

## **4.16 Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte**

---

ARNE WEIDEMANN

In fremdkulturellen Kontexten bzw. in interkulturellen Überschneidungssituationen adäquat handeln zu können, erfordert die Fähigkeit, Neues, Unbekanntes, Fremdes als solches erkennen und zu Bekanntem, Eigenem in Bezug setzen sowie in der Folge Handlungsalternativen entwickeln und ausprobieren zu können. In ihren kulturallgemeinen Aspekten umfasst interkulturelle Kompetenz insbesondere die Fähigkeit zum Umgang mit Unbekanntem, über das sich per definitionem im Vorfeld kein kontextspezifisches Wissen aneignen lässt, sondern das nur durch entdeckendes bzw. forschendes Lernen (Bruner 1961, 1966) in situ erschlossen werden kann und muss. Geht es nun um die universitäre Ausbildung interkultureller Kompetenz, kommt der Ausbildung einer solchen Lernhaltung und auch der Vermittlung geeigneter Forschungsmethoden eine besondere Bedeutung zu.

Während die Studiendokumente zu interkulturell ausgerichteten Studiengängen allgemein Auskunft zu den Zielen des Studienganges geben und auf die vielfältigen beruflichen Tätigkeiten sowie Praxisfelder verweisen (siehe z.B. die Studienordnung zum Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ in Chemnitz; vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007) und dabei in der Regel auch die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen und Softskills angesprochen wird, finden diese im Zusammenhang mit der Methodenausbildung häufig keine Erwähnung (siehe jedoch ebd.: 818). Dabei fordert gerade die intensive Auseinandersetzung mit den Prinzipien qualitativer Sozialforschung sowie deren angeleitete und diskursiv reflektierte Anwendung insbesondere auch die Fähigkeiten der Studierenden zu Kommunikation, Selbstreflexion, Selbststeuerung und dem Aushalten von Unsicherheit und Intransparenz sowie ihre Geduld und Flexibilität im Umgang mit sich selbst und anderen heraus – und fördert diese Fähigkeiten.

Eine Möglichkeit, im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studiengänge Methoden qualitativer Sozialforschung zu lehren, besteht in der Durchführung von Lehrforschung bzw. Lehrforschungsprojekten, bei denen Studierende un-

ter Anleitung selbst forschend tätig werden und dabei die Möglichkeit erhalten, Methodenkenntnisse praktisch anzuwenden, inhaltliches Wissen aufzubauen und mit der Projektarbeit, dem Thema sowie den verwendeten Methoden verbundene Softskills auszubauen.

Nach einer begrifflichen Klärung wird am Beispiel der Methodenausbildung in den interkulturell ausgerichteten Studiengängen an der TU Chemnitz dargestellt, wie die Ausbildung in qualitativer Sozialforschung im Rahmen von Lehrforschung curricular und lehr-/lernpraktisch umgesetzt werden kann. Ausgehend von den Herausforderungen und Problemen, die für die Studierenden damit verbunden sind, werden Potentiale für die Ausbildung ‚interkultureller Kompetenz‘ aufgezeigt und die sich hieraus ergebenden Herausforderungen für Dozenten einschließlich grundsätzlicher ethischer Fragen diskutiert. Abschließend werden die notwendigen Rahmenbedingungen und die mit (qualitativen) Lehrforschungsprojekten einhergehenden Anforderungen an die Lehrenden dargestellt.

## **Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte**

Der Begriff ‚Lehrforschung‘ wird in zwei verschiedenen Bedeutungszusammenhängen verwendet und bezeichnet zum einen die Erforschung von Lehre, zum anderen die Anwendung von Forschungsmethoden im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Der zweiten Begriffsverwendung steht auf Seiten der Studierenden der schon erwähnte Begriff des ‚forschenden Lernens‘ gegenüber, das in der Regel zumeist in mehr oder weniger umfangreiche und anspruchsvolle ‚Praktika‘ bzw. Lehrforschungsprojekte eingebettet ist, um die es im Weiteren gehen soll.<sup>1</sup>

Allgemein gesagt ist ein Lehrforschungsprojekt eine Lehrveranstaltung, in der Studierende auf Basis ihres bereits erworbenen methodologischen und theoretischen Wissens und unter Anwendung bereits erlernter (bzw. im Rahmen der Lehrveranstaltung zu erwerbender) Methoden selbständig eine Forschungsfrage bearbeiten und ein kleines Forschungsprojekt durchführen, wobei sie sich forschend nicht nur inhaltlich-thematisches Wissen erarbeiten, sondern auch Forschen lernen.

---

1 Aus naheliegenden Gründen verbinden sich beide Bedeutungen, wenn im Rahmen der Lehrerausbildung forschend gelernt wird. Aus diesem Bereich stammen eine ganze Reihe von jüngeren Publikationen zu Lehrforschungsprojekten, die sich ebenfalls mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch die Ausbildung in Methoden qualitativer Sozialforschung befassen und in diesen ein wesentliches Instrument in der Professionalisierung der Lehrpraxis sehen (siehe z.B. Meyer/Gebken 2003; Arens/ Koch-Priewe/Kovermann/Roters/Schneider/Sommerfeld 2006; Schneider/Wildt 2007; Hallitzky 2008). Die Entwicklung einer „forschenden Grundhaltung“ bei der Lehrerausbildung wird auch vom Wissenschaftsrat gefordert (Wissenschaftsrat 2001: 41).

Recherchiert man nach dem Begriff ‚Lehrforschungsprojekt‘ im Zusammenhang mit aktuellen Studiengängen, so wird jedoch deutlich, dass es weder eine einheitliche Begriffsverwendung noch einheitliche Durchführungskonzepte gibt. So unterscheiden sich als Lehrforschungsprojekt bezeichnete Lehrveranstaltungen u.a. nach folgenden Kriterien:

- Integration in den Studiengang (ja oder nein)<sup>2</sup>;
- Bezug zu Forschung(-projekt): Einbindung in bestehendes Projekt, eigenständiges Projekt, kein Bezug<sup>3</sup>;
- Fragestellung/Thema (vorgegeben/nicht vorgegeben);
- Methoden (vorgegeben/nicht vorgegeben);
- Durchführung (Gesamt- oder Teilforschungsprozess);
- Fokus im LFP (auf Erwerb von Methodenkompetenz, Erwerb themenbezogenen Wissens oder Kombination aus beidem);
- Ziel des LFP (Forschen können, Forschungsergebnisse oder Kombination aus beidem);
- Angestrebter Output (Lehrforschungsberichte, öffentlicher Vortrag, wissenschaftliche Publikation, Projektantrag)<sup>4</sup>;
- Themenbearbeitung (in Kleingruppen oder einzeln);
- Zeitrahmen (1-3 Semester)
- Umfang in SW (2-4) und Zeitplan (wöchentlich, zweiwöchentlich oder in Blocksitzungen);
- Betreuung der individuellen Arbeiten (durch Dozent, im Plenumsarbeit oder in Kombination aus beidem);

- 
- 2 Beispiele für eine curriculare Verankerung von zweisemestrigen qualitativen Lehrforschungsprojekten in Studiengänge wären neben der IKK in Chemnitz etwa die Soziologie (Bielefeld) oder Ethnologie (FU Berlin). Kürzere Lehrforschungsprojekte sind als Bestandteil von Methodenseminaren (insbesondere zu ethnografischen Verfahren) in diverse interkulturell ausgerichtete Studiengänge integriert, werden in der Regel aber dann als Feldforschungsübung o.ä bezeichnet.
  - 3 Ein Beispiel für die Integration von Lehrforschung in ein größeres Forschungsprojekt stellt etwa das SFB-Teilprojekt „Beschäftigungssysteme, Unsicherheit und Erwerbsorientierungen. Theoretische und empirische Befunde“ (Universität Jena, SFB 580, Köhler/Loudovici 2007) dar. Die Autoren gehen in der umfangreichen Publikation auch auf die Möglichkeiten und Beschränkungen von Lehrforschung ein.
  - 4 Beispiele für publizierte Lehrforschungsergebnisse unter Mitautorschaft der beteiligten Studierenden sind etwa der Bericht über Tourismus und Straßenkinder in Madagaskar (Gössling/Schumacher/Morelle/Bergerz/ Heck 2004) oder „Zentrale Überlebensstrategien und biographische Selbstentwürfe männlicher Jugendlicher in Haft“ (Bereswill 2001a). Auf die Bedeutung, die mehrschrittiges Veröffentlichen gerade auch für die Lehrforschung hat, weisen Meyer und Gebken (2003: 5) hin, denn „Forschung lebt von einer funktionierenden kritischen Öffentlichkeit“.

- im hier interessierenden Kontext zudem, ob es bei der Themenstellung um interkulturelle Kommunikation oder kulturelle Differenz geht oder nicht;
- und schlussendlich der Ort der Durchführung („zu Hause“ oder im Ausland<sup>5</sup>).

Hier sind natürlich verschiedenste Kombinationen möglich und in der universitären Ausbildung anzutreffen. Im Zusammenhang mit der Lehre qualitativer Forschungsverfahren sind zudem auch andere Begriffe und Lehr-Lernformen geläufig, die in die Betrachtung mit einbezogen werden könnten. Zu diesen gehören etwa „Methodenwerkstatt“, „Forschungswerkstatt“ (z.B. Bielefeld Magdeburg, Bayreuth, Berlin etc.), „Forschungskolloquium“ (z.B. Chemnitz) oder – am anderen Ende des Spektrums – das „Projektstudium“ (vgl. Griesehop/Hanses 2005). Während erstere gewissermaßen quer zu den beteiligten Studiengängen stehen, indem sie ein Forum für Studierende und Graduierte bieten, ihre jeweiligen Qualifizierungsarbeiten zu diskutieren und forschungspraktische Probleme zu besprechen, ist bei letzterem der ganze Studiengang weitgehend in Projektform aufgebaut.

### **Lehrforschungsprojekte: Ein Praxisbeispiel**

Im Folgenden wird es – am Beispiel des MA-Studienganges „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ an der TU Chemnitz – um Lehrforschungsprojekte gehen, die integraler Bestandteil von Studiengängen sind.<sup>6</sup>

Lehrforschungsprojekte gibt es in Chemnitz seit dem Sommersemester 2003. Diese wurden unter Leitung von Jürgen Straub (von WS02/03 bis WS07/08 Inhaber der Professur für Interkulturelle Kommunikation) im Rahmen des Magisterstudienganges „Interkulturelle Kommunikation“ eingeführt

---

5 Ein Beispiel für Lehrforschungsprojekte im Ausland stellen die in den USA etablierten Study abroad-Programme dar, bei denen eine ganze Schulklasse oder Seminargruppe mit Dozenten für einen längeren Zeitraum in Übersee arbeitet (siehe Ladd 1990). Da es ähnlich langfristige Projekte im deutschsprachigen Raum m.W. nicht gibt und Beobachtungsübungen etc. im Rahmen kürzerer Exkursionen (wie sie z.B. im MA-Studienganges „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ an der TU Chemnitz obligatorisch und auch andernorts etabliert sind) allenfalls als Lehrforschungsprojekte vorbereitende erste Gehübungen in eigenem Forschen darstellen, gehe ich in diesem Artikel nicht näher darauf ein.

6 Ein alternatives Beispiel wäre z.B. das Lehrforschungsprojekt im Bachelorstudiengang „Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie“ in Frankfurt am Main, das ähnlich aufgebaut ist wie das im Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ in Chemnitz und weitgehend dieselben Ziele verfolgt – nicht zuletzt den „Erwerb zukunftsorientierter Schlüsselqualifikationen“ (Faßler 2006: 72).

und in Zusammenarbeit mit den damals an der Professur und Juniorprofessur beschäftigten Dozent/innen<sup>7</sup> durchgeführt. Neben dem Ziel, die Studierenden auf empirische Magisterarbeiten vorzubereiten und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, selbst forschend Forschen zu lernen, sollten die Lehrforschungsprojekte auch dazu dienen, im Rahmen der IKK-Forschung bislang wenig behandelte Themen zu erschließen. Ab dem WS 2003/2004 bildete sich eine Form des Lehrforschungsprojektes heraus, welche einen zentralen Bestandteil des Masterstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ darstellt.<sup>8</sup>

In meinen weiteren Ausführungen beziehe ich mich auf folgende Lehrforschungsprojekte:

- „Third Culture Kids? Auslandsentsendungen mit Kindern und Jugendlichen“,
- „Gastfamilien von Austauschschülern“ sowie
- „Indiengeschichten – Konstitution von und Umgang mit kultureller Differenz in den reisebiografischen Erzählungen von deutschen Indientouristen“.

An diesen Lehrveranstaltungen war ich in Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen an der systematischen Reflexion und Weiterentwicklung der Methode ‚Lehrforschungsprojekt‘ für den spezifischen Kontext des Studienganges beteiligt. Eine ausführliche Darstellung dieses Prozesses und der ihn mitbestimmenden Einflussfaktoren wäre interessant, würde aber den Rahmen dieses Artikels sprengen. Die drei genannten Lehrforschungsprojekte sollen lediglich kurz dargestellt werden, um die Entwicklung des Lehrforschungskonzepts nachvollziehbar zu machen.

### Das Lehrforschungsprojekt „Third Culture Kids“

Das von Doris Weidemann und mir im Wintersemester 2003/2004 begonnene Lehrforschungsprojekt: „Third Culture Kids? – Auslandsentsendung mit Kindern und Jugendlichen“ war einsemestrig angelegt und wurde bis zum Wintersemester 2005/2006 insgesamt viermal mit Magister-Studierenden durchgeführt.<sup>9</sup>

Während der erste Durchgang des Projekts thematisch noch relativ offen war, den gesamten Entsendungszyklus berücksichtigte und auch das Intervie-

---

7 Zu den beteiligten DozentInnen gehörten die Juniorprofessorin Claire O’Reilly und die wissenschaftlichen Mitarbeiter Ulrich Bauer und Doris Weidemann.

8 Zum Überblick über alle an der Professur für Interkulturelle Kommunikation durchgeführten Lehrforschungsprojekte sowie weiterer Lehrforschungsaktivitäten siehe: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-34.html>.

9 Ab WS2004/2005 unter alleiniger Leitung von Doris Weidemann.

wen von Eltern möglich war, wurde der Fokus in den darauf folgenden Durchgängen auf die Perspektive und Selbstdarstellung mitausgereister Kinder eingeschränkt, um eine bessere Vergleichbarkeit der einzelnen Studien zu erreichen und die Arbeit im Plenum zu erleichtern. Außerdem wurde von der Arbeit in Kleingruppen Abstand genommen, da Schwierigkeiten innerhalb einzelner Gruppen z.T. zu erheblichen Verzögerungen während der Projektdurchführung und auch zu Verschlechterungen der Gesamtleistung einzelner Gruppen geführt hatten.

Der Anspruch an die Ergebnisträchtigkeit der einzelnen Studien wurde im Rahmen des Masterstudienganges relativ niedrig gehalten. Die Studierenden sollten den Forschungsprozess jeweils selbst vollständig durchlaufen und neben einer souveränen Darstellung des Forschungsstandes und der verwendeten Methoden die von ihren Interviewpartnern relevant gesetzten Aspekte beschreiben können. Wurde darüber hinaus das eigene Forschungshandeln kritisch reflektiert und damit der Lernfortschritt aufgezeigt und konnten weitergehende Analyseperspektiven entwickelt werden, so wurde dies als ‚sehr gut‘ bewertet.<sup>10</sup> Zum Abschluss des ersten Projektdurchlaufs wurden das Lehrforschungsprojekt und die zentralen Ergebnisse der einzelnen Gruppen zudem erstmals in einer öffentlichen Präsentation im Rahmen des Forschungskolloquiums der Professur vorgestellt.

Darüber hinaus entwickelte Doris Weidemann einen Beurteilungsbogen für Lehrforschungsberichte, der die Beurteilungskriterien für die Studierenden transparent machen und eine systematische Bewertung der schriftlichen Arbeiten erleichtern sollte. Dieser Beurteilungsbogen wurde für die folgenden Lehrforschungsprojekte weiter überarbeitet und dient sowohl der Vorbereitung auf die schriftlichen Arbeiten als auch als Grundlage für die ausführlichen Feedbackgespräche (s.u.).<sup>11</sup>

## Das Lehrforschungsprojekt „Gastfamilien von Austauschschülern“

Das im Wintersemester 2006/2007 von Frances Blüml gestartete und ebenfalls einsemestrige angelegte Lehrforschungsprojekt „Gastfamilie – einmaliges Erleben oder bleibende Bereicherung?“ gründete sich auf ihre Forschungsinteressen im Bereich der Austauschforschung und insbesondere auf den trotz

---

10 Dies entspricht den Bewertungskriterien, die auch von anderen Lehrforschungsprojektleiter/innen beschrieben werden (z.B. Griesehop/Hanses 2005: 2).

11 Der Beurteilungsbogen orientiert sich am üblichen Aufbau sozialwissenschaftlich-empirischer Forschungsberichte und gibt formale wie inhaltliche Kriterien vor. Zusätzlich werden aber auch übergreifende Dimensionen (z.B. Selbstständigkeit, Problemverständnis etc.) erfasst, die sich nicht ausschließlich auf die schriftliche Arbeit, sondern auch auf die Beteiligung im Lehrforschungsprojekt(team) beziehen.



hoher gesellschaftlicher Relevanz immer noch nur unzureichend erforschten Schüleraustausch (vgl. Thomas 2007). Vor allem hinsichtlich der Perspektive der Gastfamilien von Austauschschülern gibt es kaum empirische Studien, so dass es sinnvoll erschien, das Lehrforschungsprojekt von Anfang an als Basis für weitergehende Forschungsarbeiten zu planen.

Aufbauend auf den Erfahrungen und Vorarbeiten aus den Third Culture Kids-Lehrforschungsprojekten wurde deshalb eine weitere Standardisierung des Forschungsprozesses angestrebt, um die bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Außerdem wurde zu Beginn des Lehrforschungsprojekts mit den Magisterstudierenden eine Übung zur Interviewführung durchgeführt, um die Qualität der Interviews zu verbessern und die Brauchbarkeit für eine weitere Verwendung der Daten zu erhöhen. Schlussendlich wurden die Interpretationssitzungen von uns im Dozententandem durchgeführt. Das Lehrforschungsprojekt wurde von mir im Rahmen des MA-Studiengangs bis WS 2007/2008 fortgeführt. Die Studierenden schlossen das Projekt mit einer öffentlichen Präsentation im Forschungskolloquium im Januar 2008 ab, im Rahmen einer Masterarbeit (Khokhleva 2009) wurden die zwanzig narrativ-biografischen Interviews noch einmal einem vertiefenden Fallvergleich unterzogen, außerdem wurden zentrale Ergebnisse aus dem Projekt von den Dozenten auf einer internationalen Konferenz zum Jugendaustausch präsentiert und publiziert (Weidemann/Blüml 2008, 2009).

### Das Lehrforschungsprojekt „Indiengeschichten“

Im Rahmen des Masterstudienganges wurde im Sommersemester 2008 das Lehrforschungsprojekt „Indiengeschichten – Konstitution von und Umgang mit kultureller Differenz in den reisebiografischen Erzählungen von deutschen Indientouristen“ begonnen und zum Ende des Wintersemesters 2008/2009 abgeschlossen. Das Projekt war inhaltlich an meine eigenen Forschungen zu touristischen Interaktionen in Indien angebunden und schloss in der Methodenauswahl an die im vorangegangenen Semester erworbenen Kenntnisse bezüglich erzählorientierter und ethnografischer<sup>12</sup> Verfahren an. In der begleitenden Übung „Interviewverfahren und Textanalyse“ (1. Lehrforschungssemester, siehe Abbildung 1) wurden gezielt die für das Lehrforschungsprojekt nötigen Fertigkeiten praktisch eingeübt. Inhaltlich flankiert wurde das Projekt durch ein Wahlpflichtseminar zum Länderschwerpunkt Indien, begleitend stand zudem eine umfangreiche Bibliothek mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Texten zu Tourismus zur Verfügung.

---

12 Hierbei vor allem Bild- und Artefaktanalyse in Anlehnung an die von Lueger (2000) beschriebene Vorgehensweise.

Um eine genügend große Datenbasis für Fallvergleiche aufbauen zu können, wurden eine gemeinsame Forschungsfragestellung, ein einheitlicher Gesprächseinstieg sowie ein Katalog von Leitfragen erarbeitet. Die Aufgabe der Studierenden bestand neben der eigenständigen Akquise von Interviewpartner/innen darin, zum einen ein erzählerorientiertes reisebiografisches Interview zu führen, zu transkribieren und anhand des Codiervorgangs der Grounded Theory-Methodologie zu analysieren, zum anderen sollte gleichzeitig ein Augenmerk auf von den Indienreisenden erwähnte Medien (Reiseführer, Bücher, Fotoausstellungen, Spiel- und Dokumentarfilme, Diashows etc.) gelegt werden, die diese mit der Reise nach Indien in Verbindung bringen bzw. die sie zu Reisezwecken genutzt haben. Diese Medien wurden im Rahmen der Auswertung zur Analyse pragma-semantischer Zusammenhänge mit herangezogen, teilweise ergänzt durch die Analyse seitens der Interviewpartner erstellter Objektivationen (Fotos, Weblogs etc.). Auf diese Weise konnte das pragma-semantische Netz (re-)konstruiert werden, in dem die jeweilige(n) Reise(n) als sinnhafte Erlebnisse bedeutungsstrukturiert und Bedeutung strukturierend ‚aufgespannt‘ sind.<sup>13</sup>

Obwohl die Studierenden primär ihre eigenen Interviews bearbeiteten, konnte durch die gemeinsame Forschungsfrage und das einheitliche Methodenrepertoire sichergestellt werden, dass alle Teilnehmerinnen gleichermaßen von der Bearbeitung einzelner Fälle im Plenum profitieren konnten.

Der studentische ‚Output‘ des Lehrforschungsprojekts bestand zum einen in einem (obligatorischen) öffentlichen Vortrag am Ende des zweiten Lehrforschungssemesters, der im Gesamtteam zu erarbeiten war und gleichermaßen das Gesamtprojekt sinnvoll vorstellen wie auch wesentliche Analyseergebnisse aus den individuellen Arbeiten berücksichtigen sollte. Zum anderen wurden als Einzelleistung Lehrforschungsberichte ausgearbeitet (jeweils ca. 40 Seiten zuzüglich Anhang), die als Prüfungsleistung die Bewertungsgrundlage für das Modul ‚Lehrforschungsprojekt‘ im Master darstellen. Da das Projekt eine Reihe interessanter – und in der Tourismusforschung wie auch der Erforschung interkultureller Kommunikation bislang nur wenig beachtete – Aspekte hervorgebracht hat, ist zudem eine Publikation der Ergebnisse unter Beteiligung einiger Studierender geplant.

## **Lehrforschung als integraler Bestandteil des Studiengangs**

Mit der Einführung des Masterstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ wurde unter Federführung von Jürgen Straub die Ausbildung in qualitativer Sozialforschung systematisiert, curricular verankert und mit den anderen Studieninhalten verzahnt. Insbesondere war es

---

13 Zur pragma-semantischen Analyse siehe ausführlich Weidemann (2009).



auch möglich, das Lehrforschungsprojekt offiziell zu einer zweisemestrigen Veranstaltung auszubauen. Da es sich in Chemnitz um einen forschungsorientierten Masterstudiengang handelt, erhält die Methodenausbildung nicht nur vom Umfang her großes Gewicht. Die Methodenausbildung stellt in gewisser Weise die zentrale Achse des Studienganges dar, die durch Vorlesungen und Seminare zu sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorien, zur Wissenschaftstheorie und zur Methodologie interpretativer Forschung fundiert und von begriffs- und themenorientierten Studieninhalten flankiert und inhaltlich spezifiziert wird (siehe Abbildung 1 sowie ausführlich die Studienordnung<sup>14</sup>).

## **Prämissen**

Bei der Durchführung der Lehrforschungsprojekte und insgesamt der Methodenausbildung sind im MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ in Chemnitz (wie auch schon im Magisterstudiengang) folgende Prämissen leitend:

- Fundierung in Handlungstheorie, narrative und Kulturpsychologie (Erlanger Schule, Werbik/Straub u.a.; Saarbrückener Schule, Boesch/Eckensberger u.a.);
- das interpretative Paradigma und die komparative Analyse, da Methoden qualitativer Sozialforschung grundsätzlich am besten geeignet sind, um komplexe Sinn- und Handlungszusammenhänge – Lebenswelten (sensu Schütz) – zu erforschen (Nohl 2007; Straub 1999). Dies gilt auch für die Erforschung interkultureller Kommunikation, Kooperation und Koexistenz;
- Einsatz der Grounded Theory-Methodologie (GTM) als Forschungsstrategie (Glaser/Strauss 1967; Strauss 1998; Strauss/Corbin 1990), die mit ihrer „geplanten Flexibilität“ des Forschens am ehesten dem Handeln von Menschen entsprechen kann, das „[n]atürlicherweise [...] nur diffus teleologisch“ ist (Joas 1988: 423; Alheit 2005: 8);
- die Notwendigkeit von Interdisziplinarität;
- Forschen lernt man am besten durch eigenes Tun.

## **Ziele und Anspruch der Lehrforschungsprojekte**

Die mit den Master-Student/innen durchgeführten Lehrforschungsprojekte dienen verschiedenen Zielen:

---

14 Die Studienordnung einschließlich Studienablaufplan und Modulbeschreibung (TUC 2006) ist online verfügbar unter [http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamts/zpa/ordnungen/SoPo\\_master/ikk/ikk\\_SO\\_20060814.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamts/zpa/ordnungen/SoPo_master/ikk/ikk_SO_20060814.pdf).

- der Ausbildung einer forschenden Grundhaltung und methodischer Kompetenz in qualitativer Sozialforschung;
- der induktiven Annäherung an Themen und Inhalte, die im Rahmen der IKK-Forschung eine Rolle spielen;
- der Ausbildung von Softskills (z.B. Durchhaltevermögen, Ambiguitätstoleranz etc.) bzw. sozialen Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen etc.) einschließlich interkultureller Kompetenz;
- der Generierung von Forschungsergebnissen, die auch für die Fachöffentlichkeit von Interesse sind.

Wie Abbildung 1 zeigt, nimmt das Schwerpunktmodul ‚Lehrforschungsprojekt‘ im Aufbau der Methodenausbildung den zentralen Platz ein und hat verschiedene Funktionen:

- Durchführung eines gesamten Forschungsprozesses *unter Anleitung*, in der *Gruppe* und *ohne den Druck*, den die Abschlussarbeit mit sich bringt: *Probleme und Fehler sind im Rahmen des Lehrforschungsprojekts Teil des Lehrprozesses* (vgl. Bolland 2005: 7), insofern sie im Rahmen der Sitzungen aufgegriffen und gemeinsam bearbeitet werden und der Transfer auf die Arbeiten anderer Teilnehmerinnen leicht möglich ist;
- intensive Bearbeitung empirischen Materials mit *ausreichend langem Zeithorizont*, der einerseits dem langsameren Tempo von Forschungsanfänger/innen Rechnung trägt und andererseits entsprechend *höhere Erwartungen an die Sorgfalt* bei den einzelnen Forschungsschritten wie auch *‚tiefer‘ gehende Analysen* erlaubt, als dies im Rahmen etwa des Seminars „Ethnografische Verfahren“ oder der „Auslandsexkursion“ möglich wäre.
- die Einbettung der individuellen Arbeit in den Kontext eines Gesamtprojektes: Zum einen kann hierdurch das vermieden werden, was im Rahmen von Kolloquien, Forschungswerkstätten etc. in späteren Arbeitsphasen immer wieder zum Problem wird, dass nämlich die anderen Teilnehmer mit Fortschreiten der Analysen inhaltlich sukzessive „abgehängt“ sind und die einzelne Forscherin keinen inhaltlich gleichkompetenten Ansprechpartner mehr hat (vgl. Breuer 1996: 125). Zum anderen werden auf diese Weise neben konkreten Arbeitstechniken auch weitere in Forschungs-, aber auch anderen Zusammenhängen wichtige Fähigkeiten eingeübt: Zeitmanagement, projektorientiertes Arbeiten, Selbst-reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit, Präsentieren eigener Ergebnisse und Ideen, Kritik und Anerkennung äußern etc., ohne dass gleichzeitig die mit der Arbeit in Kleingruppen oft verbundenen Schwierigkeiten auftreten.

Abbildung 1: Methodenausbildung im MA-Studienganges "Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" an der TU Chemnitz (wiedergegeben nach der Studienordnung vom 14. August 2006, Anlage 1 Studienablaufplan, TUC 2006)

	1. Semester:	2. Semester	3. Semester	4. Semester
<b>SM2 Forschungs- methoden</b>  <b>360 AS</b>	Textkonstitution und Textanalyse (90 AS)  Gesprächsanalyse PL: Klausur (90 AS)  Ethnografische Verfahren (90 AS)  Exkursion (ca. 7 Tage) PL: Forschungsbericht (90 AS)			
<b>SM5 Lehr- forschungs- projekt</b>  <b>360 AS</b>		Interviewverfahren und Textanalyse (90 AS)  Lehrforschungsprojekt (90 AS)		
			Lehrforschungsprojekt PL: Lehrforschungsbericht (180 AS)	
<b>MMA Master- Arbeit</b>  <b>720 AS</b>				Masterarbeit (nicht zwingend empirisch) + Verteidigung (720 AS)

- der Umfang und Anspruch des Lehrforschungsprojekts erlaubt es auch, Forschung zu betreiben, bei der ‚etwas herauskommt‘. Der Sinnhorizont des jeweiligen Projekts erstreckt sich somit nicht nur über das LFP, sondern auch über das Studium selbst hinaus – insbesondere da bevorzugt neue, bislang noch wenig erforschte Themen bearbeitet werden. Dadurch, dass die Gesamtgruppe außerdem eine größere Datenbasis erzeugt, als dies in Einzelarbeiten möglich wäre, werden zudem nicht nur die im Lehrforschungsprojekt erzeugten Lesarten und Analyseperspektiven vielfältiger, sondern gewinnt das Projekt insgesamt an Gewicht – sei es als Basis für Vorträge und Publikationen oder Forschungsanträge.

Wie wohl schon deutlich geworden ist, stand der bereits erwähnte „Erwerb zukunftsorientierter Schlüsselqualifikationen“ (Faßler 2006: 72) als Lehr-/Lernziel ursprünglich deutlich hinter dem Lernziel ‚Methoden anwenden und forschen können‘ zurück. Erst die immer wiederkehrenden *grundlegenden* Schwierigkeiten der Studierenden mit der Anwendung qualitativer Methoden führten – nicht nur in der IKK in Chemnitz, sondern in jüngster Zeit auch in anderen Studiengängen – zu einer systematischen Reflexion der Lehrforschungspraxis und mithin zur Erkenntnis, dass im Rahmen qualitativer Sozialforschung neben Methodenkenntnis insbesondere auch soziale und andere Schlüsselkompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Zeitmanagement, projektorientiertes Arbeiten etc. vonnöten sind und im Rahmen des Lehrforschungsprojektes erworben bzw. ausgebaut werden können (siehe z.B. Thon/Rothe/Mecheril/Dausien 2005; Schneider/Wildt 2007; Arens et al. 2006 oder die Beiträge zur von Margrit Schreier, Franz Breuer und Wolff-Michael Roth moderierten Debatte zum „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“ im Forum Qualitative Sozialforschung 2007<sup>15</sup>).

## **Erfahrungen mit den Lehrforschungsprojekten**

Im Folgenden sollen die Erfahrungen aus den eingangs genannten Lehrforschungsprojekten aggregiert dargestellt werden. Insbesondere beziehe ich mich dabei auf die Ergebnisse systematischer Befragungen. Im Rahmen des Lehrforschungsprojektes „Gastfamilien von Austauschschülern“ hatte ich die Teilnehmer/innen vor Fertigstellung ihrer Lehrforschungsberichte gebeten, ihre (Lern-)Erfahrung mit dem (Lehr-)Forschen in selbst gewählter Weise grafisch darzustellen und zu kommentieren. Die entstandenen Grafiken wurden dann in der Gruppe vorgestellt und um weitere Aspekte ergänzt, wenn diese bei der Erläuterung durch die Student/innen selbst erwähnt wurden. Die so

---

15 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/search/sectionDetails/Debate%3A%20Teaching%20and%20Learning>.

identifizierten ‚Problemzonen‘ habe ich dann erneut mit den Studierenden besprochen und ggf. modifiziert bzw. ergänzt. Eine ähnliche Befragung habe ich mit den Teilnehmerinnen des „Indiengeschichten“-Projektes durchgeführt, allerdings nach Abgabe und Beurteilung der LFP-Berichte. In diesem Fall wurden die Lern- und Motivationsverläufe zudem in Einzelgesprächen besprochen, und auf dieser Basis dann die Beurteilung der Berichte erörtert. Abschließend hatten die Studentinnen die Möglichkeit, ihrerseits Feedback zu geben. Darüber hinaus beziehe ich mich auf die in vielen Einzelsprechstunden und Pausengesprächen insbesondere aber auch in den Lehrforschungsitzungen selbst geäußerten bzw. erfragten Erfahrungen, Probleme und Kritikpunkte.

### Motivationale Aspekte

Die Motivation der Studierenden ist dann besonders hoch, wenn sie ein persönliches Interesse am Thema und das Gefühl haben, kreativ zu sein und ihr Handlungspotential erleben, weil sie selbstorganisiert ‚forschen‘ oder einen Arbeitsschritt mit sichtbarem Ergebnis abgeschlossen haben. Angesichts ihrer Unerfahrenheit und Unsicherheit hinsichtlich qualitativer Sozialforschung beziehen sie ihre Erfolgserlebnisse primär aus der Interviewsituation und der anschließenden Transkription der Interviewaufnahme. Nach einer intensiven Vorbereitung auf das Interview und die subjektiv erlebte Ungewissheit, ob sie ein ‚brauchbares‘ Interview zustande bringen würden, erleben sie dieses zumeist in mehrfacher Hinsicht als motivierend: Sie erfahren etwas Interessantes und sind stolz, wenn ein Interviewpartner ausführlich erzählt. Da lange narrative Passagen im Rahmen erzählerorientierter Interviews als Kennzeichen ‚gelungener‘ Interviewführung gelten können, bilden sie für die Studierenden ein (vermeintlich objektives) Erfolgsmaß, an dem sie ihr Handlungspotential erkennen können. Ähnliches gilt, wenn es ihnen gelingt, einen guten Rapport mit ihren Interviewpartnern herzustellen. Dies führt zu mehr persönlicher Involviertheit, sie fühlen sich ernst genommen und erfahren die Sinnhaftigkeit des eigenen (Forschungs-)Interesses.

Trotz des hohen Aufwandes bei der Transkription umfangreicher Interviewdaten erleben die Studierenden auch diesen Schritt als motivierend, da die Transkription ein sichtbares Ergebnis produziert, das anhand ‚objektiver‘ Kriterien/Maßstäbe für ‚Erfolg‘ (z.B. die Transkription entspricht den Vorgaben) bewertet werden kann und als sichtbare ‚Spur‘ des eigenen Handelns sowohl Auto-Feedback ermöglicht als auch Handlungspotential erleben lässt.

Diesen motivierenden Aspekten, die expansives Lernen erleichtern, stehen eine ganze Reihe von Problemen gegenüber, mit denen sich die Studierenden konfrontiert sehen und die dazu führen, dass über lange Strecken eher defen-

siv gelernt wird.<sup>16</sup> Hierbei muss unterschieden werden zwischen Schwierigkeiten und Problemen, die die Studierenden im Seminar oder in der Sprechstunde selbst äußern (können) und jenen, welche sie mangels (ja erst noch zu entwickelnder) Sozialforschungs- und interkultureller Kompetenz selbst gar nicht als Probleme bemerken, die jedoch aus der Perspektive erfahrener Dozenten bald zutage treten.

## Probleme der Studierenden im Lehrforschungsprozess

Von den Studierenden immer wieder infragegestellt wird der *Sinn* des Lehrforschungsprojekts und qualitativer Sozialforschung überhaupt. Sie fragen, sich, wozu sie den erheblichen Zeitaufwand betreiben sollen, da sie über etwaiges persönliches Interesse an der Thematik hinaus nicht erkennen, was diese – ihnen unverständliche – Art der Forschung mit interkultureller Kommunikation zu tun hat und wie man davon für die angestrebte berufliche Praxis profitieren kann.

Sie klagen immer wieder über *Motivationsprobleme*, die sich primär aus der Unklarheit und Unsicherheit hinsichtlich ihrer Aufgaben ergeben (Wie ist der Ablauf empirischer Sozialforschung? Was hat die Forschungsfrage für einen Sinn? Warum hat Interpretation so einen hohen Stellenwert und was hat man dann davon?). Demotivierend wirkt auf einige, wenn das Thema des Lehrforschungsprojekts vorgegeben ist, wenngleich dieser Aspekt mit fortschreitender Arbeit am Projekt und zunehmender Erkenntnis über Gegenstand und Forschungsweise weitgehend in den Hintergrund rückt. Problematisch auf die Motivation wirken sich teils auch *Gruppenprozesse* aus, etwa wenn bei der Gruppenarbeit Ungleichgewichte hinsichtlich Aufgabenbearbeitung, Engagement und Fähigkeiten wirksam werden oder im Plenum bei Einzelnen das Gefühl entsteht, schlechter zu sein als die anderen.

Insbesondere der hohe *Zeitaufwand* für das Lehrforschungsprojekt stellt die Studierenden vor *organisatorische* und *motivationale Probleme*. Nicht nur ist das Lehrforschungsprojekt sehr lang und das Arbeitspensum hoch, sodass es teilweise zu Kollisionen mit anderen Studieninhalten kommen kann, sondern der Prozess ist auch nur teilweise im Voraus planbar und kann von Studierenden ohne vorherige Forschungserfahrung nicht überblickt werden. Hinzu kommt, dass einzelne Schritte schwieriger, aufwändiger und langwieriger ausfallen als erwartet. Dies betrifft die Akquise von Interviewpartnern, die Transkription langer, d.h. ‚gelungener‘ Interviews und vermeintlich überflüssige Zwischenschritte wie das Paraphrasieren. Insbesondere wird seitens der

---

16 Zu den Begriffen ‚expansives‘ und ‚defensives‘ Lernen siehe Holzkamp (1995 sowie Straub/Kölbl i.d.B. Kap. 2.2). Für eine Anwendung des Holzkamp’schen Lernbegriffs auf Lehr-/Lernforschung in der Musikpädagogik siehe Niessen (2008).



Studierenden aber der Aufwand für die Analyse des Materials unterschätzt, da hinsichtlich dessen, was Interpretation ist und wie man dabei vorgeht, grundsätzliche Verständnisschwierigkeiten und ein meist offenkundiger Mangel an einschlägigen Erfahrungen bestehen.

Darüber hinaus nennen die Studierenden eine Reihe von Problemen, die sich auf Methodenaspekte einzelner Arbeitsschritte des Lehrforschungsprozesses beziehen, letztlich aber ebenfalls auf ein noch mangelhaftes Verständnis für den Kern qualitativer Sozialforschung zurückgeführt werden können. Dies betrifft die Interviewführung, das Kodieren und die Entwicklung von Kategorien sowie die Theoriebildung im Rahmen des Grounded Theory-Ansatzes (Was ist ein Code, was eine Kategorie? Wie kommt man zu einer Theorie? Was heißt überhaupt ‚Theorie‘?), viel grundsätzlicher aber auch die Unsicherheit, überhaupt zu identifizieren, was als Phänomen für sie selbst und für das Projekt von Interesse sein könnte (Was ist wichtig?).

Während die Studierenden im Hinblick auf die Interviewführung selbstreflexiv konkrete Schwierigkeiten (z.B. offene, erzählgenerierende Fragen zu stellen, nicht zu unterbrechen, den Interviewpartner den Gesprächsprozess steuern zu lassen, Pausen auszuhalten, Informationen parallel zu verarbeiten und später zu klärende Aspekte zu erinnern) benennen und Verbesserungsvorschläge formulieren können, gelingt ihnen dies trotz Anleitungen und Hilfestellung im Hinblick auf die Analyse ihrer Daten zumeist erst gegen Ende des Lehrforschungsprojekts, wenn sie ihre Forschungsberichte schreiben und gemeinsam den vorgesehenen öffentlichen Vortrag ausarbeiten. Dies ist umso auffälliger, als es praktisch allen Teilnehmer/innen der Lehrforschungsprojekte bei aller Unsicherheit durchaus gelingt, relevante Interviewpassagen zu identifizieren und eigene Analyseperspektiven zu entwickeln. Häufiger erschließt sich ihnen jedoch erst im Nachhinein – in einem großen qualitativen Schritt – der Sinn der einzelnen Arbeitsschritte (siehe Abbildung 1). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Arbeit der Studierenden sich über lange Strecken durch ‚Verstöße‘ gegen die ihnen (aus den Methodenseminare sehr wohl bekannten) Prinzipien qualitativer Sozialforschung (siehe z.B. Appelmeyer/Kochinka/Straub 1997: 711ff.; Lamnek 1995) auszeichnet.

Wie die Transkripte der geführten Interviews zeigen, fällt es vielen schwer, in der Interviewsituation wie auch bei der Interpretation ausreichend offen für die Perspektive der Interviewpartner zu sein und sich auf *deren* Geschichte einzulassen. Selbst auf entsprechende Hinweise hin werden Interviewartefakte lange Zeit nicht als solche verstanden. Die Studierenden haben bisweilen große Schwierigkeiten, eigene Vorannahmen zu identifizieren und zu explizieren sowie Phänomene nicht-wertend zu beschreiben. Während es ihnen beim Codieren einerseits sehr schwer fällt, sich hinreichend vom Text zu lösen, um zu einem angemessenen Gegenstandsverständnis zu kommen, fällt es ihnen andererseits aber auch schwer, abstrakte, theoretische Codes zu

entwickeln, die nicht völlig vom Text abgehoben, sondern darin begründet sind.

Die im Zusammenhang mit hermeneutischen Verfahren im Rahmen qualitativer Sozialforschung wie auch in interkulturellen Kommunikationssituationen besonders gravierenden Schwierigkeiten bestehen in der *mangelnden Fähigkeit zum Perspektivenwechsel* (d.h. die Studierenden sind nicht ausreichend in der Lage, ihre eigene Perspektive zu suspendieren und eine emische Perspektive zu entwickeln), sowie einer gewissen *Normativität*, die sich darin äußert, dass die Studierenden weder ihre Werte und Wertungen hinterfragen, noch eigene Normalitätserwartungen als solche identifizieren können.

Während die bislang genannten Aspekte den Kern qualitativen Sozialforschens betreffen und deshalb in den Lehrforschungsitzungen anlassbezogen thematisiert werden müssen (und erfolgreich bearbeitet werden können), fallen mindestens zwei weitere Schwierigkeiten ins Gewicht, die selbst im Rahmen eines in einen einschlägigen Masterstudiengang eingebetteten zweiseitigen Lehrforschungsprojekts nur bedingt aufgefangen werden können: Abhängig von Alter, biografischem Hintergrund und (akademischem) Bildungsweg verfügen die Studierenden über nur *rudimentäre theoretische Vorkenntnisse* und in manchen Bereichen noch über relativ *wenig Lebenserfahrung*, was ihre Möglichkeiten, bei der Interpretationsarbeit auf entsprechende Vergleichshorizonte<sup>17</sup> zu rekurrieren, stark einschränkt. Die Studierenden haben nicht nur Schwierigkeiten, vorhandene *theoretische* Wissensbestände zu aktivieren und mit Phänomenen zu verknüpfen (vgl. Schnapp/Wiesner 2006: 14), mangels Lebenserfahrung und eingeschränkter Kenntnis unterschiedlicher Lebensweisen, haben sie teils auch sehr wenig Möglichkeit, Transfer zu leisten, an ‚Eigenes‘ anzuknüpfen und Vergleiche zu ziehen. Aber auch jenen Studierenden, die aufgrund von Alter und Biografie über vielfältige Vergleichsmöglichkeiten verfügen, fällt es oft sehr schwer, diese zu aktivieren und konstruktiv zu nutzen. Angesichts einer langjährigen Sozialisation in ein spezifisches Wissenschaftsverständnis, bei dem die wesentlichen Qualitätsmerkmale Objektivität, Reliabilität und damit verbunden die explizite Ausklammerung alles Subjektiven sind, erfordert es offenbar (immer noch) erheblichen Mut, im interpretativen Paradigma gerade diese Subjektivität zu einer Ressource zu machen. Dieser Aspekt ist insofern von Bedeutung, als die Interpretation fremdkultureller Bedeutungsgewebe, Sinn- und Verweisungszu-

---

17 Siehe hierzu Straub (1993, 2006, 2009), der a) explizit empirisch fundierte VH, b) Alltagswissen des oder der Interpretierenden, c) in anderen empirischen Studien angebotene sowie theoretisch begründete VH und d) imaginative z.B. utopische, gedankenexperimentelle VH unterscheidet; für ein aktuelles Beispiel, wie mit diesem (leicht modifizierten) Ansatz empirisch stringent gearbeitet werden kann siehe Weidemann (2009).

sammenhänge als *fremdkulturell* die intime Kenntnis und differenzierte Wahrnehmung des Eigenen voraussetzt.

Neben diesen, die einzelnen Studierenden betreffenden Schwierigkeiten besteht eine Herausforderung für die Gruppe (und den Dozenten) darin, dass die Studierenden über höchst unterschiedliches akademisches Vorwissen verfügen. Im Sinne vielfältiger Vergleichshorizonte eigentlich ein Vorteil, wird dies leicht zum Problem, wenn es sich um nicht kanonisiertes (disziplinär sozialisiertes) Vorwissen (in anderen Worten: „willkürlich zusammen geflickte[s] Halbwissen“, Straub/Nothnagel 2007: 219) handelt – wie dies für interdisziplinäre (Bachelor-)Studiengänge, aus denen sich die Studentenschaft interkulturell ausgerichteter Masterstudiengänge überwiegend rekrutiert, manchmal leider charakteristisch ist.

Die Erfahrungen aus den genannten Lehrforschungsprojekten decken sich zu weiten Teilen mit denen aus der Forschungswerkstatt von Breuer (1996), denen aus dem von Grieshop und Hanses (2005) beschriebenen Projektstudium an der Universität Bremen sowie den von Bereswill (2001b) oder Schnapp und Wiesner (2006) beschriebenen Lehrforschungserfahrungen (vgl. auch die Reflexionen im Rahmen des 2. Berliner Methodenworkshops 2006<sup>18</sup> und die Debatte auf FQS 2007<sup>19</sup> sowie das Kompetenzstufenmodell von Schneider und Wildt 2007: 15).

Hierzu gehört auch die Erfahrung der Dozent/innen, dass sich der Sinn des qualitativ-interpretativen Forschens den Studierenden trotz umfangreicher methodologischer und theoretischer Unterfütterung erst im Laufe des eigenen Forschungshandelns erschließt (siehe Abbildung 2). So verweist etwa auch Bereswill auf die erheblichen Widerstände seitens der Studierenden gegen den Grounded Theory-Ansatz und insbesondere dessen „Umständlichkeit“:

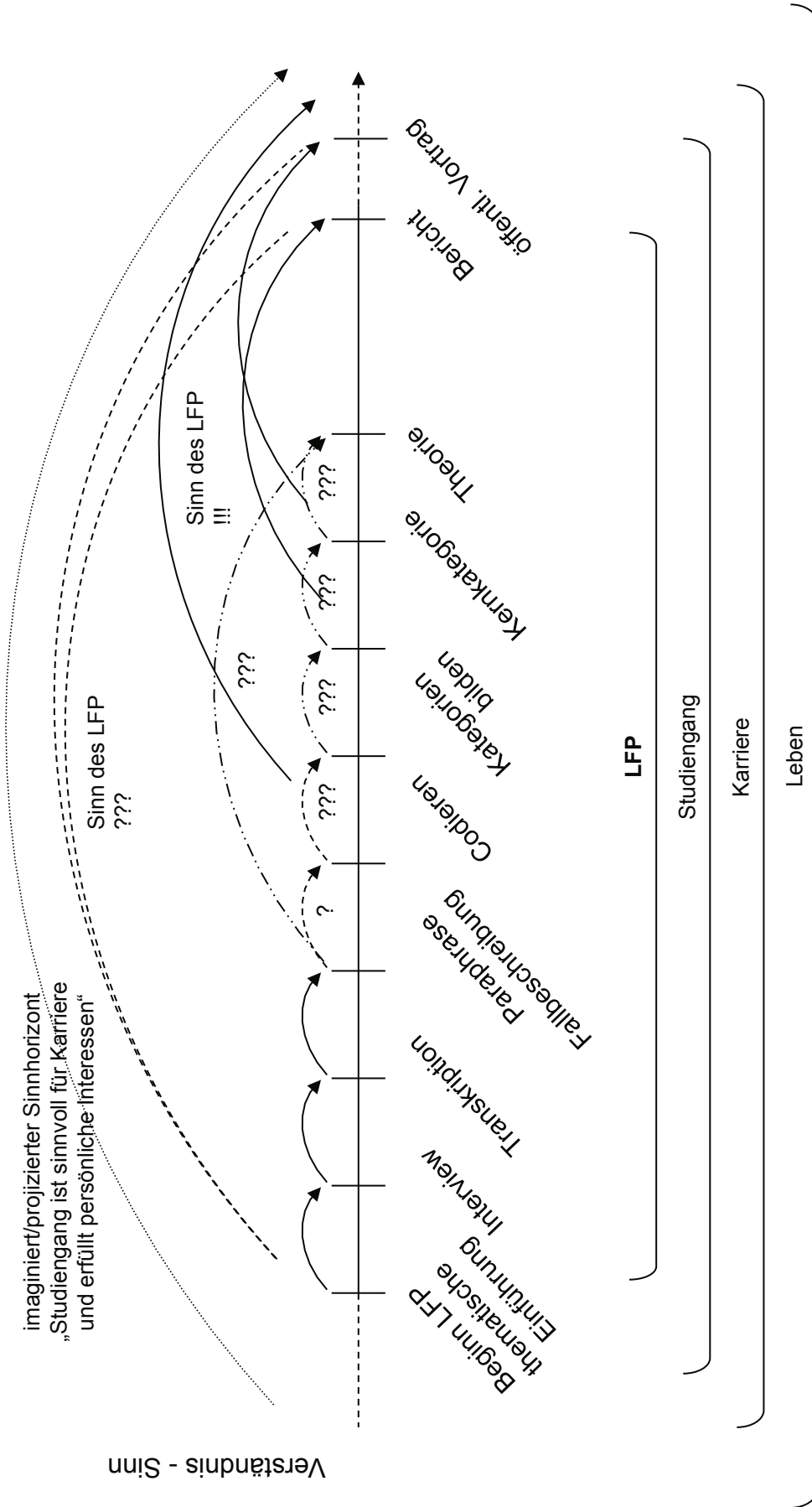
„Dabei spielte die Fixierung auf Effizienz eine zentrale Rolle. Das vehement vorgebrachte Zeitargument sollte verdeutlichen, was für einen Unsinn wir uns da vorgenommen hätten [...] Erst mit der Zeit wich dieser Widerstand gegen die eigensinnige Langsamkeit und Kleinschrittigkeit von Verstehensprozessen.“ (Bereswill 2001b: 3)

---

18 [www.berliner-methodentreffen.de/material/2006/materialien\\_2006.php](http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2006/materialien_2006.php)

19 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/search/sectionDetails/Debate%3A%20Teaching%20and%20Learning>

Abbildung 2: Lehrforschungsprozess/-schritte (Lernersicht): Einbettung in Lebensplanung und Studiengang sowie Sinnhorizonte und Verstehenkönnen der einzelnen LFP-Schritte.



All dies verweist auf die *Notwendigkeit* einer induktiven Vorgehensweise, die es den Studierenden ermöglicht, tatsächlich *eigene Erfahrungen* mit dem Forschen zu machen. Es stellt sich somit auch die Frage, wieso die Studierenden erst relativ spät begreifen, was qualitativ-empirisches Forschen ist, was eigentlich Interpretieren heißt – und das, obwohl sie im Lernfeld ‚Lehrforschungsprojekt‘ sowie in vorausgehenden Methodenseminaren immer wieder mit Theorie und Methodologie konfrontiert sind und Methoden auch praktisch üben. Die Frage ist: Warum verstehen die Studierenden die gleichen Erläuterungen und Instruktionen zu Sinn und Vorgehen im Lehrforschungsprojekt lange Zeit oft nicht, bis dahin, dass sie das Gefühl haben, keine ‚klaren Anweisungen‘ zu den Arbeitsschritten erhalten zu haben?

Mit Blick auf die von den Studierenden explizierten und kommentierten subjektiven Verlaufskurven scheint es so zu sein, dass die *Lernangebote* im Lernfeld ‚LFP‘ nicht immer ausreichen, um die angestrebten Lernerfolge – insbesondere im Hinblick auf das Interpretieren (Codieren, Kategorien und Theorie bilden) – zu erzielen. Es müssen weitere Aspekte hinzukommen, wozu auch gehört, dass das Lehrforschungsprojekt den Studierenden Zwänge auferlegt, denen sie nicht ohne Weiteres ausweichen können. Darüber hinaus – und das ist möglicherweise wichtiger – scheint es so zu sein, dass erst in dem Moment, wo – auf unerwartete Weise – an Persönliches, an Selbstnahes, angeknüpft werden kann, der ‚Groschen fällt‘. Dies passiert tatsächlich oft plötzlich und stellt dann das dar, was Karl Bühler (1934/1999) „Aha-Erlebnis“ genannt hat. Zusammengenommen heißt dies, dass ‚qualitatives Forschen/Interpretieren‘ erst dann gelernt werden kann, wenn das, worum es dabei geht, so personen- bzw. selbstnah ist, dass die Studentin das Gefühl hat, dass es für *sie* um etwas geht – d.h. wenn aus einer diffusen Lernsituation für *sie* eine Lernproblematik im Sinne Holzkamps (1995; Straub/Kölbl i.d.B., Kap. 2.2) geworden ist, die sie *selbst* bearbeiten *will* bzw. erkannt hat, dass sie dies aus eigenem Interesse muss. Genau dies ist aber auch eines der Ergebnisse aus Doris Weidemanns Forschungen zu interkulturellem Lernen bei Expats und Sprachstudent/innen in Taiwan (2004: 299; s.a. 2007).

Beim Erwerb qualitativer Sozialforschungskompetenz hat man es ganz offensichtlich mit einem langwierigen, schwer plan- und steuerbaren individuell höchst unterschiedlichen Lernprozess zu tun, in dem persönliche *Erfahrung* – des Forschungshandelns wie auch als wertvolle Vergleichshorizonte – von ebenso großer Bedeutung ist wie die Vermittlung kognitiven Wissens über Methoden, Methodologie und Theorien qualitativer Sozialforschung. Insofern erscheint es sinnvoll, sowohl entwicklungspsychologische als auch insbesondere subjektzentrierte Lerntheorien heranzuziehen, um die genannten Beobachtungen erklären zu können (siehe dazu Straub/Kölbl i.d.B., Kap. 2.2).

## **Qualitative Sozialforschung, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz**

Methoden qualitativer Sozialforschung sind in besonderem Maße dazu geeignet, interkulturelle Kommunikation oder Prozesse interkulturellen Lernens zu erforschen (z.B. D. Weidemann/Straub 2000; D. Weidemann 2004; Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 817), weshalb ich dies hier nicht weiter ausführen möchte. Statt dessen möchte ich die Frage aufwerfen, ob bzw. inwieweit und unter welchen Bedingungen man davon sprechen kann, dass qualitative Forschungspraxis selbst schon interkulturelles Lernen bedeutet. Dies berührt zuerst natürlich die grundsätzliche Frage danach, wann man von interkulturellem Lernen sprechen kann.

Bestimmt man, der Argumentation von Doris Weidemann (2007: 494) folgend, auf Basis eines allgemeinen psychologischen Lernbegriffs (z.B. Zimbardo 1992: 227) ‚interkulturelles Lernen‘ als 1) „psychische Veränderung aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenz“ oder/und 2) „psychische Veränderungen, die sich auf eine veränderte Wahrnehmung von und einen veränderten Umgang mit kultureller Differenz beziehen“, so wird deutlich, dass man im Zusammenhang mit einem hermeneutisch Sinn auslegenden Umgang mit Wirklichkeit *zwangsläufig* mit interkulturellem Lernen zu tun hat.

Ausgehend von einem kulturpsychologischen Verständnis, demzufolge „meaning making“ (Bruner 1990) und allgemein jegliche menschliche Handlung immer kulturell ist (vgl. Boesch 1980, 1991; Boesch/Straub 2007; Straub 1999), bedeutet die Auseinandersetzung mit der Lebenspraxis von Menschen *immer* auch die Auseinandersetzung mit kultureller Differenz, da auch das Eigene, ‚Normale‘ nur vor dem Hintergrund des Differenten verstanden werden kann (vgl. Ricken/Balzer 2007; Kögler 2007; Rosa 2007). Interkulturelles Lernen setzt voraus, dass im ‚meaning making‘ Aspekte kultureller Differenz *relevant gesetzt* werden.

Für die Ausbildung in Methoden qualitativer Sozialforschung im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studiengänge bedeutet dies: praktisch immer – und zwar deshalb, weil die Materialien, an denen gearbeitet wird, gezielt für die Analyse kultureller Differenz und den Umgang damit ausgewählt oder zu diesem Zweck gar erst erhoben werden.

Ob – etwa im Rahmen einer Lehrforschungs-sitzung, beim Interviewen oder Kodieren – interkulturell gelernt wird, müsste jedoch jeweils im Einzelfall geklärt werden; dasselbe gilt für die Frage, inwiefern dabei auch interkulturelle Kompetenz ausgebildet wird. Es sei aber daran erinnert, dass interkulturelles Lernen nicht automatisch zu interkultureller Kompetenz im eher normativ humanistisch verstandenen Sinne führen muss (vgl. hierzu die Diskussionen in Straub 2007; D. Weidemann 2004, 2007; sowie die



kussionen in Straub 2007; D. Weidemann 2004, 2007; sowie die Diskussion in Erwägen Wissen Ethik 14/2003, dritte Diskussionseinheit).

Ruft man sich die genannten Probleme, die Studierende mit dem Erlernen qualitativer Sozialforschung haben (bzw. die von ihnen als problematisch empfundenen Erfahrungen), in Erinnerung und vergegenwärtigt sich, dass qualitative Sozialforschung eben „nicht nur wissenschaftliche Techniken, sondern Einstellungen, einen professionellen Habitus so zu sagen“ (Alheit 2005: 13) trainiert und „basic skills einübt, ‚Schlüsselqualifikationen‘ für die Praxis: die tolerante Geduld, dem Fremden und Anderen zu begegnen z.B., die gleichschwebende Aufmerksamkeit zuzuhören, das selbstverständliche Interesse an lebensweltlichen Hintergründen, den Blick für verschüttete Ressourcen, die Idee für rettende Netzwerke“ (ebd.), so erinnern die genannten Aspekte ebenso wie die Argumentationen z.B. von Breuer (1996), Griesehop und Hanses (2005) oder Dausien, Mecheril, Rothe und Thon (2005) nicht nur an die als Zieldimension interkulturell ausgerichteter Studiengänge aufgeführten Schlüsselqualifikationen für eine Berufspraxis in einem internationalisierten Umfeld, sondern eben auch an die Auflistungen von Komponenten interkultureller Kompetenz (z.B. Hatzler/Layes 2003: 141; Thomas 2003; vgl. Straub 2007: 44; Straub i.d.B., Kap. 2.1).<sup>20</sup>

Die Betrachtung der Lernprozesse auf dem Weg zu interkultureller bzw. qualitativer Sozialforschungskompetenz zeigt darüber hinaus auf, dass es auch hier gewisse Ähnlichkeiten gibt. Verwunderlich ist das nicht, geht es doch in beiden Fällen um das Überwinden einer ‚paradigmatischen Grenze‘ zwischen Nicht-Verstehen und Verstehen von Fremdem (es heißt im interpretativen Paradigma nicht zufällig oft statt Verstehen: Fremdverstehen). Dass es beim Erwerb qualitativer Sozialforschungskompetenz eine solche Grenze gibt, darauf lassen die Erfahrungen aus den Lehrforschungsprojekten und die Analyse der erhobenen Lernkurven schließen: *Plötzlich* stehen den jeweiligen Studierenden nicht nur die latenten Sinngehalte der von ihnen geführten Interviews offen, sondern sie verstehen *plötzlich* auch, was mit ‚latentem Sinngehalt‘ eigentlich gemeint ist, was ‚Interpretieren‘ heißt. Erst dann erschließt sich ihnen, im Rückblick, auch der Sinn der einzelnen Forschungsschritte, während ihnen umgekehrt nicht mehr verständlich ist, warum sie all dies nicht vorher schon verstanden haben.<sup>21</sup> Meines Erachtens handelt es sich hierbei um

20 Als Persönlichkeitsmerkmale interkultureller Kompetenz nennen z.B. Hatzler und Layes (2003: 141; nach Straub 2007: 44): Kontaktfreudigkeit, Optimismus, Offenheit und Non-Ethnozentrismus, Toleranz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Rollenflexibilität, Geduld, die Bereitschaft, seine soziale Wahrnehmungen zu hinterfragen, ein positives Selbstkonzept, soziale Problemlösungskompetenz, Zielorientierung, Veränderungsbereitschaft und Lernfähigkeit.

21 Hiermit soll natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass es Studierende gibt, die Interpretationskompetenz bereits mitbringen; auch unterscheiden sich die Stu-

die selbe Grenze, an der Milton J. Bennett in seinem „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (1993) die „ethnozentrischen“ von den „ethnorelativen“ Stufen trennt.

Wie D. Weidemann (2004) im Rahmen ihrer Untersuchung zu interkulturellem Lernen Deutscher in Taiwan am Beispiel von ‚Gesicht‘ gezeigt hat, „ist das Erleben von Differenz bezüglich ‚Gesicht‘ auf das zumindest partielle Verstehen der fremden Praxis angewiesen [...] Ohne (erfahrungsgesättigte) Kenntnis von ‚Gesicht‘ bleibt in Taiwan ein diesbezügliches Differenzerleben aus!“ (ebd.: 309f.). Geht man davon aus, dass Differenzerleben andererseits eine wesentliche Voraussetzung für (Fremd-)Verstehen ist, ergibt sich für die *Ausbildung* qualitativer Sozialforschungs- wie interkultureller Kompetenz zwangsläufig die Notwendigkeit, *erfahrungsgesättigte* Kenntnis fremder Praxis herzustellen. Dies verweist wiederum auf die große Wichtigkeit, die eigener (lebens-)praktischer Erfahrung zukommt – und zwar sowohl hinsichtlich des Forschens, als auch als persönliche Vergleichshorizonte.

## **Herausforderungen für Dozenten<sup>22</sup>**

Die Herausforderungen, denen sich Dozenten in Lehrforschungsprojekten gegenübersehen, ergeben sich somit teils aus dem Lernziel ‚Qualitative Sozialforschung‘ und den für die Studierenden hiermit verbundenen Problemen, teils aus der Spezifik der Erforschung interkultureller Themenstellungen und teils aus Gruppenprozessen. Sie bestehen im Einzelnen aus:

- dem unterschiedlichen Vermögen der Studierenden zu verstehen, was ‚Forschen‘ (und insbesondere qualitative Sozialforschung und Interpretation) ausmacht;
- der Schwierigkeit, die Studierenden an diese ‚paradigmatische Grenze‘ heran- und darüber hinauszuführen zu einer interpretativ-hermeneutischen und ethnorelativen Grundhaltung;
- der Entwicklung geeigneter Beurteilungskriterien und dabei insbesondere der Entscheidung, ob bzw. inwieweit an ‚objektiven‘, externen Outcome/Output-Kriterien (z.B. entspricht der Lehrforschungsbericht in Form, Inhalt und Niveau den Konventionen empirischer Sozialforschungsberichte?) oder relativ zum Lernprozess der einzelnen Studierenden bzw. der

---

dierenden nicht zuletzt hinsichtlich relevanter Persönlichkeitseigenschaften (Offenheit, Ambiguitätstoleranz etc.), sodass die Prozesse unterschiedlich schnell und verschieden ‚heftig‘ ablaufen.

22 Vgl. hierzu z.B. Köhler/Loudovici (2007), Schnapp/Wiesner (2006), Bereswill 2001b, insbesondere aber die lesenswerten Ausführungen von Ladd (1990) zu ihren Erfahrungen mit einem Study-abroad-Programm mit dediziert interkultureller Perspektive.

Lehrforschungsgruppe Lernerfolg gemessen wird – was angesichts der paradigmatischen Grenze eine besonders relevante Überlegung ist);

- dem hohen (und nur begrenzt im Vorfeld kalkulierbaren) Zeitaufwand für Vor-/Nachbereitung der Sitzungen, Betreuung und Coaching, Lektüre großer Datenmengen, Begutachtung umfangreicher Lehrforschungsberichte bis hin zur Planung und Durchführung von öffentlichen Vorträgen und Projektpublikationen, während sich die Kapazitätsberechnung ausschließlich auf die vergleichsweise geringe Anzahl curricular festgelegter Semesterwochenstunden bezieht;
- dem von ihnen immer wieder geäußerten Zweifel der Studierenden am Sinn des Ganzen, ihrer Unlust, Frustrationen und dem – nicht einlösbaren – Wunsch nach einfachen Lösungen;
- den z.T. auch hieraus entstehenden negativen gruppendynamischen Prozessen, die nicht nur den Studienerfolg einzelner Projektteilnehmer/innen beeinträchtigen, sondern das ganze Projekt gefährden können;
- den Teamproblemen, die insbesondere auch in Gruppen mit gemischtkulturellem Hintergrund aufgrund unterschiedlicher Arbeits-, Lern-, Diskussionsstile aber auch Sprachkenntnisse etc. entstehen; sowie
- der hiermit aber auch mit interkulturellen Themenstellungen grundsätzlich verbundenen Schwierigkeit, als Dozent selbst mit kultureller Differenz konfrontiert zu sein und sich nur bedingt auf vorhandenes Wissen zurückziehen zu können.

### **Ethische Herausforderungen**

Die Ausbildung eines hermeneutisch geprägten (selbst-)reflexiven Habitus beinhaltet zudem ethische Herausforderungen. Sie macht den/die Dozent/innen, die interkulturelle Kompetenz und qualitative Sozialforschungskompetenz vermitteln sollen, notwendigerweise zu ‚*change agents*‘, die in persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse eingreifen (Paige 1996). In den Lehrforschungsprojekten werden die Studierenden auf Basis des Wissenschaftsverständnisses, des Habitus und der Weltanschauung der Lehrenden rigoros immer wieder mit sich selbst, mit ihren Normalitätserwartungen, ihrem Mangel an Offenheit und Toleranz, der Begrenztheit ihrer Wertmaßstäbe, der Normativität ihres Umgangs mit Welt – und nicht zuletzt mit den Dozent/innen selbst konfrontiert. Damit aber verlassen wir, wie andernorts bereits gesagt,

„die im Hochschulsystem vorgesehenen Rollen als ‚Lehrer‘ oder ‚Prüfer‘ und übernehmen Funktionen, die nicht länger formal geregelt – und für die [wir] vielleicht nicht speziell ausgebildet – sind. Es ist leicht ersichtlich, dass die unterschiedlichen Rollen mit jeweils unterschiedlich egalitären Kommunikationsstrukturen einherge-

hen, ein unterschiedliches Maß an Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Lehrenden erfordern und unterschiedlich nahe Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden beinhalten.

Übernehmen Dozent/innen unterschiedliche Rollen gleichzeitig, [führt] dies [also] nicht nur aus Sicht der Studierenden zu Konfusion [wie sich ja an den Unklarheiten bezüglich Sinn und Aufgabenstellung im Lehrforschungsprojekt deutlich zeigt, AW], sondern auch auf Seiten der Lehrenden zu Schwierigkeiten, da sie teilweise inkompatible Aufgaben und Interaktionsmodi professionell zu trennen bzw. zu integrieren [haben]. [Selbstkritisch, AW] [z]u diskutieren wäre in diesem Zusammenhang deshalb auch, ob die Bearbeitung persönlichkeitsnaher Aspekte (die bisweilen therapienahen Charakter annehmen mag) nicht bestimmter pädagogischer oder psychologischer Kompetenzen sowie einer professionellen Unterstützung und Kontrolle der Lehrenden (z. B. der Supervision) bedarf.“ (Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821)

Hiermit sind durchaus ernstzunehmende ethische Fragen aufgeworfen, die nicht nur im kritischen Einzelfall Fragen von Verantwortung den Studierenden, den von ihnen untersuchten Personen wie sich selbst gegenüber mitbringen, sondern teils fundamentaler Art sind.<sup>23</sup> „Wenn wir“, wie Angela Bolland (2005: 3) schreibt,

„mit John Dewey (1964/1993: 22f.) davon ausgehen können, dass der Prozess der Erfahrung ein Versuchen darstellt, ein ‚Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung‘, dann zielt das forschende Handeln von Studierenden im Unterricht auf eben erfahrungsbegründete und erfahrungsermöglichende Erkennensexperimente ab.“

Erfahrung jedoch ist nicht notwendigerweise positiv zu betrachten, auch ist Erkenntnis nicht in jedem Falle ‚angenehm‘ und in bestimmten Fällen und Situationen möglicherweise weder notwendig noch nützlich.<sup>24</sup>

---

23 Zu den verschiedenen „ethischen Entscheidungsebenen in der qualitativen Forschung“ (Roth 2004) siehe z.B. die Debatte über qualitative Forschung und Ethik auf FQS (<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/search/section/Details/Debate%3A%20Ethics>).

24 Während Lehrende und Studierende bewusst eigene Forschungs- und Ausbildungsziele mit ihrer Untersuchung verbinden und über Steuerungsmöglichkeiten im Hinblick auf den Forschungsprozess bis hin zum Umgang mit Forschungsergebnissen verfügen, gilt dies für die von ihnen erforschten Personen – wenn überhaupt – in sehr viel geringerem Maße. Sowohl hieraus wie auch aus der Tatsache, dass die Studierenden noch nicht über entsprechende Sozial(forschungs)kompetenz verfügen, ergibt sich für die Dozenten in doppelter Hinsicht ethische Verantwortung gegenüber den von den Studierenden untersuchten Personen. Nicht zuletzt deshalb müssen ethische Aspekte qualitativer Sozialforschung bereits bei der Planung von Lehrforschungsprojekten bedacht sowie mit den Studierenden vorbereitend besprochen werden – erfahrungsge-

Die der Ausbildung interkultureller Kompetenz wie auch von Methoden qualitativer Sozialforschung zugrunde liegende positive Bewertung von Erfahrung und Erkenntnis ist in hohem Maße weltanschaulich gebunden, was aus ethischen Erwägungen immer wieder kritisch reflektiert werden sollte. Dies deshalb, weil eine erfolgreiche Ausbildung in Methoden qualitativer Sozialforschung, also die Einübung und Übernahme eines hermeneutisch orientierten, selbstreflexiv nach Erkenntnis strebenden Habitus den Studierenden – und den Dozenten – etwas zumutet, das immer wieder außerhalb des Erträglichen liegen mag, zumindest jedoch gezielt die Grenzen des bereits Bekannten (und Gewollten) strapaziert (vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 822). Immerhin geht es nicht einfach nur darum, Fremdes und Anderes zu erkennen und als sinnvoll Mögliches anzuerkennen (vgl. Nothdurft 2007), sondern gleichzeitig, notwendigerweise auch darum, sich selbst zu erkennen, besser zu verstehen (vgl. Kögler 2007).

### **Voraussetzungen für die Durchführung**

Im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studienangebote/Studiengänge kann interkulturelle Kompetenz mehr sein, als ein angenehmer Nebeneffekt der Ausbildung in Methoden der Text- und Konversationsanalyse oder ethnografischen Verfahren. Folgt man der in diesem Kapitel entwickelten Argumentation, ergeben sich aus der Methodenausbildung und insbesondere der Umsetzung in kleinere oder größere Lehrforschungsprojekte vielfältige Ansatzpunkte, interkulturelle Kompetenz *gezielt* zu fördern, und zwar auf kognitiver und konativer, insbesondere aber affektiver Ebene. Damit dies gelingen kann, bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen auf Hochschul- bzw. Studiengangsebene. Auch müssen die Dozenten bestimmte Anforderungen erfüllen, von denen die wichtigsten kurz genannt werden sollen.

### **Rahmenbedingungen auf Hochschul- bzw. Studiengangsebene**

- Die zum Aufbau interkultureller Kompetenz und für gelingende interkulturelle Kommunikation nötige forschende Lernhaltung muss als übergeordnetes Lernziel des jeweiligen Studienangebots curricular verankert werden – und zwar auch, wenn es sich um praxisorientierte Studiengänge handelt. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Lehrforschungsprojekte nicht als ‚Stand alone‘-Veranstaltungen zu konzipieren, sondern eng mit den anderen Modulen/Veranstaltungen zu verzahnen.

---

mäß besteht in dieser Hinsicht aber auch großer Klärungsbedarf seitens der Studierenden.

- Es sind Learning-Outcomes zu definieren und zu operationalisieren, die der Komplexität von forschendem Lernen in Projektarbeit gerecht werden und es erlauben, Vergleichbarkeit über Studiengangsgrenzen hinweg sicherzustellen – und es sind entsprechende Prüfungsmodalitäten zu entwickeln, die es erlauben, auch Softskills zu bewerten (siehe Blüml i.d.B., Kap. 2.3; Reis/Ruschin 2007).<sup>25</sup>
- Die Vergabe von Leistungspunkten muss in Relation zum durch die Studierenden zu leistenden Aufwand geschehen können – was es schwierig macht, Lehrforschungsprojekte in bestehende Module bzw. Seminare einzubauen, wenn deren Aufbau den erhöhten Aufwand für Lehrforschung nicht von vornherein berücksichtigt.
- Das Curriculum muss die für Lehrforschungsprojekte nötige inhaltliche, räumliche und zeitliche Flexibilität erlauben: ersteres, um unterschiedliche und wechselnde Themenstellungen vornehmen zu können, letzteres, um die sich teils erst im Verlauf des Projekts ergebenden Zeit- und Raumbedürfnisse des Projektteams akkommodieren zu können. Hierzu gehört insbesondere auch, flexibel nutzbare Räume mit loser Bestuhlung zur Verfügung zu haben und verlängerte ‚Unterrichts-Einheiten‘ nutzen zu können.
- Es sollten Haushaltsmittel für Exkursionen, Publikationen, Konferenzen etc. zur Verfügung gestellt werden, um die Dozenten von der Drittmiteleinwerbung zu entlasten.
- Zudem muss der – gegenüber anderen Veranstaltungsformen erheblich höhere – Zeitaufwand auf Seiten der Dozenten bei der Berechnung von Lehrkapazitäten berücksichtigt werden. Hierzu gehört auch, für umfangreichere Lehrforschungsprojekte Dozenten-Teams einzusetzen, was sich in qualitativer Sozialforschung zur Generierung unterschiedlicher Lesarten sowieso anbietet. Wird in interkulturellem Kontext und plurikultureller Teamzusammensetzung Lehrforschung betrieben, steigt die Nützlichkeit von Dozententeams, die dann allerdings gemischtkulturell zusammengesetzt sein sollten (vgl. Fetscher i.d.B., Kap. 4.12).
- Soll Lehrforschung langfristig in Ausbildungsangebote zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz integriert werden, müsste darüber hinaus gezielt Personalentwicklung betrieben werden, die sich an den spezifischen Anforderungen, die Lehrforschung an Dozenten stellt, sowie den Herausforderungen, denen diese sich in der Lehrforschungspraxis gegenübersehen, orientiert. Auch unter Gesichtspunkten der Personalentwick-

---

25 Als eine Möglichkeit für die gerechte Bewertung der Gruppenbeteiligung in Lehrforschungsprojekten nennen Schnapp und Wiesner (2006: 15) die von Maranto und Gresham (1998) beschriebene ‚Knickrehm‘-Methode.



lung erscheint es nützlich, Tandems zur Projektleitung einzusetzen, bei denen sich die Dozent/innen in ihren Kompetenzen und ihrem Wissen sinnvoll ergänzen und sich durch gegenseitiges Feedback gezielt weiterentwickeln können.

## Anforderungen an Dozenten

Es versteht sich von selbst, dass Dozenten, die im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studienangebote Methoden qualitativer Sozialforschung vermitteln sollen, über umfangreiche Methodenkenntnisse und praktische Erfahrung mit deren Anwendung auf interkulturelle Themenstellungen verfügen müssen. Um Lehrforschungsprojekte erfolgreich leiten zu können, müssen die Dozenten jedoch eine Reihe weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die aus ganz anderen als universitären Kontexten wohlbekannt sind:

- Zum einen sind *Moderations-, Team- und Führungsfähigkeiten* erforderlich, um eine Gruppe Studierender zu einem Team zu machen, das Team sowie jeden Einzelnen auf das gemeinsame Ziel des Forschungsprojektes ‚einzuschwören‘, die Teilnehmer/innen zu fortwährenden Anstrengungen zu motivieren, sich selbst als Berater, Mentor aber auch Kritiker und Beurteilender in das Projekt einzubringen sowie Gruppenprozesse anzuleiten, zu steuern und allfällige Konflikte zu moderieren.
- Sobald die Projektgruppe aus Mitgliedern mit verschiedenenkulturellen Hintergründen besteht und/oder in einem internationalen Umfeld geforscht wird, müssen Dozenten von Lehrforschungsprojekten zudem die Fähigkeit besitzen, kulturelle Aspekte unterschiedlicher Arbeits-, Lern- und Diskussionsstile sowie Interpretationen nicht nur zu erkennen, sondern für die Studierenden und das Projekt als Ressource nutzbar zu machen. *Interkulturelle Kompetenz* ist natürlich auch für andere Aspekte der Zusammenarbeit in und Führung von internationalen Teams erforderlich.
- Darüber hinaus sollte der Dozent auch in der Lage sein, sich flexibel auf vorher unbekannte Situationen im Seminar und unplanbare Lehrprozesse einzustellen, sowie bereit und fähig sein, empathisch und unterstützend mit den persönlichen Problemen, die Studierende im Lehrforschungsprozess unweigerlich erleben, umzugehen. Dies bedeutet nicht nur, eine im wesentlichen lernerzentrierte Perspektive einzunehmen, sondern insbesondere auch, immer wieder zwischen den seitens Studiengang bzw. Dozent vorgegebenen Zielen und Anforderungen und den Zielen der Studierenden vermitteln zu können, um defensives Lernen abzubauen und expansives Lernen zu fördern.
- Schließlich erfordert die Leitung von Lehrforschungsprojekten von den Dozenten großes Engagement und die Bereitschaft, selbst zu lernen und

sich selbst zu verändern. Hierzu gehört neben der Fähigkeit, Übertragungsphänomene seitens der Studierenden zu erkennen und zu parieren, auch, für Gegenübertragungsphänomene sensibel zu sein. Auf den Wert dieser psychoanalytischen Grundregel für die Erforschung fremdkultureller Zusammenhänge hat Devereux (1976/1992) eindrücklich hingewiesen. Im Lehrzusammenhang, der – wie oben schon erwähnt – zuweilen durchaus therapeutische Züge annehmen kann, ist ein Bewusstsein für Gegenübertragungsprozesse wohl noch wichtiger: nicht nur als Bestandteil professioneller Lehrtätigkeit, die eine „forschende Grundhaltung“ gegenüber der eigenen Praxis erfordert (vgl. Wissenschaftsrat 2001: 41), sondern vor allem auch im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den Studierenden.

## Fazit

„Qualitative Forschungsmethoden zu lehren und zu erlernen“, ist nicht nur, wie Bereswill (2001b: 1) schreibt, „eine Herausforderung an die eigene Kreativität“, die „von *allen* Beteiligten die Bereitschaft zu Umwegen, Erfindungsreichtum und Durchhaltevermögen“ fordert (ebd., Herv. AW): An den Schwierigkeiten, die die Studierenden im Zusammenhang mit der Erlernen und der Anwendung von Methoden qualitativer Sozialforschung im Rahmen der in diesem Kapitel vorgestellten Form von Lehrforschung haben, zeigt sich auch die Notwendigkeit und Nützlichkeit entsprechender Ausbildungsformen gerade in interkulturell ausgerichteten Studienangeboten. Werden die damit verbundenen Herausforderungen mit Bedacht angegangen und im Verlauf der Lehrforschung sukzessive gemeistert, bieten sich nicht nur reale Chancen, durch die Projektarbeit forschen zu lernen, sondern – beinahe im selben Atemzug – interkulturell kompetenter zu werden.

## Literatur

- Alheit, Peter (2005): „Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens“. In: Christine Thon/Daniela Rothe/Paul Mecheril/Bettina Dausien (Hg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*, Universität Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/>, 21.09.2009.
- Appelsmeyer, Heide/Kochinka, Alexander/Straub, Jürgen (1997): „Qualitative Methoden“. In: Jürgen Straub/Wilhelm Kempf/Hans Werbik (Hg.), *Psychologie – Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 709-742.

- Arens, Barbara/Koch-Priewe, Barbara/Kovermann, Brigitta/Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Sommerfeld, Dagmar (2006): Hochschuldidaktische Konzeptionen zum Forschenden Lernen: das Dortmunder Modell. Reader zum Theorie-Praxis-Modul (TPM), Bd 1, Dortmund: Universität Dortmund, <http://www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/pbla>, 21.09.2009.
- Bennett, Milton J. (1993): „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity“. In: Michael R. Paige (Hg.), Education for the intercultural experience, Yarmouth: Intercultural press, S. 21-71.
- Bereswill, Mechthild (Hg.) (2001a): Haft (er) Leben. Zentrale Überlebensstrategien und biographische Selbstentwürfe männlicher Jugendlicher in Haft. Fünf Fallanalysen aus einem Forschungsseminar (JuSt-Bericht Nr. 6), Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V..
- Bereswill, Mechthild (2001b): „Forschendes Lernen im Kontext qualitativer Sozialforschung: Rückblick auf einen kreativen Arbeitsprozeß“. In: Mechthild Bereswill (Hg.), Haft (er) Leben. Zentrale Überlebensstrategien und biographische Selbstentwürfe männlicher Jugendlicher in Haft. Fünf Fallanalysen aus einem Forschungsseminar (JuSt-Bericht Nr. 6), Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., S. 1-5.
- Boesch, Ernst E. (1980): Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie, Bern: Huber.
- Boesch, Ernst E. (1991): Symbolic action theory and cultural psychology, Berlin/New York: Springer.
- Boesch, Ernst E./Straub, Jürgen (2007): „Kulturpsychologie. Prinzipien, Orientierungen, Konzeptionen“. In: Hans-Joachim Kornadt/Gisela Trommsdorff (Hg.), Kulturvergleichende Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Serie VII. Themenbereich C „Theorie und Forschung“, Göttingen: Hogrefe, S. 25-95.
- Bolland, Angela (2005): „Das Sieb des beständigen Versuchens - Forschendes Lernen und Freinet-Pädagogik in der LehrerInnenbildung“. In: Christine Thon/Daniela Rothe/Paul Mecheril/Bettina Dausien (Hg.), Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium, Universität Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/>, 21.09.2009.
- Breuer, Franz (Hg.) (1996): Qualitative Psychologie – Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils, Opladen: Westdeutscher Verlag, <http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/breuer/>, 21.09.2009.
- Bruner, Jerome S. (1990): Acts of Meaning, Cambridge,MA/London: Harvard UP.
- Bruner, Jerome S. (1961): „The act of discovery“. Harvard Educational Review 31, S. 21-32.

- Bruner, Jerome S. (1966): *Towards a theory of instruction*, Cambridge, MA: Harvard UP.
- Bühler, Karl (1934/1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Dausien, Bettina/Mecheril, Paul/Rothe, Daniela/Thon, Christine (2005): „Einleitung“. In: Christine Thon/Daniela Rothe/Paul Mecheril/Bettina Dausien (Hg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*, Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/>, 21.09.2009.
- Devereux, George (1976/1992): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1964/1993): *Demokratie und Erziehung*, Nachdruck 3. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Faßler, Manfred (2006): „Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main“. *Kulturpolitische Mitteilungen* 112 (1), S. 72.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Gössling, Stefan/Schumacher, Kim/Morelle, Marie/Bergerz, Ralf/Heck, Nadine (2004): „Tourism and street children in Antananarivo, Madagascar“. *Tourism and Hospitality Research* 5(2), S. 131-149.
- Griesehop, Hedwig Rosa/Hanses, Andreas (2005): „Forschungspraktika im Studium der Sozialen Arbeit – über die Bedeutung sozialer Lernprozesse hinsichtlich der Aneignung rekonstruktiver Methoden und Perspektiven“. In: Christine Thon/Daniela Rothe/Paul Mecheril/Bettina Dausien (Hg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*, Universität Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/>, 21.09.2009.
- Hallitzky, Maria (2008): „Forschendes und selbstreflexives Lernen im Umgang mit Komplexität“. In: Inka Bormann/Gerhard de Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-178.
- Hatzer, Barbara/Layes, Gabriel (2003): „Interkulturelle Handlungskompetenz“. In: Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1: *Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 138-148.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M.: Campus.

- Joas, Hans (1988): „Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, S. 417-446.
- Khokhleva, Dina (2009): *Gastfamilien im internationalen Schüleraustausch*. TU Chemnitz (unveröffentlichte Masterarbeit im MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“).
- Kögler, Hans-Herbert (2007): „Verstehen“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 76-86.
- Köhler, Christoph/Loudovici, Kai (Hg.) (2007): „Beschäftigungssysteme, Unsicherheit und Erwerbsorientierungen. Theoretische und empirische Befunde“. SFB 580 Heft 022, [http://www.sfb580.uni-jena.de/typo3/uploads/tx\\_publicationlist/sfb580\\_Heft\\_022.pdf](http://www.sfb580.uni-jena.de/typo3/uploads/tx_publicationlist/sfb580_Heft_022.pdf), 21.09.2009.
- Ladd, Jennifer (1990): *Subject: India. A Semester abroad*, Yarmouth: Intercultural Press.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1: Methodologie, Weinheim: Beltz.
- Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*, Wien: WUV.
- Maranto, Robert/Gresham, April (1998): „Using 'World Series Shares' to fight free riding in group projects“. *Political Science & Politics* 31, S. 789-792.
- Meyer, Hilbert/Gebken, Ulf (2003): „Oldenburger Teamforschung – Wiederbelebung der Aktionsforschung in der Lehrer/innenbildung“. *ph I akzente* 2, S. 3-7.
- Niessen, Anne (2008): „Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 9 (1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/339/739>, 21.09.2009.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): „Komparative Analyse als qualitative Forschungsstrategie“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 391-403.
- Nothdurft, Werner (2007): „Anerkennung“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 110-122.
- Paige, R. Michael (1996): „Intercultural trainer competencies“. In: Dan Landis/Rabi S. Bhagat (Hg.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks: Sage, S. 148-164.

- Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia (2007): „Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung“. *Journal Hochschuldidaktik* 18 (2), S. 6-9.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 56-69.
- Rosa, Hartmut (2007): „Identität“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 47-56.
- Roth, Wolff-Michael (2004): „Ethik als soziale Praxis: Einführung zur Debatte über qualitative Forschung und Ethik“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 6 (1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/526/1138>, 21.09.2009.
- Schnapp, Kai-Uwe/Wiesner, Tina (2006): „„Es macht ‘n Haufen Arbeit, aber es macht auch richtig Spaß‘. Ein Beitrag zur Didaktik der Methodenausbildung“. *Beiträge zu empirischen Methoden der Politikwissenschaft* 1 (1), Teilgebiet: Didaktik, <http://www.dvpw-akmethoden.uni-hamburg.de/meth/beitraege/beitrag1.pdf>, 21.09.2009.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2007): „Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung“. *Journal Hochschuldidaktik* 18 (2), S. 11-15.
- Schreier, Margit/Breuer, Franz/Roth, Wolff-Michael (Mod.) (2007ff.): FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/6>, 21.09.2009.
- Straub, Jürgen (1993): „Zeit, Erzählung, Interpretation. Zur Konstruktion und Analyse von Erzähltexten in der narrativen Biographieforschung“. In: Hedwig Röckelein (Hg.), *Möglichkeiten und Grenzen der psychohistorischen Biographieforschung*, Tübingen: edition discord, S. 143-183.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik - Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*, Berlin/New York: de Gruyter.
- Straub, Jürgen (2006): „Understanding cultural differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology“. In: Jürgen Straub/Doris Weidemann/Carlos Kölbl/Barbara Zielke (Hg.), *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*, Bielefeld: Transcript, S. 163-213.



- Straub, Jürgen (2007): „Kompetenz“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 35-46.
- Straub, Jürgen (2009): „Kulturelle Differenzen verstehen: Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie“. In: Gabriele Cappai/Shingo Shimada/Jürgen Straub (Hg.), Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns, Bielefeld: transcript, (im Druck).
- Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (2007): „Über das Studium interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Akademische Anforderungen und curriculare Ausbildung in einem interdisziplinären Master-Studiengang der Universität Chemnitz“. In: Matthias Otten/Alexander Scheitza/Andrea Cnyrim (Hg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Diskurse, Konzepte und Ausbildung in Praxis und Wissenschaft, Frankfurt/M.: IKO Verlag, S. 215-244.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques, Newbury Park: Sage.
- Thomas, Alexander (2003): „Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte“. Erwägen Wissen Ethik Jahrgang 14, Dritte Diskussionseinheit, Heft 1, S. 137-150.
- Thomas, Alexander (2007): „Jugendaustausch“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 657-667.
- Thon, Christine/Rothe, Daniela/Mecheril, Paul/Dausien, Bettina (Hg.) (2005): Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium, Universität Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/>, 21.09.2009.
- TUC (2006): Studienordnung für den nicht-konsekutiven Studiengang Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz mit dem Abschluss Master of Arts (M.A.) an der Technischen Universität Chemnitz vom 14. August 2006, Chemnitz: Technische Universität Chemnitz, [http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/zpa/ordnungen/SoPo\\_master/ikk/ikk\\_SO\\_20060814.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/zpa/ordnungen/SoPo_master/ikk/ikk_SO_20060814.pdf), 21.09.2009.
- Weidemann, Arne (2009): „Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation“. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research 10 (1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1228>, 21.09.2009.
- Weidemann, Arne/Blüml, Frances (2008): Problem or potential? Experiences and coping strategies of host families in International Youth Exchange.

- Vortrag auf der AFS-Konferenz „Moving beyond Mobility“ in Berlin, 13.-14. 10. 2008. Berlin, Handout: [http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/file/20081012\\_MBM\\_WEIDEMANN\\_&\\_BLUEML\\_handout.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/file/20081012_MBM_WEIDEMANN_&_BLUEML_handout.pdf), 21.09.2009.
- Weidemann, Arne/Blüml, Frances (2009): „Experiences and coping strategies of host families in International Youth Exchange“. Supplemental Issue of International Journal of Intercultural Education (im Druck).
- Weidemann, Doris (2004): Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht‘: Deutsche in Taiwan, Bielefeld: transcript.
- Weidemann, Doris (2007): „Akkulturation und interkulturelles Lernen“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 488-498.
- Weidemann, Doris/Straub, Jürgen (2000): „Psychologie interkulturellen Handelns“. In: Jürgen Straub/Alexander Kochinka/Hans Werbik (Hg.), Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 830-855.
- Weidemann, Doris/Weidemann, Arne/Straub, Jürgen (2007): „Interkulturell ausgerichtete Studiengänge“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 815-825.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drucksache 5065/01, Berlin, 16.11.01/mo.
- Zimbardo, Philip G. (1992): Psychologie, Berlin u.a.: Springer.