widerstände bei den Feldakteuren auslösen oder verstärken.

Die ausgewählten Hebelpunkte sind im Kreisschema der Evaluationsschritte (vgl. Abbildung 2) verortet. Sie werden im Untersuchungsablauf vom Abschluss her angesprochen: von der Berichterstattung (Schritt 6) über das Rückmelden erster Ergebnisse (zwischen Schritt 5 und 4), das Konstruieren der Erhebungsinstrumente (Schritt 3) bis zur kollaborativen Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes (Schritte 2 und 1). Dieses gegenläufige Vorgehen soll den nutzungsfokussierten Grundsatz betonen, Untersuchungen von den gewünschten Verwendungen der Ergebnisse her zu planen, und dabei die Schritte mehrfach vor- und rückwärts zu durchlaufen.

Die Hebelpunkte werden in Form eines retrospektiv geführten Dialogs über die EHB-Studie mit Fragen, Antworten und Stellungnahmen angesprochen. Dialogpartner sind eine der Forscherinnen aus der Studie, die mit divergenten Anforderungen konfrontiert ist (F), und ein dezidierter Vertreter der nutzungsfokussierten Perspektive (N).

### 5.2.1 Hebelpunkt „Offenlegung der Ergebnisse“ (Schritt 6)

N: „Welches Publikum habt ihr mit dem Projektbericht angesprochen?“

F: „Wir haben dem Auftraggeber einen ausführlichen Bericht gegeben. Er hat ihn allerdings über 18 Monate für sich behalten.“

N: „Die Ergebnisse waren also lange Zeit nicht zugänglich. Hätten die Forschenden Art und Zeitpunkt der Offenlegung beeinflussen können?“

F: „Ja, nachträglich sehe ich, dass man dies frühzeitig offen ansprechen muss. Auftraggebende haben oft Befürchtungen, dass ihre berechtigten Interessen durch fahrlässigen Umgang der Forschenden mit Ergebnissen gefährdet werden. Die Vor- und Nachteile von vorgezogenen und Teilveröffentlichungen müssen frühzeitig und ausführlich erörtert werden.“

N: „Im Feld bestehen Kommunikationsnetzwerke, in denen eine Studie wie eure, welche wichtige Interessen der Beteiligten berührt, stets Thema ist. Wenn kein Bericht kommt, wird dennoch darüber gesprochen, Phantasien sprießen und die Forschenden werden als Parteigänger der Auftraggeber etikettiert. Das Feld droht für weitere Erhebungen „verbrannt“ zu werden.“

F: „Abgesehen von den Verzögerungen ist der Zuschnitt der Berichtsformate auf verschiedene Adressierte gelungen: Zwischen- und Schlussbericht an MBA,

Kurzversion an Befragte (nach ca. 18 Monaten), mündliche Präsentation in Schulleiterkonferenz, Anpassung von Sprachstil, Grafiken und Tabellen an die Nutzungsgewohnheiten der Adressierten.“

### 5.2.2 Hebelpunkt „Rückmeldung an die Datengebenden“ (Schritt 5/4)

N: „Wie wurden die befragten Lehrpersonen über Stand und Abschluss der Erhebungen informiert?“

F: „Die Befragten haben – wie schon gesagt – lange gar keine inhaltlichen Informationen bekommen.“

N: „Wie hat sich das ausgewirkt?“

F: „Kurzfristig haben wir nichts Negatives mitbekommen. Also es ruft niemand an und fragt: Wann hören wir mal etwas? Längerfristig kann dies die Teilnahmebereitschaft an solchen Untersuchungen mindern. In manchen Kantonen gibt es bereits einen Stopp für zusätzliche Erhebungen. Es gibt eben doch Beschwerden über eine „Befragungsflut“ ohne spürbare Folgen.“

N: „Die nachträgliche Kontaktpflege, eine Art „after-survey-service“, ist in jedem Falle erforderlich. Gerade wenn inhaltliche Berichte aufgrund institutionspolitischer Risiken zurückgehalten werden, ist eine schnelle Rückmeldung, z. B. über die Menge des Rücklaufs oder unterschiedliche regionale Beteiligungsquoten, essenziell. Dies ermöglicht erst eine situationsangemessene Interaktion: Den Datengebenden wird Wertschätzung entgegengebracht, indem sie darüber informiert werden, wie es im Untersuchungsprozess weitergeht.“

### 5.2.3 Hebelpunkt „Unmittelbar nützliches Erhebungsinstrument“ (Schritt 3)

N: „Wie habt ihr das zentrale Erhebungsinstrument für die Onlinebefragung entwickelt?“

F: „Zum einen haben wir die vorgängigen qualitativen Stakeholder-Interviews genutzt. Dann – was dem Projektleiter besonders wichtig war – haben wir auf validierte Skalen zu „Belastungen und Ressourcen als Beeinflussungsfaktoren auf die Attraktivität eines Berufs“ zurückgegriffen.“

N: „Wie seid ihr mit dieser Stofffülle umgegangen?“

F: „Das war ein zentraler Konflikt. Die langen Itemskalen lösten in den Vortests Abwehr aus. Wir haben intensiv gerungen, welche Items unerlässlich sind und welche für die Befragten hoch relevanten Themen wir in das Instrument aufnehmen. Je selektiver beim ersten, desto geringer die Konstruktvalidität; je weniger wichtig für die Befragten, desto geringer die augenscheinliche Validität und damit der absehbare Rücklauf. Das Instrument ist ein Kompromiss aus wechselseitigem „Nachgeben“ und damit sowohl weniger konstruktvalid als auch weniger nützlich als wünschenswert.“

- N: „Evaluationen haben oft einen beachtlichen Prozessnutzen, insofern sie das untersuchte Programm als Intervention stärken. Erhebungsinstrumente können dazu beitragen. Habt ihr das versucht?“
- F: „Nein, daran haben wir nicht gedacht. Die Fragebogen waren ja schon übertoll.“
- N: „Eine Möglichkeit im vorliegenden Fall wäre doch, die befragten Lehrpersonen zum lösungsorientierten Nachdenken über ihre professionelle Entwicklung anzuregen.“
- F: „Das muss ich mir erst einmal klar machen: Es geht ja um „Gewinnung und Bindung von Lehrpersonen für die Berufsschulen“. Befragt wurden im System bereits tätige Lehrerinnen und Lehrer. Was kann man mit diesem Untersuchungsthema verbinden, was für die Befragten unmittelbar gewinnbringend ist?“
- N: „Sie könnten angeregt werden zu reflektieren, was ihren Beruf für sie mittel- und längerfristig attraktiv macht. Dies halten sie stichwortartig fest.“
- F: „Stimmt. Wir würden Informationen erhalten, welche Optionen der beruflichen Weiterentwicklung sie sehen (angesichts geringer Lohn- und Aufstiegsperspektiven, was wir sicher nicht von uns aus thematisieren). Was hingeschrieben wird, sind wichtige Daten für uns, und sie machen sich vielleicht klar, welche Optionen ihnen offen stehen, was ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung erhöhen könnte. Aber wie soll man solche anspruchsvollen Themen in einem schriftlichen Fragebogen ansprechen?“
- N: „Sicher ist dies eine Frage der Dosierung. Grundsätzlich eignen sich „systemische Fragen“, die aus der lösungsorientierten Therapie stammen. Für die Evaluation gibt Georg ZEPKE einige Tipps. Zwei Beispiele, zugeschnitten auf eure Untersuchung:  
„Was könnten Sie tun – eventuell gemeinsam mit anderen Lehrpersonen – was in Ihrem eigenen Verantwortungsbereich liegt, um Ihre Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf zu unterstützen?“  
„Stellen Sie sich vor, es wäre über Nacht ein Wunder passiert ... Sie haben einen völlig neuen Weg gefunden, wie Sie administrative Aufgaben so bearbeiten, dass es Ihnen positive Energie für das Unterrichten gibt. Welche ein oder zwei Lösungswege fallen Ihnen ein?“
- F: „Ist es nicht riskant, solche Fragen zu stellen? Kann es nicht gerade hier zu Abbrüchen kommen? Das Antworten erfordert Zeit und Bereitschaft zur Reflexion.“
- N: „Man muss sorgsam ausprobieren, ob sie akzeptiert werden, muss an Formulierungen feilen. Es muss offensichtlich für die Befragten sein, dass sie mit der Antwort etwas für sich gewinnen. Dies ist eine Herausforderung für die Instrumentenentwicklung. Hallie PRESKILL zeigt mit vielen Beispielen, wie die Fragetechniken der „appreciative inquiry“ in der Evaluation produktiv genutzt werden können.“



- F: „Der klassischen Forschungslogik Verpflichtete dürften Schwierigkeiten damit haben. Die Erhebung löst aus, dass sich bei den Befragten etwas verändert. Man „kontaminiert“ die soziale Realität.“
- N: „Wenn man die Idee hat, man könne und müsse die soziale Realität „rein“ halten, sie also gegenüber den Beforschten wie in einem Handschuhkasten hermetisch abschließen, dann kommt man vielleicht auf diese Idee. Aber: Eine Flut von Fragen, die für die Befragten unwichtig sind oder hoch redundant erscheinen, verändert auch die soziale Realität, z. B. in die Richtung, dass die Beteiligungsbereitschaft an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen schwindet. Hier sind Grundsatzfragen der Forschungsmethodologie berührt. Aus meiner Sicht muss man eure Befragten als informierte Akteure ansehen, welche die Berufsbildung mitgestalten. Durch ihre reflektierten Antworten geben sie realitätsnahe und letztlich auch umsetzbare Hinweise für die Lösung des Problems.“

#### 5.2.4 Hebelpunkt: „Den Untersuchungsgegenstand als Programm fassen“ (Schritt 2)

- F: „Wir haben uns bis jetzt über drei Hebelpunkte unterhalten, die erst später im Untersuchungsablauf kommen. Was könnte man ganz am Anfang machen, damit das Projekt Kurs auf Nutzung nimmt?“
- N: „Ich würde gemeinsam mit den Stakeholdern genau bestimmen, was das „Programm“ ist: das zu untersuchende Bündel von Zielen, Interventionen, Ressourcen usw. Ein Programm zu konstruieren und zu visualisieren, ist ein starker Hebel, bereits den Untersuchungsprozess selbst nützlich zu gestalten. Als Heurismus nutze ich den „Programmbaum“, in der Evaluationsprache ein „Logisches Modell“. Er dient als Bezugspunkt für die Kommunikation mit den Stakeholdern, unterstützt die Programmplanung und strukturiert die Untersuchungsplanung bis hin zur Gliederung für Berichte. Er ist ein Lernmedium für die Untersuchenden wie für die Stakeholder (siehe auch den Beitrag von EULER zu Design-based Research).“
- F: „Das sehe ich in unserem Fall gar nicht. Wo ist denn da ein Programm? Es ist doch Verwaltungshandeln, also z. B. Personalrekrutierung und -auswahl durch die Behörde.“
- N: „Das ist der Punkt. In ihrem beruflichen Alltag sehen die Akteure natürlich kein Programm. Das vorzuschlagen ist ein Kunstgriff der Evaluation, der oft weiterhilft. Als Evaluator habe ich hunderte Programme „gesehen“ oder „konstruiert“. Diese Mustererkennung setze ich ein, um das (noch) verdeckte Programm gemeinsam mit den Stakeholdern zu klären. Es braucht natürlich auch einen Namen, in eurem Fall z. B. „Rekrutierungs- und Personalentwicklungsprogramm“.“
- F: „Was mir schleierhaft bleibt, ist, wie angesichts dieser ständigen Kontakte mit den Stakeholdern der aktuelle Forschungsstand eingebunden werden kann. Bei

mir war es ein Ausnahmefall, dass es gelungen ist: Ich habe dies nach Projektabschluss machen können, im Rahmen des mehrmonatigen Schreibprozesses zur Masterarbeit. Obwohl der Projektleiter immer darauf gedrängt hat und wir wirklich nur gemäßigt nutzungsfokussiert vorgegangen sind, blieb dies eine Schwachstelle im Projekt.“

N: „Dazu habe ich keine Antwort. Vielleicht eine Perspektive: Mit dem vorhandenen Forschungswissen muss so umgegangen werden, dass es in nutzungsfokussierten Untersuchungen mit vertretbarem Aufwand aktiviert werden kann. Es ist schlicht unmöglich, dass sich anwendungsorientiert Forschende bei jedem neuen komplexen Evaluationsgegenstand in den Forschungsstand aller möglichen – je in neuer Kombination relevanten – Wissensgebiete einarbeiten. Bislang vertrauen sie vielfach darauf, dass die Feldexperten über dieses Wissen verfügen. Das reicht aber oft nicht aus. Um weiter zu kommen, sind die Grundlagenforschenden mit ihren Spezialgebieten gefragt. Wie kann deren Wissen für eine konkrete nutzungsfokussierte Untersuchung „mobilisiert“ werden? Wie gestaltet man das Wissensmanagement zwischen den Forschenden aus der nutzungsfokussierten und der erkenntnisfokussierten Domäne? Stoff genug für einige weitere Unterhaltungen.“

## 6. Ausblick

Die ersten vier Kapitel haben die Eigenheiten der erkenntnisfokussierten und der nutzungsfokussierten Untersuchungslogik herausgearbeitet. Im Kapitel 5 soll mithilfe eines Dialogs zum Nachdenken und zum Ausprobieren inspiriert werden, wie die Nutzung von Forschung systematisch vorbereitet und eingeleitet werden kann. Es soll deutlich werden, dass vorgesehene Nutzung in allen Phasen des Untersuchungsprozesses ein relevantes Thema ist. Dies gilt nicht erst für die abschließende Berichterstattung/Ergebnisvermittlung, sondern auch für die Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes, die ganz zu Beginn zu leisten ist. Die nutzungsfokussierte Evaluation verfügt über zahlreiche Werkzeuge. Von diesen wurden „schnelle Rückmeldung“, „logisches Modell“, „appreciative inquiry“ und „systemische Frage“ erwähnt. Letzgenannte spielen in den Mikroprozessen des Untersuchens eine wichtige Rolle. Nutzung hängt nicht nur von den großen Designentscheidungen ab, sondern auch von sehr kleinteiligen alltäglichen Forschungshandlungen, die einhergehen mit Interaktionen zwischen Forschenden und Feldmitgliedern. Die Relevanz der hierfür erforderlichen personalen und sozialen Kompetenzen zeigt sich deutlich in den Anforderungsprofilen für das Berufsfeld der Evaluation (vgl. die Übersicht in BEYWL 2006).

Die nutzungsfokussierte Untersuchungslogik stärkt Bewährtes in der anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung und bietet auch Neues dazu, wie Un-

tersuchungen für das System der Berufsbildung nützlich gestaltet werden können. Die erkenntnisfokussierte Untersuchungslogik bietet ein Korrektiv zwecks kritischer Reflexion des anwendungsbezogenen Forschungshandelns und mit ihrer Spezialisierung einen wertvollen Wissenskorpus.

Es treffen aber auch zwei Kulturen aufeinander, und es kommt zu Interessendivergenzen – vom Wettbewerb um Förderung und Aufträge bis hin zur Repräsentation in den Gremien der Wissenschaftspolitik –, die einem offenen und beiden Seiten förderlichen Austausch von Wissen entgegenstehen.

Auftraggebende und die Forschungsförderung können den gegenseitigen Wissenstransfer anregen, indem sie Foren der Wissenschaftskommunikation und des professionellen Austauschs unterstützen, Anreize für gemischte Teams setzen oder transdisziplinäre Weiterbildungsangebote finanzieren.

## Literatur

- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 2007
- BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: 1989
- BESTVATER, Hanne: Attraktivität des Berufs „Berufsfachschullehrperson“ als Zweitberuf. Masterarbeit im Studiengang M Sc in Berufsbildung am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB). Zollikofen 2010
- BEYWL, Wolfgang: Evaluationsstandards als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung in Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatorinnen im Vergleich. In: JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (JCSEE); SANDERS, James R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden 2006, S. 313–335
- BEYWL, Wolfgang u. a.: Evaluation Schritt für Schritt. Planung von Evaluationen. Münster 2007
- BEYWL, Wolfgang; NIESTROJ, Melanie: Der Programmbaum – Landmarke wirkungsorientierter Evaluation. In: BEYWL, Wolfgang; NIESTROJ, Melanie (Hrsg.): Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar – Deutsch Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Köln 2009, S. 137–149
- BOHNSACK, Ralf: „Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode“. In: BOHNSACK, Ralf; NENTWIG-GESEMANN, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Leverkusen 2010, S. 9–62
- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin 2006
- BRÜSEMEISTER, Thomas: Qualitative Forschung ein Überblick. Wiesbaden 2008

- CRONBACH, Lee Joseph u. a.: Toward reform of program evaluation: aims, methods and institutional arrangements. San Francisco 1980
- DEFILA, Rico; DI GIULIO, Antonietta; SCHEUERMANN, Michael: Forschungsverbundmanagement: Handbuch für Gestaltung inter- und transdisziplinärer Projekte. Zürich 2006
- FRIEDRICHS, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek 1973
- KELLE, Udo: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden 2007
- MOSER, Heinz: Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: eine Einführung. Zürich 2008
- NÄGELE, Christof; BESTVATER, Hanne; SCHMID, Martina: Attraktivität des Berufs Berufsfachschullehrperson im Kanton Zürich. – Unveröff. Manuskript. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB). Zollikofen 2010
- ORGANISATIONFOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development. Paris 2002
- PATTON, Michael Q.: Utilization-focused evaluation. Thousand Oaks 2008
- PRESKILL, Hallie S.; CATSAMBAS, Tessie Tzavaras: Reframing evaluation through appreciative inquiry. Thousand Oaks 2006
- ROSSI, Peter H.; LIPSEY, Mark W.; FREEMAN, Howard E.: Evaluation. A systematic approach. Thousand Oaks 2004
- SANDERS, James R.; JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (JCSEE): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Wiesbaden 2006
- SLOANE, Peter F. E.: Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005), S. 321–348
- STOKES, Donald E.: Pasteur's quadrant basic science and technological innovation. Washington 1997
- TORRES, Rosalie T.; PRESKILL, Hallie S.; PIONTEK, Mary E.: Evaluation strategies for communicating and reporting. Enhancing learning in organizations. Thousand Oaks 2005
- WOLFF, Stephan: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 334–349
- WOOLDRIDGE, Jeffrey M.: Introductory econometrics. A modern approach. Mason 2009
- ZEPKE, Georg: Reflexionsarchitekturen: Evaluierung als Beitrag zum Organisationslernen. Heidelberg 2005

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: BEYWL, Wolfgang; BESTVATER, Hanne: Potenziale der Nutzungsfokussierung in der angewandten Berufsbildungsforschung.  
In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn 2013, S. 105-124



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz  
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>