

Die Lehre qualitativer Marktforschung – eine multiperspektivische Evaluierung didaktischer Erfahrungen

Bettina König & Claudia Kummer

Keywords:

ExpertInneninter-
view; Fokus-
gruppe; Gruppen-
diskussion;
qualitative
Inhaltsanalyse;
Blended Learning;
Didaktik; For-
schungswerkstatt;
Marktforschung

Zusammenfassung: Ziel der Lehre von qualitativer Marktforschung an einem

betriebswirtschaftlichen Fachhochschulstudiengang ist die Vermittlung von Methodenwissen, das praxistauglich ist und gleichzeitig den Standards der wissenschaftlichen Forschung entspricht. Die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung einer Lehrveranstaltung, die sowohl das ExpertInneninterview wie auch das Verfahren einer Fokusgruppendifkussion erfahrbar macht, birgt Herausforderungen für Lehrende wie auch für Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende.

Die als Forschungswerkstatt konzipierte Übung "Datenerhebung und -analyse" hat sich zur Vermittlung von mehreren praxisrelevanten qualitativen Marktforschungsmethoden sehr positiv bewährt. Durch das selbstständige Umsetzen der beiden Methoden in der Gruppe und in Teams wurden Synergien hinsichtlich Rekrutierung, Auswertungsverfahren oder Darstellung von Ergebnissen im Rahmen einer Triangulation geschaffen und genutzt. Gleichzeitig war eine kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Gütekriterien der qualitativen Marktforschung im Unterschied zu gängigen quantitativen Vorgehensweisen sichergestellt. Bei der Integration von *Blended-Learning*-Formaten stößt dieses projektorientierte Lehrprogramm allerdings an seine Grenzen und erfordert überdurchschnittlichen Aufwand hinsichtlich Kommunikation und Organisation seitens der Lehrenden und Studierenden. Die Reflexionen zu den hierin dokumentierten Lehrerfahrungen sollen die Basis für eine Weiterentwicklung erfolgreicher Lehre von qualitativen Forschungsmethoden für angehende Betriebswirtinnen und Betriebswirte darstellen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Die Bedeutung der qualitativ-empirischen Sozialforschung für die Marktforschung](#)
- [3. Qualitative Marktforschung am FH-Masterstudiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen](#)
 - [3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen](#)
 - [3.2 Das Modul "Marktforschung und Konsumentenverhalten"](#)
- [4. Grundkonzept und Lernziele des Pilotprogramms "Datenerhebung und -analyse"](#)
 - [4.1 Die Lehre von Marktforschungsstandards mit klarer Abgrenzung zur Wissenschaftlichkeit](#)
 - [4.2 Themenwahl als Bedingung für Motivation, Praxisnähe und Triangulation](#)
 - [4.3 Forschungswerkstatt in Etappen und Reflexionspunkten](#)
 - [4.4 *Blended Learning* in der heterogenen Lerngruppe](#)
- [5. Vorstellung der Lernmodule](#)
 - [5.1 Interaktivität und organisatorische Einheit](#)
 - [5.2 Modul "ExpertInneninterview"](#)
 - [5.3 Modul "Fokusgruppe"](#)

[6. Reflexion der didaktischen Erfahrungen aus der Lehre qualitativer Marktforschung](#)

[6.1 Methodenwissen vermitteln – zwischen wissenschaftlichem Anspruch und betriebswirtschaftlicher Praxis](#)

[6.2 Vor- und Nachteile des gewählten Forschungsthemas](#)

[6.3 Entdeckendes Lernen in einer reflexiven Umgebung](#)

[6.4 Erfahrungen aus der Arbeit mit einer heterogenen Lerngruppe](#)

[6.5 Eignung des Formats Forschungswerkstatt für *Blended Learning*](#)

[6.6 Besonderheiten der Lehre qualitativer Methodik](#)

[7. Resümee und Ausblick](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autorinnen](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Im Zuge der Neu-Akkreditierung des Fachhochschul-Masterstudienganges "Internationale Wirtschaftsbeziehungen" (an den Fachhochschulstudiengängen Burgenland in Eisenstadt) wurde ein neues Modul "Konsumenten- und Marktforschung" in das Curriculum eingeführt (siehe Abschnitt 3). Im Rahmen dieses Moduls wurde die Lehrveranstaltung "Datenerhebung und -analyse" von uns als Pilotprogramm konzipiert und erstmalig abgehalten. Die Reflexion über die Erfahrungen mit dieser Lehrveranstaltung vom Wintersemester 2009/2010 steht im Mittelpunkt dieses Beitrags und scheint aus mehreren Gründen für die Debatte zum Lernen und Lehren qualitativer Methoden wertvoll.

- *Perspektive eines betriebswirtschaftlichen Fachhochschul-Studiengangs:* Die speziellen Rahmenbedingungen eines betriebswirtschaftlichen Fachhochschulstudiums stehen im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und betrieblicher Verwertbarkeit in der Marktforschung, werfen neue Fragen auf (vgl. SCHMITT 2007) und führen zu neuen Lösungsmöglichkeiten (Abschnitte 2 und 3).
- *Vorstellung eines Modells für forschungsnahes Lernen gekoppelt mit Blended Learning:* Die Lehrveranstaltung praktiziert das Prinzip der Forschungswerkstatt (vgl. DAUSIEN 2007; auch DIERIS 2007), indem ein enges Lehrverhältnis herrscht und ein reales qualitatives Forschungsprojekt von der Konzeption bis zur Auswertung von zwei Lehrenden gemeinsam mit den Studierenden durchgeführt wird. Dabei werden geeignete Instrumente für die Distanzbetreuung der Studierenden (vgl. STIEFEL 2007) diskutiert (Abschnitt 4).
- *Multiperspektivische Reflexion der Didaktik:* Im Rückblick wird ein Pilotprogramm aus dem Blickwinkel mehrerer didaktischer Fragestellungen beleuchtet, die in der Debatte aufgeworfen wurden: Entwicklung von methodischen Kompetenzen und Professionalität (vgl. DAUSIEN 2007); Förderung einer reflexiven Haltung (vgl. MRUCK & BREUER 2003);

Triangulation von Daten, Methoden und Forschenden (vgl. FLICK 2008; siehe Abschnitte 4 und 5). [1]

Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die spezifische Forschungsdisziplin (Abschnitt 2) und die Verankerung der qualitativen Sozialforschung im Studienplan des Fachhochschul-Masterprogramms "Internationale Wirtschaftsbeziehungen" (Abschnitt 3). Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht die Lehrveranstaltung "Datenerhebung und -analyse" mit ihren didaktischen Zielsetzungen, den Strategien und Schritten zur Umsetzung (Abschnitt 4), deren Evaluierung (Abschnitt 5) sowie einer abschließenden Reflexion durch die Lehrenden (Abschnitt 6). [2]

2. Die Bedeutung der qualitativ-empirischen Sozialforschung für die Marktforschung

Die qualitative Sozialforschung beschränkt sich nicht auf die Soziologie oder die Psychologie, sondern hat schon seit langem Einzug in die Wirtschaftswissenschaften gehalten, vor allem in die sozialwissenschaftlichen Disziplinen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre (vgl. KARDORFF 1995, S.3). Qualitative Forschung bietet neben bzw. zusätzlich zu den herkömmlichen quantitativen Methoden ein Spektrum an Verfahren, mit deren Hilfe gesellschaftliche Zusammenhänge festgestellt, analytisch abgegrenzt und beschrieben (vgl. ATTESLANDER 2003) sowie Abläufe und die Struktur sozialen Handelns und sozialer Interaktionen verständlich gemacht werden können (vgl. FLICK, KARDOFF & STEINKE 2008). Für die Betriebswirtschaftslehre (und im weiteren Sinne auch für die Unternehmenspraxis) liefert die qualitative Sozialforschung somit grundlegende Methoden, um verbale oder auf anderen, nichtnumerischen Symbolen (wie z.B. Abbildungen) beruhende Daten interpretativ zu verarbeiten (vgl. BORTZ & DÖRING 2006). [3]

HÜTTNER und SCHWARTING (2002, S.1) definieren die Marktforschung als "systematischen Prozess der Gewinnung und Analyse von Daten für Marketing-Entscheidungen". Im Vordergrund steht demnach das Generieren von Wissen bzw. von Informationen als Grundlage für absatzpolitische Entscheidungen, die als Basis für den Erfolg und Fortbestand einer Unternehmung ausschlaggebend sind (vgl. PALUPSKI 1998). Deshalb erscheint es auch plausibel, dass Marktforschung in einem betrieblichen Umfeld verstärkt auf quantitativen Untersuchungen beruht. Zahlen und Prozentanteile lassen zumeist eindeutige und aussagekräftige Vergleiche zu. Auf Basis von quantitativen Daten können Betriebswirte und Betriebswirtinnen bei gegebener statistischer Repräsentativität in der Regel klare und nachvollziehbare Entscheidungen ableiten. Zudem sind solche quantitative Messgrößen – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass diese häufig auf Wiederholungsuntersuchungen beruhen – oft kostengünstiger als qualitative (vgl. KAISER 2004). [4]

Qualitative Verfahren kommen in der Marktforschung allerdings dann zum Einsatz, wenn es wenig bis keine Vorkenntnisse gibt, zur generellen Ideensammlung (z.B. bei Neuproduktentwicklungen), als Vorstudie zu einer

weiterführenden quantitativen Befragung und wenn es z.B. um Motive und Verhaltensweisen beim Kauf oder der Einstellungen zu Produkten und gesellschaftlichen Themen geht (vgl. BUBER & KLEIN 2009, S.54). AUER-SRNKA (2009, S.459, 479) beispielsweise nennt einige Trends, die für einen wachsenden Einsatz qualitativer Methoden in der Forschungspraxis verantwortlich zeichnen. So führt die aktuelle wirtschaftliche Dynamik zu einer wachsenden Bedeutung praxisorientierter Forschung, verbesserte Technologien erlauben eine einfachere Handhabung und Analyse von qualitativen Daten, und schließlich wird im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes vermehrt auch qualitatives Datenmaterial miteinbezogen, erhoben und für die Analyse genutzt. Diese Kombination quantitativer und qualitativer Techniken verbindet die Vorteile beider Methoden (-gruppen) und wird daher in der betrieblichen Marktforschung vermehrt eingesetzt. [5]

Wesentlich ist, dass Marktforschung im Unterschied zur empirischen Sozialforschung nicht methoden-, sondern ergebnisorientiert agiert. Die Aspekte "Kosten" und "Zeitaufwand" stehen bei Entscheidungen im betrieblichen Umfeld neben der Ergebnisorientierung und Umsetzbarkeit der aus den Studien abgeleiteten Handlungsempfehlungen im Vordergrund. Die akademische Forschung verlangt allerdings nach wissenschaftlichen Kriterien, die BAUMGARTH, EISEND und EVANSCHITZKY (2009, S.7f.) unter den Oberthemen "konzeptionelle und begriffliche Angemessenheit", "methodische Strenge" und "empirische Evidenz" zusammenfassen. Die Herausforderung für die Lehre von qualitativen Methoden besteht demnach darin, angehende Betriebswirte und Betriebswirtinnen von der Bedeutung dieser Verfahren im Rahmen der betrieblichen Marktforschung zu überzeugen und gleichzeitig sicherzustellen, dass diese Techniken im betrieblichen Umfeld nur angemessenen Qualitätskriterien folgend – praxistauglich und gleichzeitig der herrschenden Lehre und den Standards wissenschaftlicher Forschung entsprechend – angewandt und eingesetzt werden können. Gelingt dies, wird den angehenden BetriebswirtInnen ein Portfolio von nutzenstiftenden und kombinierbaren Methoden zur Verfügung gestellt, die sie in der unternehmerischen Praxis erfolgreich verwenden können. [6]

3. Qualitative Marktforschung am FH-Masterstudiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen

3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Ziel von Fachhochschul-Studiengängen ist eine wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig praxisbezogene Berufsausbildung (vgl. österreichisches FHStG 2007, §3). Das betriebswirtschaftliche Studium an den FH-Studiengängen Burgenland in Eisenstadt vermittelt im Rahmen des Master-Studienganges "Internationale Wirtschaftsbeziehungen" den Studierenden sowohl den aktuellen Stand der Wissenschaft als auch eine praxisorientierte internationale Ausbildung. [7]

Seit Herbst 2006 werden viele Studiengänge im Burgenland berufsbegleitend angeboten, wobei der Anteil von berufstätigen Studierenden gegenüber

Vollzeitstudierenden sich in den letzten Jahren stetig vergrößert und im Masterstudium der Internationalen Wirtschaftsbeziehungen fast 50% der Studierendenzahl ausmacht. Die Lehrenden sind gefordert, dem wachsenden Potenzial an Berufserfahrung unter den Lernenden durch ein noch praxisnäheres, berufsfeldtauglicheres Lehren Rechnung zu tragen. [8]

Das zweijährige, auf einem wirtschaftlich-akademischen Erstabschluss aufbauende Masterstudium der Internationalen Wirtschaftsbeziehungen bietet seit 2009 erstmals eine Spezialisierung im Bereich "Marktforschung und Konsumentenverhalten". Zum besseren Verständnis der Lernziele und Grundbausteine des hier diskutierten Pilotprogramms wird zunächst ein Überblick über das Gesamtmodul gegeben. [9]

3.2 Das Modul "Marktforschung und Konsumentenverhalten"

Aus dem Bachelorstudium bringen die Studierenden Grundkenntnisse der empirischen Sozialforschung mit. Sie verfügen über allgemeines, theoretisches Wissen zu den grundlegenden Unterschieden zwischen qualitativer und quantitativer Forschung und können eine angemessen tief gehende Literaturrecherche durchführen. Erste empirische Erfahrungen machen BachelorstudentInnen mit dem Erstellen eines Fragebogens für eine quantitative Studie und mit der Auswertung quantitativer Daten. Zwar haben Studierende einen theoretischen Überblick über qualitative Forschungsmethoden, angewandt werden qualitative Verfahren im Bachelorstudium aber nicht. Auch die qualitative Inhaltsanalyse ist den StudentInnen zum Zeitpunkt des Eintritts in das Masterstudium fremd. Das Ziel des Wahlmoduls "Konsumenten- und Marktforschung" im Masterstudiengang ist es, das Wissen der Studierenden auf komplexe empirische Aufgabenstellungen aus der Marketingpraxis und auf anspruchsvolle Forschungsprojekte zu erweitern. AbsolventInnen sollen auf leitende Funktionen im Bereich Marketing sowie als Konsum- und MarktforscherInnen vor allem auch im internationalen Umfeld vorbereitet werden. [10]

Organisatorisch herausfordernd ist es sowohl für Lehrende als auch für die Lernenden, dass Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende in derselben Gruppe unterrichtet werden. Durch die individuellen Unterschiede in beruflicher Sozialisation, Teamerfahrung, Zeitressourcen und nicht zuletzt im Studienformat stellte diese Rahmenbedingung uns vor einige didaktische Lernaufgaben, deren Lösungsansätze in Abschnitt 4 berichtet werden. [11]

Das Modul "Konsumenten- und Marktforschung" setzt sich aus acht unterschiedlichen Lehrveranstaltungen zusammen. Damit werden Inhalte der qualitativen und quantitativen Sozialforschung sowie der Bereich "Internationales Marketing" abgedeckt. Im Sinne einer praxisnahen Vermittlung der Lehrinhalte werden alle diese Lehrveranstaltungen als anwendungsorientierte Typen in Form von integrierten Lehrveranstaltungen, Wirtschaftspraktika oder Übungen geführt oder von solchen ergänzt. [12]

Lehrveranstaltungen, die Themen der qualitativen Marktforschung zum Inhalt haben, sind "Konsumentenverhalten", um allgemeine Modelle des Kaufverhaltens kennen und verstehen zu lernen, und "Deskriptive Marktforschung", um grundlegendes Wissen im Bereich der Umfrageforschung zu erlangen. Im "Marktforschungslabor" wird ein reales Marketingforschungsprojekt von der Planung beginnend über die Datenerhebung bis hin zur Analyse und Berichtslegung anwendungsorientiert von den Studierenden umgesetzt. [13]

Die Übung "Datenerhebung und -analyse" hat die berufspraktische Ausbildung durch die Bearbeitung von konkreten Aufgabenstellungen zum Ziel. Es soll die Verbindung zwischen Theorie und praktischer Anwendung von quantitativen und qualitativen Marktforschungsmethoden hergestellt werden. Auf die Inhalte und das Ziel wird im folgenden Abschnitt detailliert eingegangen. [14]

4. Grundkonzept und Lernziele des Pilotprogramms "Datenerhebung und -analyse"

Übergeordnetes Lernziel der Lehrveranstaltung "Datenerhebung und -analyse" ist es, anhand einer umfassenden Forschungsstudie qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente der empirischen Sozialforschung kennenzulernen und vor allem anwenden zu können. Von den 30 Lehreinheiten (LE) der zweistündigen Übung wurden insgesamt etwa 20 LE für die qualitative Methodenvermittlung eingeplant, 10 LE dienten zur Auffrischung quantitativer Methoden, vor allem der statistischen Auswertung mit dem Softwarepaket SPSS. Der quantitative Teil soll jedoch nicht weiter diskutiert werden, und "Datenerhebung und -analyse" steht im Folgenden für den Anteil der qualitativen Methodenlehre. Die Veranstaltung bietet entsprechend der Empfehlung von FLICK und BAUER (2008, S.601) eine Kombination aus Verfahrensorientierung und Handwerksbezug anhand eines gegenstandsbezogenen Lehr-Forschungsprojekts, das zusammengefasst folgende Lehr- und Didaktikziele hatte: [15]

Lehrziele:

- Qualitative Marktforschungsmethoden vermitteln, um Studierende auf qualitativ-empirische Arbeiten im Rahmen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit vorzubereiten: ExpertInneninterview, Fokusgruppe, inhaltsanalytische Auswertung,
- die Möglichkeiten und Grenzen des praxisnahen Einsatzes qualitativer Methoden in der betrieblichen Marktforschung erkennen und erfahren lassen,
- Sensibilisierung für Multiperspektivität und Subjektivität in der qualitativen Forschung. [16]

Didaktikziele:

- Entdeckendes Lernen in einer reflexiven Umgebung ermöglichen,
- persönlichen Bezug und höchstmögliche Identifikation mit dem Thema herstellen, um die Motivation der Studierenden zu gewährleisten,

- Integration berufsbegleitend Studierender und das Erreichen der Lehrziele mit einer heterogenen Gruppe. [17]

4.1 Die Lehre von Marktforschungsstandards mit klarer Abgrenzung zur Wissenschaftlichkeit

Geleitet durch die unterschiedlichen Erkenntnisziele von Forschung und Wirtschaft, waren wir bestrebt, die gegenseitigen Vorbehalte aufzugreifen und die Verschiedenheit für beide Seiten fruchtbar zu machen. Daher entschieden wir uns für ein ganzheitliches, projektorientiertes Programm, das die Studierenden mit dem Ablauf einer gesamten Studie vertraut macht und nach Vorgabe der einzelnen Schritte eigenständig und in Teams arbeiten lässt. Durch die Integration von praxisnahen Aspekten im Studium sollte der Versuch unternommen werden, die Wissenschaft an die Praxis anzunähern. Fest stand, dass die Gütekriterien für Forschung stets auf dem höchstmöglichen Standard der betrieblichen Marktforschung (vgl. VMÖ 2010) vermittelt werden müssen, wobei die etwaigen strengeren Maßstäbe für die wissenschaftliche Forschung jeweils theoretisch und an Beispielen erklärt werden sollten. Für eine Vertiefung wurde also auf die Methodenworkshops im Rahmen der DiplomandInnenseminare verwiesen. [18]

4.2 Themenwahl als Bedingung für Motivation, Praxisnähe und Triangulation

Da ein persönlicher Bezug zum Forschungsthema für den Lernprozess der Studierenden förderlich und motivierend ist (vgl. STIEFEL 2007; DIERIS 2007), dabei aber keine Zeit für die Einarbeitung in eine Problemstellung der Fachdisziplin (hier: Marketing) zur Verfügung stand, wurde als Thema die "Identifikation von Erfolgsfaktoren bei der Erstellung einer ersten Bachelorarbeit"¹ gewählt. Dies hat für die Studierenden die Vorteile, dass

1. alle bereits das Theoriewissen zum erfolgreichen wissenschaftlichen Arbeiten aus früheren Lehrveranstaltungen mitbringen,
2. Studierende sich mit diesem Thema aufgrund eigener Erlebnisse stark identifizieren,
3. die herausgearbeiteten Erfolgsfaktoren auch neue Perspektiven für das zukünftige Verfassen eigener akademischer Abschlussarbeiten bringen. [19]

Die Themenstellung erlaubte überdies die Vermittlung und praktische Übung von Daten- und Methodentriangulation (vgl. FLICK 2008, S.13-16) durch ExpertInneninterviews mit den BetreuerInnen der Bachelorarbeit und eine Gruppendiskussion über den Schreibprozess mit Studierenden. [20]

¹ Im Rahmen des Bachelorstudiums "Internationale Wirtschaftsbeziehungen" verfassen Studierende an den Fachhochschulstudiengängen Burgenland zwei schriftliche Abschlussarbeiten. Im Unterschied zur wissenschaftlichen Abschlussarbeit eines Masterstudienganges (Masterarbeit) sind diese Bachelorarbeiten zumeist nicht empirisch angelegt und von geringerem Seitenumfang.

4.3 Forschungswerkstatt in Etappen und Reflexionspunkten

Der Übung sollte der Charakter einer "Forschungswerkstatt" verliehen werden (vgl. DAUSIEN 2007), in der durch ein Nahverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden entdeckendes Lernen möglich wird. Der Forschungsprozess – von der Erstellung der Gesprächsleitfäden bis zur Interpretation der Ergebnisse – wurde in Etappen unterteilt. Jede Etappe bestand aus Teilaufgaben, die jeweils von Teams selbstständig unter unserer Anleitung durchgeführt werden konnten. Am Ende jeder Etappe stand ein "Reflexionspunkt": Die Zwischenergebnisse wurden zusammengeführt und nach gemeinsamer Diskussion und Evaluierung zu einem Gesamtergebnis verdichtet, das wiederum die Ausgangsbasis für die nächste Etappe war.

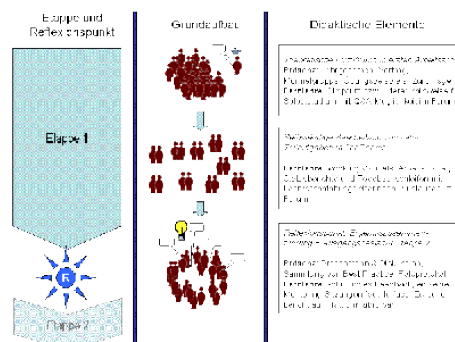


Abbildung 1: Etappen und Reflexionspunkte: Grundaufbau und didaktische Elemente (durch [anklicken](#) vergrößern) [21]

Durch die Bündelung und den Vergleich von Arbeitsergebnissen an den Reflexionspunkten sollte eine Eigendynamik angestoßen werden, in der die Studierenden auf ganz selbstverständliche Weise an wichtigen Punkten des Forschungsprozesses ihre eigenen Ergebnisse hinterfragen und mit denen ihrer KollegInnen konfrontieren müssen; eine Vorgehensweise, die FICHTEN und DREIER (2003) als unverzichtbar für die Professionalität in der Forschung konstatieren. Das Etappenmodell des Forschungs-/Lernprozesses verlangt von den TeilnehmerInnen strikte Termintreue, da sich bei Verspätung einer einzelnen Teamaufgabe der Start der folgenden Etappe für alle Teams verzögern würde, und bildete damit die Rahmenbedingungen eines Marktforschungsbetriebs – also des künftigen Berufsfelds – realitätsgetreu nach. Letztlich sollte auch der Blick für Zusammenhänge und das Verstehen des gesamten Forschungsprozesses als Einheit geschärft werden. [22]

In diesem Lehrplan-Design wechseln Phasen des engen LehrerIn-LernerIn-Verhältnisses (am Ende jeder Etappe) mit Phasen des selbstständigen Arbeitens nach Anleitung (zwischen den Reflexionspunkten). Dieser Rhythmus lebt – um es mit den Formulierungen von BREUER und SCHREIER (2007) zu sagen – vom Wechselspiel zwischen "handwerksähnlichem", angeleitetem Lernen und

"kunstfertigem" Gestalten und bietet gute Voraussetzungen für die Herausforderungen des *Blended Learning*². [23]

4.4 Blended Learning in der heterogenen Lerngruppe

Eine besondere Herausforderung an das didaktische Konzept dieser Lehrveranstaltung war, dass es sich bei den zwanzig TeilnehmerInnen um eine heterogene Gruppe handelte, die zu gleichen Anteilen aus Vollzeitstudierenden und berufsbegleitend Studierenden bestand. Die Lehrinhalte waren für beide Studienformate gleich, jedoch absolvierten die berufsbegleitend Studierenden durchschnittlich etwa jede dritte Lehreinheit per Fernlehre. Demnach musste für ein Drittel der gesamten Lehreinheiten das Konzept zweigeteilt werden: Sowohl die Präsenzlehre für die verbleibende Gruppe der Vollzeitstudierenden als auch die Fernlehre für Berufstätige musste – mit unterschiedlichen didaktischen Mitteln – jeweils dasselbe Etappenziel im gleichen Zeitraum erreichen, damit die Forschungsergebnisse nicht gefährdet waren. Einige der didaktischen Möglichkeiten dazu werden in Abschnitt 5 dargestellt. [24]

Als Kommunikationsmittel mit den berufsbegleitend Studierenden dienten der Präsenzunterricht, die E-Mail-Korrespondenz und eine Internetplattform zum Up- und Download von Anweisungen bzw. gelösten Aufgaben. In den Fernlehrephasen erhielten die Studierenden Anweisungen, Working Manuals etc. und Feedback zu einzelnen Übungen per E-Mail und über die Plattform. Als Mentoring-Angebot wurde ein Forum eingerichtet, in dem Fragen an die anderen TeilnehmerInnen bzw. die Vortragenden gestellt und diskutiert werden konnten. Es wurde sichergestellt, dass pro Etappe mindestens eine Präsenzphase stattfinden konnte, um entweder die Einführung in den nächsten Arbeitsschritt oder aber die Reflexion *face to face* besprechen zu können. [25]

5. Vorstellung der Lernmodule

5.1 Interaktivität und organisatorische Einheit

Die Lehrveranstaltung "Datenerhebung und -analyse" bestand aus zwei Modulen, die aufgrund ihrer (verhältnismäßigen) organisatorischen Unabhängigkeit zwei Methoden repräsentierten: das systematisierende ExpertInneninterview (vgl. dazu die Klassifikation nach BOGNER & MENZ 2009, S.64ff.) und die Fokusgruppendifkussion (vgl. PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2009, S.145ff.). Jedes Modul setzte sich aus mehreren Etappen und Reflexionspunkten zusammen (siehe Abb. 2), und jede von uns war für die Betreuung eines Moduls hauptverantwortlich. [26]

Das Ergebnis dieser Übung sollte ein konsolidierter Endbericht über das Forschungsthema sein, in dem die Erkenntnisse aus den ExpertInneninterviews

2 Unter *Blended Learning* wird in diesem Beitrag ein kombiniertes Lehrkonzept verstanden, in welchem Präsenz- und Fernlehrveranstaltungen abwechselnd abgehalten werden. An den Fachhochschulstudiengängen Burgenland werden die Fernlehreeinheiten bei berufsbegleitend Studierenden über eine webbasierte Kommunikationsplattform gesteuert.

und der Fokusgruppe zusammengefügt werden sollten. Aufgrund dieses Vorhabens ergaben sich natürliche inhaltliche Schnittstellen zwischen den Modulen. Da die beiden Module nahezu zeitgleich durchgeführt werden konnten, erhofften wir einen zusätzlichen interaktiven Lerneffekt für die Studierenden und ermutigten sie dazu, Synergien für sich zu entdecken. [27]

In den folgenden Abschnitten wird die Umsetzung der beiden Module beschrieben und anschließend im Hinblick auf die Erreichung der Lernziele evaluiert.

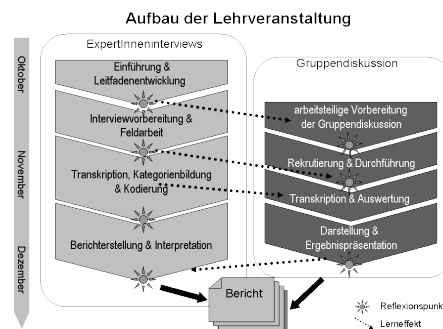


Abbildung 2: Aufbau der Lehrveranstaltung in zwei Modulen (durch [anklicken](#) vergrößern) [28]

5.2 Modul "ExpertInneninterview"

5.2.1 Einführung und Leitfadenerwicklung

Ziele dieser ersten Etappe waren die Einführung in das Forschungsthema und in den Begriff der Triangulation. Außerdem wurden die Kommunikationsabsichten in Interviews und die entsprechenden Bestandteile eines Leitfadens besprochen, damit die Studierenden am Ende einen Leitfaden selbst erstellen konnten. [29]

Den Einstieg in die Präsenzphase bildete eine kurze wiederholende Einführung zu Selbstverständnis und Anwendungsgebieten der qualitativen Marktforschung, gefolgt von einem Überblick über Basismethoden und Forschungsprozess. Ein Brainstorming der Erfahrungen aus dem Verfassen der ersten Bachelorarbeit führte die Studierenden auf das Forschungsthema hin und sensibilisierte sie für die unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven aus Sicht von BetreuerInnen und Studierenden. [30]

Als Vorbereitung zur selbstständigen Leitfadenerstellung wurden in dieser Präsenzeinheit konzeptionelle Merkmale und Ziele eines Gesprächsleitfadens für ExpertInneninterviews in Kleingruppenarbeiten nach den Empfehlungen von GLÄSER und LAUDEL (2009, S.142-153)³ erarbeitet und Leitfadensexemplare aus früheren wissenschaftlichen Abschlussarbeiten als Praxisbeispiele analysiert. [31]

Für die darauf folgende Fernlehrephase sollten die Studierenden in Zweier-Teams vollständige Gesprächsleitfäden konzipieren. Diese Übung zielte zwar

³ Als Auffrischung der gelehrten Inhalte und zum Nachschlagen wurde für das Selbststudium das einführende Skriptum von MIEG und BRUNNER (2001) empfohlen.

einerseits stark auf das praktische Üben von Fragetechniken ab, stellte jedoch andererseits den Anspruch an die Studierenden, einen harmonischen Gesamtablauf des Gesprächs zu sichern. Die Arbeitsanweisungen orientierten sich an einem Unterrichtsprojekt von FLICK und BAUER (2008, S.609f.) und werden folgend dargestellt:

Aufgabe: Leitfadenentwicklung zu den 10 Themenbereichen
--

Formulieren Sie für jeden Bereich zwei mögliche Fragen.

Formulieren Sie für jedes Thema einen Erzählstoß, der den Befragten möglichst klar und eindeutig dazu bringt, eine zentrale oder kritische Situation dazu zu erzählen. (Z.B.: "Wenn Sie sich zurückerinnern, was war Ihre bemerkenswerteste Erfahrung mit ... Können Sie mir diese Situation erzählen?")
--

Formulieren Sie Stichwörter (max. 4!) je Thema für wichtige Nachfragen, d.h. zu zentralen Aspekten, auf die Sie unbedingt zurückkommen möchten, wenn der Befragte sie nicht von sich aus anspricht.

Übersicht 1: Arbeitsanweisung zur Leitfadenentwicklung (in Anlehnung an FLICK & BAUER 2008) [32]

Die einzelnen Gesprächsleitfäden wurden uns nach Schlüssigkeit, Abdeckung der Forschungsfrage und Wahl der passenden Fragetechniken begutachtet: Die jeweils am besten gelungenen Passagen wurden zu einem "Master-Leitfaden" zusammengefügt, der für die Feldarbeit einheitlich verwendet wurde. [33]

5.2.2 Interviewvorbereitung und Feldarbeit

Das Ziel von Etappe 2 war das einheitliche Verständnis des Gesprächsleitfadens, die technische, organisatorische und kommunikative Vorbereitung auf das Interview (Phase 1) und schließlich die Durchführung der Feldarbeit (Phase 2). Die Einstiegsphase diente zur Erarbeitung von Interviewablauf, steuernden Interventionen, Anforderungen an die kommunikativen Fertigkeiten der InterviewerInnen, von Unterschieden zum Alltagsgespräch und von organisatorischen Vorarbeiten wie Anschreiben und Handling des Diktiergeräts. Umgesetzt wurde dieses Ziel durch ein Lehrgespräch und durch Rollenspiele vor der Gruppe bzw. in der Fernlehrevariante als Brainstorming und Literaturrecherche.

<p>3. <u>Recherche für Interview-Regeln:</u> DOs and DON'ts beim Experteninterview</p>	<p>Die Situation: Sie haben den Interviewpartner begrüßt und setzen sich nun an den gemeinsamen Tisch. Vor Ihnen liegt eine Stunde, in der Sie möglichst viel Wissen des Experten zur Forschungsfrage "einfangen" möchten. Die Frage: Was ist während der Interviewführung wichtig, was sollte die Interviewerin unbedingt beachten? Wo sind typische Fallen, was sollte man besser unterlassen? Recherchieren Sie (Literatur: Mieg/Brunner [2001], sowie Internet) und erstellen Sie Ihre persönlichen Regeln: 5 Dos und 5 Don'ts inkl. Erklärung.</p>	<p>Teamarbeit, Abgabe bis 13.10.09</p>	<p>Pro Team: 5 Dos und Don'ts mit Begründung werden mit den Ergebnissen der VZ-Gruppe⁴ zusammengefasst und gesammelt → von LV-Leiterin wird "Best Of" zur Verfügung gestellt.</p>
--	---	--	--

Übersicht 2: Beispiel für Arbeitsanweisung in der Fernlehre: Kommunikation im ExpertInneninterview [34]

Schließlich wurden die Interviews mit den BetreuerInnen von Bachelorarbeiten in der zweiten Phase nach den Standards und Empfehlungen von GLÄSER und LAUDEL (2009, S.172-190) und AGHAMANOUKJAN, BUBER und MEYER (2009, S.431ff.) durchgeführt. Die ExpertInnen wurden von uns vor Beginn der Lehrveranstaltung ausgewählt, für die Studierenden blieb noch die Kontaktaufnahme zur konkreten Terminvereinbarung. [35]

Die persönlichen Interviews wurden auf Band aufgenommen. Jedem Studierendenteam wurde ein Experte/eine Expertin zugeteilt, wobei jeweils ein(e) StudentIn das Interview durchführen sollte, während sein(e)/ihr(e) TeampartnerIn Feldnotizen macht – nach der Hälfte des Interviews konnten die Rollen getauscht werden. Zur Qualitätssicherung wurde von den Studierenden gefordert, ein kurzes Postskript inklusive Motto und eine Nacherzählung (siehe JAEGGI, FAAS & MRUCK 1998, S.7-9) unmittelbar nach Durchführung des Interviews zu verfassen. [36]

4 Diese "Do and Don't"-Listen, die von berufsbegleitend Studierenden in der Fernlehrephase erstellt wurden, wurden mit den entsprechenden Listen der StudentenInnengruppe, die Vollzeit studieren (VZ-Gruppe), zusammengeführt.

5.2.3 Transkription, Kategorienbildung und Kodierung

Die nächste Etappe wurde mit einer Präsenzeinheit eingeleitet, in der die Erfahrungen aus den Interviews in Kleingruppen und anschließend im Plenum (bzw. bei der Fernlehrevariante im Online-Forum) diskutiert wurden. Der Input zu Transkriptionssystemen orientierte sich an der Klassifikation von HÖLD (2009, S.660ff.), bei der die wörtliche, die kommentierte und die inhaltsanalytische Transkription unterschieden werden. Für das Forschungsprojekt wurde die kommentierte Transkription nach literarischer Umschrift gewählt. Die Studierenden erstellten in einer Fernlehrephase die Transkripte, anonymisierten diese und verwalteten sie über die Plattform. [37]

Als Auswertungsverfahren wurde von den Studierenden die strukturierende und zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse angewandt, deren Grundstruktur von MAYRING (2008) unter Zuziehung der praktischen Hinweise von GLÄSER und LAUDEL (2009, S.191ff.) und SCHMIDT (2008) übernommen wurde. Das Ergebnis dieser Adaption war ein inhaltsanalytischer Prozess in vier Schritten (vgl. Abb. 3), der deduktive und induktive Verfahrenselemente beinhaltet und der auf Praxistauglichkeit für die kommerzielle Marktforschung geprüft wurde.⁵



Abbildung 3: Ablauf der Auswertung mit deduktiven und induktiven Verfahren (in Anlehnung an MAYRING 2008) [38]

Jedes Studierendenteam musste jeweils einen der zehn Themenschwerpunkte (z.B. Thema "Literatursuche für die Bachelorarbeit") aus dem Interview nach dem schematischen Ablauf (Abb. 3) analysieren. Da zum Zeitpunkt der Einführung in die Auswertungspraxis der Großteil der Transkripte noch nicht vorlag, konnte die Arbeit am eigenen Material in der Präsenzphase noch nicht begonnen werden. Die praktische Arbeit musste in die Fernlehre verlagert werden, wodurch allerdings das entdeckende Lernen von Studierenden gemeinsam mit Lehrenden eine

⁵ Bei der Abwägung von Anspruchsniveau und Effizienz des Auswertungsprozederes standen den Lehrenden zwei qualitativ arbeitende Marktforscherinnen des österreichischen Gallup-Instituts bzw. der KARMASIN Motivforschung G.m.b.H. beratend zur Seite.

Einschränkung erfuhr. Diese versuchten wir zu kompensieren, indem zusätzlich zum Online-Diskussionsforum explizite Sprechstunden für Mentoring angeboten wurden, da wir davon ausgingen, dass der Prozess der Kategorienbildung gerade "mitten im Tun" die meisten Fragen aufwerfen würde. [39]

Nach einem freiwilligen Statusbericht zur vorläufigen Kategorienmatrix auf Stufe 3 (Abb. 3) sollten die Studierenden als Zwischenergebnis dieser Etappe eine Auswertungsmatrix abgeben, in der das paraphrasierte Material nach Kategorien vollständig erfasst war. Zugleich wurde eine kurze schriftliche Reflexion eingefordert, in welcher die Studierenden die Änderungen in ihrem Kategoriensystem zwischen deduktiv und induktiv orientiertem Materialdurchlauf (vgl. Stufe 2 und 3 in Abb. 3) erläutern und begründen mussten. [40]

5.2.4 Berichterstellung und Interpretation

In der letzten Etappe bekamen die Studierenden zunächst in der Präsenzphase Input zu unterschiedlichen Darstellungsformen von qualitativen Daten. Dabei wurde die Form eines Forschungsberichts anhand einiger Beispielstudien und Diplomarbeiten näher erläutert, im Kontrast dazu aber auch die Visualisierung in einer PowerPoint-Präsentation mithilfe von Grafiken, Sprechblasen, Bildern etc. (siehe Abb. 4).

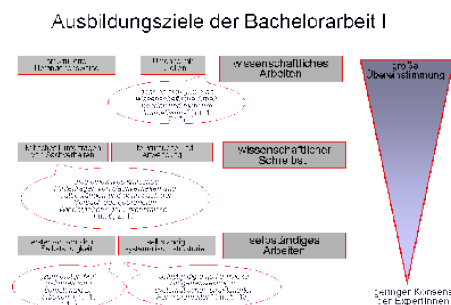


Abbildung 4: Auszug aus der PowerPoint-Präsentation für die Management-Zielgruppe, erstellt von den Studierenden 2009 (durch [anklicken](#) vergrößern) [41]

In der Fernlehre verfassten die Studierenden ihre Forschungsberichte und die Ergebnispräsentationen. Diese Präsentationen boten die Gelegenheit für die gesamte 20-köpfige ForscherInnengruppe, die Quintessenz aus jedem der zehn Abschnitte im Gesprächsleitfaden als Querschnitt über alle ExpertInnenaussagen zu hören. Die Forschungsberichte wurden zur Beurteilung herangezogen. [42]

5.3 Modul "Fokusgruppe"

5.3.1 Einführung und arbeitsteilige Vorbereitung der Fokusgruppe

Mit der Methode der Fokusgruppendifkussion waren die StudentInnen noch nicht vertraut. Ziel dieser Einführungseinheit war es daher, grundlegende Erklärungen hinsichtlich der Einsatzbereiche der Fokusgruppe in der Praxis, Zielsetzungen,

Ablauf und Erfassungstechniken zu geben und Unterschiede zum Einzelinterview auszuarbeiten. [43]

Die wohl wesentlichste Erkenntnis aus dieser ersten Einheit war, dass bei einer Fokusgruppe keine klassische Interviewsituation vorherrscht, sondern ein "diskursiver Austausch" von Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen der DiskussionsteilnehmerInnen stattfindet (vgl. LAMNEK 2005), und dass durch die mögliche Kombination von Aspekten der Befragung wie auch der Beobachtung durch Videoaufzeichnung und ModeratorIn diese im Spektrum qualitativer Marktforschungsmethoden einen besonderen Stellenwert einnimmt. [44]

Die Forschungsfrage "Welche Faktoren sind für das erfolgreiche Gelingen einer akademischen Arbeit/Bachelorarbeit wesentlich?" sollte mithilfe der Fokusgruppe aus Studierendensicht beantwortet werden. Des Weiteren wurde der gesamte Ablauf einer Fokusgruppensitzung in Aufgabenbereiche aufgeteilt. Jede(r) Studierende bekam eine Rolle in einem Aufgabenbereich zugeteilt (siehe Abb. 5), sodass jede(r) Einzelne einen Beitrag zur Vorbereitung, Durchführung, Datenanalyse oder Ergebnispräsentation leisten konnte. Die Erfahrung mit der Methodik der Fokusgruppensitzung war somit eine gemeinschaftliche Erfahrung der gesamten Gruppe. Die zeitlich knappen Rahmenbedingungen waren ausschlaggebend für diese arbeitsteilige Planung und Umsetzung der Gruppendiskussion.



Abbildung 5: Phasen der Fokusgruppensitzung und Rollenverteilung pro Phase [45]

Am Ende dieser Einführungseinheit waren alle Studierenden – Vollzeit und berufsbegleitend – bestimmten Rollen und Aufgabenbereichen zugeteilt. Es folgte eine ca. einwöchige Fernlehrephase, in der die Studierenden die Fokusgruppe vorzubereiten hatten. [46]

5.3.2 Rekrutierung der TeilnehmerInnen und Leitfadenerstellung

Die Rekrutierung der DiskussionsteilnehmerInnen und die Leitfadenerstellung erfolgten zeitgleich durch unterschiedliche Studierende und in Abstimmung mit uns. Als wesentliches "externes" Homogenitätskriterium (vgl. LAMNEK 2005) war

der erfolgreiche Abschluss mindestens einer akademischen Arbeit definiert. Die Studierenden wurden bei der Rekrutierung erstmals vor die Herausforderung gestellt, eine ausreichende Zahl an TeilnehmerInnen – die Gruppengröße sollte mindestens sechs und maximal zwölf Personen betragen (vgl. MORGAN & KRUEGER 1998) – zu einem festgesetzten Zeitpunkt für die Dauer von circa zwei Stunden für eine Diskussion zu gewinnen und sicherzustellen, dass weder zu viele noch zu wenige DiskutantInnen anwesend sein würden. "Materielle Motivationsanreize" (vgl. LAMNEK 2005) wurden nicht gegeben. [47]

Bei der Leitfadenerstellung für die Fokusgruppe konnten die Studierenden bereits auf die Erfahrungen aus dem Modul "ExpertInneninterviews" zurückgreifen. Der Leitfaden für die Gruppendiskussion bestand nach MORGAN und KRUEGER (1998) aus fünf Fragegruppen, die in Abb. 6 dargestellt sind.



Abbildung 6: Fragegruppen "Interviewleitfaden" nach MORGAN und KRUEGER (1998) [48]

Die Studierenden sollten im Rahmen dieser Methode häufig zum Einsatz kommende explorative Fragetechniken anwenden und einsetzen. Dazu wurden die DiskussionsteilnehmerInnen als Themeneinstieg gebeten, ihre spontanen Assoziationen zu themenbezogenem Bildmaterial zu nennen, das durch die "Leitfadenersteller" zuvor ausgewählt und vorbereitet worden war. [49]

Die Fokusgruppe war mit dem vorgegebenen Leitfadenkonzept relativ fest strukturiert. Durch die ausformulierten Fragestellungen konnte bei den ModeratorInnen, die hinsichtlich einer Gruppenmoderation noch unerfahren waren, das Ergebnisziel sichergestellt und die Auswertung erleichtert und beschleunigt werden. [50]

5.3.3 Durchführung, Datenerhebung und Datenerfassung

Die Gruppendiskussion fand an einem Samstagnachmittag statt, an dem Vollzeit- und berufs begleitend Studierende einen gemeinsamen Präsenztermin hatten. Die Rekrutierung war insofern erfolgreich, als acht von den insgesamt zehn angefragten Personen, die zugesagt hatten, tatsächlich auch an der Diskussion teilnahmen. Die Diskussionsrunde fand im Forschungslabor der Hochschule statt. [51]

Die Diskussion wurde von einer Moderatorin und einem Moderator mit gleichwertiger Verteilung der Moderationsaufgaben geführt, die anschließend selbst ein Gedankenprotokoll zu verfassen hatten. Alle anderen StudentInnen konnten in einem angeschlossenen, durch einen Paravent abgetrennten Raum der Diskussion zuhören. Unmittelbar im Anschluss an die Diskussion tauschten die Studierenden ihre Erfahrungen untereinander und mit uns aus, und die

Protokolle, Video- und Tonbandaufzeichnungen wurden an die Personengruppe, die für die Transkription verantwortlich zeichnete, übergeben. [52]

5.3.4 Datenanalyse und Darstellung der Ergebnisse mithilfe von Mapping-Techniken

Als Vorbereitung für die Datenanalyse wurde im Rahmen einer Fernlehrephase die Aufzeichnung der Fokusgruppe vollständig transkribiert. Dazu wurden die gesprochenen Worte anonymisiert, schriftlich dokumentiert und im Anschluss zur Auswertung an die Studierenden weitergegeben, die die Datenanalyse vorzunehmen hatten. [53]

Für die Analyse des Datenmaterials wurde auf dem bereits vorhandenen Wissen und den Erfahrungen aus dem Modul "ExpertInneninterview" über das inhaltsanalytische Auswertungsverfahren aufgebaut, weshalb auch dieser Schritt wieder im Rahmen einer Fernlehrephase stattfinden konnte. Dabei wurden ausschließlich inhaltlich-thematische und keine gruppenspezifischen Aspekte ausgewertet. [54]

Eine Kombination aus deskriptiver und reduktiver Analyse kam für die Auswertung dieser Fokusgruppe zum Einsatz. Mithilfe der "Cut-and-Paste-Technik" wurde nach Zitaten und Aussagen gesucht, die der Beantwortung der Schlüsselfragen dienten. Wörter, Sätze, Phrasen etc. aus der gesamten Datenfülle wurden diesen "Schlüsselaussagen" zugeteilt und anschließend im Rahmen einer reduktiven Analyse auf inhaltlich relevante Aussagen bzw. Zitate reduziert (vgl. LAMNEK 2005). [55]

Die Erkenntnisse dieser inhaltsanalytischen Auswertung wurden in Anlehnung an PELZ, SCHMITT und MEIS (2004) für die abschließende Ergebnispräsentation mithilfe von *Focusgroup Illustration Maps* dargestellt. Für jede Fragestellung aus dem Interviewleitfaden wurde ein Map erstellt. Die Analyseergebnisse zu den beiden Hauptfragen "Welche waren die größten Herausforderungen beim Erstellen eurer ersten Bachelorarbeit?" sowie "Welche Empfehlungen würdet ihr StudentInnen geben, die ihre erste Bachelorarbeit noch vor sich haben?" wurden strukturiert in einem Map zusammengefasst (siehe Abb. 7).

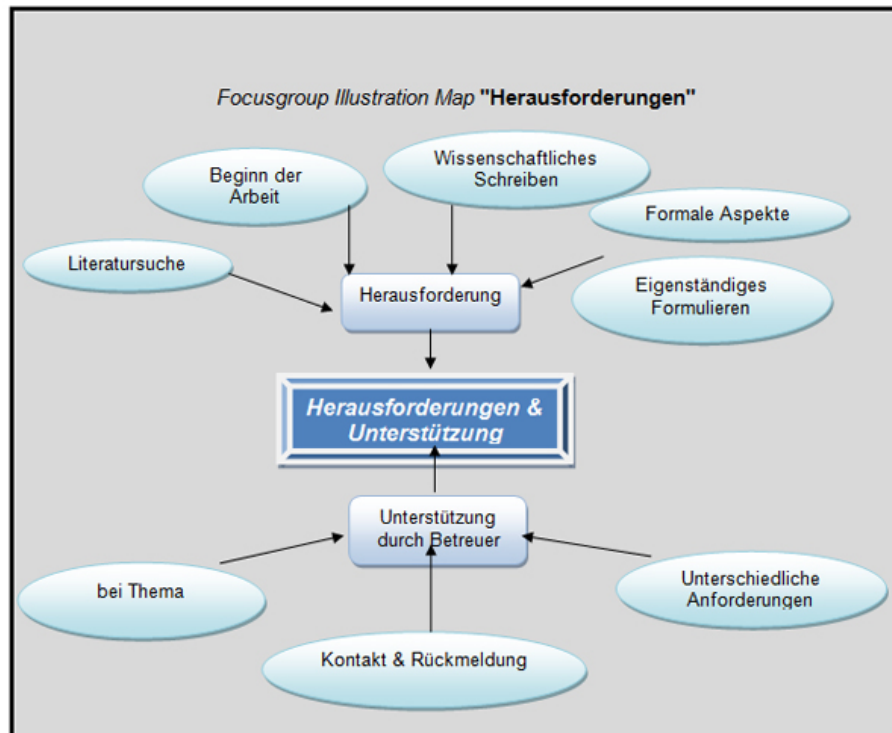


Abbildung 7: Darstellung der Ergebnisse zu den beiden Hauptfragen als *Focusgroup Illustration Map* (in Anlehnung an PELZ et al. 2004) [56]

5.3.5 Ergebnispräsentation und abschließende Diskussion

Die Präsentation während eines letzten gemeinsamen Präsenztermins (Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende) hatte zum Ziel, der Gruppe die Ergebnisse aus der Analyse zu präsentieren und darüber zu diskutieren. Es fand außerdem eine intensive Reflexion zum gesamten Ablauf, der Gruppenzusammensetzung und -dynamik und möglichen Auswirkungen auf die Ergebnisse sowie zu den Erfahrungen der StudentInnen mit ihren Rollen statt. [57]

Im Rahmen der Ergebnispräsentation wurden die in den einzelnen Maps dargestellten Diskussionsinhalte mit Originalzitate, die repräsentativ für die oftmals komplexen Kernaussagen zu den jeweiligen Fragestellungen ausgewählt wurden, versehen. Dies erleichterte eine anschließende Erklärung der Phrasen und Begriffe, die in den Maps verwendet wurden, und bildete eine aussagekräftige Voraussetzung für die Diskussion über die inhaltlichen Ergebnisse. [58]

6. Reflexion der didaktischen Erfahrungen aus der Lehre qualitativer Marktforschung

Die Lehrveranstaltung "Datenerhebung und -analyse" war in mehrerer Hinsicht eine Ersterfahrung: Erstens war das Modul "Konsumenten- und Marktforschung" gerade erst eingeführt worden; zweitens veranstalteten wir erstmals eine konzertierte, koordinierte Lehrveranstaltung der qualitativen Marktforschung miteinander; drittens waren dies die ersten Lehrerfahrungen mit forschungsnahem Lernen im Forschungswerkstatt-Format. [59]

Aus der gemeinsamen Lehrtätigkeit heraus ergaben sich wie von selbst Schnittstellen, an denen wir uns abstimmen mussten; aus dieser organisatorischen Notwendigkeit wurde eine Kultur des Austausches von didaktischen Erfahrungen, die uns während des gesamten Semesters begleitete. [60]

Die nun folgenden Überlegungen sind als subjektive Ex-post-Evaluierung aus unserer Sicht zu verstehen und werden mit der Absicht vorgestellt, das Grundkonzept der Lehrveranstaltung und die eingangs definierten Lehrziele kritisch zu überprüfen. Unsere Sicht beruht vor allem auf eigenen didaktischen Erfahrungen, teilweise aber auch auf Rückmeldungen der Studierenden, die aus laufender Beobachtung und Korrespondenz exemplarisch festgehalten wurden. [61]

6.1 Methodenwissen vermitteln – zwischen wissenschaftlichem Anspruch und betriebswirtschaftlicher Praxis

Die Standards der entscheidungsorientierten Marktforschung wurden in der Lehre mit Beispielen aus der wissenschaftlichen Arbeitsform ergänzt, jedoch wurde bei der Interviewdokumentation und -auswertung der Anspruch der Theoriegeleitetheit und Nachvollziehbarkeit durchaus an wissenschaftlichen Standards gemessen. Mehrere Indizien sprechen dafür, dass der Anspruch, praxisnahe Methoden zu vermitteln, erfüllt werden konnte:

- *Relevanz der gelernten Methoden:* Die gewählten Forschungsmethoden (ExpertInneninterviews, Fokusgruppe) sind laut einer Erhebung von BUBER und KLEIN (2009) unter ExpertInnen aus Österreich und Deutschland die praxisrelevantesten.
- *Gelebte Betriebspraxis:* Die Studierenden konnten sich bei einer Diskussion im Rahmen eines Gastvortrags⁶ einer qualitativ arbeitenden Medienforscherin vergewissern, dass die gelehrt Auswertungsformen auch außerhalb des "Elfenbeinturms" der Wissenschaft angewendet werden.
- *Selbstständiges Aneignen von methodischem Rüstzeug:* Ein Jahr nach Abschluss der Lehrveranstaltung kann anhand von einigen Beispielen beobachtet werden, dass Studierende, die an dieser Forschungswerkstatt teilnahmen, beim Verfassen ihrer Masterarbeit eine höhere Bereitschaft zur eigenständigen Aneignung und Recherche von qualitativen Methoden zeigen

6 Mag.^a Julia ROHNER von MediaCom Agentur für Media-Beratung, -Planung, -Forschung und -Einkauf G.m.b.H.

und ihre geplante empirische Vorgangsweise klarer formulieren können. Außerdem belegen die AbsolventInnen der Lehrveranstaltung "Datenerhebung und -analyse" vermehrt freiwillig die an der Institution angebotenen Zusatzworkshops für qualitative Methoden.

- *Abgleich mit Interessen der Auftraggeber:* In dieser Lehrveranstaltung war die Fachhochschule ein wichtiger Stakeholder, und das Forschungsdesign musste im Einklang mit den Interessen der Institution entwickelt werden. Dies waren realitätsgetreue Bedingungen eines Marktforschungsumfelds mit Auftraggebern, die auch spannende Fragestellungen aufwarfen, z.B.: "Wie ungeschminkt dürfen und müssen auch jene Ergebnisse dargestellt werden, welche bisher unangetastete Richtlinien des FH-Studienganges bezüglich der ersten Bachelorarbeit offen kritisieren?"
- *Zielgruppenadäquate Ergebnisdarstellung:* Zusätzlich war große Praxisnähe dadurch gegeben, dass – wie in der Marktforschung üblich – die Ergebnisse für eine konkrete Zielgruppe aufbereitet werden sollten, nämlich in Form eines Leitfadens für Bachelor-Studierende als Begleitung für ihre erste wissenschaftliche Arbeit. [62]

6.2 Vor- und Nachteile des gewählten Forschungsthemas

Eingangs wurde die Absicht erklärt, die hinter der Wahl des Forschungsthemas "Identifikation von Erfolgsfaktoren bei der Erstellung einer ersten Bachelorarbeit" stand: hohes Identifikationspotenzial für die Studierenden wegen gleichzeitig eigenem Nutzen für die weitere Studienkarriere (vgl. Abschnitt 4.2). Diese Hoffnungen erfüllten sich, wie an angeregten Diskussionen unter den Studierenden und ihrem Einsatz während des Forschungsprojekts zu erkennen war. [63]

Ein weiterer Vorteil bestand darin, dass sich das Thema für eine Triangulation anbot, d.h., es konnte mit zwei Gruppen von Personen (BetreuerInnen von Bachelorarbeiten und Studierenden) und zwei Methoden gearbeitet werden. Das Besondere an dieser Lehrveranstaltung war, dass Studierende ihr Wissen aus der Anwendung der Methode des ExpertInneninterviews in die Umsetzung der Methode der Gruppendiskussion und *vice versa* einfließen lassen konnten. Gleichzeitig konnten Lernerfahrungen mit z.B. der Rekrutierung von Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern im Rahmen der Fokusgruppe gemacht werden, die bei der Umsetzung von ExpertInneninterviews aus zeitlichen Gründen nicht möglich waren. Die Ergebnisdarstellung mithilfe von Mapping-Methoden aus der Fokusgruppe konnte als zusätzliches Wissen für die Interviewauswertung genutzt werden. Die sich daraus ergebenden Synergien wurden von den Studierenden sehr bereitwillig aufgenommen. [64]

Die Tatsache, dass die Studierenden durch die Gegebenheiten des Themas in einem geschützten Bereich agierten, bewerten wir als ambivalent: Die ExpertInnen hatten große Motivation für die Teilnahme am Interview, waren auch örtlich gut für die persönliche Befragung erreichbar; für die Fokusgruppe war die zu rekrutierende Zielgruppe für die Studierenden sehr einfach zu erreichen, da es

sich teilweise um den eigenen Bekanntenkreis handelte; das Thema war gut greifbar. Der Nachteil davon ist möglicherweise, dass keine realistische "Felderfahrung" gemacht werden konnte und dass Herausforderungen wie Teilnahmebereitschaft oder Operationalisierung eines Konstrukts unberücksichtigt gelassen wurden. Die Tatsache, dass ihre erste Rekrutierung erfolgreich verlief, sollte aber vor allem Motivation für die Studierenden sein. Die Wahl einer geeigneten Methode für die Beantwortung einer Forschungsfrage sollte zukünftig nicht daran scheitern, dass die Rekrutierung mit negativen Erfahrungen besetzt ist. [65]

6.3 Entdeckendes Lernen in einer reflexiven Umgebung

Die Studierenden verfügen in dieser Phase ihres Studiums und Studienschwerpunktes bereits über theoretisches Wissen zu unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Abschnitt 3.2). Aber durch die Erfahrung der Organisation, Durchführung und Analyse z.B. einer Gruppendiskussion konnten Studentinnen und Studenten, die zuvor selbst nie Teil einer solchen Fokusgruppe waren, den Ablauf hautnah erleben. Dieses Lernen am Beispiel erlaubt es, die Anforderungen, Besonderheiten und Herausforderungen einer qualitativen Methode in der praktischen Anwendung und Umsetzbarkeit intuitiv zu erfassen und zu verstehen. Folgende Beispiele verdeutlichen, welche Erfahrungen entdeckendes Lernen im Pilotprogramm den Studierenden ermöglichte:

- *Organisation der Fokusgruppe*: Erst als kurz vor dem Beginn der Fokusgruppensitzung drei Teilnehmende abgesagt hatten, wurde den Organisatoren bewusst, welche Herausforderungen der Rekrutierungsprozess mit sich bringt.
- *Interviewführung und -dokumentation*: Wurde zu Beginn der Erhebungsphase noch Widerstand gegen die aufwendige Dokumentation mittels Feldnotizen laut, so führte ein unangenehmer Zufall – ein technisches Problem bei der Tonbandaufnahme eines Interviews – den Studierenden die Notwendigkeit von Feldnotizen besonders eindrücklich vor Augen.
- *Qualitätssicherung*: Die eigenen Ergebnisse auf jeder Stufe des Forschungsprozesses zu hinterfragen und mit KollegInnen zu diskutieren, sollte das Bewusstsein und die Bedeutung der Qualitätssicherung verdeutlichen: So machte sich zum Beispiel eine Intervention in der Erhebungsphase, etwa durch ungenaue Frageformulierung bzw. geschicktes Nachfragen, in allen späteren Etappen bemerkbar und wurde auch von der ganzen Gruppe in ihren Konsequenzen wahrgenommen und diskutiert.
- *Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Gütekriterien*: Der Lernprozess brachte vielfach die Diskussion zwischen den Studierenden und uns zu den Gütekriterien qualitativer Forschung auf, die im ständigen Kontrastieren gegenüber der (gewohnten) quantitativen Arbeitsweise induktiv erklärt und an einem durchgängigen Beispiel nachvollzogen werden konnten. Die Studierenden, die plötzlich mit großen Mengen Textmaterial konfrontiert waren, verlangten initiativ nach unserer Hilfestellung zur Orientierung im

qualitativen Paradigma: Wo die aus quantitativer Forschung bekannte Sprache der Signifikanz und Prozentangaben versagte, wurde gemeinsam nach neuen Definitionen von Wissenschaftlichkeit und Objektivität gerungen.

- *Selbstvertrauen und Professionalität als ForscherIn*: Die Strategie, die Studierenden beim qualitativen Forschen "ins kalte Wasser zu stoßen", förderte auch deren eigenen Antrieb, Bekanntes zu hinterfragen. In dem Wechselspiel zwischen enger Zusammenarbeit und Phasen der selbstständigen Arbeit (vgl. Reflexionspunkte und Etappen, Abschnitt 4.3) entstand ein Raum, in dem Studierende das Selbstvertrauen entwickeln konnten, eigene "Regeln" bzw. Kategorien und Vermutungen induktiv aus dem Material herauszuarbeiten und dabei eigene Schlüsse nachvollziehbar zu argumentieren. Damit wurde auch das für die qualitative Forschung unverzichtbare "Forschen gegen die eigene Intuition" gefördert, da an den Reflexionspunkten unterschiedliche Zwischenergebnisse Irritation und Konfrontation mit sich brachten. [66]

Die reflexive Haltung sollte für die Studierenden ein selbstverständlicher Teil ihrer qualitativen ForscherInnen-Sozialisation werden – die Triangulation von ForscherInnen und Daten produzierte facettenreiches und widersprüchliches Material. Dabei galt es, dieses durch Zusammenschau und Literaturbezug zu integrieren sowie die Möglichkeiten und Grenzen der angewendeten Methoden in ihrer Ergänzung zu erkennen. [67]

6.4 Erfahrungen aus der Arbeit mit einer heterogenen Lerngruppe

Als Konsequenz aus der starken Betonung der Teamarbeit kamen auch die Unterschiede in der heterogenen Lerngruppe (aus Vollzeit- und berufsbegleitend Studierenden, vgl. Abschnitt 4.4) verstärkt zum Tragen:

- *Unterschiedlicher Aufwand für Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende*: Für berufsbegleitend Studierende stellte eine derartig konzipierte Forschungswerkstatt eine sehr aufwendige, wenn nicht sogar zu zeitintensive Lehrveranstaltung dar. Durch die Zusammenarbeit mit VollzeitstudentInnen konnten die meist voll berufstätigen KollegInnen ihre Einsatzzeiten und die Aufgaben besser einteilen und organisieren. Vollzeitstudierende empfanden ihren Aufwand meist höher im Vergleich zu ihren berufstätigen KollegInnen. Andererseits übernahmen letztere in der Kleingruppe durchaus auch umfassendere Tätigkeiten wie z.B. die Transkription der Daten, wenn sie sich dafür die Zeit flexibel bis zum nächsten Abgabetermin einteilen konnten. Eine gerechte und faire Verteilung des Arbeitsaufwandes ist deshalb eine besondere Herausforderung für Lehrende einer solchen Gruppe.
- *Zweigleisige und überbordende Kommunikation*: Anders als bei einer Gruppe von berufstätigen oder Vollzeitstudierenden in "Reinkultur" musste beim gemischten Jahrgang darauf geachtet werden, dass sämtliche mündlich gegebenen Informationen – seien sie auch nur zufällig aus der Situation einer Präsenzeinheit heraus entstanden – zugleich in schriftlicher Form vorlagen. Sei es, dass während der Veranstaltung ein Arbeitsauftrag spontan

abgeändert wurde oder sei es, dass ein Team neu formiert oder auch nur ein Literatortipp besprochen wurde: Die berufstätige Teilgruppe musste von uns über all das informiert werden. Daraus resultierte eine Vielzahl an einseitigen Kommunikationshandlungen (E-Mails, Protokolle, Dokumente auf der Plattform etc.), die von einigen Studierenden wegen Überforderung durch resigniertes "Abschalten" quittiert, von anderen mit Rückfragen beantwortet wurden, was wiederum weitere Kommunikation nach sich zog.

- *Abwälzen der Kommunikation auf Vollzeit-Studierende in gemischten Teams:* Damit das "Zuviel" an Kommunikation eingedämmt werden konnte, versuchten wir, einzelne Arbeitsaufträge oder Rückmeldungen zu Arbeiten an die Vollzeit-Studierenden während der Präsenzphase zu kommunizieren – mit der Bitte, sie mögen dies in ihrem Team an die berufstätigen KollegInnen weiterleiten. Diese Erwartung wurde jedoch nicht immer erfüllt, woraus Konflikte in den Teams entstanden und erst durch späteres Nachfragen an uns das Manko an Information offenbar wurde.
- *Berufstätige Studierende als Fachpromotoren:* Das fachliche Interesse und die praxisbezogenen Diskussionsbeiträge der berufsbegleitend Studierenden machten die Reflexionsrunden lebendig und brachten frischen Wind und Aufmerksamkeit in die Gruppendynamik. So berichteten manche Studierende von eigenen Interviewsituationen im Berufsleben oder bemerkten freudig, jetzt endlich eine Methode zu kennen, wie umfangreiche Angebote für das Management analysiert werden könnten (Anm.: gemeint ist die qualitative Inhaltsanalyse, vgl. Abschnitt 5.2.3). Diese Querverbindungen zur Berufspraxis zeigten auch den Vollzeitstudierenden zusätzliche Einsatzmöglichkeiten für das erworbene Wissen auf und motivierten sie. [68]

6.5 Eignung des Formats Forschungswerkstatt für *Blended Learning*

Fernlehrephasen stellten sich dann als optimal heraus, wenn theoretisches Wissen und konkrete Arbeitsanweisungen im Zuge einer vorangegangenen Präsenzeinheit vermittelt wurden und die Studierenden somit gut auf die Fernlehreeinheit vorbereitet werden konnten. Eine besondere Herausforderung bedeutete die Vorbereitung für solche Fernlehretätigkeiten für berufsbegleitend Studierende, aber auch uns, wenn kein direkter Kontakt bzw. keine Präsenzphase für grundlegende Erklärungen und Wissensvermittlung möglich war. Das Klären von Fragen und Unklarheiten in schriftlicher Form (z.B. via E-Mail oder über die Plattform) kann zum einen den zeitlichen Aufwand, zum anderen die Verwirrung aufseiten der Studierenden wesentlich erhöhen. Folgende Beispiele illustrieren die Herausforderungen, die die Arbeit mit einer gemischten Gruppe (Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende) im beschriebenen Etappenmodell (vgl. Abschnitt 4.3) mit sich bringt:

- *Vermittlung neuartiger Methoden in der Fernlehre:* Die erstmalige Anwendung von *Focusgroup Illustration Mapping* (siehe Abschnitt 5.3.4, Abb. 7) im Rahmen der Auswertungsphase der Fokusgruppe, die in einer Fernlehrephase durch berufsbegleitend Studierende stattfand, erforderte den Einschub einer telefonischen Konferenzschaltung zwischen uns und zwei

Studierenden. Eine korrekte Darstellung der Ergebnisse mithilfe dieser neuen Methode konnte so für die darauf folgende Präsentation sichergestellt werden.

- *Tutoring für die induktive Kategorienbildung:* In der Phase der Auswertung der ExpertInneninterviews (vgl. Abschnitt 5.2.3) suchten die Studierendenteams uns auf, um die Begründung von induktiv gebildeten Kategorien aus der Theorie heraus zu diskutieren und Feedback zu ihrer Argumentation zu erhalten – eine Lehrleistung, die die Studierenden freiwillig in Anspruch nahmen und die ihnen während einer selbstständigen Arbeitsphase Orientierung gab.
- *Mangelhafte Alternativen für verhaltensorientierte Übungen:* Für Verhaltenstrainings (z.B. das Rollenspiel bei Interviewtechniken) konnte keine äquivalente Methode im Fernlehre-Modus gefunden werden, die ähnlich verhaltenssteuernd wirkt. Interviewtechniken mussten für berufstätige StudentInnen rein auf der kognitiven Ebene gelehrt werden: In diesem Fall sollten die Teilnehmenden eine persönliche Hitliste von *Dos and Don'ts* bei der Interviewführung erstellen.
- *Geringe Abweichungstoleranz im organisatorischen Ablauf:* Die straffe organisatorische Gliederung des Etappenmodells und die damit verbundene Interdependenz der einzelnen Teilaufgaben erschwerten den Umgang mit unvorhergesehenen Zwischenfällen ebenso wie die Kommunikation von Änderungen an die Studierendenteams. So wurde z.B. durch den Ablauf der Lehrveranstaltung ein zusätzlicher Arbeitsschritt nötig, in dem die Studierenden eine Zwischendokumentation machen sollten. Von der Kommunikation dieses Auftrags per E-Mail bis zur Umsetzung durch die einzelnen Teams erfolgte ein schwerfälliger Abstimmungsprozess mit mehrmaligen Rückfragen und Verhandlungen. [69]

Der entsprechend hohe Organisations- und Kommunikationsaufwand entstand zum einen durch die mangelnde Gelegenheit, Fragen *face to face* in Anwesenheit aller Betroffenen, also in der Präsenzphase zu klären. Zum anderen könnte die Aufspaltung des Lehr- und Lernprozesses in relativ kleine Teilschritte (Etappen) ein Grund dafür sein, dass der Überblick für die Studierenden und uns schwer zu bewahren war, vor allem wenn zusätzliche Informationen hinzukamen. Die Schwerfälligkeit des *Blended-Learning*-Programms, wenn es um die Integration neuer Gegebenheiten geht, kann durch das enge Zeitkorsett der berufstätig Studierenden aus Studium und Beruf erklärt werden. [70]

6.6 Besonderheiten der Lehre qualitativer Methodik

Die bisherigen Perspektiven dieser Reflexion beleuchten die didaktische Grundkonzeption als Forschungswerkstatt mit "entdeckendem Lernen" zwischen Wissenschaft und Praxis und die Rahmenbedingungen bezüglich des Forschungsthemas und der Gruppenzusammensetzung. In diesem Abschnitt betrachten wir nun jene positiven und negativen Erfahrungen, die mit der Vermittlung und Leistungsbeurteilung von qualitativem Methodenwissen in Verbindung stehen. [71]

6.6.1 Evaluierung von didaktischen Vermittlungsformen

Mit den angewendeten Vermittlungsformen (vgl. Abschnitt 5 und Abb. 1) machten wir zumeist gute Erfahrungen. Für die Vermittlung des theoretischen Wissens eigneten sich Lehrgespräch und Vortrag gleichermaßen. Die Reflexionspunkte waren besonders dann erfolgreich, wenn eine Diskussion unter den Studierenden entstehen konnte – diese Möglichkeit war durch eine moderierte Austauschrunde in gemischten Kleingruppen oder durch einen Austausch auf der Online-Diskussionsplattform gegeben (die aber weniger beliebt war). [72]

Besonders beeindruckt waren die Studierenden vom Interviewrollenspiel für die ExpertInneninterviews (vgl. Abschnitt 5.2.2). Zitat einer Studierenden: "Ich hätte nie gedacht, dass es sich wirklich auszahlt, fünf Sekunden Schweigen auszuhalten, bis die Expertin ihre Antwort gibt! Zum Glück haben wir das geübt, sonst hätten wir im realen Interview den Gedankengang der Expertin unterbrochen." [73]

Ebenso lehrreich waren die tatsächliche Interviewführung in den Zweier-Teams und der darauf folgende Austausch mit den übrigen Teams mittels Kartenabfrage und Diskussion. Es war den Studierenden anzumerken, wie sehr ihnen daran gelegen war, einander die Erfahrungen aus ihrer Interviewsituation näher zu bringen. Die Zusammenarbeit in Zweier-Teams erwies sich als förderlich sowohl für die Feldarbeit bei den ExpertInneninterviews, bei der die Möglichkeit des Feedbacks aus einer Live-Beobachtung gern angenommen wurde, als auch für die spätere Auswertungsphase. [74]

Als wenig motivierend empfanden die Studierenden die Transkriptionsarbeit, die als zeitaufwendig (bis zu neun Stunden pro Team), anstrengend und monoton beschrieben wurde. Eine Empfehlung für künftige Projekte lautete, ein externes Dienstleistungsunternehmen mit der Transkriptionsarbeit zu beauftragen und jede/n Studierende/n zwecks Übungseffekts nur etwa zehn Tonbandminuten transkribieren zu lassen. [75]

Die Auswertungsphase für beide Module (ExpertInneninterviews und Fokusgruppe) war insofern für die Studierenden schwierig, als sie sich die einzelnen Schritte selbst einteilen mussten und nur einmal, am Ende des Prozesses, unsere Rückmeldung erhielten. Dieser Arbeitsschritt war sozusagen die "Nagelprobe" für die Studierendengruppe: Hier endete die Anleitung mittels Wegweisern, denn die Entwicklung einer inneren Struktur aus dem Material heraus erforderte Kreativität, Mut zu Neuem und das Schöpfen einer eigenen Logik. Waren die Leistungen der einzelnen Teams bis dahin noch relativ homogen gewesen, so entstand bei der Auswertung eine größere Schere zwischen den herausragend argumentierten und nachvollziehbaren Arbeiten und jenen, die über das deduktive Kategorienschema bzw. eine rein beschreibende Wiedergabe zusammenhangsloser Interviewstellen nicht hinaus kamen. [76]

Besonders bei der Berichtslegung, für die das Material verbal interpretiert werden musste, kam die Unsicherheit im sprachlichen Umgang mit qualitativ-explorativen

Ergebnissen ans Tageslicht. Die Studierenden stellten sich Fragen wie: Können bei zehn ExpertInneninterviews tatsächlich Prozentangaben gemacht werden ("30% der Befragten betonten die Wichtigkeit einer guten Literaturrecherche")? Kann bei einer Fokusgruppe von "repräsentativen" und "signifikanten" Aussagen gesprochen werden? Das Auftauchen von "quantitativer Sprache" in der Interpretation qualitativer Daten war für uns ein Anlass, in der Lehrveranstaltung noch einmal gemeinsam die Unterschiede der beiden Forschungsparadigmen herauszuarbeiten. [77]

Insgesamt bewirkte die Integration von zwei Methoden der qualitativen Marktforschung – dem ExpertInneninterview und der Fokusgruppendifkussion – in einer Lehrveranstaltung, dass Studierende einen breiten Einblick in das Spektrum der qualitativen Forschungsmethodologie bekommen konnten. Gleichzeitig verlangte dies nach einem exakt koordinierten und gut strukturierten Zeitplan, der kaum Ausfälle, Änderungen und flexibles Agieren zuließ. Für Studierende bedeutete dieser straffe Ablauf stellenweise Zeitdruck und erhöhte Komplexität. So wurde es als verwirrend empfunden, Arbeitsanweisungen und Teilaufgaben zeitgleich für das Modul "ExpertInneninterview" wie auch für die "Fokusgruppendifkussion" auszuführen. [78]

6.6.2 Reflexion des Beurteilungssystems – zwischen eigenständiger Leistung und Teamarbeit

Eine Herausforderung im Rahmen der Lehre qualitativer Methoden stellte die Leistungsbeurteilung dar. Wie erfasst und misst man am Ende einer Forschungswerkstatt, die zum Ziel hat, qualitative Methoden praxistauglich und gleichzeitig den wissenschaftlichen Ansprüchen genügend zu vermitteln, den Wissensstand der Studierenden? Nach welchen Kriterien beurteilt man, ob die StudentInnen die Besonderheiten und Herausforderungen von qualitativen Forschungsmethoden verstanden haben? [79]

Wir versuchten die Fragen der Beurteilung dahin gehend zu beantworten, dass für jede Etappe gesondert Beurteilungskriterien formuliert und Punkte vergeben wurden (für den Aufbau der Lehrveranstaltung in Etappen vgl. Abschnitt 5.1. bzw. Abb. 2). Die Kriterien zielten darauf ab, dass die Studierenden bei der Umsetzung dem Wesen und Ziel des jeweiligen Arbeitsschrittes gerecht werden sollten. So wurden z.B. bei der Leitfadenerstellung (vgl. Abschnitt 5.2.1) die Kriterien Vollständigkeit, Aufbau, Einsatz von Fragetechniken, Themenrelevanz und Kreativität vorgegeben. Im Kontrast dazu waren die Beurteilungskriterien für Kategorienbildung und Kodierung (vgl. Abschnitte 5.2.3 und 5.3.4) die logische Widerspruchsfreiheit und die lückenlose Dokumentation. [80]

Bei der Art der Beurteilung wurde meistens der ergebnisorientierte Ansatz dem prozessorientierten Ansatz vorgezogen, vor allem wenn der Prozess nicht überprüft werden konnte. So wäre es zum Beispiel schwierig zu überprüfen, ob die Studierenden sich bei der Kodierung der Analyseeinheiten tatsächlich als ForscherInnenteam austauschen oder ob sie schlichtweg die Arbeit "halbieren" nach dem Motto: Jede/r kodiert die Hälfte des Materials. Eine ergebnisorientierte

Beurteilung ist jedoch bei einem prozessorientierten Verfahren wie der qualitativen Forschung im besten Fall eine Kompromisslösung und sollte für künftige Lehrveranstaltungen überdacht werden. [81]

Dennoch konnte dem Charakter qualitativer Forschung in der Beurteilung Rechnung getragen werden, indem sämtliche Beurteilungen der einzelnen Teilschritte nicht nur quantitativ in Punktwerten erfolgten, sondern in den meisten Fällen auch eine verbale Begründung der Bewertung erfolgte. Bei gewissen Aufgaben wie der Rekrutierung von FokusgruppenteilnehmerInnen wurde im Endeffekt das "Bemühen" beurteilt und nicht der Erfolg, da dieser nicht allein von der Leistung der Studierenden abhing. [82]

Ein weiterer interessanter Aspekt der Beurteilung war die fast durchgängige Kleingruppen- oder Teambeurteilung. Im Zuge eines Forschungsprojektes als Gruppe beurteilt zu werden und abhängig von den Leistungen und Ergebnissen anderer Kolleginnen und Kollegen zu sein, stellte die Studierenden vor eine neue Herausforderung. Sie mussten erkennen, dass der Erfolg des Projektes von jedem/jeder Einzelnen abhängig ist, und dass dies Vertrauen in die Gruppe verlangt. Die Gruppenbeurteilung führte in dieser Veranstaltung dazu, dass Einzelne dadurch motiviert waren, dass ihr individueller Beitrag für andere Kolleginnen und Kollegen wie auch für einen positiven Abschluss des Projektes notwendig war. [83]

Zugleich konnte die Unsicherheit im Umgang mit der für die Studierenden unbekanntem Methode der Gruppendiskussion in einer gemeinschaftlichen Gruppenarbeit leichter überwunden werden. Das Risiko durch z.B. den Ausfall von technischen Hilfsmitteln oder das Nichterscheinen von DiskussionsteilnehmerInnen kann in einem arbeitsteiligen Prozess, in dem ständige Rück- und Absprache am Beginn und Ende von Aufgabenbereichen (d.h. an Reflexionspunkten) stattfinden, minimiert werden. [84]

Nachteilig an der Gruppenbeurteilung wurde von den Studierenden angemerkt, dass die Einteilung, wer zu welcher Gruppe mit welcher Arbeitsanweisung gehöre, nicht übersichtlich und wegen der vielen Teilaufgaben (ExpertInneninterviews und Fokusgruppe zusammengenommen) verwirrend gewesen sei. [85]

7. Resümee und Ausblick

Dieser Beitrag ging von den Rahmenbedingungen für die Lehre qualitativer Methoden an einem betriebswirtschaftlichen Fachhochschul-Studiengang aus, wobei *Blended Learning* in einem zweigeteilten Konzept angeboten wurde. Die Darstellung des Grundkonzepts und der Lernmodule vermittelte das Verständnis der Lehrziele und die Instrumente für die didaktische Umsetzung, wobei auch der Ablauf der Lehrveranstaltung in Phasen beschrieben wurde. Wir hoffen, dass FachkollegInnen Anregungen für die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen gewinnen konnten und diese auch weiterentwickeln bzw. über ihre Erfahrungen damit in Austausch treten möchten. [86]

Der Forschungswerkstattcharakter der Lehrveranstaltung, in dem qualitative Methoden anwendungstauglich vermittelt werden sollten, hat sich als empfehlenswert herausgestellt – vor allem dann, wenn Studierende noch keine Erfahrungen mit qualitativen Methoden machen konnten. Erst in der Anwendung und Umsetzung von qualitativen Techniken können Studierende, die bis dahin auf quantitative Forschung fokussiert waren, die Herausforderungen und die Bedeutung qualitativen Arbeitens und qualitativer Ergebnisse erkennen und verstehen. Diese Unerfahrenheit und die daraus resultierende Unsicherheit im Umgang mit qualitativen Verfahren wurden den Lernenden dank gemeinschaftlicher Gruppenarbeiten und Aufgabenteilung genommen. Zudem lässt das Lehrformat für das Lernen und Verstehen qualitativer Forschung wichtigen Raum für Diskussion und Austausch von Erfahrungen einzelner StudentInnen untereinander über Aspekte des qualitativen Forschungsablaufes. Dieser wichtige Erfahrungsaustausch wurde im Zuge des Gastvortrages mit einer Expertin aus der betrieblichen Marktforschungspraxis fortgeführt und erweitert. [87]

Die Wahl des Forschungsthemas war ebenfalls ausschlaggebend für eine erfolgreiche Vermittlung von qualitativen Marktforschungsmethoden. Ein Forschungsauftrag, der verwertbare und sinnvolle Ergebnisse bringt, wirkt motivierend und stellt aufgrund der Verständlichkeit und Einfachheit und seines Identifikationspotenzials *per se* für Studierende einen gelungenen Einstieg in den Forschungsprozess dar. [88]

Schwierig gestaltet sich die Fernlehre bei der Vermittlung von qualitativen Verfahren für berufsbegleitend Studierende – gerade dann, wenn zwar theoretisches Wissen darüber besteht, aber noch keine Erfahrungen mit der Anwendung gemacht werden konnten. Ohne persönlichen Kontakt, ohne direkte Diskussion und ohne persönlichen Erfahrungsaustausch lassen sich Fertigkeiten wie z.B. die Kategorienbildung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse oder der Ablauf einer erfolgreichen qualitativen Forschung, die verwertbare Ergebnisse zum Ziel hat, nur im Ansatz vermitteln. Eine erfolgreiche spätere Anwendung und Umsetzung von qualitativen Techniken sowohl in der betrieblichen Marktforschung wie auch für die wissenschaftliche Forschung lässt sich – nach unserer Meinung – ohne direkte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden nicht gewährleisten. [89]

Wenngleich die Integration und der Einsatz von *Blended Learning*-Methoden im Zuge dieses projektorientierten Lehrformates an ihre Grenzen stoßen, zeigte sich die Entscheidung für eine "Forschungswerkstatt", in der eine heterogene Gruppe Studierende forschungsnah und praxisorientiert lernen kann, als optimale Lehrveranstaltungsform, um qualitative Marktforschungsmethoden anwenden und erfahren zu können. [90]

Insgesamt wurde der Organisationsaufwand zwischen uns, Vollzeit- und vor allem berufsbegleitend Studierenden und auch die intensive Abstimmung von den Studentinnen und Studenten im Rahmen der institutionalisierten Lehrveranstaltungsevaluierung angemerkt und uns positiv angerechnet. Für künftige Forschungsbeiträge zur Lehre qualitativer Methoden sollte eine

Evaluierung des Lernerlebnisses aus Studierendensicht vorgenommen werden (vgl. STIEFEL 2007). Die Reflexionen zu den Lehrerfahrungen sollen die Basis für eine Weiterentwicklung erfolgreicher Lehre von qualitativen Forschungsmethoden für angehende Betriebswirte und Betriebswirtinnen darstellen. [91]

Literatur

- Aghamanoukjan, Anahid; [Buber, Renate](#) & Meyer, Michael (2009). Qualitative Interviews. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S.415-436). Wiesbaden: Gabler.
- Atteslander, Peter (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Auer-Srnka, Katharina J. (2009). Mixed Methods. In Carsten Baumgarth, Martin Eisend & Heiner Evanschitzky (Hrsg.), *Empirische Mastertechniken – Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung* (S.457-490). Wiesbaden: Gabler.
- Baumgarth, Carsten; Eisend, Martin & Evanschitzky, Heiner (2009). Empirische Mastertechniken. In Carsten Baumgarth, Martin Eisend & Heiner Evanschitzky (Hrsg.), *Empirische Mastertechniken – Eine anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung* (S.3-26). Wiesbaden: Gabler.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.), *Experteninterviews – Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S.61-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- [Breuer, Franz](#) & [Schreier, Margrit](#) (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307> [Zugriff: 1.9.2010].
- Buber, Renate & Klein, Vanessa (2009). Zur Bedeutung qualitativer Methodik in der Marktforschungspraxis. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S.54-61). Wiesbaden: Gabler.
- Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Zugriff: 1.9.2010].
- Dieris, Barbara (2007). Was ist qualitative Forschung? – Eine studentische Lernerfahrung. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Di2> [Zugriff: 1.9.2010].
- FHStG – Fachhochschulstudiengesetz (2007). Bundesgesetz für Fachhochschulstudiengänge BGBl. Nr. 340/1993, zuletzt geändert mit Bundesgesetz BGBl. I Nr. 89/2007. §3 Ziele und leitende Grundsätze von Fachhochschul-Studiengängen, <http://www.bmwf.gv.at/startseite/hochschulen/universitaeten/gesetze/organisationsrecht/fhstg/> [Zugriff: 26.8.2010].
- Fichten, Wolfgang & Dreier, Birgit (2003). Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 29, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302293> [Zugriff: 30.8.2010].
- [Flick, Uwe](#) (2008). *Triangulation – Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe & Bauer, Martin (2008). Qualitative Forschung lehren. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (6. Aufl., S.600-614). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2008). *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höld, Regina (2009). Zur Transkription von Audiodaten. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S.655-668). Wiesbaden: Gabler.
- Hüttner, Manfred & Schwarting, Ulf (2002). *Grundzüge der Marktforschung*. München: Oldenbourg.
- Jaeggi, Eva; Faas, Angelika & Mruck, Katja (1998). Denkvorbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin*, 98-2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:291-psydok-2918> [Zugriff: 15.9.2010].
- Kaiser, Werner (2004). Die Bedeutung von qualitativer Marktforschung in der Praxis der betrieblichen Marktforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 31, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402313> [Zugriff: 18.8.2010].
- Kardorff, Ernst von (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S.3-8). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion – Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mieg, Harald A. & Brunner, Beat (2001). Experteninterviews. *MUB Working Paper, 6, Professur für Mensch-Umwelt-Beziehungen, ETH Zürich*.
- Morgan, David L. & Krueger, Richard A. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mruck, Katja & Breuer, Franz (2003). Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS-Schwerpunktausgaben. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302233> [Zugriff: 30.8.2010].
- Palupski, Rainer (1998). Ökonomische Analyse der Marktforschung – Begründung und Ansatzpunkte. In Bernd Erichson & Lutz Hildebrandt (Hrsg.), *Probleme und Trends in der Marketingforschung* (S.50-54). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Pelz, Corinna; Schmitt, Annette & Meis, Markus (2004). Knowledge Mapping zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 35, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351> [Zugriff: 15.10.2010].
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (2., korr. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schmidt, Christiane (2008). Analyse von Leitfadeninterviews. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (6. Aufl., S.447-455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schmitt, Rudolf (2007). Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4S8> [Zugriff: am 04.02.2011].
- Stiefel, Britta (2007). Der Einsatz archivierter Forschungsdaten in der qualitativen Methodenausbildung – Konzept und Evaluation eines Pilotmodells für forschungsnahes Lernen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703152> [Zugriff: 1.9.2010].
- VMÖ – Verband der Marktforscher Österreichs (2010). *Qualitätsstandards*, http://www.vmoe.at/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=13 [Zugriff: 7.11.2010].

Zu den Autorinnen

Bettina KÖNIG: Jahrgang 1974, Studium der Internationalen Wirtschaftsbeziehungen, Managementfunktionen im Marketing in der österreichischen und internationalen Konsumgüterindustrie, seit 2007 Stammhochschullehrerin an den Fachhochschul-Studiengängen Burgenland.

Arbeitsschwerpunkte: Marketingmanagement, Internationales Marketing, Sales- und Distributionsmanagement und Marktforschung

Kontakt:

Bettina König
Fachhochschul-Studiengänge Burgenland
Ges.m.b.H.
Kernkompetenzbereich Wirtschaft
Campus 1, A-7000 Eisenstadt

Tel.: +43 (0) 59010-60133
Fax: +43 (0) 59010-60111

E-Mail: [bettina.koenig\[at\]fh-burgenland.at](mailto:bettina.koenig[at]fh-burgenland.at)
URL: <http://www.fh-burgenland.at/>

Claudia KUMMER: Jahrgang 1982, Studium der Internationalen Wirtschaftsbeziehungen, Diplomarbeit/wissenschaftliche Abschlussarbeit: "Entwicklung einer Skala zur Erfassung sozialer Erwünschtheit in der Marktforschung", seit 2008 Stammhochschullehrerin an den Fachhochschul-Studiengängen Burgenland.

Arbeitsschwerpunkte: Dienstleistungsmarketing; Konsumentenverhalten; Reaktivität von Messvorgängen in den Sozialwissenschaften; Instrumente zur Reflexion beruflicher Praxis an Hochschulen

Kontakt:

Claudia Kummer
Fachhochschul-Studiengänge Burgenland
Ges.m.b.H.
Kernkompetenzbereich Wirtschaft
Campus 1, A-7000 Eisenstadt

Tel.: +43 (0) 59010-60147
Fax: +43 (0) 59010-60111

E-Mail: [claudia.kummer\[at\]fh-burgenland.at](mailto:claudia.kummer[at]fh-burgenland.at)
URL: <http://www.fh-burgenland.at/>

Zitation

König, Bettina & Kummer, Claudia (2011). Die Lehre qualitativer Marktforschung – eine multiperspektivische Evaluierung didaktischer Erfahrungen [91 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(2), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110240>.