# Die Erforschung und Lehre

# interkultureller Kommunikation und Kompetenz

**D i s s e r t a t i o n**

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt der Philosophischen Fakultät der

Technischen Universität Chemnitz

von Herrn Arne Weidemann, geboren am 03.08.1966 in Göttingen

Chemnitz, den 06. Mai 2011

# Inhalt

**Abbildungsverzeichnis ..... 4**

**Tabellenverzeichnis ..... 5**

**Vorbemerkung zu Sprachgebrauch und Zitation ..... 6**

**1 Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz ..... 7**

**1.1 Einleitung ..... 7**

**1.2 Begrifflicher, theoretischer und methodologischer Rahmen ..... 14**

1.2.1 Das Werk Ernst E. Boeschs im Zusammenhang mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Ausbildung interkultureller Kompetenz ..... 14

1.2.1.1 Zusammenhang zwischen Ernst E. Boeschs Biografie und seinem Werk ..... 15

1.2.1.2 Forschung und Lehre ..... 20

1.2.1.3 Entwicklung und Ausbau der Handlungs- und Kulturpsychologie ..... 26

1.2.2 Das Erklären von Handlungen: Relationale Hermeneutik und die Methodologie des Interpretierens (Jürgen Straub) ..... 46

1.2.2.1 Bestimmung des Handlungsbegriffs ..... 51

1.2.2.2 Handlungstypologie und Handlungserklärungen ..... 54

1.2.2.3 Kultur – ein relationales Konstrukt ..... 59

1.2.2.4 Relationale Hermeneutik – das Verstehen kultureller Unterschiede ..... 66

1.2.2.5 Bestimmende und reflektierende Interpretation ..... 69

1.2.2.5.1 Die Metapher ‚Vergleichshorizont' ..... 75

1.2.2.5.2 Differenzierung und Hierarchie der Vergleichshorizont-Typen ..... 79

1.2.2.5.3 Die Güte von Interpretationen ..... 81

1.2.2.6 Allgemeine Basisoperationen der Interpretation ..... 85

1.2.3 Der Grounded Theory-Ansatz (Barney Glaser/Anselm Strauss) als Forschungsstil und sein Einsatz in der Lehre ..... 87

1.2.4 Zur Forschungsmethodik relational-hermeneutischer Analysen pragma-semantischer Zusammenhänge ..... 96

1.2.5 Interkulturelle Kommunikation als Forschungs- und Lehrgegenstand ..... 96

**1.3 Inhaltlicher Zusammenhang der bereits veröffentlichten Beiträge zur Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz ..... 102**

1.3.1 Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation ..... 105

1.3.2 Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Kontext verschiedener Praxisfelder ..... 108

1.3.2.1 Praxisfeld ‚Tourismus' ..... 108

1.3.2.1.1 Tourismus ..... 108

1.3.2.1.2 Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns ..... 110

1.3.2.2 Praxisfeld ‚Jugend- und Schüleraustausch' ..... 112

1.3.2.3 Praxisfeld ‚Universität und Hochschule' ..... 114

1.3.2.3.1 Interkulturell ausgerichtete Studiengänge ..... 115

1.3.2.3.2 Akteure ..... 117

1.3.2.3.3 Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte ..... 118

1.3.2.3.4 Bedarf an Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz ..... 119

**2 Bereits veröffentlichte Beiträge zur Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz ..... 125**

**2.1 Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation *(Arne Weidemann)* ..... 126**

**2.2 Tourismus *(Arne Weidemann)* ..... 176**

**2.3 Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns *(Arne Weidemann)* ..... 192**

**2.4 Experiences and Coping Strategies of Host families in International Youth Exchange *(Arne Weidemann & Frances Blüml)* ..... 226**

**2.5 Interkulturell ausgerichtete Studiengänge *(Doris Weidemann, Arne Weidemann & Jürgen Straub)* ..... 243**

**2.6 Akteure *(Arne Weidemann & Steffi Nothnagel)* ..... 255**

**2.7 Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte *(Arne Weidemann)* ..... 296**

**2.8 Bedarf an universitären Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Eine empirische Studie am Beispiel der TU Chemnitz *(Arne Weidemann, Mareike Becker, Karolina Dombek, Caroline Hager, Miriam Kettelhoit, Miriam Schreiter & Boglárka Várkonyi)* ..... 331**

**3 Ein integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz am Beispiel der TU Chemnitz ..... 356**

**3.1 Einleitung: Bedarf für ein integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kompetenz an Hochschulen ..... 356**

3.1.1 Der Universitätsstandort Chemnitz ..... 358
3.1.1.1 Wirtschaftsregion Chemnitz heute ..... 360
3.1.1.2 Die TU Chemnitz als Dienstleister für die Industrie ..... 362
3.1.1.3 Soziokulturelle Aspekte ..... 367
3.1.1.4 Die Bedeutung der Philosophischen Fakultät für die Stadt Chemnitz ..... 374
3.1.2 Universitätsinterne Faktoren ..... 379
3.1.3 Relevanz der IKK und der interkulturell ausgerichteten Studienangebote ..... 382

**3.2 Integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an der TU Chemnitz ..... 388**

3.2.1 Anliegen und Entwicklung des integrierten Konzepts ..... 388
3.2.1.1 Der aktuelle MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ ..... 389
3.2.1.2 Das aktuelle Basis-Zertifikat Interkulturelle Kommunikation (BaZiK) ..... 391
3.2.2 Die Bausteine des integrierten Konzepts ..... 392
3.2.3 BaZiK mit zwei Ausbaustufen (I/II) ..... 395
3.2.3.1 BaZiK I ..... 395
3.2.3.1.1 Inhalte ..... 396
3.2.3.1.2 Aufbau ..... 396
3.2.3.2 BaZiK II ..... 397
3.2.3.2.1 Inhalte ..... 397
3.2.3.2.2 Aufbau ..... 398
3.2.3.3 BaZiK International ..... 399
3.2.3.4 Ressourcen ..... 399
3.2.4 Bachelor-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“ (BAIKK) ..... 401
3.2.4.1 Inhalte ..... 402
3.2.4.2 Aufbau und Ablauf ..... 405
3.2.4.3 Ressourcen ..... 406

3.2.5 Master „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ (MAIKK) ..... 407
3.2.5.1 Ziele ..... 407
3.2.5.2 Inhalte ..... 407
3.2.5.3 Aufbau und Ablauf ..... 411
3.2.5.4 Ressourcen ..... 412
3.2.6 Master „Interkultureller Trainer/Interkulturelle Trainerin“ (MAIKT) ..... 413
3.2.6.1 Inhalt und Aufbau ..... 414
3.2.6.2 Ressourcen ..... 414
3.2.7 Promotionsstudiengang „Interkulturelle Kommunikation mit regionalem Schwerpunkt Ost- und Mitteleuropa (PIKK) ..... 415
3.2.7.1 Inhalte ..... 417
3.2.7.2 Aufbau ..... 417
3.2.7.3 Ressourcen ..... 418
3.2.8 Interkulturelle Weiterqualifizierung von Dozenten ..... 418
3.2.9 Interkulturelle Zusatzqualifikation für Angestellte der Universitätsverwaltung ..... 420
3.2.10 Outreach-Projekte ..... 422
3.2.10.1 Der „kulturcampus“ ..... 423
3.2.10.2 „Interkulturelle Projektwoche: Cultural Drumming“ an einem Chemnitzer Gymnasium ..... 424
3.2.10.3 Weitere Outreach-Projekte ..... 426
3.2.11 Abschließende Bemerkungen zur Umsetzbarkeit des Konzepts und notwendige Kooperationen ..... 426
3.2.11.1 Hochschulübergreifende Kooperationen ..... 428
3.2.11.2 Internationale Kooperationen ..... 429

**Literatur ..... 431**

**Nachwort und Danksagung ..... 459**

**Tabellarischer Lebenslauf ..... 460**

**Selbstständigkeitserklärung ..... 462**

# Abbildungsverzeichnis


Abb. 1: Das intentionalistische bzw. teleologische Handlungserklärungsmodell nach von Wright (1974 [1971]: 83, zitiert nach Straub 2010a: 116). ..... 55

Abb. 2: Modell der Handlungserklärung durch Bezugnahme auf Regeln (zitiert nach Straub 2010a: 117, s.a. Straub 1999: 113ff.). ..... 55

Abb. 3: Modell der narrativen Erklärung nach Danto (1980 [1965]: 376, zitiert nach Straub 2010a: 118). ..... 58

Abb. 4: Wissens-Quellen und Typen von Vergleichshorizonten (VH) (Straub 2010c: 72). ..... 72

Abb. 5: Kodierparadigma nach Strauss (1994: 57)..... 91

Abb. 6: Vorgehen bei der Entwicklung einer Grounded Theory (Quelle: Strauss 1994: 64). ..... 93

Abb. 7: Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz: Überblick über den Zusammenhang der hier eingereichten bereits veröffentlichten Beiträge. ..... 104

Abb. 8: Das System ‚Hochschule' im Zusammenhang mit Internationalisierung und der Ausbildung interkultureller Kompetenz (Weidemann et al. 2011: 204)..... 121

Abb. 9: Für die IKK-Ausbildung relevante Akteure im Handlungsfeld ‚Hochschule' (Weidemann 2010d: Folie 9)..... 122

Abb. 10: Der abgeleitete Bedarf für interkulturell ausgerichtete Studienangebote (Weidemann 2010d: Folie 22). ..... 123

Abb. 11: Vorschlag für interkulturell ausgerichtete Ausbildungswege an der TU Chemnitz. ..... 393

# Tabellenverzeichnis


Tab. 1: Teilschritte zur Entwicklung einer Grounded Theory in Anlehnung an Wiedemann (1995: 442); s.a. Strauss (1994: 44ff.). ..... 92

Tab. 2: Universitätseinrichtungen der TU Chemnitz im Vergleich. (Stand: 12.01.2011) ..... 375

Tab. 3: Ausländische Studierende an der TUC im Vergleich zur Gesamtzahl der Ausländer in Chemnitz nach Nationalitäten. (Eigene Darstellung, Quellen: * TUC Statistik WS2010_2011 Stand 01.12.2010; ** Stadt Chemnitz 2008, Rahmenplan, Anlage 2 zu B- 123/2008 Seite 27) ..... 376

Tab. 4: Ausländische Studierende (über alle Studienformen kumuliert) nach Fachrichtungen/Fakultäten. ..... 377

Tab. 5: Ausländische Studierende (AS) an der TUC nach Studienformen und Anteil der Philosophischen Fakultät (eigene Darstellung, nach TUC Statistik WS2010_2011 Stand 01.12.2010) ..... 378

Tab. 6: Überblick über die möglichen Ausbildungswege und die Zugangsmöglichkeiten (XY: beliebig entsprechend den Ausführungen in der rechten Spalte). ..... 394

Tab. 7: Aufbau des BaZiK I. ..... 397

Tab. 8: Der Aufbau des BA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation“. ..... 402

Tab. 9: Studienablauf des BA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation“ und der zeitliche Umfang der einzelnen Komponenten (AK = Auslandskomponente; AS = Auslandsstudium; AP = Auslandspraktikum; die Anzahl der Semesterwochenstunden ist jeweils in Klammern angegeben). ..... 406

Tab. 10: Aufbau und Studienablauf des MA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“. ..... 411

# Vorbemerkung zu Sprachgebrauch und Zitation

In dieser Arbeit sind bei Berufs- und Gruppenbezeichnungen stets beide Geschlechter gemeint, auch wenn dies in Einzelfällen nicht durch ein Binnen-I (z.B. StudentInnen, WissenschaftlerInnen) kenntlich gemacht sein sollte.

Als Hilfestellung für interessierte LeserInnen habe ich bibliografische Angaben auch für jene Quellen in das Literaturverzeichnis aufgenommen, die ich selbst nur indirekt bzw. zweiter Hand zitiere, da sich die von mir direkt zitierten AutorInnen in den zitierten Passagen in inhaltlich relevanter Weise auf sie beziehen. Um welche Quellen es sich hierbei handelt, wird aus dem jeweiligen Kontext ersichtlich.

Nicht in das Literaturverzeichnis aufgenommen sind jedoch jene Texte, die in den bereits veröffentlichten Artikeln und Buchkapiteln aufgeführt sind, in Teil 1 und Teil 3 jedoch nicht vorkommen. Da die Artikel jedoch vollständig und in der Originalfassung vorliegen, sind die entsprechenden Quellenangaben leicht auffindbar.

Ebenso sind im Abbildungs- und Tabellenverzeichnis ausschließlich die Abbildungen und Tabellen aus den beiden noch nicht veröffentlichten Teilen dieser Arbeit aufgeführt.

Der Text folgt der neuen deutschen Rechtschreibung. Lediglich der Begriff ‚Handlungspotential' ist in der von Boesch ursprünglich gebrauchten Schreibweise beibehalten worden.

# 1 Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz

## 1.1 Einleitung

Im Mittelpunkt jeglicher Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation steht die Annahme der Kulturgebundenheit des Menschen, genauer gesagt, des menschlichen Verhaltens und Handelns. Hierbei ist es – zunächst – unerheblich, ob Kultur dem Menschen als Äußerliches gegenübersteht, Kultur also als unabhängige Variable betrachtet wird, wie es in der kulturvergleichenden Forschung der Fall ist, oder ob Kultur als dem Menschen Innerliches gesehen wird, das sich im Handeln des Menschen objektiviert und in sozialen Interaktionen zum Tragen kommt, womit eine unauflösliche Verschränkung des individuellen Handelns mit dem sozial geteilten (Be-)Deutungsangeboten einhergeht. Mit ersterem ist ein Kulturbegriff verbunden, der Kultur als etwas vergleichsweise Statisches und Reifiziertes betrachtet, das festumrissenen bzw. umreißbaren Kollektiven eigen ist, die sich von einander hinsichtlich der Ausprägung kultureller Faktoren unterscheiden. Diese – allgemeingültigen – Faktoren bzw. Dimensionen bilden das Grundgerüst von Kultur, die für eine Gesellschaft ermittelte Ladung auf den einzelnen Faktoren bestimmt das ‚kulturelle Programm' der Gesellschaft, welches im Sinne des Hofstede'schen „collective programming of the mind" (Hofstede 1980: 25, 1984: 13; Hofstede/Hofstede/Minkov 2010: 6) den mentalen Möglichkeitsraum ihrer Mitglieder prägt. Zwar lassen sich empirisch vorfindliche, konkrete gesellschaftliche Werthaltungen, Normen und Regeln auf dieses Programm zurückführen. Aufgrund des methodologischen Ansatzes und der für die Ermittlung der Faktoren bzw. Dimensionen wie für die Berechnung der für eine Gesellschaft gültigen Werte verwendeten Methoden lässt sich *individuelles* Verhalten und Handeln innerhalb dieses Ansatzes jedoch weder verstehen noch erklären. Ausgeklammert sind zudem die Frage nach der *Entstehung* von Kultur(en) und der Umgang mit leicht beobachtbaren *Veränderungen* ganzer ‚kultureller Programme' einer Gesellschaft sowie der Tatsache, dass Mitglieder einer – durch welche Merkmale (seien es Ländergrenzen, Sprachzugehörigkeit etc.) auch immer bestimmten – Gesellschaft sich immer auch konträr zu den Werten, Normen, Regeln etc. der Gesellschaft verhalten (können).

Wenn eine kulturvergleichende Studie beispielsweise die Beziehung und das Bindungsverhalten von Kleinkindern und Müttern in Japan und den USA oder Deutschland untersucht und die beobachteten Unterschiede z.B. auf die unterschiedlichen Ausprägungen der Länder hinsichtlich der Hofstede'schen Kulturdimension Kollektivismus-Individualismus bezieht (z.B. Trommsdorff 2002), geschieht dies unter der Annahme, dass es (1) die ‚japanische' und ‚amerikanische'/‚deutsche' Kultur als quasi-unabhängige Variablen gibt, sich diese wesentlich unterscheiden und das Verhalten der untersuchten Kinder und Mütter dementsprechend unterschiedlich prägen, dass (2) die verwendeten Begriffe und damit das interessierende Verhalten aber für beide Kulturen gleichermaßen gültig sind[1] und sich (3) die Unterschiede (wie Gemeinsamkeiten) in der Ausprägung des Verhaltens auf die länderspezifische Ausprägung der Kulturdimensionen zurückführen lassen. Diese wiederum sind jedoch auch schon unter der Annahme der Allgemeingültigkeit der zugrunde gelegten Konstrukte entwickelt worden.[2]

---

[1] Was z.B. im Hinblick auf das Bindungsverhalten nicht der Fall ist. So weisen etwa Vereijken/Riksen-Walraven/Van Lieshout (1997: 442) darauf hin, dass die in der westlichen Psychologie für die Beschreibung der Mutter-Kind-Beziehung gängigen Begriffe ‚Abhängigkeit' (dependency) und ‚Bindung' (attachment) spezifisch japanische Aspekte der Beziehung nicht umfassen: „The Japanese indigenous concept of amae indicates a specific quality of relationships, namely interdependence, which is not captured by the Western concepts of attachment and dependency." Ein ähnlicher Hinweis findet sich auch z.B. in Straub und Chakkarath (2010: 205), die betonen, dass Takeo Doi (1982) *amae* als „einen zentralen Aspekt der japanischen Mutter-Kind-Bindung und als strukturierendes Merkmal der individuellen und kollektiven japanischen Psyche auffasste", und dass „[d]ieses komplexe Phänomen und das korrespondierende Konzept, das individuelle Autonomie und soziale Bindung gerade nicht als unvereinbare Gegensätze begreift, [...] Doi zufolge in vielerlei Hinsicht westlichen Vorstellungen von den Grundlagen sicherer psychologischer Bindung und positiver Persönlichkeitsentwicklung [widerspreche]".

[2] Gemäß dem ‚gigo'-Prinzip (garbage in – garbage out) entscheidet bei faktorenanalytischen Verfahren, mittels derer auch die Kulturdimensionen entwickelt wurden, die für die Fragebogen- oder Testkonstruktion zur Datenerhebung verwendete Begrifflichkeit (z.B. Einstellung, Intelligenz etc.) darüber, welche Merkmale als Faktoren überhaupt gefunden werden können (vgl. Gorsuch 1983: 351). Dies setzt nicht nur voraus, dass alle relevanten Aspekte bereits vor der Untersuchung bekannt sind, sondern auch, dass diese grundsätzlich für alle zu untersuchenden Personen in gleichem Maße gültig sind. Die damit verbundene Problematik lässt sich auf das gesamte Programm sozialwissenschaftlicher Forschung ausdehnen, die ihre – in einem spezifischen Kontext entstandenen und verwurzelten – Begriffe, Konzepte und, damit verbunden, möglichen Fragestellungen trotz der Annahme unterschiedlicher Kulturen als allgemeingültig ansieht. Aus dieser Kritik an der in der ‚Mainstream'-Psychologie verankerten Kulturvergleichenden

Der Problematik dieser Annahmen entkommt man auch dann nicht, wenn, wie es etwa Trommsdorff (1993: 47) fordert, „thematisiert wird, ob beobachtete Phänomene tatsächlich Effekte der betreffenden Kultur oder eher Effekte bestimmter, in dieser Kultur bestehender Institutionen oder ob bestimmte Kulturvariablen ihrerseits auf (gemeinsame) andere Faktoren zurückzuführen sind, wie z.B. das individuelle Handeln von Kindern und ihrer Interaktionspartner".

Ebenso wenig wird die Problematik des Kulturenvergleichs aufgelöst, wenn zusätzliche Begriffe ins Spiel gebracht werden, auch wenn diese indigene Konzepte aufnehmen. So unterscheiden etwa Markus und Kitayama (1991) Kulturen danach, ob in ihnen ein interdependentes oder independentes Selbst vorherrscht, womit das indigene japanische Konzept des *amae* integriert wird. Allerdings werden auch bei der sich auf diese Unterscheidung stützenden experimentellen Forschung vermeintlich einzelnen Kulturen zuordenbare Dimensionen (bzw. wie in diesem Fall Selbst-Konzepte) als unabhängige Variablen verwendet, ohne dass alternative Handlungs- und Verhaltenserklärungen berücksichtigt werden.

Kulturvergleichende (psychologische) Forschung deshalb rundheraus abzulehnen und ihren Wert grundsätzlich infrage zu stellen, würde ihren – bei aller berechtigter Kritik[3] – trotzdem erheblichen Erkenntniswert bei weitem nicht ausreichend berücksichtigen (s.a. Straub 2007a: 20; Helfrich-Hölter 2006; Eckensberger 2002; Eckensberger/Plath 2003). Was tatsächlich infrage steht, ist die von der kulturvergleichenden Forschung selbst nur allzu häufig behauptete Reichweite der an die Studien geknüpften Schlussfolgerungen. Was auf Kultur als unabhängige Variable setzende Forschung grundsätzlich nicht bean-

---

Psychologie heraus sind jene ‚indigenen' Psychologien entstanden, die die Konzepte der ‚westlichen' Psychologie nicht einfach nur für ihren gesellschaftlichen Kontext abwandeln, sondern bestrebt sind, auch „indigene weltanschauliche sowie philosophische Denk- und Analysetraditionen in das Interesse der Forschung [zu rücken], sowohl wegen ihres möglichen Potenzials an alternativen wissenschaftlichen Beschreibungen, Interpretationen und Erklärungen als auch wegen ihres möglichen Einflusses auf die Entwicklung und Sozialisation von Individuen" (Straub/Chakkarath 2010: 204). „Die indigene Psychologie hat längst darauf hingewiesen, dass eine Reihe kulturspezifischer Phänomene dem Blick westlicher Wissenschaft entgehen (obwohl gerade sie lebenspraktisch und wissenschaftlich höchst bedeutsam sind." (ebd.)

[3] Z.B. Ratner (1997), Boesch und Eckensberger (1969), Boesch (u.a. 1996a; s.u.) etc.

spruchen kann, ist die Allgemeingültigkeit ihrer Aussagen und die ökologische Validität ihrer Ergebnisse hinsichtlich aller in einer Studie untersuchten ‚Kulturen'. Was sie jedoch leistet – und dies ist gerade auch für die Erforschung interkultureller Kommunikation von Interesse –, ist, Aufschluss zu geben über kulturelle Differenzen und deren statistischen Zusammenhang mit dem Verhalten von Angehörigen unterschiedlicher Kollektive *aus Perspektive eines selbst wiederum kulturell und weltanschaulich gebundenen Wissenschaftsverständnisses mit seinen spezifischen Begriffen, seinen spezifischen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen und seinem spezifischen Instrumentarium.*

Für die Erforschung interkultureller Kommunikation lässt sich feststellen, dass bei entsprechender, die ‚wissenschaftsimperialistischen' Aspekte und die damit verbundene Deutungsmacht und Mittelhoheit[4] einbeziehender, Reflexion dieser Perspektivität gewissermaßen die eine (‚westliche') ‚Seite' interkultureller Interaktionen betrachtet wird und verstanden werden kann – und zwar einschließlich ihres Blicks auf die ‚andere Seite'.

Eine solche Sichtweise auf kulturvergleichende Forschung setzt allerdings einen anderen Kulturbegriff und eine kulturpsychologische Sichtweise voraus, die damit gleichzeitig als die – vom Ansatz her – umfassendere markiert wäre.

Zwar weist Chakkarath (2007; 2010) darauf hin, dass der Vorwurf einer ethnozentrischen Sichtweise auch die Kulturpsychologie treffe, die sich in erster Linie auf europäische und amerikanische Klassiker der Sozialwissenschaften stütze, „von denen die meisten außerhalb ihrer beiden Kontinente nie geforscht haben und mit den Denktraditionen anderer Kulturen häufig nur unzulänglich vertraut waren" (Straub/Chakkarath 2010: 204). Ich meine aber, dass – selbst wenn man die verschiedenen kulturpsychologischen Ansätze als z.B. deutsche/westeuropäische (z.B. Boesch) oder amerikanische (z.B. Bruner, Gergen) und damit als selbst in gewisser Weise ‚indigene' Psychologien bezeichnete – diese Ansätze in ihrem Bestreben, emische[5] Analysen zu

---

[4] Auf den Zusammenhang mit dem durch das maßgebliche Werk von Edward Said (1978/2001) angestoßenen Orientalismus-Diskurs sei hier nur verwiesen.

[5] Die Begriffe ‚emisch' und ‚etisch' gehen auf den Linguisten Kenneth Pike (1967) zurück. Der Begriff ‚etisch' bezeichnet Beschreibungen auf Basis einer ‚Beobachtung von außen'; mit ‚emisch' werden Be-

liefern, in ihrer heutigen Praxis tatsächlich offen für andere Denktraditionen sind und erlauben, deren Begrifflichkeiten aufzunehmen und die eigenen perspektivisch zu relativieren. Dieses Argument wird, meine ich, auch dadurch gestützt, dass die methodologische Kritik an der ‚Kulturen' vergleichenden Forschung von Vertretern gerade auch der Kulturpsychologie vorgebracht wurde (Boesch 1960, 1966, 1996a; Boesch/Eckensberger 1969), und zwar auch schon bevor die Notwendigkeit dieser Kritik von Vertretern indigener Psychologien entdeckt wurde. Aus meinem Verständnis des kulturpsychologischen Ansatzes (die von Chakkarath 2003 detailreich aufgezeigte historische Entwicklung spielt in diesem Zusammenhang m.E. nur eine untergeordnete, wenngleich nicht zu missachtende, Rolle) kann kulturpsychologische Forschung ihrem eigenen Anspruch auch nur hierdurch gerecht werden.

Um interkulturelle Interaktionen *verstehen* (und erklären) zu können, bedarf es eines Ansatzes, der offen für die Selbst- und Weltverhältnisse aller beteiligten Interaktanden ist und sich dementsprechend emischer, nicht etischer, Beschreibungen von Handlungen und damit verknüpften Bedeutungszuschreibungen verpflichtet fühlt. Auf Basis (1) eines Kulturbegriffs, der von der Kulturdurchdrungenheit jeglichen Handelns einerseits und der (an individuelles Handeln gebundenen) Handlungsbedingtheit von Kultur andererseits ausgeht, wie dies in der Kulturpsychologie (aber auch z.B. Kulturanthropologie) der Fall ist, und (2) qualitativ-sinnverstehender Methodologie und Methoden empirischer Sozialforschung ist dies möglich.[6]

---

schreibungen bezeichnet, die die aus der Perspektive der Beobachteten zutreffend sind. Zur Kritik und Diskussion der Begriffe siehe etwa Headland, Pike und Harris (1990).

[6] An dieser Stelle sei auf ein nach wie vor häufig anzutreffendes Missverständnis hinsichtlich des Gegensatzes zwischen deduktiv-nomologischer bzw. nomothetischer versus ‚ideografischer' Forschung (diese Unterscheidung geht auf Wilhelm Windelbands [1904] Gegenüberstellung von Geschichtswissenschaften vs. Naturwissenschaften zurück) hingewiesen: Während erstere auf allgemeingültige Aussagen abziele, *beschränke* sich letztere auf Aussagen zu Einzelfällen und könne auch nur über die jeweils untersuchten Einzelfälle Aufschluss geben. Zutreffend ist, dass qualitative empirische Sozialforschung Einzelfälle fokussiert, dies allerdings zumeist im Zusammenhang mit Typenbildung und der Entwicklung von Typologien (Handlungsweisen, Umgangsstrategien etc.) (vgl. z.B. Straub 1999; Bohnsack 1991/2003, 2001b; Nohl 2007) und mit dem Ziel, Aufschluss über allgemeine *Möglichkeiten* der Selbst- und Weltdeutung und Handlungsweisen zu gewinnen. Anders als bei der statistischen Analyse aggregierter Daten bleiben hierbei individuelle Sinn- und Bedeutungszusammenhänge transparent erhalten, statt diese subsumptions-

Auch ein solcher Ansatz entkommt der Relationalität seiner Begriffe, Fragestellungen und Verfahrensweisen nicht. Indem er diese jedoch als wesentlichen Bestandteil seiner selbst anerkennt und forschungspraktisch berücksichtigt, stellt er ein umfassendes theoretisches, methodologisches und methodisches Fundament für die auf Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zielende Erforschung interkultureller Interaktionen dar (vgl. Straub/Shimada 1999; Straub 2006, 2010c). Da sich wissenschaftliches Verstehen von Alltagsverstehen hinsichtlich der zugrunde liegenden Basisoperationen des Interpretierens nur durch die größere Systematik und Reflektiertheit unterscheidet (Straub 2010c: 75), liefert er zudem ein sinnvolles Fundament für die Lehre interkultureller Kommunikation, bei der es insbesondere auch um die Vermittlung von Kompetenzen zum systematischen Fremdverstehen geht, welches die Grundlage für kompetentes Handeln in durch kulturelle Differenz geprägten Situationen bildet.

Mit dieser groben Skizze sind bereits einige der wesentlichen Begriffe sowie theoretischen und methodologischen Bezüge genannt, die mit dem hier verfolgten Ziel, einen theoretisch fundierten, praxisrelevanten und -tauglichen Ansatz zur Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz aufzuzeigen, verbunden sind. Bei den Kernbegriffen handelt es sich um Handlung, Kultur, kulturelle Differenz, Interpretation, Vergleichen sowie interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Bei der Begriffsverwendung beziehe ich mich in erster Linie auf die Symbolic Action Theory (SAT) von Ernst E. Boesch (1991), Jürgen Straubs Überlegungen zu einer handlungstheoretisch und kulturpsychologisch ausgerichteten hermeneutisch-sinnverstehenden und handlungserklärenden Methodologie (Straub 1998a, 1999, 2010a), die er als „Relationale Hermeneutik“ (Straub/Shimada 1999; Straub 2006, 2010c) bezeichnet, sowie auf den Grounded-Theory-Ansatz (Glaser/Strauss 1967; Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996) als umfassenden Forschungsstil.

Im Kontext dieser theoretischen, methodologischen und forschungspraktischen Ansätze werden die genannten Grundbegriffe im folgenden Kapitel (1.2 ‚Begrifflicher, theoreti-

---

logisch abstrakten korrelativen Zusammenhängen unterzuordnen. Richtig ist allerdings, dem ‚nomothetischen Ansatz‘ eine etische, und dem ‚ideografischen Ansatz‘ eine emische Perspektive zuzuordnen (vgl. Helfrich-Hölter 2006: 253).

scher und methodologischer Rahmen‘) weiter ausgeführt und um – im Zusammenhang mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz relevante – weitere handlungstheoretische Begriffe der Symbolic Action Theory ergänzt. Diese Darstellung bildet das theoretische und methodologische Grundgerüst für meine Forschungs- und Lehrtätigkeit auf dem Gebiet der Interkulturellen Kommunikation und damit auch für alle in dieser Arbeit zusammengefassten Texte (Teil 2).

In Kapitel 1.3 werden diese jeweils einzeln vorgestellt und ihre inneren Zusammenhänge sowie ihr Stellenwert innerhalb der Gesamtarbeit erläutert. Die acht Texte befassen sich im Kontext unterschiedlicher Handlungs- und Anwendungsfelder ausführlicher mit verschiedenen Aspekten interkultureller Kommunikation und werfen dabei insbesondere auch Fragen hinsichtlich der empirischen Erforschung und/oder Vermittlung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an Hochschulen auf. Dieses Kapitel zeigt somit auch ohne Lektüre der – bereits veröffentlichten – Texte, wie der von mir vertretene und in Kapitel 1.2 erläuterte theoretische und methodologische Ansatz forschend und lehrend umgesetzt werden kann.

In Teil 3 der Arbeit wird ein „Integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an der TU Chemnitz“ entwickelt. Dieses Konzept knüpft insbesondere an die Ergebnisse der empirischen Studie zum Bedarf an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten an der TU Chemnitz (Weidemann 2010c, Weidemann/Becker/Dombek/Hager/Kettelhoit/Schreiter/Várkonyi 2011) sowie an Überlegungen zu interkulturell ausgerichteten Studienangeboten (D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007) und Akteuren im Handlungsfeld Hochschule (Weidemann/Nothnagel 2010) an. Dieser Teil stellt somit insofern eine Weiterführung der vorliegenden Artikel dar, als – ausgehend von der Beschäftigung mit Fragen danach, wie man interkulturelle Kommunikation und Kompetenz erforscht und lehrt – am Beispiel der TU Chemnitz ein Ansatz zur strukturellen und organisationalen Gestaltung von Studienangeboten skizziert wird, mittels derer die Ausbildung im Hinblick auf das Themenfeld ‚interkulturelle Kommunikation‘ und der praktische Ausbau interkultureller Kompetenz bei unterschiedlichen universitären Akteursgruppen unter Berücksichtigung sowohl von Standortfaktoren als auch den Bedarfen dieser Akteursgruppen auf unterschiedlichen Ebenen (von einer einfachen Zusatzqualifikation bis hin zu wissenschaftlich analytischer Auseinandersetzung) erfolgen kann.

## 1.2 Begrifflicher, theoretischer und methodologischer Rahmen

### 1.2.1 Das Werk Ernst E. Boeschs im Zusammenhang mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Ausbildung interkultureller Kompetenz

Diese Arbeit (wie auch die einzelnen Aufsätze und Artikel in Teil 2) gründet weitgehend in der Symbolischen Handlungstheorie von Ernst E. Boesch (1976, 1980, 1991). Boeschs Handlungs- und Kulturpsychologie kommt zwar mit (vergleichsweise) wenigen grundlegenden Begriffen, Konzepten und Mechanismen aus, diese sind jedoch in ihrer Relevanz und Konsequenz sehr weitreichend und bilden zusammen eine umfassende *psychologische* Theorie menschlichen Handelns, die sich aufgrund der Kernüberlegung, dass Handeln und Kultur und damit Individuum und Gesellschaft unauflöslich miteinander verschränkt sind, sowie der daraus abgeleiteten methodologischen Überlegungen eine theoretisch und methodologisch fundierte Basis zur Untersuchung (inter)kultureller Zusammenhänge sowie zur Ausbildung systematischen Fremdverstehens. Auch wenn Lang (1997: 383f.) darauf hinweist, dass das in der Symbolic Action Theory (SAT) ausgebreitete Denken zwar äußerst reichhaltig sei, die von Boesch verwendete Begrifflichkeit und Sprache der einfachen Anwendbarkeit (und Verbreitung) der Theorie jedoch teilweise im Wege stehe, halte ich sie mit Lang (ebd.) dennoch für eine „einfache“ Theorie, die sich, anders als Lang (ebd.) es schreibt, sehr wohl – und zwar gerade aufgrund ihrer vielfältigen Anwendbarkeit und unmittelbaren Alltagsrelevanz – leicht in der universitären Ausbildung vermitteln lässt. Grundsätzlich, insbesondere aber im Kontext der Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation und Kompetenz, spielt hierbei eine große Rolle, dass das persönliche und akademische Leben im Falle Ernst Boeschs mit seinem theoretischen Werk eine – auch lebenspraktische – Einheit bildet, die heutzutage sicher selten geworden ist, wenn sie früher denn häufiger war. Der 1916 geborene Boesch selbst hat immer wieder auf diese Verschränkung hingewiesen und die Entstehung der symbolischen Handlungstheorie bzw. einzelner Aspekte aus Erlebnissen und Erfahrungen in seinem Alltags- und Berufsleben erklärt (z.B. 1997a, 1997b, 2006a, 2010); die 2007 von Lonner und Hayes herausgegebene Biografie und Einführung zeigt die enge Verbindung zwischen Boeschs Leben und Werk aufs Deutlichste.

Wie Straub aufzeigt, weist die Kulturpsychologie Boeschs große Ähnlichkeiten mit Bruners Ansatz (1990) auf, ohne dass sich die beiden fast gleich alten Wissenschaftler je begegnet wären oder sich in ihren Werken aufeinander bezögen (Straub/Weidemann 2007: xlviii). Wie Bruners lassen sich auch Coles und Gergens Kulturpsychologien (für einen vergleichenden Überblick siehe Boesch und Straub, 2007) im Zusammenhang mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation heranziehen (vgl. Straub/D. Weidemann 2006).

Im Folgenden soll zunächst der Zusammenhang zwischen Boeschs *Biografie und seinem Werk* und im Anschluss daran jener zwischen seinen *Forschungs- und Lehraktivitäten* dargestellt werden, bevor vor diesem Hintergrund die Entstehung und der Ausbau seiner *Handlungs- und Kulturpsychologie* nachvollzogen und diese in ihren Grundzügen vorgestellt wird. Die Zwischenüberschriften dienen dabei nur der groben Orientierung innerhalb dieser etwas umfangreicheren Ausführungen.

#### 1.2.1.1 Zusammenhang zwischen Ernst E. Boeschs Biografie und seinem Werk

Für Studierende interkulturell ausgerichteter Studiengänge ist Boeschs Biografie von besonderem Interesse, weil er wesentliche Erkenntnisse über die kulturelle Geprägtheit auch basaler menschlicher Denk- und Wahrnehmungsvorgänge während einer mehrjährigen Auslandsentsendung nach Thailand im Dienste der UNESCO gewonnen hat, im Anschluss dann am von ihm aufgebauten Institut für Psychologie der Universität des Saarlandes in Saarbrücken Programme für die Ausbildung von Entwicklungshelfern konzipierte und durchführte (1962a, 1962b), die heute in Teilen als interkulturelle Trainings bezeichnet werden würden. Zudem spricht er nicht nur fließend Deutsch, Französisch, Englisch und Thai, sondern ist auch (in zweiter Ehe) mit einer Thailänderin verheiratet. In mehrfacher Hinsicht entspricht Boesch damit dem Bild, das viele Studierende interkultureller Studiengänge von einem internationalisierten, interkulturell kompetenten und weltgewandten Menschen haben, und dem sie selbst nacheifern. Im Hinblick auf seine symbolische Handlungstheorie und die darin verwobenen Konzepte und Begriffe, die ich auch meinen Lehrveranstaltungen zugrunde lege, ist für die Studierenden dabei von besonderer Bedeutung, dass diese für sie *erkennbar* erfahrungsgesättigt sind und – aufgrund der von Boesch verwendeten, zumeist sehr alltagsnahen Beispiele – als auch für sie unmittelbar alltagspraktisch relevant begriffen werden können. Das Werk Boeschs ist dadurch in besonderem Maße geeignet, die von Studierenden

häufig beklagte Theorie-Praxis-Lücke in der Lehre interkultureller Kommunikation (Weidemann et al. 2011: 210f.) zu schließen.

Die Relevanz und Nützlichkeit des Boesch'schen Werkes im Zusammenhang mit der Erforschung und insbesondere auch Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz soll im Folgenden anhand einiger ausgewählter Artikel aufgezeigt werden, anhand derer sich nicht nur die von ihm fokussierten Problemstellungen, sondern auch die sukzessive Entwicklung seiner symbolischen Handlungstheorie aus seiner Forschungs- und Lehrpraxis heraus verstehen lassen.

Nach seiner Promotion 1943 schlug Boesch das Angebot einer Assistenz bei dem schon damals berühmten Entwicklungspsychologen Jean Piaget aus, da er zum einen lieber praktisch tätig werden wollte, und zum anderen befürchtete, bei Piaget zu wenig selbstständig denken und arbeiten zu dürfen (Lonner/Hayes 2007: 34). Stattdessen übernahm er eine Stelle im schulpsychologischen Dienst im Kanton St. Gallen, wo er sich primär leistungsdiagnostisch zu betätigen hatte. Schon bei dieser Tätigkeit sah er sich mit Fragen nach der ökologischen Validität der einzusetzenden Testverfahren konfrontiert, hatte er es bei seiner Klientel doch mit Menschen zu tun, die einem ganz anderen Milieu entstammten als er selbst, über deren schulische Zukunft er im Zusammenhang mit den durchzuführenden Schuleignungsprüfungen aber auch als beratend tätiger Schulpsychologe in hohem Maße mitbestimmte (vgl. ebd.: 35ff.).

Aufgrund seiner ausgewiesenen psychologischen Expertise, wohl aber auch wegen der Tatsache, dass er als Schweizer ideologisch unproblematisch war und zudem gleichermaßen Deutsch wie Französisch sprach, wurde ihm 1952 auf Empfehlung von Piaget und Debesse die Leitung des neu zu gründenden Instituts für Psychologie an der nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgebauten Universität des Saarlandes angeboten, und er zog nach Saarbrücken um (vgl. ebd.: 42). Bereits kurze Zeit später wurde ihm aufgrund seiner schulpsychologischen Expertise seitens der UNESCO angetragen, in Bangkok das neugegründete International Institute for Child Study (IICS) zu leiten, das die Aufgabe haben sollte, den Einfluss von Kultur auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu untersuchen. Im Rahmen dieser Tätigkeit sollte zudem die Ausbildung von thailändischen Psychologen und Medizinern im Hinblick auf schul- und leistungsdiagnostische psychologische Methoden erfolgen und insbesondere diese Verfahren auch auf die lokalen Gegebenheiten in Thailand angepasst werden. Hiermit waren er-

hebliche Forschungstätigkeiten verbunden, an denen neben Boesch als Direktor sechs thailändische Forschungsassistenten beteiligt waren, die er in Kinderpsychologie und experimentell-diagnostischen Verfahren ausbilden sollte (vgl. ebd.: 48). Insbesondere der Kontakt und die schnelle entstandene Freundschaft zu dem bereits seit einigen Jahren in Thailand forschenden amerikanischer Kulturanthropologen Robert B. Textor und seinen Studenten bzw. Doktoranden eröffneten ihm neue Perspektiven hinsichtlich interdisziplinären Arbeitens, verdeutlichten ihm aber vor allem auch die Notwendigkeit des Einbezugs kultureller Faktoren und der Landessprache, ohne die seine Arbeitsgruppe keine validen Ergebnisse würde produzieren können (vgl. Textor 2007, sowie Boesch pers. Mitteilung). Für Boesch, der seinerzeit über keinerlei Kenntnisse in Kultur- bzw. kulturvergleichender Psychologie oder Kulturanthropologie verfügte und sich nie mit Asien auseinandergesetzt hatte, wurden der Umzug und die plötzliche Konfrontation mit einer für ihn völlig fremden Welt zu einem einschneidenden und sein ganzes Leben und Forschen verändernden Erlebnis, auf das er immer wieder in seinen Schriften eingeht (besonders eindrücklich in seinem 1997a erschienenen Aufsatz „What kind of game in a far away forest“) (vgl. Lonner/Hayes 2007: 47f.).

In dem 1960 veröffentlichten Artikel „The Bangkok project, step one“ beschreibt Boesch die erste Phase des Bangkok-Projekts, dessen Direktor in Bangkok er von 1955-1957 war. Sein Fokus liegt dabei nur zum Teil auf der Präsentation von konkreten Ergebnissen aus der Erforschung kindlicher Entwicklung in Thailand, nicht zuletzt, weil aufgrund der enormen Datenfülle erst ein kleiner Teil ausgewertet war. Vielmehr legt er als zentrale Erkenntnis dar (und leitet dies theoretisch ab), dass kulturvergleichende Forschung mit dem inhärenten Problem eigener kultureller Konstrukte verknüpft sei und es einer Kulturpsychologie (unter der er zu dem Zeitpunkt eine Psychologie versteht, die kulturelle Aspekte bei der Erforschung psychologischer Phänomene *überhaupt* einbezieht) darum zuvorderst um die Entdeckung der relevanten Dimensionen im Forschungsfeld gehen müsse, bevor dann auf deren Basis sinnvoll geforscht werden könne.

Zwar seien menschliche Äußerungen und emotionale Reaktionen weltweit hinreichend ähnlich, um hetero-kulturelle Kontakte und Verständigung zu ermöglichen, deshalb jedoch davon auszugehen, dass es sich um gleiche Prozesse und zugrundeliegende Strukturen handele, die darum mit denselben Konstrukten erklärt werden könnten, sei grundsätzlich falsch, da hierbei übersehen werde, dass jede Kultur spezifische Systeme

von Faktoren entwickele, die auf ein Individuum einwirkten (ebd.: 126). Wichtigste Aufgabe kulturvergleichender Forschung sei es demnach, durch eine „phänomenologische Herangehensweise“ (ebd.: 127), die in einer Kultur wirkenden Faktoren zu entdecken sowie die den oberflächlich gleichen Reaktionen zugrunde liegenden psychischen Prozesse aufzudecken, die für die Strukturierung von Handlungen von großer Bedeutung sind (ebd.: 124).[7]

Im Wesentlichen sieht Boesch die Aufgabe kulturvergleichender Forschung darin, Auffälligkeiten im Untersuchungsfeld (z.B. beschleunigte oder verlangsamte Entwicklung bei Kindern) möglichst genau zu beschreiben und in einem zweiten Schritt der Frage nachzugehen, welche Bedingungs- oder Umweltfaktoren (z.B. Druck oder Anreize) zu den beobachteten Phänomenen geführt haben könnten, und ob diese im zur Verfügung stehenden Material gefunden werden können.

Ein konkretes Ergebnis des Bangkok-Projekts war beispielsweise, dass die Persönlichkeitsentwicklung der in Thailand untersuchten Kinder eben solche spezifischen Verlangsamungen und Beschleunigungen aufwies, die auf kulturelle Faktoren zurückgeführt werden konnten, die Persönlichkeitsentwicklung also aufgrund kultureller Selektion und Spezialisierung jeweils als Variation eines universellen Musters (z.B. des im Piaget’schen Modell kognitiver Entwicklung dargestellten) aufgefasst werden könne. Aus diesem Grund müssten jedoch auch die kulturellen Matrizen der Erwachsenen („adult matrices“) (ebd.: 139) beschrieben werden sowie die verschiedenen Arten, auf welche Weise diese die Heranwachsenden beeinflussen (durch Druck, Anreize, Beispie-

[7] Was heute als Gemeinplatz in der kulturvergleichenden Forschung gilt, nämlich die Schwierigkeit, tatsächlich vergleichbare Samples zu finden – in diesem Falle in Thailand und im Saarland –, um etwa der Frage nachzugehen, ob die Intelligenzentwicklung in Thailand ähnlich oder anders verlaufe, war seinerzeit bahnbrechend. In Boeschs Worten handelte es sich bei dem Forschungsvorhaben um „one of the most important and challenging undertakings in modern psychological research“ (zitiert nach Lonner/Hayes 2007: 101). So stellte sich z.B. nicht nur als problematisch heraus, mit was für Items die Intelligenz der Kinder vergleichend getestet werden könnte, sondern schon die Feststellung des sozioökonomischen Status der thailändischen Kinder erwies sich als problematisch, ebenso wie Unterschiede schulischer Lehrpläne und die Dauer und Regelmäßigkeit des Schulbesuchs (ebd.: 102f.).

le etc.). Erst hieran anschließend könnten die Universalismen der Persönlichkeitsentwicklung wie auch die kulturellen Variationen derselben bestimmt werden.

Das sich dem kulturvergleichend Forschenden somit stellende methodologische Grundproblem liege dabei nicht nur darin, dass man auf die Zusammenarbeit mit Informanten angewiesen sei und deshalb in gewisser Weise immer schon irgendwie wissen müsse, was man erst noch herauszufinden hoffe, sondern dass kulturvergleichende Forschung auch eine Veränderung der mitgebrachten psychologischen Konstrukte mit sich bringe und damit eine Abkehr von den gewohnten Vorgehensweisen erfordere (ebd.: 140).

Die größte Herausforderung bestand jedoch darin, zu verstehen, was Kultur eigentlich sei. Gut 50 Jahre später schreibt er rückblickend über seine Zeit in Bangkok:

> „Doch das war kein leicht zugängliches Neuland. Ich war noch nie ausserhalb Europas gewesen, von Asien hatte ich keine Ahnung und schon gar nicht von Thailand, das damals noch kein Touristenziel war. Kulturpsychologie gab es hierzulande noch nicht, und meine Jahre in Genf hatte ich ebenso wenig als Kulturerfahrung betrachtet wie meine Ehe mit einer Französin. So flog ich denn völlig unvorbereitet nach Bangkok, gefüttert mit irreführenden Informationen von wohlmeinenden Beamten der UNESCO. Wegen wilder Tiere hatte ich sogar eine Pistole gekauft – unsinnig, doch so gefährlich hatte man mir Asien geschildert. Zwar entdeckte ich später rund um das Haus, das ich in Bangkok bewohnte, fünf verschiedene Schlangen, doch sie weckten meine Neugierde anstatt Angst – Überdies hätte ich mit meiner Pistole ohnehin keine getroffen.
>
> Doch mein Anfang war nicht abenteuerlich. Lernbegierig, begann ich sofort die fremde Sprache zu lernen, und die sechs einheimischen Mitarbeiter, die uns die Regierung zugeordnet hatte, formal meine Studenten, wurden zugleich meine Lehrer. Nach einem ersten Jahr allgemeiner und methodischer Vorbereitung, führten wir im zweiten Jahr Untersuchungen in Primarschulen durch, suchten die Eltern der getesteten Kinder zu Gesprächen zuhause auf und analysierten die erhobenen Daten im dritten Jahr. Ich hatte Fortschritte gemacht, wir sprachen durchwegs nur noch Thai, ich war, wenn man so will, ein Teil des Teams geworden.
>
> Doch bis in das dritte Jahr plagte ich mich damit herum, zu verstehen, was Kultur eigentlich sei. Der Auftrag der UNESCO lautete ja, den Einfluss der Kultur auf die kindliche Entwicklung zu untersuchen. Die Kultur als unabhängige Einflussgrösse, wie liess sich dies präziser fassen? Ich war ja alltäglich umgeben von Kultur.“ (Boesch 2010: 16f.)

Nach seiner Rückkehr aus Thailand übernahm Boesch zusätzlich zu seinen Aufgaben als einziger Professor am Institut für Psychologie (in dieser Funktion hielt er nunmehr regelmäßig auch kulturpsychologische Veranstaltungen ab) die Leitung einer 1962 von der Universität „auf Drängen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit errichtet[en]“ kulturpsychologischen Forschungsstelle, die er bis 1987 beibehielt (ebd.: 19).

#### 1.2.1.2 Forschung und Lehre

Auf Basis der im Bangkok-Projekt gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen entwickelte Boesch mit seinen Mitarbeitern u.a. Programme zur Auswahl und Vorbereitung von Experten für Entwicklungshilfe, die an Aktualität eigentlich nicht viel verloren haben, heutige interkulturelle Trainings vom Ansatz, Anspruch und Umfang aber deutlich übertreffen. In gewisser Weise könnte man sie aber als (unbekannte) Vorläufer interkulturell ausgerichteter Studienangebote sehen, wie sie in Teil 3 dieser Arbeit skizziert werden, und wie sie an etlichen Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland angeboten werden.

Im Jahr 1962 veröffentlichte Boesch zwei nur wenige Seiten lange Artikel (Boesch 1962a, 1962b), in denen er nicht nur die Notwendigkeit einer auch kulturpsychologischen Vorbereitung von Experten für Entwicklungshilfe begründet, sondern auch günstige wie ungünstige Persönlichkeitsmerkmale und erforderliche Kompetenzen benennt, die diese für ihre professionelle Tätigkeit während der Auslandsentsendung mitbringen müssen. Darüber hinaus skizziert er Inhalte der Vorbereitung und benennt wesentliche Probleme (wie die Situation der mitausreisenden Ehefrau oder die Enklavenbildung), die erst in den 1990er Jahren (wieder) in den Blick der Entsendungsforschung (z.B. Kühlmann 2004; Moosmüller 2007; Stahl 1998) gerückt sind.

Begründend schreibt Boesch (1962a: 15): „Immer größer wird die Zahl von europäischen Experten, die für verschiedenste Aufgaben in Entwicklungsländer gesandt werden. Meist sind sie fachlich gut ausgebildet und erfahren; ebenso oft aber sind sie für die Besonderheiten ihrer Mission weder persönlich noch sozial genügen [sic!] vorbereitet.“ Hierfür könne es allerdings keine „fertigen Rezepte“ geben,

„[i]ndessen lassen sich, auf Grund eigener Erfahrung und Beobachtung in Entwicklungshilfe, einige wesentlichen [sic!] Probleme umschreiben, die in der Expertenarbeit oft zu Schwierigkeiten führen. Zuweilen sind es Fragen der grundsätzlichen Einstellung, zuweilen auch nur solche kleiner Verhaltensregeln, zuweilen Fragen der mitmenschlichen Sensibilität und zuweilen solche der Selbstkritik; auf jeden Fall geht es immer um Probleme, zu deren Lösung schon vorbereitend vieles beigetragen werden kann. [...]

Der FE [d.h. Fachexperte] sieht sich in Entwicklungsländern oft vor neuen, nicht vorhergesehenen Aufgaben. Er muß fähig sein, mit oft unzulänglichen Mitteln zu improvisieren, aber seine Arbeit wird nicht auf Grund der widrigen Umstände beurteilt, mit denen er zu kämpfen hatte, sondern auf Grund der Ergebnisse, die er erreicht. Da der FE oft auf sich allein gestellt ist und somit nicht, wo nötig, sich mit einem Fachkollegen besprechen kann, muß er über ein wirklich ausgereiftes sachliches Können verfügen. Die einheimischen Fachleute, deren es vielerorts, wenn auch in ungenügender Zahl gibt, besitzen oft eine gute Ausbildung, erwarten aber, im FE einen überragenden Experten anzutreffen. Sie sind kritische Begutachter, und fachliche Unzulänglichkeiten eines FE gehen viel seltener unbemerkt, als man glaubt." (ebd.)

Aus diesen Gründen müsse „[j]edes technische Programm [...] soziologisch verankert werden“, sei „[d]ie Aufgabe eines FE [...] also ebensosehr erzieherischer wie fachlicher Art, und je mehr sein Auftrag einen sozialen Inhalt hat [...], je weniger er sich also auf rein technische Kenntnisvermittlung stützen kann, umso wichtiger wird diese erzieherische Seite seiner Arbeit“ (ebd.: 16) – ein Ansatz und Anspruch, den man im Rahmen der heute ‚Entwicklungszusammenarbeit‘ (nicht mehr ‚Entwicklungs*hilfe*‘) genannten Unterstützung ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ nennt.

Der Auswahl geeigneter Fachkräfte komme dementsprechend entscheidende Bedeutung zu, um den Erfolg der Projekte nicht zu gefährden. Als für entsprechende Aufgaben in Entwicklungsländern ungeeignet betrachtet er (ebd.: 15ff.) „sture Menschen“, „Prinzipienfanatiker“, „Pedanten“, „trockene Spezialisten“, „sozial kontaktarme Eigenbrötler“, „doktrinäre Parteigänger“, „fernwehige Romantiker (trotz oft gegenteiligen Anscheins)“ sowie „egozentrische, selbstbezogene Erfolgsmenschen“, wohingegen diejenigen geeignet seien, die „gut mit Menschen verschiedener Berufe und sozialer Schichten umgehen“ können, „persönliche Freunde haben“, „warmherzigen Humor besitzen“, „auch über sich selbst zu lachen verstehen“, „vor andern Gesinnungen und Lebensweisen Achtung empfinden“, „Empathie empfinden (‚fröhlich sein [können] mit den Fröhlichen

und traurig mit den Traurigen‘)“, „europäische Lebenserfahrung“ besitzen, über „echtes soziales Interesse“ und „Einfühlungsgabe“ sowie über die „Bereitschaft, Unvorhergesehenes lächelnd aufzunehmen und Spannungen spielerisch zu lösen“ (ebd.: 16) verfügen sowie sich durch „Bescheidenheit, Staunen, Fragen und Nachdenkenkönnen“ (ebd.: 17) auszeichnen.

Wenngleich die von Boesch aufgeführten Verhaltensempfehlungen und Persönlichkeitsmerkmale in ihren Bezeichnungen teils antiquiert anmuten, liest sich die Aufstellung doch – wenn man diese in eine heute verwendete Begrifflichkeit übersetzt – in weiten Teilen wie eine jener Merkmalslisten ‚interkultureller Kompetenz‘, wie sie etwa von Brislin (1993), Hatzer und Layes (2003: 141) oder Bolten (2006: 63) aufgestellt wurden. Wie die Eignung der Kandidaten konkret überprüft werden sollte, lässt Boesch offen. Aufgrund seines eigenen, stark erfahrungsbasierten, kulturpsychologischen Ansatzes und seiner psychoanalytischen und -therapeutischen Ausrichtung kann aber vermutet werden, dass die Einschätzung weniger mittels eignungsdiagnostischer Tests als vielmehr auf Basis umfangreicher anamnetischer Gespräche und Beobachtungen während des Vorbereitungsprogramms erfolgte – ein Vorgehen, das Boesch im Hinblick auf die Komplexität und Offenheit der Aufgaben als erheblich valider einschätzt als die mit den schon genannten methodologischen Problemen behafteten Testverfahren.[8]

Zur Vorbereitung von Fachexperten für ihre Auslandsentsendung schlägt er (Boesch 1962a: 17f.) vor, neben „materieller Aufklärung“ (bei der es darum gehe, „in sachlicher Weise die Lebensbedingungen [zu] schildern“, wozu etwa Informationen über Kleidung, Gesundheitspflege, Schule, Lebenshaltungskosten etc. gehören), konkrete Erfahrungen „exakt zusammenzutragen“ und „genügend Erfahrungsberichte zugänglich zu machen“, „genügend Anschauungsmaterial bereit[zu]stellen“, „Kontakte mit Einheimischen schon in Europa herzustellen“ sowie v.a. auch „Literatur über Gesellschaft, Kultur und Sprache zu vermitteln“.

---

[8] Diese methodologischen Einwände gelten nicht nur für den Einsatz in anderen Kulturen, sondern eben auch umgekehrt für den Einsatz in der eigenen Kultur, wenn sie – wie in diesem Fall – für die Auswahl von Menschen eingesetzt werden sollen, die in anderen Kulturen kompetent handeln können sollen. Heutige eignungsdiagnostische Verfahren zur Einschätzung individueller interkultureller Kompetenz stehen letztlich vor dem selben Problem, was dazu führt, dass ihre ökologische Validität in allen Fällen fraglich ist (vgl. Deller/Albrecht 2007).

Insbesondere müssten vorbereitend soziale Probleme bearbeitet werden, die teilweise aus der Position des Fachexperten und seinem Verhalten entstünden und mit denen er bei seiner Tätigkeit im Ausland konfrontiert sei. Boesch geht es somit besonders um die „Soziologie des Europäers selbst in dem betreffenden Entwicklungsland“, ohne deren Berücksichtigung Entwicklungszusammenarbeit nur schwerlich Früchte tragen könne. Zu diesen soziologischen Aspekten zählt er besonders die Gefahr der „Überbetonung sozialer Privilegien“ seitens der Fachexperten, die durch gleichzeitige soziale Isolierung noch verstärkt werde, die „Neigung zu unberechtigten Gefühlen des Überlegenseins“ (verbunden mit hartnäckigen Einstellungen sowie, auch bei Experten, oft durch ‚Erfahrung‘ verfestigten Vorurteilen), die besondere Situation der Ehefrauen und die Ausbildung einer „Sonderkultur einer privilegierten Enklave“ (ebd.: 17). Schon vor der Auslandsentsendung seien jedoch auch z.B. aus der „einheimischen Gesellschaftshierarchie“ des Gastlandes erwachsende Probleme für den Arbeitskontext anzusprechen sowie „Probleme des ‚Dienstweges‘“, d.h.: „An wen wendet man sich in dienstlichen wie persönlichen Anliegen und wie tut man es“ (ebd.: 18).

Nur mittels einer solchen umfassenden Vorbereitung sei das Ziel zu erreichen, „für den einzelnen FE eine Basis [zu] schaffen, die ihm hilft, realistischer und klarer zu planen – nicht nur zeitlich, sondern auch sozial“ (ebd.) und somit die „sonst relativ lange Anpassungszeit eines FE stark [zu] verkürzen“ (ebd.). Allerdings soll – und darin zeigt sich gleichermaßen die utilitaristische wie humanistische Stoßrichtung des von Boesch skizzierten Programms – „[d]er FE [...] indessen mehr, als sich nicht verirren — er soll einen Auftrag erfolgreich ausführen, soll Einheimische daran interessieren, soll sie zur Mitarbeit gewinnen und, last not least, soll auch Freunde werben für sein eigenes Land“ (ebd.), wobei alles helfe, was „das Land anziehend und liebenswert macht“, Verständnis fördert, und „seinen [d.h. des Einheimischen Mitarbeiters] Willen zur Mithilfe im Aufbau stärkt“ (ebd.).

Statt den Fachexperten also lediglich Aufklärungsbroschüren über die Zielländer an die Hand zu geben, sollten diese Themen ausführlich in Diskussionsgruppen bearbeitet

(ebd.: 16), länderkundliches Wissen und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse müssten zudem durch Erklärungen, Lektüre und Filme vermittelt werden (ebd.:18).[9]

Etwas konkreter wird Boesch, als er „Soziologische und sozialpsychologische Überlegungen zum Aufbau von Gewerbeschulen in Entwicklungsländern" (so der Titel des zweiten Aufsatzes) anstellt (Boesch 1962b). Er beschreibt in diesem Artikel die Aspekte, die beim Aufbau von Gewerbeschulen in Entwicklungsländern zu beachten seien, und streicht dabei insbesondere heraus, dass man nicht einfach Konzepte, die in Westeuropa funktionieren, auf Entwicklungsländer übertragen könne. Denn einerseits seien kulturelle Gegebenheiten (insbesondere hinsichtlich Bewertung und Organisation von Arbeit) unterschiedlich, was dazu führe, dass bei den Gewerbeschülern nicht auf dieselben Werte und Verhaltensweisen gebaut werden könne wie in Westeuropa; zum anderen sei zu bedenken, dass die Einführung anderer Wirtschaftsweisen umfassende und verschiedenste Lebensbereiche durchdringende Veränderungen mit sich brächte. Um also erfolgreich Entwicklungshilfe leisten zu können, müssten daher die traditionellen und kulturellen Gegebenheiten des jeweiligen Landes berücksichtigt und integriert werden. Dies könne jedoch nur von Experten geleistet werden, die neben „fachlicher Tüchtigkeit" auch über „kulturelles Fingerspitzengefühl" und am besten eine umfassende (mindestens 6-monatige) Ausbildung in sozialpsychologischen Methoden und Sprach- und Länderkunde verfügen. Ebenso sehr sei auch die „Art der Persönlichkeit von Bedeutung" (ebd.: 5).

Die „Sozialpsychologische Ausbildung" der Experten sollte dabei folgende Inhalte umfassen (ebd.: 6):

- die konzentrierte Einführung in die Landessprache sowie in Sitten und Gebräuche;

[9] Entsprechende Verfahren werden heute im Zusammenhang mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz diskutiert; im Hinblick auf interkulturelles Lernen mit Literatur siehe etwa Volkmann (2010) oder Köhnen (2010), mit Filmen z.B. Gieselmann (2010) oder Bauer (2010). Die Auslandsentsendungen vorbereitende Zusammenarbeit mit erfahreneren KollegInnen bzw. RückkehrerInnen spielt im Unternehmenskontext unter dem Stichwort ‚Mentoring' eine große Rolle (s. z.B. Kühlmann 2004: 90; Sievert/Yan 1998: 265).

- die „Soziologie der Arbeit (Arbeitsverhalten, Arbeitsgebräuche, Einstellung zu Gewinn und zu persönlicher Sicherung, Kooperationsformen, Hierarchieformen usw.)“;
- verschiedene Aspekte der Landesökonomie;
- „übersichtsmäßig die Techniken und Möglichkeiten der Marktforschung und Marktbeeinflussung“;
- „Möglichkeiten und Methoden der Erwachsenenbildung in der Kultur seines Arbeitsbereiches“;
- Informationen über die Arbeit anderer Zweige der Entwicklungshilfe (FAO, Erziehungshilfearbeit verschiedener Institutionen, verschiedene Formen der Wirtschaftshilfe); sowie
- eine „vernünftige Aufklärung“ hinsichtlich der besonderen Probleme, „die der Europäer in Entwicklungsländern antrifft: privilegierte soziale Situation des Europäers und die Schwierigkeiten, die sich daraus im Kontakt mit Einheimischen ergeben, die heiklen Familienprobleme, die sich für Europäer in Entwicklungsländern oft stellen, Fragen der psychischen wie physischen Tropenhygiene und eine Reihe verwandter Probleme“.

Aus heutiger Sicht und im Kontext dieser Arbeit ist an diesem Artikel insbesondere interessant, dass hier bereits der Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre markiert ist, der über die Notwendigkeit von Forschung zur Ermittlung der Lehrinhalte deutlich hinausgeht, wenn nämlich „Techniken und Möglichkeiten der Marktforschung und Marktbeeinflussung“ (zur Erfassung relevanter Ausbildungsinhalte in den Entwicklungsländern) vermittelt werden sollen. Bei diesen handelt es sich um nichts anderes als um sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden (Beobachten, Befragen etc.), d.h. letztlich geht es in der Ausbildung der Experten darum, diese auch zu befähigen, für ihre Tätigkeit relevante kulturelle Zusammenhänge selbst zu ermitteln, oder – wie man heute sagen würde – „forschend zu lernen“ (vgl. Wissenschaftsrat 2001).[10]

[10] Das in Teil 3 dieser Arbeit vorgestellte „Basiszertifikat Interkulturelle Kommunikation“ (BaZiK) verfolgt ähnliche Ziele wie die von Boesch vorgeschlagene „Sozialpsychologische Ausbildung“ für Gewerbeschulleiter und umfasst nicht von ungefähr ähnliche Inhalte.

Zur Erarbeitung der konkreten Ausbildungsinhalte in den aufzubauenden und von deutschen Experten zu leitenden Gewerbeschulen, aber auch zur Erhebung anderer Daten zu Veränderungsprozessen in Entwicklungsländern schlägt Boesch vor, dass diese auch den Aufbau weiterer Gewerbeschulen vorbereitend und auf Vorrat von Forscherteams erarbeitet werden könnten, wobei jeweils auf Ergebnisse aus kulturell ähnlichen Ländern zurückgegriffen werden könne, also nicht jede Kultur jeweils grundsätzlich neu und von Grund auf erforscht werden müsse. Die notwendige kulturpsychologische Forschung wie auch die hierauf basierende Entwicklung der Curricula sollten von der „Forschungsstelle für Entwicklungshilfe“ geleistet werden. Entsprechende Forschungsprojekte wurden dann in Thailand, Afghanistan und in einigen afrikanischen Ländern durchgeführt (vgl. Lonner/Hayes 2007: 52; s.a. z.B. die Beiträge von Eckensberger und Reinshagen, Schönmeier sowie Goldschmidt im von Schneider und Schneider-Düker 1977 zu Boeschs 60. Geburtstag herausgegebenen Band „Interpretationen der Wirklichkeit“).

#### 1.2.1.3 Entwicklung und Ausbau der Handlungs- und Kulturpsychologie

Im Rahmen dieser Forschungsprojekte wurden im Folgenden allerdings nicht nur die für die jeweiligen Länder relevanten kulturellen Zusammenhänge untersucht und kulturvergleichende Entwicklungsforschung betrieben (worunter Boesch sowohl individuelle wie auch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse fasste – z.B. Boesch 1966). Boesch entwickelte auf ihrer Basis auch sukzessive seine Handlungs- und Kulturtheorie und baute seine methodologische und Methodenkritik weiter aus.

So untersucht Boesch (1968) unter dem Titel „Entwicklungsprozessforschung: Zur Relation von Problem und Methode der Untersuchung“ die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, im Rahmen der damals gängigen Experimental- und Testpsychologie in Entwicklungsländern zu forschen. Insbesondere verweist er darauf, dass es sich dabei immer um Forschung in fremdkulturellen Kontexten handele und aufgrund der Kulturgebundenheit der Forschungsinstrumente eine Übertragbarkeit nicht gegeben sei, wenn nicht durch umfangreiche empirische Voruntersuchungen diese erst vom Forscher für den jeweiligen Kontext hergestellt würde. Andernfalls bliebe nur die – mehr oder weniger willkürliche und die Ergebnisse in ihrer Validität negativ beeinflussende – a priori-Entscheidung für einzelne Variablen und deren Bedeutung (ebd.: 26).

Er plädiert stattdessen für ein Vorgehen, bei dem auf umfangreichen Untersuchungen aufbauend die bereits im Vorfeld reflektierten theoretischen Annahmen und Verhaltenstheorien am Feld hinterfragt und im Lichte guter Kenntnisse des fremdkulturellen Kontextes einschließlich der Sprache etc. konkretisiert oder modifiziert werden. Auf Basis dieser – somit kulturell an das Feld angepassten – Theorien müssten dann die (eigentlichen) Erhebungsinstrumente entwickelt und an einer neuen Stichprobe getestet werden.

Auf der einen Seite wird hier die unreflektierte Übertragung kulturgebundener Verfahren auf andere kulturelle Kontexte deutlich kritisiert, andererseits verlässt Boesch den Rahmen kulturvergleichender Forschung damit noch nicht, wenn er die Entwicklung kulturangepasster Instrumente als Lösungsansatz vorschlägt. Denn was dabei unklar bleibt, ist, wie Vergleichbarkeit sicher gestellt werden soll, wenn die in der Voruntersuchung auf Basis von Beobachtungen und Gesprächen erfolgte Entwicklung der Instrumente tatsächlich zu Neudefinitionen des Gegenstandes und dem Überdenken „abgegriffener Konzepte auch für unsere Bereiche“ (ebd.: 35) geführt hat.

Fünfzehn Jahre später formuliert Boesch (1983a), von seiner Kritik an kulturelle Faktoren nicht berücksichtigender Sozialforschung ausgehend, ein Programm zur empirischen Erforschung kultureller Zusammenhänge. Ziel seines Vorhabens ist sowohl eine allgemeine Theorie von Kultur als auch der Vergleich verschiedener Kulturen. Hierbei wird ‚Kultur‘ als *Handlungssystem* verstanden, und aus diesem Verständnis heraus werden sowohl die Begrifflichkeit als auch die einzelnen zu untersuchenden Kernelemente und Zusammenhänge zwischen diesen abgeleitet und bestimmt.

Basis des von ihm vorgeschlagenen Herangehens ist dabei die Grundoperation des Vergleichens (vgl. Matthes 1992), die aber – um durch Kontrastierung und Identifikation neues Wissen hervorbringen zu können – der Reflexion nicht nur des eigenen kulturellen Hintergrundes, sondern auch der eigenen persönlichen Motive bedarf, um sich der Ethnozentrizität der eigenen Konstrukte und daraus abgeleiteten Fragestellungen bewusst werden und dies in der Analyse berücksichtigen zu können.[11]

---

[11] Ausführlich methodologisch hergeleitet findet sich dies in Straub (1989 und v.a. 1999), der – von Kants „Kritik der Urteilskraft“ ausgehend (vgl. Straub 2010c: 78) – von bestimmender und vergleichender Interpretation spricht und das Alltagswissen des Interpreten, aber auch Vorgestelltes, Utopisches als Vergleichshorizonte in die wissenschaftliche Analyse von Handlungsvollzügen einbezieht (s.u.).

Das Programm gliedert sich in einen Handlungen bzw. Interaktionen beschreibenden und einen diese erklärenden Teil und geht mit dem sukzessiven Ausbau seiner Handlungs- und Kulturtheorie (Boesch 1976, 1980) einher.

Der *deskriptive* Teil umfasst die Interaktion von Menschen mit ihrer physischen, sozialen, institutionellen und ideologischen Umgebung wie auch mit ihnen selbst, und zwar sowohl horizontal wie vertikal. Es geht Boesch um die Ökopsychologie[12] des Menschen (Boesch 1976) und den „Alltag als Handlungsfeld" (Boesch 1983a: 15ff.) – ganz im Sinne der Lewin'schen Feldtheorie (1963), der zufolge Verhalten eine Funktion von Person und Umwelt ist.

Im Rahmen eines persönlichen Beobachtungsplans („personal framework for observational structuring", Boesch 1983a: 14) sollten routinemäßige und gelegentliche Alltagstätigkeiten, Einzelhandlungen, Handlungsfelder und die Koordination von Handlungen eines Akteurs mit denen anderer Akteure im selben Handlungsfeld faktisch beobachtet werden, wozu auch erfasst werden solle, wie die Akteure diese Handlungen selbst wahrnehmen und beurteilen.

Hierbei solle zunächst die ‚horizontale' Handlungsstruktur durch die Kombination von Daten über die faktische, die perzeptuell-evaluative sowie die meta-perzeptuell-evaluative Ebene erfasst werden, ergänzt um ‚Ausdehnungen' („extensions") hinsichtlich der Bewusstheit anderer, externer Handlungsfelder, des Bewusstseins von bzw. Vorstellungen über den Einfluss solcher externer Handlungsfelder auf die Akteure sowie die Bedeutung, die andere Bereiche als potenzielle oder alternative Handlungsfelder für die Akteure haben könnten (ebd.). Die Beschreibung der Daten solle sich dabei nicht auf das ‚Faktische' beschränken, sondern erfahrungsbezogene Aspekte einbeziehen, d.h. neben der ‚objektiven' Struktur der Fakten und Ereignisse auch deren ‚subjektive' Qualitäten berücksichtigen (ebd.:15). – und zwar hinsichtlich der Wahrnehmung und Einschätzung durch alle an einer Interaktion beteiligten Individuen (ebd.). Auf diese Weise

[12] Boeschs Verwendung des Begriffs ‚Ökopsychologie' (z.B. Boesch 1978) hat mit der heute gebräuchlichen ‚ökologischen' bzw. ‚Umweltpsychologie' wenig zu tun. Boesch versteht ‚Kultur' als ‚Ökosystem' des Menschen. Er bezieht sich damit (auch) auf das in der Psychologie in den 1970er Jahren aufgekommene und seither gängige Konzept der Person-Umwelt-Passung (‚P-E-fit' = person-environment fit, French/Rodgers/Cobb 1974), das auf Lewins Feldtheorie basiert.

könne dann herausgearbeitet werden, wie sich die ‚tatsächliche' Wahrnehmung von Ereignissen im Vergleich zu ‚normativen' oder ‚idealen' Vorstellungen darstellt (ebd.).

Darüber hinaus solle jedoch auch die ‚vertikale' Handlungsstruktur (d.h. die Zeitgebundenheit von Handlungen) untersucht werden. Diese besteht darin, dass Erinnerungen an die Vergangenheit das (aktuelle) Handlungspotential beschränken und damit etwa Selbstbewusstsein oder -zweifel bestimmen. Zudem enthalten Erinnerungen Erfahrungskategorien, die es einem erlauben, gegenwärtige Ereignisse zu verstehen, sie halten aber auch ‚Blaupausen' für zukünftige Handlungen bereit und helfen somit, Erwartungen hinsichtlich zukünftiger Handlungen und Ereignisse auszubilden (ebd.), womit eine gegenwärtige Handlung auch im Hinblick auf ihre subjektiv zugeschriebenen Bedeutungen und Valenzen immer gewissermaßen zwischen Vergangenheit und Zukunft aufgespannt ist. Relevant für das Verständnis seiner Kultur- und Handlungstheorie, aber auch für konkrete empirische Untersuchungen ist dabei, dass Boesch Erinnerungen nicht allein am individuellen Gedächtnis festmacht. Erinnerungen sind auch an Artefakte geknüpft, in denen sich eigene wie fremde Handlungen objektivieren (Boesch 1982a), während soziale Abmachungen und institutionalisierte Interaktionsmuster Bestandteile des ‚kollektiven Gedächtnisses' bilden, das individuelle Handlungen ebenso mit beeinflusst (Boesch 1983a: 16, 19).

Im *erklärenden* Teil der Untersuchung geht es darum, die „multiple determination of events" (ebd.: 18) aufzuklären, indem notwendige, hinreichende wie förderliche Bedingungen des interessierenden Verhaltens unter Berücksichtigung vergangener, gegenwärtiger und antizipierter Handlungsbarrieren, Hemmungen, Bedrohungen und Umweltreize sowie deren „objective as well as subjective meanings, in relation to the individual and the culturally shared goals" (ebd.: 19) bestimmt werden. Es geht mithin darum, bei der Analyse von Handlungen sowohl deren ‚Überdeterminiertheit' wie auch ihre ‚Polyvalenz' zu berücksichtigen, wie auch den einzelnen Determinanten und Valenzen nachzuspüren, die in ihrer pragma-semantischen Verwobenheit das Handeln eines Menschen ausmachen, das nie aus Einzelhandlungen, sondern immer aus ‚Handlungsketten' (z.B. Boesch 1980: 93f.) bzw. treffender: Handlungsnetzen besteht.[13] Mit ‚Überdeterminiert-

[13] „One could," heißt es bei Straub und Weidemann (2007: xlviii), „describe Boesch's theory as a psychological pragma-semantics of human action. Its terms and concepts are coined for the meaningful praxis in which we are entangled on a daily basis. This applies not only to the concept of polyvalence [...], but also

heit‘ und ‚Polyvalenz‘ sind hier auch zwei zentrale Aspekte des Boesch’schen Handlungsbegriffs benannt, die noch ausführlicher zu besprechen sein werden.

Leider bleibt Boesch im Hinblick auf die anzuwendenden Methoden der Datenerhebung und -auswertung hier (wie auch in vielen anderen Texten) zu unkonkret, als dass sich auf dieser Basis so ohne Weiteres eigene kulturpsychologische Untersuchungen entwickeln und durchführen ließen. So spricht Boesch hier pauschal von ‚Beobachtung‘ („observation“), der wissenschaftliche ‚Output‘ ist – ebenso offen – als ‚Beschreibung‘ und ‚Erklärung‘ („description“, „explanation“) bezeichnet. Beides müsste jedoch spezifiziert werden, um anderen, z.B. Studenten, zu ermöglichen, einen solchen Forschungsrahmen tatsächlich umsetzen und fruchtbar machen zu können – insbesondere auch im Hinblick auf die von ihm geforderte Adaptation der Begriffe, Theorien und Methoden an den jeweiligen kulturellen Kontext der Forschung. Was er im Blick hat, ähnelt jedoch Geertz’ „Dichter Beschreibung“ (1987), auf die er an anderer Stelle (z.B. Boesch 1991) Bezug nimmt. Eine ‚dichte Beschreibung‘ des ‚selbstgewobenen Bedeutungsgewebes, in das Menschen verstrickt sind, ist bei Geertz das Ergebnis umfassender teilnehmender Beobachtung – und damit multimethodal. Da Boesch mit dem „explanatorischen Teil“ jedoch explizit die individuellen subjektiven Beweggründe, Valenzen und Konnotationen, die Personen mit ihrem Handeln verbinden, mitbetrachtet, geht er entscheidend über Geertz’ Ansatz hinaus, der als ethnologischer bzw. kulturanthropologischer weniger den psychologischen und psychosozialen Faktoren des Handlungsfeldes verpflichtet ist als Boeschs kultur*psychologisches* Programm.

In Auseinandersetzung mit den auch in der Psychologie insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren stark diskutierten und weiterentwickelten Handlungstheorien (siehe etwa das zwischen 1977 und 1984 von Hans Lenk herausgegebene sechsbändige Überblickswerk ‚Handlungstheorien – interdisziplinär‘) und auf Basis seiner Erlebnisse in

---

to concepts such as myth and fantasm, the concept of the symbol (which is different from that of the sign), as well as to many other basic concepts [...]. Boesch’s symbolic action theory refers to an extremely complex mesh of cultural, social, and individual as well as denotative and primarily connotative meanings, which form pragma-semantic networks. Boesch speaks of ‚networks of meanings,’ which can be examined by dint of a method known as connotational analysis“. Zur Verwendung des Begriffes ‚pragma-semantisch‘ sowie zur Analyse pragma-semantischer Netze siehe ausführlicher Weidemann (2009).

Thailand, zu denen insbesondere die Erkenntnis gehörte, dass Zeit und Raum als Valenzsysteme zu begreifen sind und kulturell unterschiedlich strukturiert sind (Boesch 1963/1971), baute auch Boesch seinen Handlungsbegriff zunehmend aus (Boesch 1976, 1980, 1991). Einen linearen Handlungsbegriff mit Fokus auf Einzelhandlungen und kausalen Handlungserklärungen lehnt er als „willkürliche Vereinfachung" ab (Boesch 1980: 106). Erst die mit Handlungen verbundenen emotionalen Aspekte, subjektiven Valenzen und individuellen Bedeutungszuschreibungen machten individuelles Handeln verständlich. Zwar seien diese nicht unabhängig von sozial geteilten Bedeutungen und damit von kulturellen Deutungsangeboten losgelöst zu betrachten. Doch erst die Berücksichtigung sowohl denotativer Aspekte als auch sozial geteilter und individueller Konnotationen ermöglichen valide Handlungserklärungen. Ein wesentlicher Aspekt von Handlungen besteht für Boesch in deren *Überdeterminiertheit*. Mit diesem von Freud entlehnten Begriff ist darauf verwiesen, dass Handlungen sich nie auf einzelne Ursachen zurückführen lassen, sondern stets mehrere Gründe zu einer Handlung führen. Da jede Handlung bei Boesch zudem *polyvalent* ist, d.h. nie nur hinsichtlich eines Aspekts bewertet wird, sondern in mehrere Richtungen Valenzen aufweist, und dies sowohl für eine untersuchte Handlung wie auch für ihr zugrundeliegende Vor- wie auch für Folgehandlungen gilt, ergibt sich zwingend, dass eine Handlung nie losgelöst von ihren ebenfalls überdeterminierten und polyvalenten Vorgängern und antizipierten Folgehandlungen („möglichen, wenn auch nicht ausgeführten Handlungen, die als Alternative noch zur Verfügung stehen können, oder auch mit parallelen Handlungen", ebd.: 106) betrachtet werden kann, die eine Handlung motivieren, man es bei psychologischen Handlungserklärungen mithin immer mit Handlungsverkettungen und Bedeutungsnetzen zu tun hat: „Handlungen [sind somit] immer auch Teile weitergespannter Handlungsentwürfe, Einzelziele Konkretisierungen übergeordneter Zielsysteme, so daß die Handlung nicht nur in situativen, sondern auch in zeitübergreifenden Zusammenhängen gesehen werden muß" (ebd.). Hinzu kommt, dass die Hauptphasen von Handlungen („antizipierende Motivationsbildung", „instrumentelle Annäherungen" „konsumatorisches Verhalten", ebd.: 103) nicht „streng voneinander trennbare Stufen" sind. Tatsächlich „bilden wir während des ganzen Handlungsverlaufs immer wieder – sich präzisierende oder sich verändernde – Zielantizipationen; der Übergang zwischen Anfangsphase und Handlungsprozeß ist fließend" (ebd.: 106).

Diese ‚fließenden' und nur schwer in Einzelglieder zerlegbaren Handlungsketten können zudem nur im Hinblick auf die Situation und den sozialen Kontext, in der sie stattfinden, sinnvoll verstanden werden, da sich Handlungen zwangsläufig auch auf sozial geteilte Zeichen- und Wissensbestände und damit die Handlungen anderer beziehen, selbst wenn ein Akteur nicht in unmittelbarer Interaktion mit einem anderen steht. In seinem Buch „Kultur und Handlung" erläutert Boesch (1980) dieses Prinzip an etlichen einfachen Beispielen und zeigt auf, wie sich im Verlaufe des Tages sowohl Antizipationen zukünftiger Handlungen wie auch die Bewertung einzelner Umstände im tatsächlichen Handlungsvollzug beständig verschieben:

> „Die Einzelhandlung bezieht so ihre Valenz nicht allein aus den antizipierten Befriedigungen des unmittelbaren Zieles, sondern ebenso aus ihrem Stellenwert im Rahmen des Handlungsnetzes, das seinerseits wiederum vor dem Hintergrund von fantasmischen Ich-Umwelt-Strukturen wahrgenommen wird. Erst solche Symbolqualitäten der Einzelhandlung lassen die dem Außenstehenden oft schwer einsichtigen Überbewertungen von Handlungen – die leidenschaftliche Intensität, die verbissene Engagiertheit oder das aggressive sich Rechtfertigen – verständlich erscheinen." (ebd.: 188)

Als ‚Fantasmus' bezeichnet Boesch (Boesch 1976: 170ff., 1991: 124ff.) übergreifende Handlungsziele, die als „Sollwerte des Ich" die Valenzen und „Symbolqualitäten" aller Einzelhandlungen mitbestimmen. Fantasmen mögen selbst relativ diffus sein, sie lassen sich jedoch aus – sonst vielleicht nur schwer verständlichen – Handlungszusammenhängen interpretativ erschließen (vgl. Weidemann 2001: 125). In Boeschs Werk finden sich eine ganze Reihe von Beispielen, an denen er den Zusammenhang einzelner Handlungsziele mit den fantasmischen Strukturen des Handelnden aufzeigt und die ‚Funktionsweise' und Anwendbarkeit seiner symbolischen Handlungstheorie demonstriert. So untersucht er in ausführlichen Essays Gedichte Rilkes (Boesch 1982b) oder Picassos Guernica (Boesch 1991: 279ff.) ebenso wie das Geigespielen und Musikhören (Boesch 1998: 191ff., 2005: 107ff.) oder das Erzählen (Boesch 2000a, 2005: 169ff.; s.u. ausführlicher) und erweitert damit die Psychologie nicht nur um Themen wie Sehnsucht, Glück etc., die oft als der wissenschaftlichen Betrachtung ‚unwürdig' betrachtet werden, sondern auch um einen ganz spezifischen, zutiefst humanistischen und aus seiner intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst wie anderen in unterschiedlichen Kulturen heraus entwickelten kulturpsychologischen Ansatz, in dem Begriffe wie ‚Anmutung',

‚Gleichklang' etc. auch wissenschaftlich ihre Berechtigung finden (vgl. Straub/Weidemann 2007: xliv, liii).

Grundsätzlich dienen Handlungen dabei immer der Aufrechterhaltung des Gleichgewichts zwischen Innen und Außen, Ich und Umwelt. Da es ihm dabei immer um die symbolischen Aspekte geht, spricht Boesch auch von ‚Innen-Außen-Syntonie' (z.B. Boesch 1998: 19), die mehr umfasst als das biologische Gleichgewicht des Individuums mit seiner Umwelt und auf die emotionale Bedeutung des Handels verweist. Ein weiterer grundlegender Begriff in diesem Zusammenhang ist das ‚Handlungspotential'.[14] Um angesichts der sich ständig verändernden Situationen, in denen wir uns wiederfinden, Innen-Außen-Syntonie erhalten oder herstellen zu können, bedarf es der Aufrechterhaltung und Ausdehnung unseres Handlungspotentials, das im Eigenen seine Sicherheit und im Fremden[15] seine Gefährdung erfährt. Im Laufe der kindlichen Entwicklung strukturiert sich durch Explorationen und Erfahrungen „die Wirklichkeit des Kindes in das ‚Eigene' und das ‚Andere', jedes mit seinen besonderen Qualitäten" (Boesch 1996b: 88). Das Eigene ist transparent, die Regeln für erfolgreiches Handeln bekannt, das Andere ist intransparent und bedroht dadurch potentiell das Handlungspotential während es gleichzeitig mit der Möglichkeit zur Ausdehnung des Handlungspotentials verlockt. Die Ausbildung der zwei Pole ‚Ich' vs. ‚Nicht-Ich' sind eine „Polarität des Erlebens und nicht der objektiven Wirklichkeit", denn „Innen und Außen konstituieren sich gegenseitig" (ebd.). Mit der „Wir-Sie-Dichotomie", die in der Vorpubertät, wenn sich das Kind besonders mit der eigenen Familie identifiziert, von besonderer Bedeutung ist, festigt sich die soziale Identität, während sich die subjektive Identität mit ausbildet (ebd.: 89). Mit der Ausbildung der eigenen Identität wird somit immer auch die Abgrenzung vom Wir nötig, doch:

---

[14] Dieser Begriff weist gewisse Ähnlichkeiten mit Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura 1997) auf, das in der Coping-Forschung eine große Rolle spielt. Bei Bandura spielt der ‚symbolische' Aspekt von Handlungen, der bei Boesch zentral ist, jedoch keine Rolle.

[15] Boesch unterscheidet zwischen Anderem und Fremdem. Durch die Ausdehnung des eigenen Handlungsbereiches und die damit verbundene Auseinandersetzung mit dem Fremden kann dieses vertraut werden. Indem es vertraut wird, wird es zum Anderen, durch Assimilations- oder Akkommodationsprozesse ggf. auch zum Eigenen.

> „Sich vom Wir abzusetzen, kann also, selbst wo es angestrebt wird, nur teilweise gelingen; es erfordert, Barrieren zu überwinden, Barrieren nicht nur der Gewöhnung und Sicherung, sondern auch solche der Selbstdefinition; man kann sich dem anderen nicht annähern, ohne dabei zugleich sein Selbst umzustrukturieren – Umstrukturierungen, die nicht selten als belastende Krisen erlebt werden." (ebd.: 89f.)

Die Notwendigkeit zur Umstrukturierung des Selbst besteht also nicht nur in der Kindheit, sondern im gesamten Lebensverlauf, wann immer man mit Fremdem konfrontiert ist und diesem nicht in das Bekannte ausweichen kann. Zwar stellt Fremdes unser Handlungspotential infrage, was einerseits bedrohlich ist, andererseits gehört „zu den Konnotationen des Fremden [...] aber auch die potentielle Erfüllung“ (ebd.: 94) und damit die mögliche Steigerung des Handlungspotentials, d.h. wir brauchen das Fremde, denn darauf richten sich Hoffnungen, die wiederum Ich-Verstärker sind.

Da uns das Fremde amorph und intransparent ist, eignet es sich hervorragend als Projektionsfläche für Negatives wie Positives. Am Beispiel des schon erwähnten Pistolenkaufs vor seinem Thailandaufenthalt veranschaulicht Boesch, wie Menschen mit der vom Fremden ausgehenden Bedrohlichkeit umzugehen neigen und zeigt insbesondere auch, wie Rationalisierungen funktionieren, indem sie einer eigentlich rein symbolischen Handlung ein vermeintlich plausibles, rationales Begründungsgeflecht unterschieben. Dieses dient uns der Wiederherstellung bedrohten Handlungspotentials, denn

> „die Fremde ist ein Bereich der Orientierungslosigkeit, die uns in Abhängigkeiten und Gewißheiten zurückversetzt, die wir in der Heimat längst überwunden zu haben glauben; unser Handlungsvermögen wird in einer Weise beeinträchtigt, die weit über spezifische Gefährdungen hinausreicht“ (ebd.: 95)

Umgekehrt kann es jedoch genauso geschehen,

> „daß das Fremde gleichsam zu einer notwendigen Bedingung für unser Selbstgefühl wird – denn unsere Handlungserfahrungen und Handlungsstrategien kondensieren sich zu ‚Fantasmen‘, also Antizipationen unseres Werdens, und deren Stabilität erfordert auch die Konstanz der Welt, in der wir uns wahrnehmen“ (ebd.: 96).

Während wir im ersten Fall leicht an Phänomene wie Fremdenfeindlichkeit im Zusammenhang mit Migration oder – wie in Boeschs Beispiel – an die Situation von ‚Expats‘ im Wirtschafts- oder Wissenschaftskontext denken, spielt letzteres insbesondere auch beim touristischen Reisen und der Repräsentation potentieller oder tatsächlicher Reise-

ziele eine Rolle. Exotisierende Darstellungen des Fremden erfahren hier eine handlungspsychologische Erklärung, die sich etwa bei der Analyse von touristischen Nutztexten (Reiseführer, Veranstalterprospekte etc.) aber auch etwa Reiseerzählungen nutzbar machen lässt, wird so doch verständlich, wieso beispielsweise Darstellungen eines Reiseziels auch dann den (mitgebrachten) Vorstellungen und Phantasien verhaftet bleiben, wenn die erfahrene Wirklichkeit hiervon stark abweicht (vgl. Weidemann 2009, 2010a).

Aus der Überdeterminiertheit von Handlungen, der Polyvalenz damit verknüpfter Handlungsziele und der Einbindung in komplexe Bedeutungsnetze ergibt sich, dass „[d]as subjektive Handlungserleben [...] sich somit stark unterscheiden [mag], trotz möglicherweise großer Ähnlichkeit des Tuns“ (Boesch 1980: 184). Wenn es um valide Handlungserklärungen geht, muss demzufolge das subjektive Handlungserleben im Fokus stehen und auf seine denotativen wie konnotativen Aspekte hin untersucht werden.

Wie dies konkret aussehen kann, hat Boesch – wie erwähnt – an zahlreichen Beispielen ausbuchstabiert. Darüber hinaus entwickelte er ein von ihm als ‚Konnotationsanalyse‘ bezeichnetes Verfahren, das er im Rahmen der Psychologieausbildung an der Universität des Saarlandes einsetzte, um Studierende sowohl mit seiner sich entfaltenden Kultur- und Handlungstheorie vertraut zu machen, als auch in einer auch klinisch anwendbaren explorativen Methode zu unterweisen (Boesch 1977/2006). Kern des Verfahrens bildet die von Freud entwickelte Methode der freien Assoziation, deren Ausgangspunkt ein (Tag-)Traum oder auch ein persönliches Objekt[16] (z.B. ein aus einem Urlaub mitgebrachter Stein) sein kann. Durch Assoziationen förderndes Nachfragen seitens des Analytikers werden sukzessive die mit den Traumelementen oder dem Objekt verbundenen Konnotationen und Handlungsbezüge herausgearbeitet. Die Rekonstruktion des Zu-

[16] Mit der Bedeutung von Objekten hat sich Boesch sehr ausführlich beschäftigt (s. insbesondere Boesch 1980, 1983b, 1991). Als selbstgeschaffene Artefakte sind Objekte unmittelbare Spuren unseres Handlungspotentials, doch auch Gefundenes ist mit Handlungen verknüpft und erfüllt somit Erinnerungsfunktionen, die der Aufrechterhaltung des Handlungspotentials und der Innen-Außen-Syntonie und damit des Selbst dienen. Während bei vielen Alltagsgegenständen die symbolischen Aspekte vergleichsweise weniger wichtig erscheinen mögen, sind sie bei den von Boesch als ‚persönliche Objekte‘ bezeichneten Gegenständen von sehr großer und bei ‚magischen Objekten‘ von höchster Bedeutung. Letztere erweitern – wie auch rituell-magische Handlungen – das Handlungspotential in den numinosen Raum und dienen damit der symbolischen Aneignung des Fremden und Unfassbaren (Boesch 1983b).

sammenhangs mit der fantasmischen Struktur des Probanden dient dann etwa der Bearbeitung von Störungen der Innen-Außen-Syntonie und der Ableitung alternativer Handlungsmöglichkeiten zur Steigerung des Handlungspotentials.

Zwar spielen bei der Konnotationsanalyse symbolische Aspekte und damit die kulturelle Einbettung der Handlungen eine große Rolle. Anders als bei den oben vorgestellten Programmen zur Ausbildung von Entwicklungsexperten geht es ihm dabei jedoch primär um die individuellen Zusammenhänge und das subjektiv Fremde und weniger um größere soziale Kontexte und das kollektiv Fremde. So kam die Konnotationsanalyse zwar eine zeitlang in der Psychologieausbildung sowie in Boeschs psychotherapeutischer Praxis zur Anwendung. Aufgrund des mit ihr verbundenen hohen zeitlichen Aufwandes einerseits und der Notwendigkeit einer gewissen Veränderungsbereitschaft (bzw. dem Mangel derselben) auf Seiten der Studierenden andererseits (persönliche Mitteilung, April 2010) baute Boesch das Verfahren nicht weiter aus und setzte es auch nicht weiter systematisch mit der Symbolic Action Theory in Zusammenhang. Dabei stellt das Verfahren einen überaus nützlichen Ansatz für empirische kulturpsychologische Untersuchungen dar (Straub/Weidemann 2007: xlviii) und kann – um den stärkeren Einbezug sozial geteilter Konnotationen und Symbolbestände erweitert – hervorragend für die Analyse interkultureller Zusammenhänge[17], aber z.B. auch der in einer Gesellschaft vorfindlichen Alltagsgegenstände eingesetzt und zur Ausbildung in interkultureller Kommunikation und Methoden qualitativer Sozialforschung verwendet werden.[18]

---

[17] Das von mir vorgeschlagene Verfahren der ‚pragma-semantischen Analyse' stellt einen ersten Versuch einer solchen Erweiterung und Konkretisierung dar (siehe Weidemann 2009).

[18] Für letzteres bietet es sich an, z.B. die von Lueger (2000: 153ff.) vorgeschlagenen Leitfragen zur kulturpsychologischen Analyse von Artefakten mit heranzuziehen. Im Rahmen von ethnografischen Übungen im MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" an der TU Chemnitz habe ich die Studierenden so z.B. Teebeutel, Kellnermesser oder Plastiktüten analysieren lassen. Das Herausarbeiten sozialer wie individueller Handlungskontexte dieser – nur vermeintlich banalen – Alltagsgegenstände und das Herausstellen ihrer pragma-semantischen, d.h. kulturellen, Einbettung führt bei den Studierenden regelmäßig zu ‚Aha-Erlebnissen' im Bühlerschen Sinne (1907) und stellt somit einen nicht unwichtigen Baustein im Zusammenhang mit deren Erwerb interkultureller Kompetenz dar.

Im Handeln werden subjektive Selbst- und Weltbezüge objektiviert. Außer in materiellen Handlungsspuren bzw. Objektivationen drücken sich diese insbesondere auch im Erzählen aus, das im Rahmen der symbolischen Handlungstheorie einen besonderen Stellenwert einnimmt, denn „[j]edes Reden oder Schreiben ist ein Erzählen, und jedes Erzählen ein Handeln: Es zeitigt sei [sic!] es innere, sei [sic!] es äußere Wirkungen – meist sogar beide“. Beim Erzählen geht es um den „besonderen Aspekt des Handelns, der unser inneres Erleben in ein Außen, also in ein Tun verwandelt – dieses rätselhafte Überschreiten der Grenze, die subjektive von objektiven Erfahrungen trennt“ (Boesch 2005: 169). Die Identität stiftenden und Handlungspotential regulierenden Funktionen des Erzählens erscheinen ihm dabei so fundamental, dass er vom Menschen als „homo narrator“ (so auch der Titel des zuerst 2000a, dann in überarbeiteter Form 2005 erschienenen Aufsatzes) spricht:

> „Das Erzählte schlägt eine Brücke zwischen dem Eigenen und dem Fremden, es erschafft, anders gesagt, ein Stück konsonanter Welt, eine ‚Innen-Außen-Syntonie‘, die das Selbst objektiviert und zugleich, indem sie Hörer, Leser und Betrachter anspricht, eine Gemeinsamkeit erstellt; sie wirkt *inklusiv,* wie ich oben sagte. Und in all dem erfährt der Erzählende ein Handelnkönnen, ein verstärktes ‚Handlungspotenzial‘.
>
> Das allerdings kann nie endgültig sein: Das geäußerte Innere wird ‚uneigen‘, wird ein ‚Anderes‘, Fertiges, und so vergrößert sich die Distanz des Erzählers zu seinem Werk je mehr er sich innerlich wandelt – sich darin ‚zu erkennen‘, will ihm immer weniger gelingen. Das Erzählen erscheint so als ein Paradigma der Bildung von Ich-Umwelt-Gleichgewichten, als ein Sonderfall dieses unablässigen Versuchens, eine uns angemessene Welt zu schaffen. Das indessen ist, wie Piaget schon zeigte, ein zweiseitiger Prozess, Assimilation und Akkommodation zugleich, ein Verwandeln der Wirklichkeit wie ein Sich-ihr-Fügen – nicht nur die Umwelt verlangt ‚anpassende Gestaltung‘, sondern auch das Innen. Das bedeutet mehr als einfach ein registrierendes Selbstbewusstsein, denn dazu gehört auch, unserem Innen Struktur zu geben, das im Grunde immer Unfertige, im Werden Befindliche, im Wandel der Situationen zu gestalten. Anders gesagt, die Konstanz des Selbst muss fortlaufend neu gesichert, ja zuweilen neu bestimmt werden. Und so wäre es denn das Erzählen, darin wir immer aufs neue solche Innen-Außen-Strukturierungen vollziehen.“ (Boesch 2005: 219, Herv.i.O.)

Erzählen entspricht damit „zwei Grundbedürfnissen [...], nämlich, sowohl den Erzähler selbst zu definieren, wie soziale Beziehungen zu regulieren“ (ebd.: 219). Es entsteht aus dem Impuls, sich erzählend der Welt zu vergewissern, sie sich erzählend anzueignen,

sie zu gestalten, Handlungspotential zu gewinnen und dieses zu demonstrieren und dient dabei gleichzeitig der (sozialen) Inklusion und Überbrückung gestörter oder gefährdeter Gemeinschaft, indem es In- und Outgroup-Beziehungen definiert bzw. im Akt des Erzählens auch schafft.

Da Erzählen an Sprache gebunden ist, bindet es den Erzähler (und Zuhörer oder Leser) gewissermaßen auch kulturell ein, denn im Sprechen (oder Schreiben) erfolgt eine ‚Subjektivierung' objektiver Sprache, die denotativ ist, stattet diese also sowohl mit individuellen wie auch sozial geteilten Konnotationen aus. Dabei erschafft „[a]lles Erzählen, alles Berichten [...] vorerst einmal fiktive Wirklichkeiten, Bilder von etwas, das es nicht, oder nicht mehr, gibt (Boesch 2000[b, AW]). Es entsteht etwas ‚Objektales', das indessen zugleich – da es aus meinem Geist stammt – vorerst noch ein Inneres ist; es repräsentiert meine ihm verliehene Bedeutung" (Boesch 2000a: 215). Dieses im Erzählen „vom Schemen zur Form" gebrachte Innere ist dabei nicht nur etwas ‚Objektales', es repräsentiert auch – und dies ist für die Analyse subjektiver Selbst- und Weltbezüge von größter Wichtigkeit – unmittelbar die im Erzählen verliehene Bedeutung (vgl. Straub 1989, 1999; Echterhoff/Straub 2003, 2004).

Hinsichtlich der Regulation sozialer Beziehungen und damit der „Innen-Außen-Strukturierungen unterscheidet Boesch zwischen „inklusivem Erzählen" und „überbrückendem Erzählen". *Inklusives* Erzählen dient weniger dem Übermitteln von Informationen, als vielmehr einer Verstärkung der „Ich-Umwelt-Kongruenz", indem „das Gespräch ein anonymes in ein irgendwie ‚syntones' Gegenüber" verwandelt (Boesch 2005: 176), d.h. es wird im Erzählen Gemeinsamkeit herausgestellt und Gemeinschaft geschaffen (etwa, indem über gemeinsame Bekannte oder ein zusammen besuchtes Konzert gesprochen wird). Beim *überbrückenden* Erzählen hingegen werden – bei bestehender Inklusion des Gesprächspartners/Zuhörers – entstandene intransparente Momente und Zeitspannen ‚überbrückt', d.h. es werden die ‚Inklusionslücken' informatorisch aufgefüllt (ebd.: 179), etwa wenn den Arbeitskollegen nach einer Dienstreise ins Ausland das dort Erlebte erzählt wird und die Kollegen berichten, was in der Zeit am Heimatort vorgefallen ist. Überbrückendes Erzählen dient somit der Aufrechterhaltung von Inklusionen. Es dient aber auch der Bearbeitung gefährdeter Inklusion oder gestörter Ich-Umwelt-Beziehungen, wenn beispielweise dem von der Arbeit nach Hause gekommenen Vater unklar ist, warum der schon früher gekommene Sohn den Abwasch noch nicht erledigt hat, wie es verabredet war. Hierbei könnte der Sohn nun eine kausa-

le Erklärung abgeben (z.B. weil das Wasser abgestellt war), oft wird es in solchen Fällen jedoch ‚narrative Handlungserklärungen' (Straub 1999: 141ff., s.u.) geben, die nicht kausal erklären, *warum* ein Verhalten eingetreten, sondern *wie es entstanden* ist (z.B. ‚Als ich gerade mit dem blöden Abwasch beginnen wollte, rief erst die Großmutter an, um mir zu meinem tollen Zeugnis zu gratulieren, dann musste ich Alex, der wegen Krankheit nicht in der Schule war, die Hausaufgaben erklären, und sowieso finde ich es schöner, wenn wir zusammen abwaschen.'). Mit dem Erzählen der Entstehungsgeschichte eines Verhaltens wird dieses nicht nur als Teil einer komplexen Handlungskette ausgewiesen, sondern es werden auch die mit den Ereignissen verbundenen subjektiven Bedeutungen und Valenzen transportiert, die das Verhalten zusätzlich plausibilisieren, und das Verhalten somit intersubjektiv nachvollziehbar gemacht. Die von Fritz Schütze konstatierten Zugzwänge des Erzählens (Schütze 1976; Kallmeyer/Schütze 1977) – Kondensierung, Gestaltschließung und Detaillierung – führen dabei dazu, dass der Erzähler nur teilweise die bewusste Kontrolle über das von ihm in einer Stehgreiferzählung (wie im von Schütze entwickelten Verfahren des ‚narrativen Interviews') oder Alltagserzählung offengelegte Bedeutungsgefüge innehat. Da Erzählen immer mit ‚Erwartunsgerwartungen' einhergeht, der Erzähler also (auch) auf das reagiert, was der Zuhörer aus seiner Sicht zu hören erwartet, und im Erzählen somit zwei Zeitbezüge wirken (die erzählte Zeit und die Erzählzeit, vgl. Echterhoff/Straub 2004: 156f., Straub 1993a), spannt sich der Erzähler durch das Erzählen gleichzeitig historisch-biografisch ein und sorgt situationsbezogen für eine ‚pragma-semantische' Vernetzung mit dem Gegenüber, die über die Situation horizontal wie vertikal hinausreicht.

Das Erzählen erfüllt so nicht nur wesentliche Funktionen hinsichtlich der Bildung und Aufrechterhaltung von Konsistenz und Kohärenz personaler Identität (s.o. sowie Echterhoff/Straub 2003, 2004); Erzählen dient auch der Überbrückung (kultureller) Differenz (Boesch 2000a; 2005 s.o.), sowie deren Konstruktion und Konstitution (Weidemann 2009: 75ff.). Hiermit eignet sich die Erhebung und Analyse biografischer Erzählungen in besonderem Maße zur Rekonstruktion nicht nur der subjektiven Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und dem Verstehen narrativ begründeter Handlungen (vgl. Straub 1989, 1991, 2010b; s.u.), sondern auch zur Erfassung und Untersuchung des (individuellen) Umgangs mit kulturellen Differenzen, die im Erzählen gleichermaßen zur Inklusion wie zur Exklusion verwendet werden, damit verknüpfter Formen der

Selbst- und Fremdzuschreibungen, sowie – bei mehreren Erhebungen – deren Veränderung.

Nicht von ungefähr werden narrativ-biografische Verfahren der Datenerhebung daher bevorzugt eingesetzt, wann immer es um die Rekonstruktion subjektiver Selbst- und Weltbezüge geht, sei es nun mit dem Ziel komplexer Einzelfalldarstellungen oder zur Typenbildung (vgl. ebd.).

Boesch hat seine – hier nur in groben Zügen und auf die Kernkonzepte beschränkt dargestellte – Kultur- und Handlungstheorie wie erwähnt in drei Bänden (1976, 1980 und 1991) umfassend dargelegt, aus denen, liest man sie chronologisch, die sukzessive Entfaltung seiner Konzepte aus der Auseinandersetzung mit seinerzeit gängigen psychologischen und ethnologischen Theorien einerseits, wie auch mit seiner eigenen Forschungs- und Alltagspraxis v.a. in Thailand andererseits deutlich wird. In einer Reihe von hauptsächlich nach seiner Pensionierung entstandenen Büchern (1989, 2000b, 2005) und Privatdrucken hat er – in essayistischer Form – unterschiedliche Aspekte seiner Theorie aufgegriffen und an empirischen Beispielen vorgeführt, wie die Symbolische Handlungstheorie zum Verstehen ganz alltäglicher Vorgänge, etwa dem Musikhören, Erzählen, Betrachten von Bildern oder dem Einrichten einer Wohnung beizutragen vermag (s.o.). Über die oben erläuterten Grundkonzepte der Symbolischen Handlungstheorie hinaus ist es gerade auch Boeschs theoretische Beschäftigung mit solchen alltäglichen Verrichtungen, die sein Werk als für die Lehre interkultureller Kommunikation besonders gut geeignet erscheinen lässt, da er hier nicht nur für Studierende leicht nachvollziehbare und ihnen in der einen oder anderen Form ebenfalls bekannte Beispiele verwendet und „jede Leserin und jeden Leser auch *mit sich selbst konfrontiert*“ Straub 2005: 9, Herv.i.O.), was ihnen den Transfer erleichtert. Indem Boesch seine eigene Person und Biografie in diesen Beispielen mitverarbeitet, zeigt er beispielhaft auch, welche persönlichen Konsequenzen sich aus der Theorie ergeben. Er setzt dabei in hohem Maße auf narrative Erläuterungen bzw. Handlungserklärungen – bis hin zu Lehrgeschichten, in denen theoretische Gehalte hinter dem Erzählerischen sogar zurücktreten mögen (z.B. Boesch 2006b; 2009/2010).[19]

[19] Hiermit ist Boesch als Vertreter einer – dann zu Recht so bezeichneten – ‚narrativen Psychologie‘ ausgewiesen, einer Psychologie nämlich, „die sich *selbst* des Erzählens als eines sprachlichen Modus des

In seinem Aufsatz „The seven flaws of cross-cultural psychology – the story of a conversion“ (Boesch 1996a) geht er nicht ganz so weit, nutzt jedoch narrative Mittel, um zum einen noch einmal seine Kritik an Kulturen vergleichender Forschung deutlich zu machen und zum anderen seine Abkehr von eben dieser Forschung narrativ zu begründen.

Am (vorgeblich) fiktiven Beispiel einer experimentell-kulturvergleichend forschenden Psychologin (Jane) in einem ungenannten asiatischen Land zeichnet Boesch in dem Aufsatz die Schwierigkeiten nach, die eine Forscherin oder ein Forscher bei einem solchen Vorgehen im Verlauf des Forschungsprojekts wohl hätte (bzw. die er selbst gehabt hat). Da er Jane mit genügend Selbstreflexion einerseits, entsprechend auskunftsfreudigen einheimischen KollegInnen und einem gehörigen Handlungs- und Erfolgsdruck andererseits ausstattet, kann er sie in der Geschichte nicht nur die Schwierigkeiten erleben, sondern auch reflektieren lassen, um daraus – für den Leser – „some basic flaws of the cross-cultual approach“ (ebd.: 9) abzuleiten, nämlich:

- Kultur als unabhängige Variable zu betrachten;
- die Unplausibiltät des Auffindens repräsentativer oder einfach nur direkt vergleichbarer Samples;
- die Problematik äquivalenter Bedeutungen der Messinstrumente;
- die persönliche und kulturelle Idiosynkrasie der Forscher;
- die Kulturspezifität der Forschungsfragestellungen;
- die Annahme, dass Menschen einfach als Datenlieferanten gemäß den Anforderungen des Forschungsdesigns betrachtet werden können;
- Psychologische Forschung als Messen zu betrachten, statt als Interaktion mit Menschen, die viel Sensibilität und Zurückhaltung sowie ehrliche Anstrengung erfordert, um Zugang zur Erfahrungswelt anderer zu gewinnen.

---

systematischen Denkens, der methodischen Beschreibung sowie des wissenschaftlichen Verstehens und Erklärens bedient“ (Straub 2010b: 142, Herv.i.O.) und damit über eine „Psychologie des Narrativen, der Narration und der Narrativität“ (ebd.) hinausreicht.

Inhaltlich geht Boesch mit diesem Aufsatz nicht wesentlich über seine schon Ende der 1960er Jahre formulierte Kritik an kulturvergleichender Forschung hinaus, wenngleich in diesem Aufsatz deutlicher wird, dass diese ‚Fehler' zum einen nicht unabhängig voneinander sind, und zum anderen zu ihrem Verständnis eigentlich bereits ein Boesch'sches Verständnis von Kultur und Handlung vorausgesetzt werden muss.

Interessant ist, dass er für den Artikel eine narrative Form verwendet und eine Forscherin erfindet, die in einem unklar bleibenden Land forscht, während gleichzeitig relativ klar wird, dass er hier eigene Erfahrungen in Thailand verarbeitet. Nun hat diese Mimikry sicher Vorteile gegenüber einem offen autobiografischen Vorgehen, indem es von der Idiosynkrasie des Erlebten ablenkt und den Verdacht, es könne sich um thailandspezifische Erkenntnisse handeln, vermindert. Da es ihm jedoch nicht nur um die „seven flaws", sondern insbesondere auch um den Erkenntnis*prozess* (mit dem Ergebnis einer „Konversion" zur Kulturpsychologie) geht, schreibt er keine theoretische Abhandlung, sondern erzählt eine Geschichte. Diese ist auch grundsätzlich plausibel, wirft aber gerade dadurch, dass Boesch hier nicht wie an anderer Stelle (Boesch 1997a) offen über seine eigene Erfahrungen spricht, Fragen auf, deren Beantwortung gerade dann, wenn es um den Erkenntnisprozess geht, nach einer Antwort verlangen: nämlich die Frage nach den Voraussetzungen für die „Konversion" einerseits und deren Geschwindigkeit andererseits. Denn die Plötzlichkeit und Geschwindigkeit der „Konversion" werden im Rahmen der Geschichte nur unter Voraussetzung weiterer als nur der implizit genannten Genese-Bedingungen (Selbstreflexionsvermögen, auskunftsfreudige Kollegen etc.) nicht nur möglich, sondern auch wahrscheinlich. Diese Aspekte jedoch sind, wenn es um die Lehre interkultureller Kommunikation und die Ausbildung qualitativer Sozialforschungskompetenz für diesen Kontext geht, von einiger Bedeutung, stellt sich hier doch z.B. die Frage, innerhalb welchen zeitlichen Rahmens und unter welchen Lern-/Lehrbedingungen ein solcher Erkenntnisprozess bei Studierenden nicht nur initiiert, sondern auch vollzogen werden kann.

Eine andere Frage ist natürlich, ob man – gerade auf Boeschs Symbolischer Handlungstheorie aufbauend – überhaupt von Kulturvergleich sprechen bzw. sich auf ‚Kulturen' beziehen sollte, wie Boesch es jedoch auch selbst immer wieder tut, etwa wenn er darauf verweist, dass „psychological research – and particularly psychological research in a foreign culture" auf persönlicher Interaktion beruhe (Boesch 1996a: 9). Konsequenter-

weise müsste hier nicht nur auf den zusätzlichen Verweis hinsichtlich der Besonderheit von Forschung „in fremden Kulturen“ verzichtet werden, der unter Maßgabe der grundsätzlichen ‚Kulturiertheit‘ des Handelns, die sich aus dem Boesch’schen Handlungsbegriff ergibt, keinen qualitativen Unterschied macht. Allerdings kann man, und dies verweist auf die Notwendigkeit wie Möglichkeit, auch theoretische Texte pragmasemantisch zu lesen, Boeschs Inkonsequenz im Hinblick auf das Sprechen von ‚Kulturen‘, ‚Kultur als Ökosystem des Menschen‘ etc. auch dahingehend interpretieren, dass sich hier (wie auch an vielen anderen Stellen in seinen Texten) schlicht der Ausgangspunkt seines eigenen Erkenntnisprozesses stärker im Erkenntnisergebnis bemerkbar macht, als dies für eine in sich ganz stringente Theorie nützlich wäre. Boesch selbst fällt, salopp ausgedrückt, etwa immer wieder auf das Konstrukt Thailands als ‚fremde Kultur‘ herein, wenngleich er dieses Konstrukt immer wieder auch als solches entlarvt. Obwohl er seinen Erkenntnisprozess jederzeit transparent macht, bleibt hiermit das Problem bestehen, wie sich ‚Kultur‘ begrifflich so verwenden lässt, dass die handlungstheoretischen Grundüberlegungen nicht ausgehebelt werden.

Schon in seinen schulpsychologischen Schriften (z.B. 1951, 1955a, 1955b) – insbesondere jedoch nach seinem Thailandaufenthalt Mitte/Ende der 1950er Jahre und in steter Auseinandersetzung mit Sozialwissenschaftlern, die über weniger Kultur- und Fremdkulturerfahrung verfügen bzw. anders damit umgegangen sind, als er (etwa hinsichtlich des von ihm als unabdingbar erachteten Spracherwerbs oder der Bereitschaft, sich selbst zu verändern) – finden sich in Boeschs Werk Hinweise darauf, dass aufgrund der kulturellen Einbettung menschlichen Handelns (und damit auch des Forschungshandelns) jede ‚echte‘, d.h. dem Gegenstand bzw. den untersuchten Individuen und Gruppen angemessene Erkenntnis wiederum die vom Forscher mitgebrachten Theorien und Selbstkonzepte infrage gestellt und verändert werden – oder es ist eben keine neue Erkenntnis.

Dieser Gedanke ist völlig kompatibel sowohl mit Piagets als auch Lewins Theorien, von denen Boesch stark beeinflusst ist. Verbunden aber mit der umfassenden Erfahrung fremdkultureller Kontexte und dem Erleben eigener Veränderungen durch diese Erfahrungen gewinnt diese Erkenntnis nicht nur für Boesch selbst eine ungeheure Sprengkraft hinsichtlich jener empirischen Sozialforschung, die Kultur un- oder zu wenig reflektiert als unabhängige Variable betrachtet. Allerdings ist diese Erkenntnis bei Boesch in den 1960er Jahren noch nicht methodologisch stringent zugespitzt. Zwar fordert er modifizierte Erhebungs- und Messinstrumente, geht aber noch nicht über das Messen

hinaus – und das, obwohl er bereits feststellt, dass gerade präzise Forschung in den ihn interessierenden Bereichen konsequenterweise den ihn interessierenden Forschungsgegenstand aus den Augen verlieren muss – denn homogenisierte Stichproben und präzise bestimmte Variablen ermöglichen es aus dieser Perspektive eben gerade nicht, dem komplexen und dynamischen Bedeutungsnetz, in das menschliche Handlungen vielfältig eingebunden sind und das Menschen in und mit ihren Handlungen selbst spinnen, sinnvoll zu erforschen.

So ist das Spannende an Boesch in gewisser Weise gerade auch dieser Widerspruch zwischen subjektiver Erkenntnis und subjektivem Erleben dieser „recht komplexen Matrix“ (Boesch 1966: 379) und der persönlichen Eingebundenheit in komplexe und dynamische kulturelle Zusammenhänge, die es angesichts fremdkultureller Kontexte notwendig machen, Eigenes zu hinterfragen und ggf. zu verändern (sich also selbst zu verändern) einerseits, und dem Versuch, diese Erkenntnis in einem (Wissenschafts-) Kontext zu etablieren, der diese Art Erkenntnisse eigentlich gerade ausschließt, andererseits.

Die von Boesch ab den 1970er Jahren entwickelte Handlungs- und Kulturtheorie und sein Verzicht auf weitere experimental- und testtheoretisch verankerte Forschungsprojekte sind dann der konsequente Bruch mit eben dieser Bedeutung ausklammernden partikularistischen Sozialforschung, seine Beschränkung auf Essays zu verschiedenen den Menschen bewegenden Themen aber auch Ausdruck der Schwierigkeit, sich auf Basis seiner Kultur- und Handlungstheorie systematisch größeren Komplexen bedeutungsstrukturierter Wirklichkeit zu nähern. Zwar sind Boeschs Arbeiten der letzten Jahre, wie Straub in seinem Vorwort zu Boeschs jüngstem Buch „Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt in der Kultur“ (Boesch 2005), in dem er sich mit einer Reihe aktueller gesellschaftlicher Probleme auseinandersetzt, anmerkt, bei aller Unscheinbarkeit, mit der sie vermeintlich daherkommen, doch gerade meisterhafte Exempel seiner umfassenden Kenntnis und Sensibilität einerseits und wissenschaftlichen und theoretischen Klarheit andererseits (Straub 2005: 9f., s.a. 2000a).

Auch bei der Lektüre seiner theoretisch-systematischen Werke wird jedoch deutlich, dass Boesch ein Anliegen hat, ein persönliches Programm, dem er sich suchend nähert, dem er selbst verpflichtet ist – und zwar sich selbst gegenüber, und nicht, um primär die Fragen anderer zu beantworten. Es sind seine eigenen Fragen bezüglich der existentiellen Situation des Menschen, nach individueller Identität und den Gründen des Han-

delns, die aus seinen persönlichen Beweggründen, die er im Rahmen seiner Arbeiten nicht müde wird, nutzbringend zur Entfaltung seiner Kultur- und Handlungstheorie zu explizieren, zu beantworten sucht.

Und es scheint, als sei es gerade diese existentielle Verstrickung Boeschs mit den von ihm untersuchten Fragestellungen, die einerseits diese selbst untersuchenswert erscheinen lassen, und andererseits aber auch den Wert der Antworten ausweisen, den diese für ihn offenkundig haben – und den sie für den Leser aus eben diesen beiden Gründen haben können. Denn es wird schnell deutlich, dass hier nicht einfach theoretisiert wird, um des Theoretisierens willen, sondern dass es selbst da, wo es um den Akt des Theoretisierens geht, weil dieser etwa das eigene Handlungspotential deutlich macht, ein persönliches Anliegen ist, und dies gar nicht anders sein kann. So ist das Besondere an Boesch auch, dass er eine Theorie hat, die – und dies hängt eng mit dem zuvor Gesagten zusammen – Ausdruck *und* Erklärung ist. Die Theorie ist bei Boesch in bestem Lewin'schem Sinne praktisch, sie ist ihm ein Werkzeug, Selbst, Welt und Selbst-Welt-Verhältnis zu verstehen, im Eigenen, wie beim Anderen. Indem er sie aufschreibt und veröffentlicht, also objektiviert, gibt er anderen jedoch gleichzeitig auch die Möglichkeit, nicht nur sich selbst, sondern auch *ihn* zu verstehen. So wird gerade auch wieder die von ihm entfaltete Theorie zu einer Erzählung und damit – wie er im *homo narrator* ausführt, zu einem Instrument der Inklusion, der Stiftung von Gemeinschaft, die aufgrund der beschriebenen Passung von Theorie und Leben Boeschs identifikatorischer ausfällt als bei jenen, bei denen diese Passung nicht so offenbar ist, geschweige denn explizit thematisiert wird. Diese Kongruenz aus persönlicher Praxis und theoretischem Werk sowie die Nachvollziehbarkeit seines Erkenntnisprozesses hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Kultur sind es, die Boeschs Werk – wie eingangs schon angeführt – über den inhaltlichen Gehalt der Symbolic Action Theory hinaus zu einer für die Lehre interkultureller Kommunikation und die Auseinandersetzung mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz überaus nützlichen kulturpsychologischen Grundlage machen.

Für die praktische Anwendung der Symbolic Action Theory zur Erforschung interkultureller Interaktionen sind jedoch einige methodologische und methodenbezogene Fragen zu klären, auf die Boesch selbst keine befriedigenden Antworten gibt.

Indem Boesch Prinzipien benennt, nach denen menschliche Handlung Ich-Welt-Verhältnisse reguliert, zwischen Bewahrung und Erneuerung ausbalanciert, und diesen

das Bestreben zugrunde legt, das Handlungspotential zu erhalten bzw. auszuweiten, stellt er einen theoretischen Schlüsselsatz bereit, mit dem sich prinzipiell *alle* menschlichen Handlungen (und dieser Begriff ist bei Boesch sehr weit gefasst) untersuchen, verstehen und erklären lassen. Wenngleich Boesch an vielen Beispielen vormacht, wie kultur- und handlungstheoretisch fundierte Interpretationen von Handlungen aussehen können, bleiben methodologische Fragen hinsichtlich des Verstehens und Erklärens jedoch weitgehend offen bzw. unklar. Diese Fragen hinsichtlich des Interpretierens sind jedoch zu klären, wenn auf Basis seiner Symbolic Action Theory ein methodologisch stringentes und methodisch handhabbares Vorgehen entwickelt werden soll, mit dem es möglich wird, systematisch komplexe Zusammenhänge nicht nur zu untersuchen, sondern die Ergebnisse wiederum auch für andere Kontexte nutzbar zu machen.

### 1.2.2 Das Erklären von Handlungen: Relationale Hermeneutik und die Methodologie des Interpretierens (Jürgen Straub)

Einen überaus brauchbaren Ansatz hierfür bilden die handlungs-, identitäts- und narrationstheoretischen Arbeiten Jürgen Straubs, in denen er sich mit den theoretischen, methodologischen und praktischen Aspekten des Verstehens und Erklärens von Handlungen auseinandersetzt und auf dieser Basis eine Methodologie des Interpretierens (Straub 1989, 1999) und das Programm einer ‚relationalen Hermeneutik' (Straub/Shimada 1999; Straub 2006, 2010c) entfaltet, die die Möglichkeiten systematischen Fremdverstehens einerseits begründen, andererseits ausloten und praktisch anwendbar machen.

Die theoretischen Überschneidungen und der große Einfluss, den u.a. Boeschs Werk für die von Straub vertretene Kulturpsychologie hat, haben dazu geführt, dass Straub sich mit Boesch und dessen Werken intensiv auseinandersetzt und sich seit Jahren bemüht, diesen die ihnen gebührende Anerkennung zu verschaffen.[20]

---

[20] Hierzu gehört nicht nur, dass Straub in seinen Texten immer wieder auf Boesch verweist und auf die Bedeutung von dessen Spätwerk aufmerksam macht (z.B. Straub 2000a) oder in seiner Eigenschaft als Mitherausgeber der mittlerweile eingestellten Zeitschrift „Handlung – Kultur – Interpretation" Texte von Boesch veröffentlich hat (Boesch 2000a, 2006c). Straub hat mit Boesch gemeinsam auch über Kulturpsychologie geschrieben (Boesch/Straub 2007) sowie das Vorwort zu Boeschs letztem veröffentlichten Buch

Den Grundstein für seine – von Anfang an interdisziplinär ausgerichtete[21] – wissenschaftliche Arbeit legte der Psychologe Straub an der Universität Erlangen mit seiner Dissertation zu einer „Historisch-psychologischen Biographieforschung“, in der er „theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht“ (so Titel und Untertitel der bei dem Soziologen Joachim Matthes angefertigten Arbeit) vorstellte. In Ablehnung der von Hans Thomae in das „disziplinäre Reservat“ der Psychologie (Straub 2010b: 139) verwiesenen „biographischen Methode“ entwi-

---

(Boesch 2005) und die Einleitung zu der von Lonner und Hayes (2007) herausgegebenen umfassenden Darstellung von Boeschs Leben und Werk verfasst (Straub/Weidemann 2007).

[21] Die Notwendigkeit eines interdisziplinären Zugangs ergibt sich für Straub aus dem Interesse an einer umfassenden, den individuellen Prozessen des *meaning making* (sensu Bruner 1990) gerecht werdenden interpretativen Forschung. Das grundlegende Interesse ist dabei zwar ein *psychologisches*, ohne Bezug auf philosophische, anthropologische, soziologische und vor allem auch sprachwissenschaftliche (insbesondere sprach-pragmatische) Theorien sowie die damit verknüpften Methoden kommt eine Psychologie (und eine an interkultureller Kommunikation interessierte Forschung), die mehr sein will als das, was Hans Werbik (1985) treffend und die nomologische Ausrichtung der ‚Mainstream-Psychologie‘ meinend, ‚Psycho*nomie*‘ genannt hat, nicht aus. Dass Straub, wie nur wenige, diesen interdisziplinären Anspruch auch praktisch umgesetzt hat, zeigt sich nicht nur daran, dass er neben Psychologie auch Philosophie, Soziologie und Linguistik studiert hat, sondern kontinuierlich in interdisziplinär angelegten Arbeitsgruppen tätig war, meist in leitender Funktion. So war er von 1994-1995 zunächst Fellow am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF), von 1999-2001 Mitglied im Vorstand des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen (KWI), wo er auch gemeinsam mit Burkhard Liebsch die interdisziplinäre Studiengruppe zum Thema „Lebensformen im Widerstreit – Identität und Moral unter dem Druck gesellschaftlicher Desintegration“ leitete. Ab 2001 war er als Fellow des KWI zudem für die Konzeption und Durchführung einer internationalen und interdisziplinären, in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen organisierten Tagungsreihe zum Thema "Gewalt in modernen Gesellschaften" verantwortlich (vgl. die Angaben zu Straub auf der Webseite seines Lehrstuhls an der Ruhr-Universität Bochum: http://www.sowi.ruhr-uni-bochum.de/soztheo/team/inhaber.html.de, 22.03.2011). Mit der Übernahme der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz, die er von 2002-2008 innehatte, und dem von 2004-2008 als Kooperationsprojekt des KWI, der TU Chemnitz und der Hans-Böckler-Stiftung betriebenen und von ihm mit Jörn Rüsen geleiteten Graduiertenkolleg „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ befasste er sich forschend und lehrend umfassend mit einem Gegenstand, der, wie Straub (2007c) eindrücklich dargelegt hat, nur interdisziplinär betrieben werden kann. Mit dem Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie an der Ruhr-Universität Bochum, den er seit 2008 innehat, scheint Straub vermeintlich wieder stärker disziplinär in der Psychologie verankert zu sein. Ein Blick auf die aktuellen Forschungsschwerpunkte und -aktivitäten zeigt jedoch, dass er hier sein kultur- und handlungstheoretisch verankerte interdisziplinäre Programm fortsetzt.

ckelte Straub ausgehend von George-Herbert Meads Theorie praktischer Intersubjektivität (Straub 1989: 1. Teil) zunächst Argumente für eine „erzähltheoretisch begründete psychologische Biographieforschung“ (ebd.: 2. Teil) und (aufbauend auf dem aristotelischen Erfahrungsbegriff) schließlich für die Verwendung narrativer Interviews als „Methode der Wahl“ zur „Rekonstruktion subjektiver Konstrukte“ im Rahmen komparativer Analysen mit dem Ziel der Typenbildung und stellt das hierfür nötige bzw. sinnvolle Vorgehen dar (ebd.: 3. Teil). Hierbei (ebd.: 236ff.) bezieht er sich auf die von Ralf Bohnsack eingeführten Begriffe der „formulierenden Interpretation“ (Bohnsack 1987: 405ff.) und der „reflektierenden Interpretation“ (ebd.: 407ff.), ohne allerdings bereits die erst im Rahmen seiner 1994 in Erlangen eingereichten Habilitationsschrift erfolgte theoretische und methodologische Fundierung unter Rekurs auf Kants Kritik der Urteilskraft vorzunehmen. Bevor dieser Teil seiner Habilitation[22] in Buchform 1999 erschien, veröffentlichte er zunächst den empirischen Teil seines Dissertationsprojektes, für den er „biographieanalytische und sozialpsychologische Studien auf der Basis von narrativen Interviews mit Naturwissenschaftlern und Naturwissenschaftlerinnen“ angestellt hatte, um Zusammenhänge zwischen „Geschichte, Biographie und friedenspolitischem Handeln“ (Straub 1993b) zu rekonstruieren und auszuweisen.

Für ihn wie die anderen Angehörigen[23] der sogenannten ‚Erlanger Schule‘ der Kulturpsychologie um den Erlanger Handlungspsychologen Hans Werbik herum, wo, wie Straub (1999: VIII) im Vorwort zu „Handlung, Interpretation, Kritik“ schreibt, „Debatten über die Handlungstheorie und Kulturpsychologie eine bereits jahrzehntelange Tradition“ hatten, standen „[m]ethodologische und methodische Fragen, auf die jede Konzeption interpretativer Forschung Antworten geben muß, [...] dabei stets mit im Zentrum“ (ebd.).

---

[22] Der zweite Teil befasste sich von der handlungs- und interpretationstheoretischen Fundierung ausgehend kritisch mit dem in erster Linie von Norbert Groeben und Brigitte Scheele (Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988, zum Überblick siehe Groeben/Scheele 2010) entwickelten „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ und ist bislang nicht in Buchform veröffentlicht. Eine Veröffentlichung der dort sowie von D. Weidemann, die sich mit dem Programm im Zusammenhang mit der Erforschung interkultureller Lernprozesse ebenfalls kritisch auseinandergesetzt hat (D. Weidemann 2004) entwickelten Gedanken ist geplant und angekündigt (Straub/D. Weidemann i.Vorb.; vgl. Straub 2010a).

[23] Hierzu gehören insbesondere Elfriede Billmann-Mahecha und Ulrike Popp-Baier.

Diesen Fragen ist Straub selbst intensiv nachgegangen (und tut es noch). Ausgehend von dem im genannten Werk ausgearbeiteten Verständnis des Handlungsbegriffs und dessen Zusammenhang mit Kultur, den er ähnlich wie Boesch fasst, sowie der zur interpretativen Rekonstruktion von Handlungsvollzügen nötigen Methodologie und methodischen Zugangsweise hat er sich über Jahre ausführlich mit dem für die (psychologische) Biographieforschung wichtigen Begriff der Identität und der Identitätsbildung auseinandergesetzt (Straub 1991, 1998a, 2000b, 2003a, 2004), die aus der Perspektive der von ihm vertretenen Handlungs- und Kulturpsychologie auf das Engste mit dem Erzählen verbunden ist, denn:

> „Ohne Bezugnahme auf das Erzählen liefen Begriffe wie ‚Erinnerung' und ‚Gedächtnis', ‚Erfahrung' und ‚Erwartung', ‚Handeln' und ‚Erleiden', ‚Geschichte' und ‚Lebensgeschichte' oder ‚Selbst' und ‚Identität' Gefahr, ihren vollen Bedeutungsgehalt zu verlieren." (Straub 2010b: 136)

Die Ausarbeitung einer ‚Narrativen Psychologie', bzw. genauer, einer „vielfältige[n] und facettenreiche[n] *Psychologie des Narrativen, der Narration* und *der Narrativität*" (ebd.: 142, Herv.i.O.) spielt in seinem bisherigen Werk dementsprechend eine große Rolle.[24]

Seit Ende der 1990er befasst Straub sich zudem zunehmend intensiver mit dem Themenkomplex ‚Interkulturelle Kommunikation'.[25] Im Jahr 2002 übernahm er die Professur für Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Chemnitz und die Leitung des bestehenden Magisterstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation", den er (soweit im Rahmen der Studienordnung möglich) auf ein kulturpsychologisches Fundament stellte, ohne dabei den bisher in dem Studiengang hauptsächlich fokussierten sprach-pragmatischen Ansatz (Müller-Jacquier, Thije u.a.) aufzugeben. Mit Umsetzung des Bologna-Prozesses entwickelte Straub dann mit dem MA-Studiengang „Inter-

---

[24] Einen umfassenden Überblick über narrative Psychologie geben Echterhoff und Straub (2003, 2004).

[25] Zunächst als Betreuer der Diplomarbeit von D. Weidemann (1997), dann als ihr Doktorvater und im Zusammenhang mit einem von beiden gemeinsam geplanten Forschungsprojekt, das jedoch nur in Teilen im Rahmen des Promotionsprojektes (D. Weidemann 2004) umgesetzt werden konnte. Die Aufsätze „Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens" (Straub/Shimada 1999) sowie „Psychologie interkulturellen Handelns" (D. Weidemann/Straub 2000) sind meines Wissens die ersten von Straub mitverantworteten Texte, in denen es explizit um interkulturelle Kommunikation geht.

kulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ ein konzises, handlungstheoretisch und kulturpsychologisch fundiertes, interdisziplinär angelegtes forschungsorientiertes Programm zur Ausbildung von Experten in interkultureller Kommunikation.[26]

Im Rahmen seiner Tätigkeit an der TU Chemnitz sowie im Graduiertenkolleg „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ befasste sich Straub – wie seine vielfältigen Veröffentlichungen seit 2002 ausweisen – mit sehr unterschiedlichen Aspekten des Themenbereichs interkulturelle Kommunikation (z.B. Psychotherapie und Migration[27], Mission[28]). Den Schwerpunkt seiner Arbeit bildete aber (neben der Fortführung bisheriger Forschungsschwerpunkte) die theoretische und methodologische Fundierung der in der Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz gebräuchlichen Grundbegriffe ‚Kultur‘ (Straub 2007a), ‚Kompetenz‘ (Straub 2007b) und ‚interkulturelles Lernen‘ (Straub 2010d) sowie die Systematisierung des vom ihm in Ablehnung jeglicher disziplinärer Vereinnahmung nur als interdisziplinär sinnvoll bearbeitbar ausgewiesenen Themenfeldes Interkulturelle Kommunikation (Straub 2007c), die (vorläufig) in der (Mit-)Herausgabe des umfangreichen „Handbuchs interkulturelle Kommunikation – interkulturelle Kompetenz“ (Straub/Weidemann/D. Weidemann 2007) sowie des unlängst erschienenen Bandes „Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch“ (Weidemann/Straub/Nothnagel 2010) kulminierte.

Der notwendigen und gewünschten Verschränkung von Forschung und Lehre, Theorie und Praxis, die neben Expertise hinsichtlich des Themenfeldes auch zur Ausbildung interkultureller Kompetenz der Studierenden beitragen sollte, trug er dabei mit der Etablierung und curricularen Verankerung forschungspraktischer Übungen und insbesondere umfangreicher Lehrforschungsprojekte (ausführlich siehe Weidemann 2010, i.d.B.) Rechnung, wobei (neben gesprächsanalytischen und ethnografischen) insbesondere narrative Verfahren und der Grounded Theory-Ansatz (Glaser/Strauss 1967; s.u.) gelehrt und zum Einsatz gebracht wurden.

---

[26] Ausführlicher hierzu siehe Straub und Nothnagel (2007) sowie Teil 3 dieser Arbeit.

[27] U.a. Straub und Zielke (2007), Zielke und Straub (2008), Fischer und Straub (2006).

[28] U.a. Straub und Arnold (2007).

Der von Straub vertretene erfahrungswissenschaftliche Zugang zum Themenfeld interkulturelle Kommunikation basiert auf der von ihm ausgearbeiteten Handlungstypologie und den damit einhergehenden Modi von Handlungserklärungen, die die Grundlage für eine hermeneutisch-sinnverstehende Rekonstruktion fremder wie eigener Selbst- und Weltverhältnisse mittels bestimmender und reflektierender Interpretation unter Rekurs auf verschiedene Vergleichshorizonte darstellen.

Im Folgenden sollen nun zunächst der von Straub verwendete Handlungsbegriff und die Handlungstypologie knapp dargestellt werden. Ich halte mich dabei eng an die kurzen Ausführungen und die Argumentationsfolge in Straub (2010a), da die diesem komprimierten Text zugrundeliegenden von ihm an anderer Stelle (hauptsächlich in Straub 1999) geleisteten äußerst umfang- und kenntnisreichen Herleitungen und Begründungen für den hier verfolgten Zweck weniger relevant erscheinen. Wo nötig, wird dennoch zusätzlich auf die jeweiligen (Unter-)Kapitel von „Handlung, Interpretation, Kritik" verwiesen, ohne dieses – allen am Verstehen und Erklären von Handlungen Interessierten ausdrücklich empfohlene – Werk hier inhaltlich ausführlicher darstellen und gebührend würdigen zu können.[29] Anschließend folgt eine Darstellung des methodologischen Ansatzes der bestimmenden und vergleichenden Interpretation sowie des daraus folgenden textinterpretativen Vorgehens. Den Abschluss dieses Kapitels bildet dann eine Zusammenfassung der ‚relationalen Hermeneutik', die Straub explizit im Zusammenhang mit der Erforschung kultureller Zusammenhänge entwickelt hat, und die damit als methodologische Basis gerade auch für die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation von Bedeutung ist.

#### 1.2.2.1 Bestimmung des Handlungsbegriffs

Wie erwähnt, stützt sich Straub hinsichtlich des Handlungsbegriffs (wie auch Boesch) stark auf den amerikanischen Pragmatismus (v.a. Charles Sanders Peirce, John Dewey, William James und insbesondere George Herbert Mead), in dem der Fokus auf symbolisch vermitteltem Handeln liegt, und das Handeln als in Interaktionszusammenhänge eingebettet betrachtet wird, in denen „die – immer voraussetzungsvollere – Verwendung von Gebärden und signifikanten Gesten einschließlich der Sprache die entschei-

[29] Siehe hierzu etwa die Rezensionen von Mey (2000a, 2000b).

dende Rolle spielt“ (Straub 2010a: 107).[30] Hieraus ergibt sich die Ablehnung eines deterministischen Ansatzes, wie er in der Psychologie insbesondere im Behaviorismus und diesem nachfolgenden Richtungen vertreten wird (und wo Handlungen lediglich als Effekte von Ursachen betrachtet werden, während beispielsweise subjektiven Ursachenzuschreibungen als in der ‚black box‘ des psychischen Apparates vonstatten gehend aus der Betrachtung ausgeklammert werden). Im Gegenteil wird Handeln als *begründet* betrachtet, was es nötig macht, Handlungen *zu verstehen* – im Alltag genauso wie im Rahmen einer als Sinn und Bedeutung rekonstruierend ausgelegten Psycho*logie* (sensu Werbik 1985):

> „Handlungen sind keine Wirkungen determinierender Ursachen, sondern haben *Gründe* (und Hintergründe), die analysiert und verstanden werden können. (Hinter-) Gründe konstituieren Sinn und Bedeutung. Qualitative, rekonstruktive oder interpretative Forschungen stehen vor der Aufgabe, mögliche und tatsächlich maßgebliche (Hinter-) Gründe von Handlungen zu untersuchen. Sie stützen sich dabei auf mehr oder weniger elaborierte Theorien und Methodologien des methodisch kontrollierten Fremdverstehens. Der Handlungsbegriff impliziert notwendigerweise die Aufgabe des Verstehens (Straub 2006).“ (Straub 2010a: 107, Herv.i.O.)

Hiermit geht einher, dass „[h]andlungsfähige Personen [...] bedenken und wählen [können], wie sie unter gegebenen Umständen auf die *für sie bedeutsamen Aspekte einer Situation* antworten“ (ebd.: 112, Herv.i.O.), wofür sie wiederum „mehr oder minder komplexe Deutungs- bzw. Verstehensleistungen erbringen“ müssen, weshalb menschliches Handeln „[i]n jedem Fall [...] *hermeneutisch vermittelt“* ist (ebd., Herv.i.O.). Dies bedeutet, dass Handlungen nicht nur sinn- und bedeutungsstrukturiert *sind*, sondern „Sinn und Bedeutung *schaffen“* und „selbst als *acts of meaning* (Bruner 1990b[31]) zu konzeptualisieren“ sind (ebd., Herv.i.O.).

---

[30] Diese Position schließt an Karl Bühlers Sprachtherorie (1934/1982) an und wird in den Sprachwissenschaften insbesondere in der von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein begründeten Funktionalen Pragmatik (siehe insb. Rehbein 1977, 2007 und Ehlich 1986) vertreten. Grundlage der Funktionalen Pragmatik ist die Auffassung von Sprache als (kooperativem) Handeln, mittels dessen einerseits individuelle Ziele verfolgt werden und das andererseits in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist, womit neben der Lexik auch die Pragmatik der Sprache in den Blick genommen wird.

[31] Identisch mit Bruner (1990) im Literaturverzeichnis.

Hieraus ergibt sich ferner, dass das eigene Selbst eines Akteurs von seinen Handlungen „*immer* tangiert [ist], die materielle, kulturelle oder soziale Welt ist es nicht unbedingt" (ebd., Herv.i.O.). Dabei unterscheidet Straub (wie auch Boesch, s.o.) das (unmittelbare) *Ergebnis* einer Handlung von seinen *internen* und *externen Folgen*, d.h. Wirkungen, die *beabsichtigt* oder auch *unbeabsichtigt* sein können (ebd.), also nicht teleologisch sein müssen. Die äußeren Wirkungen bezeichnet Straub wie Boesch und andere dabei als *Objektivationen*, die internen (Aspekte des Selbst betreffend) als Objektivierungen bzw. – „dem ‚Objekt' angemessener" (ebd.: 113) – als *Subjektivierungen* (vgl. auch Straub 2010c: 53 FN 7). Hinsichtlich der externen Wirkungen wäre m.E. allerdings eine weitere Unterscheidung nach tangiblen und intangiblen bzw. zeitlich überdauernden und flüchtigen Wirkungen zu treffen. Erstere würde ich mit Boesch und Straub als Objektivationen, zweitere – in anderer als der üblichen Verwendung – als Objektivierungen bezeichnen. Diese Unterscheidung würde nicht nur das Handlungspotential einer Person betreffende Aspekte (also Subjektivierungen) differenzieren helfen, sondern auch alltags- wie forschungspraktischen Gesichtspunkten Rechnung tragen. So macht es, um ein von Straub (ebd.) für Objektivationen gegebenes Beispiel aufzugreifen, einen Unterschied, ob jemand eine Partitur geschrieben hat (*Objektivation*) oder Bachs Sonaten für Violine spielt (*Objektivierung*). Während ersteres sensu Boesch als (überdauernde) Handlungsspur nicht nur dem Handelnden selbst zur Vergewisserung seines Handlungspotentials dient, erfordert letzteres stärker die (wiederholte) Ausführung selbst sowie die (aktuelle) Reaktion der sozialen Umwelt. Für wissenschaftliche Zwecke stehen Objektivationen *an sich* zur Verfügung, Objektivierungen wären zunächst in eine einer wissenschaftlichen Betrachtung angemessene Form, d.h. in Objektivationen (dann zweiter Ordnung), zu überführen (z.B. durch Verschriftung).

Zwei andere Differenzierungen sind vielleicht noch wichtiger, bestimmen sie doch den Handlungsbegriff auch hinsichtlich Aspekten, die (wie etwa im schon erwähnten behavioristischen Programm, aber auch im Alltagsverständnis) oft gerade nicht (oder zumindest nicht selbstverständlicher Weise) als Handeln bzw. Handlung aufgefasst werden. So kann man Handlungen danach unterscheiden, ob sie extern oder intern sind. Zu ersteren gehören alle Handlungen, die einer (mittel- oder unmittelbaren) Beobachtung von außen zugänglich sind, bei letzteren handelt es sich um Denkhandlungen, ‚mentales Probehandeln', Selbstgespräche, sowie „viele Tätigkeiten unserer Fantasie und Imaginationskraft [...] sofern wir", wie Straub (ebd.) anmerkt, „eine gewisse Kontrolle aus-

üben, sie gestalten können". Zudem – und hier verweist Straub einerseits auf die besondere Aktualität, andererseits auf die Konsequenzen, die sich daraus für handlungstheoretische Überlegungen ergeben – lässt sich auch das Nicht-Handeln als Handeln auffassen, nämlich dann, wenn es sich um das *Unterlassen* von Handlungen handelt. Dies hat, wie er (ebd.) anmerkt, nicht nur juristische Konsequenzen (was eine handlungstheoretische Einbindung erfordert), das *Lassen* lässt sich auch mit den bekannten Handlungstheorien nicht so einfach fassen – „sodass man sagen kann, dass Handlungstheorien eine *aktivistische Schlagseite* haben, die ein zentrales Merkmal der abendländischen Kultur bzw. des in ihr dominierenden Denkens widerspiegelt" (ebd., Herv.i.O.).

Schlussendlich sind Handlungen nicht nur mit Bewertungen (Valenzen) verbunden, sondern ebenso mit Gefühlen, die sich wiederum auf diese beziehen (vgl. Straub 1999: 43ff.).

#### 1.2.2.2 Handlungstypologie und Handlungserklärungen

Wesentlicher Bestandteil von Handlungstheorien im Rahmen verhaltenswissenschaftlicher Forschung sind Modelle zur „verstehenden Erklärung" (ebd.: 119) von Handlungen.

Straub unterscheidet drei „Handlungsbegriffe und Schemata der hermeneutischen Handlungserklärung" (ebd.: 115ff., s.a. 1998b, 2010a): (1) das intentionalistische Modell der Handlungserklärung nach von Wright (1974), das sich auf zielgerichtetes Handeln bezieht; (2) das auf Searles (1990) Unterscheidung zwischen konstitutiven und regulativen Regeln basierende regelbezogene Modell der Handlungserklärung, das sich auf regelgeleitetes Handeln bezieht sowie (3) die narrative Handlungserklärung nach Danto (1980), die auch die Temporalität und Kreativität des Handelns berücksichtigt.

Mit dem in der Psychologie am weitesten verbreiteten intentionalistischen bzw. teleologischen Modell der Handlungserklärung (siehe Abb. 1) ist ein Handlungsbegriff verbunden, der eine ganze Reihe der oben angeführten Aspekte von Handlungen (Überdeterminiertheit, Polyvalenz etc.) nicht berücksichtigt und Handlungen als auf ein bewusst gewähltes und angestrebtes Ziel hin orientiert konzeptionalisiert.[32] Hiermit bleiben je-

[32] Da die Modelle zum einen hinreichend klar sind und die Herleitung, weiteren Differenzierungen etc. im Rahmen dieser Arbeit weniger relevant erscheinen, wird hier auf Beispiele ebenso verzichtet wie auf eine ausführlichere Darstellung. Hierzu sei auf die Beispiele und Differenzierungen dieses Schemas in Straub

doch ‚beiläufige' Handlungen (etwa einem Bekannten im Vorbeigehen zuzunicken), mit denen zumeist keine speziellen Ziele erreicht, sondern in erster Linie (soziale) Regeln befolgt werden, von der Betrachtung ausgeschlossen.

| | |
|---|---|
| $P_1$ | *A* beabsichtigt, *p* herbeizuführen. |
| $P_2$ | *A* weiß (glaubt, meint), dass er *p* nur herbeiführen kann, wenn er *a* tut |
| K | Folglich macht sich *A* daran, *a* zu tun. |

Abb. 1: Das intentionalistische bzw. teleologische Handlungserklärungsmodell nach von Wright (1974 [1971]: 83, zitiert nach Straub 2010a: 116).

Diesem Manko begegnet das Modell zur Handlungserklärung durch Bezugnahme auf (soziale) Regeln (Abb. 2), wobei es ausschließlich Handlungen berücksichtigt, die regelgeleitet erfolgen; andere Handlungsgründe bleiben unberücksichtigt.

| | |
|---|---|
| P 1 | Akteur *A* gehört zur Teilmenge Ego der Gruppe oder Gesellschaft *G*. |
| P2 | Akteur *A* befindet sich zum Zeitpunkt *t* in einer Situation der Klasse *s*. |
| P3 | In *G* besteht die Regel *r*, die besagt, dass Ego in Situationen der Klasse *s* Handlungen der Klasse *a* ausführen (unterlassen) kann oder soll. |
| K | Akteur *A* vollzieht (unterlässt) eine Handlung der Klasse *a* (in einer Situation der Klasse *s* zum Zeitpunkt *t*). |

Abb. 2: Modell der Handlungserklärung durch Bezugnahme auf Regeln (zitiert nach Straub 2010a: 117, s.a. Straub 1999: 113ff.).

Nichtsdestotrotz wird hier schon deutlich, dass das regelbezogene Modell der Handlungserklärung nicht nur grundsätzlich eine notwendige Erweiterung des Spektrums von Handlungserklärungen und berücksichtigbarer Handlungen darstellt, sondern gerade auch im Zusammenhang mit der Erforschung interkultureller Interaktionen von erhebli-

(1999: 101ff.) verwiesen, wo u.a. auch das für die Psychologie keineswegs unwichtige Problem ‚unbewusster Motive' im Zusammenhang mit dem intentionalistischen Modell beleuchtet wird.

chem heuristischem Wert ist, spielen hier doch gerade auch Unterschiede im Hinblick auf die von den Akteuren befolgten Regeln eine große Rolle.[33] Besondere Beachtung verdient hierbei die Tatsache, dass Regeln zum einen häufig nicht explizit, sondern implizit sind und zum anderen im Lauf der Sozialisation erlernt werden, und das Befolgen von Regeln in hohem Maße habitualisiert (sensu Bourdieu) ist (vgl. Straub 2010a: 117). Dementsprechend werden Regeln oftmals nur teilweise bewusst (oder sogar unbewusst) befolgt; sie sind „dem Sprechen und Handeln inhärent und lassen sich mitunter keineswegs so einfach identifizieren" (ebd.). Dies hat selbstverständlich nicht nur Auswirkungen auf den Handelnden und seine Interaktionspartner selbst, sondern auch für die (interpretative) Sozialforschung, die damit *grundsätzlich* nicht umhin kommt, soziokulturelle Regeln zunächst einmal als solche auszuweisen und zu beschreiben, wobei der ebenso schwierig zu klärende Zusammenhang mit gesellschaftlichen Normen und Werten mit zu berücksichtigen ist (siehe ausführlich hierzu Straub 1999: 113ff.). Nicht ganz uninteressant ist, dass mit diesem Modell natürlich auch Handlungen erklärt werden können, die nicht auf *sozial geteilte* Regeln bezogen sind, sondern *idiosynkratischen* Regelsystemen folgen (wie man dies etwa bei Zwangsstörungen findet), mithin bereits Hinweise auf das (im Falle von Neurosen oder Psychosen: gestörte) Selbst- und Weltverhältnis des Handelnden Auskunft geben.

Handlungen (auch Einzelhandlungen) haben jedoch temporale Aspekte, die weder im intentionalistischen noch im regelbezogenen Modell Berücksichtigung finden: Zum einen sind Handlungen „Bestandteil einer zeitlichen Ordnung", zum anderen haben sie ihre eigene „Temporalstruktur" (Straub 2010a: 117). Darüber hinaus können Handlungen „Ordnungen, die Welt und das Selbst, *schöpferisch* und *innovativ* ändern", wie Straub (ebd., Herv.i.O.) unter Verweis auf Joas (1992) und Waldenfels (1990) schreibt,

---

[33] So wäre beispielsweise ‚bei Rot nicht über die Straße zu gehen', eine auf eine explizite Regel bezogene Unterlassung, die in Deutschland vergleichsweise häufig zu beobachten ist, in italienischen Städten wie Pisa jedoch u.U. durch andere Regeln moderiert wird. Wie von Studierenden mittels einer systematischen Beobachtungsstudie im Rahmen einer von Jürgen Straub und mir geleiteten Pisa-Exkursion herausgefunden wurde, überqueren Fußgänger eine vielbefahrene Straße in der Innenstadt abends häufiger bei Rot als tagsüber, wobei Autofahrer, die zu anderen Tageszeiten konsequent weiterfahren (wenn *sie* Grün haben), anhalten. Dieses Phänomen lässt sich unter Annahme einer weiteren, impliziten soziokulturellen Regel erklären, derzufolge gegen Feierabend das Flanieren in der Innenstadt Vorrang vor dem zügigen Nachhausefahren(können) hat.

sie haben also einen kreativen Aspekt, der in den genannten Modellen ebenfalls unberücksichtigt bleibt, wie die temporalen Aspekte für das Verstehen und Erklären komplexer Handlungen und Handlungszusammenhänge aber von herausragender Wichtigkeit ist.

Wie im Zusammenhang mit Boesch oben schon ausgeführt, erfüllen Erzählungen komplexe Funktionen hinsichtlich der alltäglichen wie nicht-alltäglichen Ausdeutung der Welt und der Selbstkonstruktion sowie Gestaltung sozialer Beziehungen. Zweifelsohne sind sie damit Objektivierungen oder (wenn schriftlich fixiert) Objektivationen einer komplexen in sich wiederum zeitlich strukturierten und zeitliche Aspekte des Handelns aufgreifenden bzw. umfassenden Praxis – des *Erzählens* –, die selbst eine Handlung darstellt. Das Erzählen von Geschichten erfüllt somit

> „[w]ie Arthur Danto (1980) in seiner bahnbrechenden Studie gezeigt hat, [...] eine deskriptive und zugleich eine *autoexplanative* Funktion, ohne Kontingenz und Spontaneität, Kreativität und Innovation zu eliminieren. Erzählungen liefern Beschreibungen und Erklärungen (auch) von temporal komplexen bzw. geschichtlich situierten Handlungen, die wiederum auf keine andere Beschreibungs- und Erklärungsform reduzierbar sind. Wichtig ist, dass jede Erzählung eine Veränderung bzw. einen Wandel thematisiert, beschreibt und erklärt." (Straub 2010a: 118, Herv.i.O.)

Solche Handlungen (das Explanandum, E) lassen sich nach Danto schematisch wie folgt formulieren, wobei $t_1$ und $t_2$ verschiedene Zeitpunkte darstellen:

> „E: x ist F in $t_1$ und x ist G in $t_2$.
>
> F und G sind Prädikatsvariable, die jeweils ersetzt werden müssen durch entgegengesetzte Prädikate [z.B. abstinent, drogensüchtig; J.S.]; und x ist eine individuelle Variable, die durch einen Eigennamen zu ersetzen ist, der das Subjekt der Veränderung bezeichnet" (Danto 1980: 156, zitiert nach Straub 2010a: 118).

Will man „temporal komplexe, geschichtlich situierte oder unter dem Aspekt ihrer Kreativität interessierende Handlungen" erklären, schreibt Straub (ebd.: 119) weiter, „muss [man] unweigerlich eine Geschichte erzählen". Solche *narrativen Handlungserklärungen* lassen sich schematisch wie folgt darstellen:

„Der Wandel von F-G ist die Veränderung in x, die Erklärung verlangt. Doch um den Wandel zu erklären, bedarf es der Beziehung auf etwas, das in t2 mit x geschieht, ein Ereignis, von beliebigem Komplexitätsgrad, das die Veränderung in x verursachte. Ich biete daher folgendes Modell, das die Struktur einer erzählenden Erklärung wiedergeben soll:

(1) x ist F in $t_1$

(2) H ereignet sich mit x in $t_2$

(3) x ist G in $t_3$

(1) und (3) bilden zusammen das Explanandum, (2) ist das Explanans. Die Hinzuziehung von (2) ergibt die Erklärung für (1)-(3)“.

Abb. 3: Modell der narrativen Erklärung nach Danto (1980 [1965]: 376, zitiert nach Straub 2010a: 118).

Wie für die anderen Typen von Handlungserklärungen gilt auch für narrative Handlungserklärungen, dass wir uns im Alltagsverstehen und -erklären beständig dieser Erklärungsschemata bedienen, wobei letztere wie gesagt, immer dann bevorzugt werden, wenn *komplexe*, nicht auf einen oder wenige Gründe reduzierbare Handlungen erklärt werden sollen, d.h. Handlungs*verläufe* geschildert werden müssen. Der in narrativen Handlungserklärungen aufgehobene Aspekt der Kreativität ermöglicht es Menschen, auf die Kontingenz ihrer Existenz zu verweisen, eigene wie fremde Handlungen, Motive etc. aufzugreifen, aber auch mit Widerfahrnissen so umzugehen, dass sie in der Lage sind, ihr Handlungspotential aufrechtzuerhalten und ein, durch sich ständig wandelnde Situationen stets bedrohtes, konsistentes und konstantes Selbstbild aufrecht zu erhalten, immer auch also ein Stück weit (auto-)biografisch tätig zu sein und – erzählend, als *homo narrator* – Identitäts- und Identifizierungsarbeit zu leisten (vgl. Straub 2010b). Dies bedeutet natürlich auch, wie Straub anmerkt und wie jeder Leser aus eigener Erfahrung wissen wird, dass Handlungen „immer wieder anders dargestellt und plausibilisiert“ werden: „Handlungen sind *nachträglich* revidierbare und reformulierbare Deutungs- oder Interpretationskonstrukte. Sie sind auch deswegen (und nicht nur wegen ihrer *Überdeterminiertheit*) *polyvalent*“ (Straub 2010a: 119, Herv.i.O.).

Dementsprechend ist auch „[d]ie Handlungstheorie in der Psychologie [...] *differentiell* anzulegen“, da sie „mit eigenständigen, nicht aufeinander zurückführbaren begrifflichen Handlungstypen und Typen der Handlungserklärung“ operiert (ebd., Herv.i.O.) – was nebenbei bemerkt auch dann nötig ist, wenn etwa narrative Interviews analysiert werden, in denen es neben narrativen u.a. auch argumentative Passagen gibt (vgl. Kallmey-

er/Schütze 1977), die Analyse sich also verschiedener Modelle der Handlungserklärung bedienen muss. Zudem mag es auch nützlich oder nötig sein, ein und dieselbe Handlung auf unterschiedliche Weisen zu erklären, um ihrer Pragma-Semantik gerecht zu werden (vgl. Straub 2010a: 119).

#### 1.2.2.3 Kultur – ein relationales Konstrukt

Ebenso wie der (kulturpsychologische) Handlungsbegriff bei Straub ‚kulturdurchdrungen' ist[34], ist Kultur in seiner Begriffsbestimmung letztlich ein handlungstheoretisches Konstrukt. Angesichts des inflationären Gebrauchs dieses Begriffes – Alfred Kroeber und Clyde Kluckhohn zählten bereits 1952 mehr als 300 unterschiedliche Definitionen (vgl. Straub/Thomas 2003: 35), und seither sind etliche hinzugekommen – und der nicht immer klaren Verwendung ist es notwendig, Straubs Kulturbegriff, der meinen Arbeiten weitgehend zugrunde liegt, zumindest in groben Zügen darzulegen.

„Die häufig konstatierte Existenz einheitlicher und homogener Kulturen", schreiben Straub und Shimada (1999: 450), „ist in vielen Fällen eher ideologische Fiktion als soziale Wirklichkeit", auch gingen „die sozialen Abgrenzungs- und Definitionsprozesse, die eine bestimmte Kultur als einheitliche und relativ homogene Lebensform bestimmen, häufig mit beträchtlichen Nivellierungsleistungen einher" (ebd.). Diese gehen häufig mit (unhinterfragten, implizit bleibenden) Normalitätsvorstellungen einher und besitzen oft „unübersehbar normative und projektive Anteile, die ihre empirisch-diagnostische Aussagekraft [d.h. der Abgrenzungs-/Definitionsprozesse, AW] und ihr analytisches Potential erheblich schwächen" (ebd.). Dieses Problem lässt sich nicht umgehen, wenn von „Kultur als einem transindividuellen Zeichen-, Wissens- und Regelsystem" gesprochen wird, „das spezifische Möglichkeiten des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns eröffnet und begrenzt, [da dies] prinzipiell eine Abstraktion darstellt, die ihren Gegenstand unter gewissen Gesichtspunkten erst als Einheit konstituiert" und allzu leicht dazu (ver-)führt, die konstruierten Einheiten zu reifizieren.

---

[34] „In der Kulturpsychologie gilt der Konnex zwischen ‚Psyche' und ‚Kultur' als ‚innerer', pragma-semantischer Zusammenhang: Psychisches ist kulturell konstituiert, wie umgekehrt Kultur in allen ihren Aspekten als Produkt menschlichen Handelns, also einer sozialen, kollektiven Praxis, aufzufassen ist (Boesch/Straub 2005 [2007, korr. AW]; Miller 1997). Kultur und Psyche – man denke stellvertretend für ‚Psyche' stets an eine Handlung – verweisen aufeinander." (Straub 2010c: 53f.)

‚Kultur' stattdessen als „diskursiven Tatbestand" (ebd.) zu verstehen, eröffnet weiter reichende Möglichkeiten, rekurriert eine hierauf basierende Definition doch gleichermaßen auf den Handlungsbegriff sowie die Aushandlung (und damit Veränderlichkeit) von Bedeutungen wie auf eine relative zeitliche Stabilität. Dementsprechend formulieren D. Weidemann und Straub (2000: 835):

> „Eine Kultur ist die Gesamtheit von Diskursen, Praktiken und Handlungsobjektivationen, denen ein kollektiv verbindliches, historisch jedoch veränderliches, aus Zielen, Regeln, Geschichten und Symbolen bestehendes Sinn- und Bedeutungssystem zugrundeliegt, das sich durch eine gewisse Kohärenz (Stimmigkeit) und Kontinuität (Dauer) auszeichnet. Dieses Sinn- und Bedeutungssystem ermöglicht Menschen orientiertes Handeln und Verstehen. Es ist die Grundlage all dessen, was die Angehörigen einer Kultur erfahren und erwarten (können). Kultur ist in diesem Sinne der Rahmen allen Handelns (Denkens, Fühlens etc.). Sie ist umgekehrt aber auch das Produkt der menschlichen Praxis."

Diese knappe Definition unterscheidet sich allerdings nicht in wesentlichen Punkten von denjenigen, die etwa Thomas (1993: 380, 2000: 234) vorgelegt hat, auch löst sie (wie jene) nicht alle Probleme, die mit der Verwendung des Kulturbegriffs (nicht zuletzt im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation) verbunden sind. Insbesondere sind – wie bei den meisten anderen Definitionen des Kulturbegriffs (auch jenen, die dem interpretativen Paradigma verhaftet sind) – die einzelnen Bestimmungsstücke selbst wiederum zu unterbestimmt, um mit der Definition konkret arbeiten zu können. (Was z.B. heißt, um nur zwei Beispiele herauszugreifen, „kollektiv verbindlich" konkret? Für welches Kollektiv, in welcher Weise verbindlich? – und was bedeutet „gewisse Kohärenz"?) Zwar hat diese Definition unbestreitbar den Vorteil, dass unter ihr alle möglichen ‚Kulturen', d.h. auch ‚Subkulturen'[35], ‚Firmenkulturen' etc. (statt ‚Kulturen' etwa an Nationalstaaten zu binden) gefasst werden können, auch verweist sie auf die Verschränkung mit dem Handlungsbegriff und die dadurch gegebene Veränderlichkeit. Der Hinweis, dass ‚Kulturen' (auch auf Basis dieser Definition) jedoch bestimmt und von anderen in äquivalenter Weise bestimmten Gesamtheiten abgrenzt werden müssen, fehlt ebenso wie der Hinweis darauf, dass es sich bei diesen Bestimmungen um Kon-

[35] Zur Kritik an dem Begriff ‚Subkulturen', der suggeriert, dass es sich bei diesen um Untersysteme einer ‚Kultur' handelt, siehe Hannerz (1992; vgl. Straub 2007: 21).

struktionsleistungen handelt, die auf Basis spezifischer Positionen zu unterschiedlichen Zwecken und mit unterschiedlichen Zielen erfolgen.

Soll der Kultur-Begriff produktiv genutzt werden – und dies ist insbesondere im Zusammenhang mit der Erforschung (und Lehre) interkultureller Kommunikation, Kooperation und Koexistenz, für die der Kultur-Begriff konstitutiv ist, der Fall –, bedarf es also einer näheren Begriffsbestimmung. Diese nimmt Straub (zunächst 2003b, dann noch einmal deutlich erweitert 2007) vor, ohne dabei einen ‚neuen' Kulturbegriff vorzuschlagen (Straub 2007a: 15). Vielmehr bezieht er sich im Rahmen seiner „handlungstheoretischen Begriffsbestimmung" in 20 Punkten auf „bekannte Bestimmungen" und „reflektiert einige neuralgische Punkte in einer nach wie vor aktuellen Debatte" (ebd.). Am Ende der Liste schlägt er dann mit dem Terminus ‚Kulturatop' doch einen neuen Begriff vor, der besser als der Begriff ‚Kultur' geeignet sei, das im Rahmen seiner handlungstheoretischen Begriffsbestimmung mit diesem Gemeinte auszudrücken (ebd.: 21). Da eine Wiedergabe der Reflexionen (siehe ebd.: 15-22) hier zu weit führen würde und verschiedene Aspekte auch bereits angesprochen wurden oder noch zu Sprache kommen werden, beschränke ich mich hier auf eine komprimierte Nennung der Punkte, wobei ich weitestgehend direkt zitiere bzw. mich der von Straub gewählten Ausdrucksweise bediene:

- „‚Kultur' verweist stets auf eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in kollektive symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) aller daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt." (ebd.: 15)

- ‚Kultur' wird mit Renn (2004) als sprachpragmatisch aufgefasst, wodurch der Begriff des ‚Wissens' (wie er von Zielke 2004 ausgearbeitet wurde) zentral wird. „Diesbezüglich muss explizites von implizitem, diskursives von praktischem Wissen unterschieden werden [...]." (Straub 2007a: 16)

- „Ein bedeutungsorientierter, handlungstheoretisch fundierter Kulturbegriff kann kulturelles Wissen auch formal in unterschiedliche Typen differenzieren. Orientierungsstiftende, handlungsleitende kulturelle – explizite und implizite – Wissensbe-

stände besitzen vornehmlich die Form von Zielen bzw. Ziel-Mittel-Zusammenhängen, Regeln und Geschichten." (ebd.)

- „Kultur ist [...] ein komplexes Gewebe aus zahllosen aufeinander bezogenen und verweisenden, wissensbasierten, dynamischen Praktiken und Praxisfeldern, die [...] interpretativ erschlossen werden [müssen]. Kulturen sind situierte, standortgebundene und perspektivische Interpretationskonstrukte (Straub 1999), die in wissenschaftlichen Kontexten nicht mehr (nur) pragmatisch ausgehandelt werden und praktisch fungieren, sondern auf methodisch kontrolliertem Weg rekonstruiert bzw. gebildet und sprachlich artikuliert werden, um schließlich deskriptive und explanative Funktionen bei der Analyse kultureller Handlungen erfüllen zu können." (ebd.: 16f.)

- Die Einsicht in das praktische Fundament bzw. den konstruktiven, interaktiven, kommunikativen oder diskursiven Charakter von kulturellen Wirklichkeiten *widerspricht* allen *essentialistischen* oder *substantialistischen* Bestimmungen von Kulturen. Sie stellt eine Warnung vor der ‚Verdinglichung', ‚Vergegenständlichung' oder ‚Verzuständlichung' (Matthes 1992) von Kulturen dar." (ebd.: 17, Herv.i.O.)

- Allerdings wohnt „die Tendenz zur verallgemeinernden objektivistischen Fest-Stellung und Fest-Schreibung kontingenter ‚Momentaufnahmen' von Kulturen [...] in gewisser Weise einem Teil der Sprache selbst inne, der wissenschaftlichen Begriffssprache zumal" (ebd.), weshalb diesem Aspekt bei der Kulturanalyse oder Erforschung interkultureller Kommunikation besondere Aufmerksamkeit zukommen muss.

- Kulturen (wie auch kulturelle Besonderheiten) sind nur relational bestimmbar: „Kulturelle Wirklichkeiten sind Ergebnisse von pragmatischen und/oder sprachlichen Unterscheidungen bzw. Relationierungen. Ihre qualitative Bestimmtheit erhalten sie stets im Hinblick auf eine oder mehrere andere Kulturen, ihre teilweise je besondere pragmatische Performanz oder symbolische Artikulation" (ebd.: 18).

- Da Kulturen somit keine fest voneinander abgegrenzten Einheiten bilden, bleiben „[s]olche unterscheidenden Abgrenzungen [...] nicht folgenlos. Sie führen keineswegs immer zur Bewahrung des Eigenen und damit zur Stabilisierung der pragmatisch fungierenden oder symbolisch/sprachlich artikulierten Differenzen", vielmehr

ist „kultureller Austausch (Burke 2000) [...] der Normalfall, nicht die Ausnahme“ (ebd.), weshalb kulturelle Veränderung „unabwendbar“ ist (ebd.).

- Die Entwicklung des Eigenen ist entwicklungspsychologisch an das Fremde geknüpft: „Auch das Eigene hat seine Herkunft und seinen Ort immer außerhalb seiner selbst“ (ebd.). Dies gilt nicht nur – wie schon im Zusammenhang mit Boesch gesagt – individualpsychologisch, sondern auch im Hinblick auf vermeintlich ‚unberührte‘ Kulturen.

- Aus dem „unhintergehbar konstruktiven und relationalen, permeablen und dynamischen Charakter“ von Kultur(en) ergibt sich, „dass es weder objektive noch definitive Beschreibungen einer Kultur geben kann“ (ebd.).

- Werden „Kulturen als eine Art ‚Set‘ aus Praktiken, Praxisfeldern und Wissensbeständen, speziell aus Werten, Regeln, insbesondere sozialen Normen, aus Zielen und darauf bezogenem (instrumentellem, strategischem) Mittel-Wissen, aus Geschichten und allerlei symbolischen Abbreviaturen komplexer Wissensformen“ (ebd.: 19) aufgefasst, muss empirische Forschung auf komparativen und kontrastiven Ansätzen basieren, um „Wissen über Kulturen“ (ebd., Herv.i.O.), also über unterschiedliche Praktiken und Wissensbestände zu liefern, mittels dessen „potentielle Kommunikationsbarrieren und mögliche Quellen ‚kommunikativer Fehlschläge‘ (Streeck 1985)“ (ebd.: 19) ausgewiesen werden können.

- Notwendig ist dies, da kulturelle Differenzen „– wenn sie denn tatsächlich praktisch relevant und von den Akteuren nicht ‚produktiv‘ verarbeitet [...] werden können – die Kommunikation und Kooperation behindern, Verunsicherung oder Angst auslösen und zu Distanzierungen führen“ können (ebd.). Dass dies von einiger gesellschaftlicher Bedeutung ist, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

- Die Ansätze zur empirischen Erforschung kultureller Differenzen lassen sich grob in kulturvergleichend/kulturkontrastive (Kulturdimensionen, etwa Hofstede, Hall etc. und Kulturstandards, Thomas) und einer interaktionistischen Perspektive verpflichtete unterscheiden, wobei es letzterer „die praktische Bedeutsamkeit kultureller Unterschiede im Zuge der Untersuchung konkreter Kommunikationen/Interaktionen“ erst auszuweisen sucht, ohne mit (kulturellem) ‚Vorwissen‘ zu operieren (ebd.: 20). Allerdings: „Die einander oft polemisch gegenübergestellten ‚Paradigmen‘ – kultur-

vergleichend/kulturkontrastiv vs. interaktionistisch/mikroanalytisch (z.B. Hinnenkamp 1994) – bedürfen und ergänzen einander (und setzen sich teilweise sogar voraus).“ Zudem fassen beide Ansätze „Kulturen in der einen oder anderen Art als *Einheiten*“ auf und betrachten „die Zugehörigkeit von Handelnden zu verschiedenen Kulturen [primär, AW] als potentielle Quelle von Missverständnissen und Problemen“ (ebd., Herv.i.O.).

- „Es geht bei der theoretischen Bestimmung des Kulturbegriffs [jedoch, AW] nicht um die Frage, *ob* eine beliebige Kultur als Einheit aufgefasst werden kann oder soll, sondern welche begrifflichen Möglichkeiten und Differenzierungen zu diesem Zweck verfügbar sein müssen.“ Grundsätzlich gilt, dass „die interessierenden Kollektive, kollektiven Praktiken, Wissensbestände und Wissensformen zu *analytischen Zwecken* begrifflich als *Einheiten* aufgefasst“ werden müssen, will man nicht gänzlich auf den Kulturbegriff verzichten (ebd., Herv.i.O.).

- Ein solchermaßen und „aus guten Gründen weit gefasster Kulturbegriff bezieht sich ebenso auf die verbindende und verbindliche Kraft von *regionalen*, *lokalen oder partikularen, flüchtigeren* Kulturen“, was – besser als mit dem Begriff der ‚Subkultur‘ (s.o.) – mit den Begriffen „‚*Mikrokulturen*‘ (Hannerz), *partikularen* oder *Sonderkulturen*“ (ebd.: 21, Herv.i.O.) ausgedrückt ist. Die metaphorische Reichweite des griechischen Wortes ‚*topos*‘ betonend, schlägt Straub hier alternativ den Begriff ‚Kulturatop‘ vor, der es zum einen „erlaubt, an materielle Räume ebenso zu denken wie an metaphorisch konzeptualisierte, virtuelle Räume“ und zum anderen „stets auf die praktisch-symbolische Konstitution und Zirkulation von Bedeutungen und deren mögliche, vorübergehende Verfestigung im Prozess der Strukturierung verweist“ (ebd.).

- Kulturen sind an Räume gebunden, nicht jedoch notwendigerweise an ein „geographisch lokalisierbares, vermessbares Territorium“.

- Die wissenschaftlich-empirische Beschäftigung mit Kulturen erfordert ein Interesse am Gewöhnlichen/Alltäglichen genauso wie am Außergewöhnlichen/Nicht-Alltäglichen kultureller Praxis.

- Zum einen implizieren die „Gemeinsamkeiten, die es rechtfertigen, von einer ‚Kultur‘ [...] zu sprechen, [...] keine *vollständige* Homogenität“, zum anderen sind diese

immer nur partiell kohärent und kontinuierlich: „Kulturen haben offene Grenzen und unscharfe Ränder“ (ebd., Herv.i.O.). Dies bedeutet für die empirische Kulturanalyse, dass „kulturelle Bedeutungen – die Teil eines holistisch strukturierten Bedeutungsgewebes sind, eines Netzes beweglicher Bedeutungen – grundsätzlich nur unvollständig und ‚vorläufig‘ erfasst werden können“ (ebd.: 22).

- „Kulturelle Zugehörigkeit ist [...] immer eine plurale, *multiple* Angelegenheit“, d.h. Personen gehören „nicht nur im Lauf der Zeit, sondern auch gleichzeitig mehreren Kulturen oder Kulturatopen“ an (ebd., Herv.i.O.).

- „*Normative* Fassungen des Kulturbegriffs sind wissenschaftlich fragwürdig, ja obsolet. Dies gilt insbesondere für hierarchische Kulturkonzepte“, egal, ob diese in einer „geschichtsteleologischen Perspektive auf einen idealisierten Endzustand der Geschichte hoffen oder aber in synchroner Perspektive“ primitive von Hochkulturen unterscheiden. „An die Stelle eines normativ-hierarchischen Konzepts tritt ein *distinktiver* Kulturbegriff, der auf deskriptive, analytische und explanative Funktionen hin angelegt ist, mithin die begriffliche ‚Unterscheidung der vielfältigen Formen menschlicher Gesellschaftsbildung und der ihnen zugrundeliegenden Dynamik‘ (Daniel 1993: 76) gestatten und Analysen ihrer wechselseitige Beeinflussung und Durchdringung ermöglichen soll.“ (ebd., Herv.i.O.)

Bei diesen Aspekten handelt es sich – wie leicht festzustellen ist – um unterschiedlich ‚starke‘ Bestimmungsstücke, die zudem teilweise vielleicht wenig trennscharf erscheinen mögen (insbesondere da, wo es sich letztendlich um Ableitungen aus einem *übergeordneten* Aspekt handelt). Nichtsdestotrotz verweist diese Begriffsbestimmung auf jene Facetten, die im Zusammenhang mit Kulturanalysen und der Untersuchung interkultureller Interaktionen – ja bereits beim wissenschaftlichen Darüber-Sprechen – zu berücksichtigen sind und die auch im Rahmen meiner Arbeit zum Tragen kommen. Von *fundamentaler* Bedeutung ist hierbei, dass ‚Kulturen‘ als „*situierte, standortgebundene und perspektivische Interpretationskonstrukte*“ (ebd.: 16, Herv.i.O.) stets nur *relational* zu bestimmen sind (ebd.: 18). Nur wenn dies beim Sprechen von ‚Kulturen‘ stets mitbedacht wird, kann von einer ‚Kultur‘ gesprochen werden, ohne dass hiermit die Gefahr der Reifizierung verbunden ist. Nur unter dieser Maßgabe kann dann auch davon die Rede sein, dass es sich bei einer ‚Kultur‘ um ein relativ überdauerndes und relativ kohärentes Bedeutungsgewebe handelt, das die „Praxis [...] aller daran teilhabenden Perso-

nen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt“ (ebd.: 15). Im Kontext wissenschaftlicher Kulturanalysen und ‚Kulturen‘ vergleichender Forschung ist dementsprechend sorgfältig auszuweisen, von welchem Standort und aus welcher Perspektive sowie zu welchem Zweck und unter Berücksichtigung welcher Merkmale ein Kollektiv als kulturell zusammengehörig ausgewiesen und eine ‚Kultur‘ bestimmt wird.

Insbesondere Punkt 11 der obigen Bestimmung des Kulturbegriffs verweist auf die von Straub entwickelte Handlungstypologie, die den handlungstheoretischen Kern der von ihm vertretenen Kulturpsychologie bildet. In dieser ist – wie wir gesehen haben – ‚Kultur‘ ein *relationaler* Begriff und zudem mit seiner eigenen Pragma-Semantik ausgestattet, die bei der Begriffsverwendung stets mitzubedenken ist (vgl. Straub 2010c: 52).

Da es der Kulturpsychologie um das systematische (Fremd-)Verstehen und die Pragma-Semantik mehr oder minder komplexer Handlungen zu tun ist, bedarf sie zusätzlich zu den nötigen Begriffsbestimmungen auch einer methodologischen Fundierung, die zunächst einmal klarstellt, was *Verstehen* eigentlich ist, bzw. was man beim hiermit verknüpften *Interpretieren* eigentlich *tut.*

#### 1.2.2.4 Relationale Hermeneutik – das Verstehen kultureller Unterschiede

Die von Abel (1948) vorgebrachte Ablehnung der „Operation called *Verstehen*“, die jener als unwissenschaftlich und aufgrund der diesem Vorgang zugrundeliegenden Subjektivität ungeeignet für die Schaffung von Tatsachenwissen, das allein durch objektive, experimentelle und statistische Verfahren erzielt werden könne, bezeichnet, kritisierend (Straub 2010c: 39f., Herv.i.O.), Abels Einwand, diejenigen, die lautstark das Verstehen als wissenschaftliche Erkenntnismethode einforderten, hätten wenig zur „systematischen Klärung dieses Verfahrens beigetragen“, jedoch als auch heute noch durchaus berechtigt (ebd.) aufnehmend, beschäftigt sich Straub (1999) eingehend mit dem – den hermeneutischen Verfahren zugrundeliegenden – Vorgang der Interpretation, um zu eben dieser Klärung beizutragen. Auf Basis des Straub’schen Handlungs- und Kulturbegriffes (s.o.) ist die Ablehnung der Abel’schen Kritik unmittelbar einleuchtend und richtig: Da jede Handlung als „act of meaning“ (Bruner 1990) bedeutungstragend ist, muss sie *verstanden* werden, um ihr wissenschaftlich *überhaupt* gerecht werden zu können. Das solchermaßen interpretativ erschlossene Wissen beschränkt sich dabei keineswegs, wie Abel – die Operation des Verstehens „gründlich missverstanden“ habend – geschlussfolgert hat (Straub 2010c: 39), auf das Ausweisen bloßer Möglichkeiten (an-

stelle von erwiesenen Tatsachen) (ebd.: 40), sondern liefert eben gerade Aufschluss über *Tat*sachen und ihre „(Hinter-)Gründe“ (Straub 2010a: 107; s.o.) (was im Rahmen nomologischer Wissenschaften dementsprechend nicht möglich ist).

Berechtigung hat Abels Kritik allenfalls, und dies konzediert Straub (2010c: 40f.) unter der (von Abel und anderen vertretenen und auch in der heutigen Psychologie häufigen) Auffassung, der Interpret „plausibisier[e] das Verhalten anderer, indem er sich durch *analogisierende Übertragung* des eigenen (alltagsweltlichen) Erfahrungswissens *in diese einfühlt und hineinversetzt*“ (ebd.: 41, Herv.i.O.):

> „Dem [solchermaßen, AW] als ‚Verstehen‘ ausgegebenen Akt der *Einfühlung und Einbildungskraft* kann zu Recht vorgehalten werden, er sei kaum klar bestimmbar und gäbe demzufolge für eine Logik und Methodologie erfahrungswissenschaftlicher Forschung nicht viel her. [...] Vom einfühlenden Verstehen [...] führt in der Tat *kein* nachvollziehbarer Weg zu Einsichten, die das Prädikat ‚wissenschaftlich‘ verdienen. Im Gegenteil, ist doch gerade hier, im Feld der emotionalen und affektiven Begegnung, die Gefahr der Verkennung des Anderen und Fremden als vermeintlich Eigenes hoch. *Dieses* Urteil ist wohl kaum zu widerlegen.“ (ebd., Herv.i.O.)

Allerdings sind nicht nur die dem von Abel als ‚Verstehen‘ deklarierten Analogieschluss zugrundeliegenden Operationen der Introspektion und Selbstbeobachtung (vgl. ebd.: 42) anderen womöglich wenig nachvollziehbar und deshalb wissenschaftlich nur bedingt brauchbar. Problematisch ist auch die „Unterstellung einer allgemeinen geistigen oder seelischen Verwandtschaft, die einfühlendes Verstehen zwischen allen Menschen relativ umstandslos ermöglichen soll“ (ebd.). Wie Straub jedoch konstatiert „kann gerade erhebliche kulturelle Distanz [...] diese Vorannahme zweifelhaft erscheinen lassen“ (ebd.).[36] Wie schon bei der Darstellung von Boeschs Handlungs- und Kulturpsychologie festgestellt, betrifft dies jedoch keineswegs nur ‚kulturell distante‘ Handlungen und Handlungszusammenhänge, sondern gilt m.E. grundsätzlich für alle Handlungen, die eben, selbst wenn sie äußerlich gleich erscheinen mögen ganz unterschiedlich überdeterminiert und mit unterschiedlichen Konnotationen und (Poly-)Valenzen verbunden

[36] Und dies nicht zuletzt aufgrund der durchaus unterschiedlichen Strukturierung so basaler Aspekte wie ‚Raum‘ und ‚Zeit‘, die Boesch als „Valenzsysteme“ ausmacht (Boesch 1963/1971), womit die Annahme umfassender psychologischer Universalien und die auf diese setzende Übertragung von Forschungsmethoden und -instrumenten auf andere kulturelle Kontexte fragwürdig wird (s.o.).

sind (einen Apfel zu essen ist eben nur auf einer sehr oberflächlichen Ebene dasselbe wie einen Apfel zu essen).

> „Doch was heißt hier nun ‚Verstehen', wenn es sich nicht in Introspektion und Selbstbeobachtung, analogisierenden Übertragungen oder emotionalen Syllogismen, Empathie oder Einfühlung erschöpfen soll?" (Straub 2010c: 43)

Die oben angeführten unterschiedlichen Typen von Handlungserklärungen (intentionalistisches, regelbezogenes und narratives Modell) zeigen, „dass [und wie, AW] man sich unter *speziellen Varianten des ‚Verstehens' oder ‚verstehenden Erklärens'* eine – genau wie im Fall der deduktiv-nomologischen und induktiv-statistischen Erklärung – exakt explizierbare, sogar *schematisierbare und formalisierbare Prozedur* vorstellen" (ebd.: 47, Herv.i.O.) kann.

Die von ihm (Straub 1999) vorgeschlagene „pluralistische Theorie der Handlungserklärung" (Straub 2010c: 47) legt Straub seinem methodologischen Vorschlag einer relationalen Hermeneutik zugrunde, der insbesondere (aber nicht nur, s.o.) im Zusammenhang mit dem Verstehen kultureller Unterschiede einen Ansatz zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen liefert. Neben dem intentionalistischen Erklärungsansatz sind im Rahmen der (Kultur-)Psychologie wie auch in der Erforschung (inter-)kultureller Zusammenhänge das regelbezogene und das narrative Erklärungsmodell von besonderer Bedeutung, haben wir es bei der Erforschung kultureller Zusammenhänge doch stets mit kollektiven Wissensbeständen zu tun, „die das sinn- und bedeutungsvolle Handeln der an einer kulturellen Lebensform partizipierenden Akteure strukturieren und leiten" (ebd.: 48). Diese Wissensbestände jedoch sind (nicht ausschließlich, aber in hohem Maße) in Regeln und Geschichten ‚aufgehoben' (und in diesen Handlungsziele, Mittel-Zweck-Relationen etc.), „die in einer Gesellschaft geläufig und in einer Weise verbindlich sind, dass sie das Handeln der Einzelnen in ‚gleichsinniger' Weise leiten, koordinieren und so zur sozialen Integration aller Akteure beitragen" (ebd.).

#### 1.2.2.5 Bestimmende und reflektierende Interpretation

Das Verstehen (und Erklären) kultureller Unterschiede ist „stets an *Unterscheidungsmöglichkeiten des Verstehenden* gebunden“ (ebd.: 66, Herv.i.O.).[37] Hiermit ist gleichzeitig gesagt, dass „Anderes und Fremdes [...] auch jedem wissenschaftlichen Blick immer auch aus der Perspektive des ‚Eigenen‘“ (ebd.) erscheint und dementsprechend „relational strukturiert“ ist (ebd.). Diese relationale Strukturiertheit nachvollziehbar zu machen, ist Aufgabe kulturpsychologisch-hermeneutischer Analysen, die bei Straub auf die Typenbildung und Erstellung von Typologien beschränkt wird (ebd.: 68).[38]

Mit dem Unterscheiden(können) ist die Operation des Vergleichens verbunden: Ein Phänomen ist nur durch Vergleiche mit anderen Phänomenen als ähnlich/gleich oder anders/fremd bestimmbar, womit – so Straub (ebd.: 67, Herv.i.O.) – „[e]ine allgemeine Theorie, Methodologie und Methodik der komparativen Analyse kulturellen Handelns [...] den hermeneutischen Begriff des *Vergleichshorizontes* in den Fokus der Aufmerksamkeit“ rückt. Unter Rückgriff auf Kants Unterscheidung reflektierender und bestimmender Vernunft und Bohnsacks (1989, 2003/1991) Ansatz der Vergleichshorizonte erweiternd entwickelt Straub (1999: Teil II; vgl. Straub 2010c: 66ff.) eine Theorie der Interpretation, deren Kern durch die Unterscheidung verschiedener *Typen von Vergleichshorizonten* gebildet wird, die im Dienste der von ihm so genannten „vergleichenden Interpretation“ stehen.

Grundsätzlich unterscheidet Straub (1993b, 1999, vgl. 2006, 2010c) in seinem theoretisch-methodologischen Ansatz folgende Formen der wissenschaftlichen Interpretation: formulierende Interpretation und vergleichende Interpretation, wobei letztere (ich zitiere im Folgenden aus Weidemann 2009, i.d.B.) „als Interpretation durch Referenz auf Vergleichshorizonte spezifiziert und in die bestimmende Interpretation sowie reflektierende Interpretation untergliedert wird. [...]

---

[37] Bei genauer Betrachtung muss man sagen, dass schon die dem Verstehen/Erklären zwangsläufig vorausgehende Feststellung oder zumindest Annahme kultureller Unterschiede an diese Unterscheidungsmöglichkeiten bzw. -fähigkeiten des Interpreten geknüpft sind.

[38] Mein Ansatz ‚pragma-semantischer Analysen‘ basiert zwar auf der relationalen Hermeneutik, verfolgt aber eine andere Zielsetzung (siehe Weidemann 2009). Eine Einschränkung auf Typen- oder Theoriebildung (wie im Grounded-Theory-Ansatz) halte ich – gerade auf Basis des Straub’schen wie Boesch’schen Handlungs- und Kulturbegriffes – für nicht notwendig.

- Unter *formulierender Interpretation* ist im Rahmen von Interviewauswertungen der Vorgang einer paraphrasierenden Reformulierung der einzelnen Interviewpassagen, bei Artefakten die Beschreibung zu verstehen, die – obwohl eng am Text bzw. der Objektivation – bereits eine Interpretationsleistung darstellt. (Dies ist bei der Beschreibung eines nicht selbst schon sprachlich verfassten Objekts natürlich in ungleich höherem Maß der Fall als bei der Paraphrase von Texten bzw. verschrifteten Äußerungen.)

- Bei der *vergleichenden Interpretation* geht es um eine weitergehende Interpretation der reformulierten Interviewpassagen bzw. beschriebenen Objektivationen und um die intra- wie intertextuelle Konstruktion von Sinnrelationen.

- Bei der *Interpretation durch Referenz auf Vergleichshorizonte* werden nun verschiedene Vergleichshorizonte herangezogen, um die durch die in einem ersten Schritt der vergleichenden Interpretation erzeugten Sinnkonstrukte zu verdichten, zu relativieren oder zu erweitern. Hierbei kommen zwei Formen der vergleichenden Interpretation zum Tragen: die bestimmende und die reflektierende Interpretation; diese sind nicht als logisch autonome Operationen zu verstehen, sondern sie lassen sich letztlich erst von ihrem Ergebnis her unterscheiden.

- Im Rahmen der *bestimmenden Interpretation* geht es um den Versuch, die untersuchten Phänomene im Kontext bereits vorhandener oder in der aktuellen Forschung ausgearbeiteter Begriffe oder Modelle zu subsumieren.

- Dem gegenüber stellt die *reflektierende Interpretation* den Versuch dar, einzelne Phänomene, die sich bereits vorhandenen Begrifflichkeiten entziehen, in ihrer Besonderheit zu verstehen und zu artikulieren."

Zusammenfassend lässt sich (ich zitiere wiederum Weidemann 2009: Abs. 19f.) festhalten, dass das „Verstehen von Handlungen – im Alltagsverstehen genauso wie im wissenschaftlichen Interpretieren – [nur] durch den Vergleich des interessierenden Phänomens mit anderen Phänomenen [möglich ist], wobei festgestellte Ähnlichkeiten mittels bestimmender Vernunft zur Zuordnung des Phänomens zu bereits bekannten Kategorien führen, während Differenzen mittels reflektierender Vernunft auf die Bildung neuer Kategorien zielen. Im Sinne eines nicht-vitiösen hermeneutischen Zirkels erweitert die Methode des konstanten Vergleichens somit das Welt- und Gegenstandsverständnis, da

neu gebildete Kategorien im weiteren Vergleichen mittels bestimmender Vernunft ‚aufgefüllt' werden können und neu aufscheinende Differenzen wiederum zu weiteren Differenzierungen bestehender und zur Bildung neuer Kategorien führen usw."

„Wenn das Erkennen und Beobachten stets daran gebunden ist, ein Phänomen im Vergleich zu anderen Phänomenen zu sehen, so lässt sich", wie Nohl (2007: 395) im Anschluss an Bohnsack (2003, 65f.[/1991, AW]) feststellt, „sagen: Jede Interpretation ist an Vergleichshorizonte gebunden". Als Vergleichshorizont gilt dabei alles, wogegen ein Phänomen oder eine Unterscheidung von Phänomenen zum Zwecke der Erkenntnisbildung verglichen wird. Geht es um wissenschaftliche Erkenntnisbildung, ist es jedoch nützlich, unterschiedliche Vergleichshorizonte systematisch zu unterscheiden und ihren Stellenwert auszuweisen. Genau dies tut Straub (1999: 211ff., 2006, 2010c), indem er die von Bohnsack angedeutete Typik von Vergleichshorizonten zu einer Typologie von Vergleichshorizonten weiterentwickelt.

Als *Typen* von Vergleichshorizonten (VH) unterscheidet Straub (1999: 221) a) „explizit empirisch fundierte VH", b) „Alltagswissen des Interpreten als VH", c) „wissenschaftlich fundierte VH" und d) „imaginative, fiktive, utopische VH", die im Rahmen vergleichender Interpretationen zur „Konstruktion von Ähnlichkeits- und Differenzrelationen durch bestimmende und reflektierende Interpretation" dienen, die schließlich zu „Typisierungen und Typenbildungen" bzw. der „Konstruktion von Typiken und Typologien" (ebd.) führen sollen.

Abbildung 4 zeigt die von Straub 1999 noch als „reine Typen" bezeichneten „Wissens-Quellen und Typen von Vergleichshorizonten" in der aktuellen Fassung. Im Zuge der begrifflichen Überarbeitung wurden v.a. die „explizit empirisch fundierten VH" in „eigene empirische VH" umbenannt, wodurch die schon in der ersten Fassung der Abbildung (Straub 1999: 221) gemeinten Differenzierungen sprachlich besser zum Ausdruck kommen.

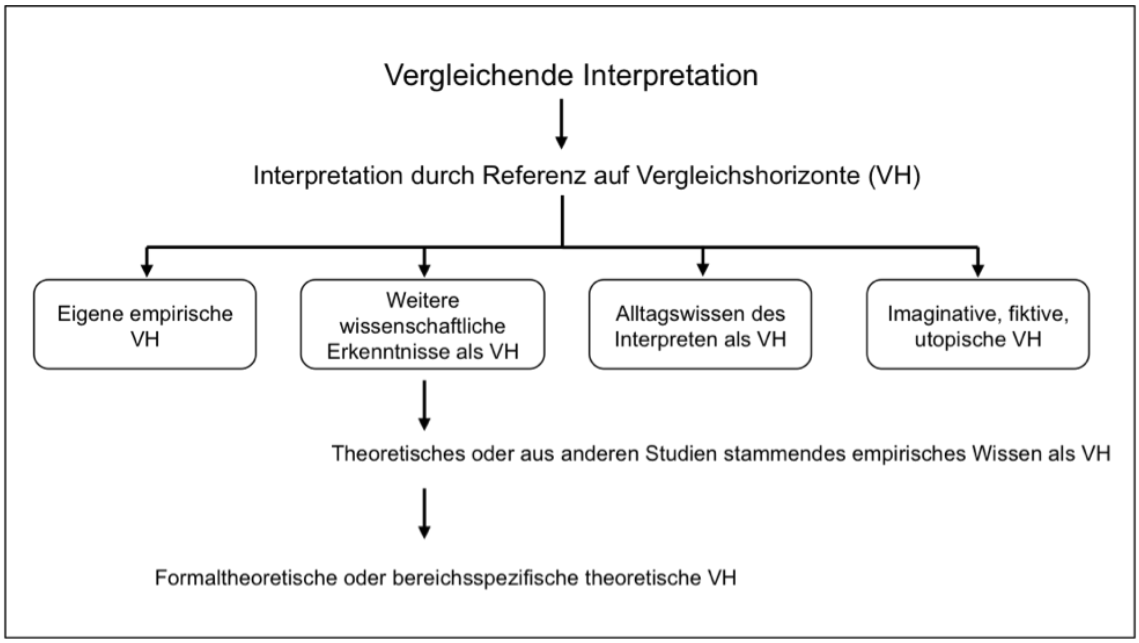



Abb. 4: Wissens-Quellen und Typen von Vergleichshorizonten (VH) (Straub 2010c: 72).

Im Folgenden sollen die verschiedenen Typen von Vergleichshorizonten nach Straub (2010c: 73f.) knapp erläutert werden:

- Unter *explizit empirisch fundierten VH* (1999: 221) bzw. *eigenen empirischen VH* (2010c: 72) versteht Straub jene, die dem eigenen empirischen Material entstammen. In ihnen manifestiert sich zum einen „das (kulturelle) Wissen *der Forschungspartner*“, ihr „Denken, Fühlen, Wollen und Handeln“ (ebd.: 73, Herv.i.O.), zum anderen unterliegt ihre Entstehung der eigenen methodischen Kontrolle, weswegen ihnen im Rahmen interpretativer Sozialforschung besondere Bedeutung zukommt.
- *Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse als VH* sind jene, die „nicht den selbst durchgeführten Untersuchungen entstammen, sondern dem allgemein zugänglichen *Bestand wissenschaftlicher Publikationen empirischer Forschungsergebnisse*“ (ebd., Herv.i.O.). Neben empirischen Ergebnissen gehören hierzu auch Theorie bzw. genauer: aus diesen abgeleitete Hypothesen, die im Rahmen interpretativer Forschung nicht getestet werden, sondern eine „wichtige *heuristische* oft sogar eine für die wissenschaftliche Erkenntnis- und Erfahrungsbildung *konstitutive* Funktion“ (ebd., Herv.i.O.) erfüllen und oft mit spezifischen Methoden verknüpft sind (ebd.: 74). Die theoretischen Vergleichshorizonte spezifiziert Straub zudem durch die Unterscheidung in *formaltheoretische und bereichsspezifische theoretische VH.* Als Beispiel für „formaltheoretische Begriffe und Ansätze“ nennt er den Handlungsbe-

griff und Handlungstheorien; die psychologische Theorie der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972) wäre ein Beispiel für einen bereichsspezifischen VH.

- Das *Alltagswissen des Interpreten als VH* umfasst aus persönlichen Erfahrungen (und deren Reflexion) gewonnenes Wissen und ist in seiner Bedeutung „kaum zu überschätzen", denn „niemand kann seine Lebenserfahrungen suspendieren oder unterschlagen, wenn er in wissenschaftlicher Absicht Texte oder Textanaloga interpretiert" (ebd.).[39]

- In Form *imaginativer, fiktiver oder utopischer VH* kommt schlussendlich in besonderem Maße die Kreativität des Interpreten ins Spiel. Hierbei kann es sich beispielsweise um Gedankenspiele oder -experimente handeln, mit denen man sich etwa vorzustellen versucht, ob ein empirisch vorfindliches Phänomen unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen in gleicher Weise aufträte, oder ob ein Interviewpartner auch gänzlich anders hätte handeln können, als er berichtet.

Zwar lassen sich diese Typen von Vergleichshorizonten voneinander abgrenzen, unabhängig voneinander sind sie – wie beim VH Alltagswissen schon angedeutet – nicht. Gerade aufgrund der Tatsache, dass sich die eigene Erfahrung, eigene Erlebnisse und daraus gewonnene Erkenntnisse, aber auch z.B. eigene Vorurteilsstrukturen, als das Eigene auch im wissenschaftlichen Handeln nicht suspendieren lassen, ist diese Unterscheidung sinnvoll, macht sie es doch möglich, *alle* einem Interpreten zur Verfügung stehenden Vergleichsmöglichkeiten *produktiv* für die Erkenntnisproduktion zu nutzen – und zwar *systematisch* und *kontrolliert.* Hierdurch – und nicht hinsichtlich der Basisoperation des Vergleichens (Matthes 1992) – unterscheidet sich wissenschaftliches denn

---

[39] Anzumerken ist, dass es häufig gerade dieser VH ist, der einen zu einem Forschungsprojekt *erst anstößt oder einem eine Textstelle interessant erscheinen* lässt, die dann den Ausgangspunkt für die weitere Analyse bilden mag (vgl. Weidemann 2009), aber auch die Präferenz spezifischer Theorien und Methoden mag – vor dem Alltagswissen des Forschers als VH – eher als Vorliebe erscheinen, denn als rein rational begründete und begründbare Entscheidung. Aufgrund der Verwobenheit des eigenen Alltagswissens mit Emotionen, Wertungen, aber auch Dispositionen und Kompetenzen erfordert gerade dieser VH in besonderem Maße die Fähigkeit und den Willen zur (kritischen) Selbstreflexion (s.u.), insbesondere aber auch die durchgängige Explikation, ohne die die gegen ihn vergleichend gezogenen Schlüsse nicht nur dem Verdacht bloßer Vermeintlichkeit und Subjektivität ausgesetzt wären, sondern vor allem in ihrer Reichweite unnachvollziehbar blieben.

auch vom Alltagsverstehen. Es zeichnet sich, wie gesagt, „durch systematisches Vergleichen gegen verschiedene Vergleichshorizonte und idealiter insbesondere durch die Explikation und Reflexion nicht nur der miteinander verglichenen Phänomene, sondern auch des *tertium comparationis* und damit des eigenen Standpunktes aus (vgl. Nohl 2007)“ (Weidemann 2009: Abs. 20).

Nur durch diese möglichst umfassende Offenlegung der explizit und implizit genutzten Vergleichshorizonte lässt sich der Gefahr nostrifizierender Auslegungen des Anderen und Fremden begegnen. Hierzu gehört mithin auch, neben der Relationalität eigener Erfahrungen etc. die *Relationalität* der verwendeten Begriffe, Theorien und Methoden auszuweisen, denn:

> „Wer sein Vokabular und speziell seine theoretischen Begriffe ausschließlich durch reflektierende und bestimmende Interpretation eigener, binnenkultureller Erfahrungen entwickelt, ist zur kulturellen Projektion verdammt, sobald er seine Schemata und Auffassungsraster in anderen Kulturen kurzerhand anwendet.“ (Straub/Shimada 1999: 452)

Dies gilt für das Alltagsverstehen (und damit auch für das aus diesem folgende, auf dieses Aufsetzende oder durch dieses begründete Alltagshandeln), für wissenschaftliches Handeln, und darum handelt es sich beim Interpretieren, gilt es umso mehr. Das von Straub (und Shimada) als ‚relationale Hermeneutik‘ bezeichnete Programm stellt somit nicht nur einen handlungstheoretisch fundierten Gegenentwurf zu einer nomologisch verfahrenden ‚Kulturen‘ vergleichenden Wissenschaft dar, es wurde von ihnen auch explizit in den Zusammenhang mit *interkulturellen* Interaktionen und der damit verbundenen Notwendigkeit des Fremdverstehens gebracht und aus dieser (als wesentlicher Komponente interkultureller Kompetenz) heraus begründet (vgl. ebd.: 450f.). Relationale Hermeneutik ist somit auch als notwendiger (oder zumindest *sinnvoller*) Ansatz bei der *Erforschung* interkultureller Zusammenhänge ausgewiesen, wobei der Ansatz m.E. grundsätzliche Gültigkeit für die interpretative Analyse von Handlungszusammenhängen beanspruchen kann und nicht auf interkulturelle Interaktionen zu beschränken ist (s.o. sowie Weidemann 2009).[40]

---

[40] In Abweichung von Straub, der explizit ‚*kulturelle* Handlungen‘ von – allerdings nicht spezifizierten – anderen Handlungen unterscheidet (z.B. Straub 2010c: 65), fasse ich, wie oben ausgeführt, den von ihm

Im Zusammenhang mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation ist zudem von Interesse, dass die relationale Hermeneutik als theoretisches Konstrukt selbst relational veranschlagt, also selbst-relational ist. Dass sie in Teilen auch selbstreferentiell ist (etwa im Hinblick auf den Handlungsbegriff, der zwar als relationales Konstrukt gedacht wird, aber in ganz spezifischer Lesart den theoretischen Kern der relationalen Hermeneutik bestimmt), mag kritisiert werden. Ohne einen irgend gearteten Fixpunkt kommt keine Wissenschaft aus; relationale Hermeneutik expliziert ihren jedoch nicht nur, sondern stellt ihn, *indem sie ihn als relationales Konstrukt ausweist*, auch zur Diskussion und damit zur weiteren Erkenntnisproduktion zur Verfügung.

Um diese methodologischen Überlegungen systematisch forschungspraktisch umsetzen und die Methodik dann auch lehren zu können (statt sich nur zu vergegenwärtigen, dass man bei der interpretativen Arbeit in der Tat immer schon verschiedene Vergleichshorizonte in bestimmender und reflektierender Interpretation genutzt und diese teilweise auch expliziert hat), sind jedoch einige Punkte zu klären, die in Straubs Ausführungen teilweise offen bleiben. Dies betrifft zum einen den Begriff des ‚Vergleichshorizontes', zum anderen v.a. die Frage danach, ob die von Straub bestimmten Typen von Vergleichshorizonten nicht weiter differenziert und ergänzt werden können und müssen. Schlussendlich stellen sich aber auch die Fragen, wie sich konkret mit dem Konzept arbeiten lässt und welche Anforderungen es an die Interpretierenden stellt.

#### 1.2.2.5.1 Die Metapher ‚Vergleichshorizont'

Der von Straub (2010c: 67) als „hermeneutischer Begriff" bezeichnete Terminus ‚Vergleichshorizont' ist so eingängig wie er unklar ist. Verwendung findet er – wie sich anhand einer Internet-Suche unschwer herausfinden lässt – entweder im Zusammenhang mit hermeneutischen Ansätzen (v.a. der Dokumentarischen Methode, die Ralf Bohnsack [2001a, 2001b, 2003/1991, 2003] auf Basis der Wissenssoziologie Karl Mannheims [1964, 1980 u.a.] entwickelt hat und die von ihm und anderen in zahlreichen empirischen Studien zur Anwendung gebracht wurde [siehe z.B. die Hinweise in Bohnsack

---

und Boesch entwickelten Handlungs- und Kulturbegriff dahin gehend auf, dass Handlungen *grundsätzlich immer* kulturell sind, da sie (als „sinn- und bedeutungsstrukturierte Phänomene", Straub 2010c: 47) grundsätzlich mit Gründen und damit Bedeutungen versehen und somit *immer schon kulturell eingebunden* sind.

2003: 31/1991]), oder als mehr oder weniger umgangssprachlich gebrauchter Begriff, wann immer irgendwas irgendwie mit irgendetwas verglichen wird, wobei das ‚Irgendetwas' zumeist unterspezifiziert bleibt. Bemerkenswert ist zum einen, dass der Begriff nicht nur insgesamt eher selten Anwendung findet, [41] da, wo er verwendet wird, jedoch ubiquitär ist. Bemerkenswert ist zum anderen, dass der Begriff weder in einschlägigen Wörterbüchern aufgeführt ist, noch von jenen, die ihn im Zusammenhang mit hermeneutischen Verfahren in wissenschaftlicher Absicht gebrauchen, definiert (oder auch nur auf einen Urheber zurückgeführt) wird.

Die Frage, was unter einem ‚Vergleichshorizont' zu verstehen sei (und mit dieser Frage ist man spätestens im Kontext der Lehre etwa der Dokumentarischen Methode oder der Straub'schen Typologie von Vergleichshorizonten konfrontiert), lässt sich also weder durch das Zitieren einer Wörterbuchdefinition beantworten, noch durch Verweis auf einen einschlägigen wissenschaftlichen Text, in dem zwar viel von Vergleichshorizonten die Rede sein mag, die Bedeutung dieses Begriffes (im Kontext der methodologischen Überlegungen und der methodischen Anwendung) jedoch gerade keine nähere Erläuterung erfährt und im Übrigen auch innerhalb der Texte uneinheitlich bleibt.[42] Dieser *irgendwie* sprechende, schillernde, *über sich selbst und das unmittelbar damit Bezeichnete hinausweisende* Begriff ist eine Herausforderung für diejenigen, die sich in seiner Verwendung (noch) unsicher sind, aber als Anwender einer Methode wie der Bohnsack'schen oder durch den Rekurs auf Straubs Ausführungen zum Verstehensbegriff und zum Interpretieren aufgefordert fühlen, ihn zu gebrauchen.

Der Begriff ‚Vergleichshorizont' erscheint mir jedoch gerade wegen seiner metaphorischen Qualität ein überaus treffender Terminus im Rahmen interpretativer Ansätze und insbesondere im Zusammenhang der Relationalen Hermeneutik.

---

[41] Eine Google-Anfrage am 29.03.2011 fördert 2510 Dokumente zutage, in denen der Begriff ‚Vergleichshorizont' vorkommt, wobei es sich bei einer ganzen Reihe der Dokumente um von Google gescannte bzw. vollständig indizierte Bücher handelt. Die Suchmaschine Bing liefert lediglich 105 und Yahoo 113 Ergebnisseiten (jeweils keine Bücher).

[42] Womit mitnichten nur unterschiedliche Abstraktionsgrade im Sinne der Straub'schen Typologie gemeint sind, wo etwa das ‚Wissen, dass man bei einem Autounfalls sterben kann' als Vergleichhorizont dem Vergleichshorizont ‚Alltagswissen des Interpreten', dem er typologisch zugehört, untergeordnet ist.

Beim *Vergleichen* werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beobachteten Phänomenen mittels bestimmender und reflektierender Vernunft festgestellt bzw. im Akt des Vergleichens erst konstituiert (s.o.; vgl. Nohl 2007: 394f.). Das bei jedem Vergleich vorhandene *tertium comparationis* stellt jedoch eine dem Beobachter während der Beobachtung unzugängliche Grenze dar, entlang der der Vergleich getroffen, die Unterscheidung konstruiert wird. Wie Nohl (ebd.: 395) im Anschluss an Luhmann (1990) feststellt, ist diese Grenze

> „ein blinder Fleck. In dem Moment, in dem wir zwei Phänomene miteinander vergleichen, können wir empirisch nicht feststellen, was die Grundlage unseres Vergleichs ist, was sein tertium comparationis ist. Im vergleichenden Beobachten kann das tertium comparationis also nur vollzogen, nicht aber gesehen werden".

Zwar kann dieses tertium comparationis mittels einer Beobachtung zweiter Ordnung (Beobachtung des Beobachters sensu Luhmann [ebd.]) identifiziert werden, da hierbei jedoch wiederum ein Vergleich angestellt wird, bei dem das tertium comparationis (zweiter Ordnung) unsichtbar bleibt, ergeben sich auch hier wieder erst noch zu beobachtende Unterscheidungen, „die erst auf der nächst höheren Ebene – und damit zu einem späteren Zeitpunkt – sichtbar werden können" (Nohl 2007: 395). Das tertium comparationis liegt – metaphorisch gesprochen – somit gewissermaßen ‚hinter' dem *Horizont* des gerade angestellten Vergleichs. Um einen Horizont handelt es sich insofern, als eben jeder Vergleich (jede Beobachtung) weitere Vergleiche (Beobachtungen) zur Bestimmung des tertium comparationis nach sich zieht, und man somit zwar seine Gegenstandkenntnis zunehmend erweitert (d.h. erkenntnismäßig ‚vorwärtskommt'), jedoch nie die ‚Grenze', das tertium comparationis des gerade vorgenommenen Vergleichs einholt. Es gibt keinen ‚letzten' Vergleich, der Horizont liegt stets vor einem. Dies bedeutet, dass die in der Operation des Vergleichens bestimmten bzw. konstituierten Phänomenbedeutungen ebenfalls immer nur *vor* dem Horizont verstanden werden können, jedoch stets über ihn *hinausweisen*.

Wenn im Kontext interpretativer Sozialforschung also von Vergleichs*horizonten* gesprochen wird, ist eben dies gemeint.

Etwas als ‚Vergleichshorizont' zu bezeichnen, heißt also, das tertium comparationis eines Vergleichs auszuweisen, ohne dieses dabei als ‚abgeschlossenes', ‚endliches' Vergleichs*objekt* zu verstehen. Vielmehr ist mit dieser Bezeichnung gekennzeichnet,

dass der Vergleich hiermit nicht grundsätzlich, sondern nur für den spezifischen Zweck abgeschlossen ist – und nicht nur auf Basis anderer Vergleichsoperationen vorgenommen wurde, sondern (prinzipiell) auch weitere Vergleiche nach sich zieht bzw. ziehen kann.

Da jeder Vergleich mit anderen Vergleichen in Zusammenhang steht, sind jedoch nicht nur die Vergleiche als relational zu betrachten, sondern die verglichenen Phänomene sind es hinsichtlich ihrer Bedeutungen auch.[43] Relational sind sie zudem im Hinblick auf den Standpunkt des Beobachters, der deshalb im Hinblick auf die von diesem getroffenen Unterscheidungen aufgeklärt werden muss.

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich jedoch, dass auch der eigene Standpunkt nie *vollständig* aufgeklärt werden *kann*. Diesem – für die empirischen Sozialwissenschaften charakteristischen – „Zurechnungsproblem" (ebd.) kann man nicht entkommen. Durch beharrliche Beobachtung der Beobachtungsvorgänge und die Offenlegung des tertium comparationis des ‚untergeordneten' Beobachtungsvorgangs kann der Standpunkt, von dem aus ein Vergleich angestellt wird, jedoch zumindest für die bereits vorgenommenen Unterscheidungen transparent gemacht werden. Vielfältige und differente Vergleichshorizonte helfen dabei. Weitere Möglichkeiten, die zwangsläufige „Standortgebundenheit des Forschenden auf dem Weg des Vergleichens zu kontrollieren" (ebd.: 396) bestehen darin, das tertium comparationis zu wechseln (ebd.) oder indem andere Forschende (mit anderem Standort) in die Vergleichsoperationen involviert werden.

Im Sinne der (intersubjektiven) Verständnissicherung ist es in jedem Fall notwendig, insbesondere abstraktere Vergleichshorizonte (wie theoretische Begriffe, Konstrukte, Theorien etc.) soweit zu spezifizieren, dass die Auslegung derselben nicht der Fantasie oder Auslegungskunst des Rezipienten einer Interpretation überlassen bleibt. Alles an-

---

[43] Die Relationalität ist dementsprechend fundamental und betrifft die eingangs konstatierte Ablehnung jeglicher substantiell bzw. reifiziert gedachter Alterität (und damit auch kultureller Differenz) im Rahmen interpretativer Sozialforschung bzw. komparativer Analysen und relationaler Hermeneutik. Denn, wie Nohl (2007: 397) unter Rekurs auf Luhmann (1995) und Matthes (1992) bemerkt: „Wenn den Interpretationen im Zuge der komparativen Analyse somit immer wieder neue tertia comparationes unterlegt werden, [...] werden [die verglichenen Fälle bzw. Phänomene, AW] in ihrer Unterschiedlichkeit in eine ‚Alterität' überführt, die ihren Ausdruck in der Wechselseitigkeit der Interpretationen findet. Und diese ‚Alterität' kann dann ‚relational […] statt substantiell' [Matthes 1992: 96] gedacht werden."

dere kommt einem Zeigen in den Nebel, in dem sich irgendwo der Horizont verbirgt, gleich. Nur wenn man tatsächlich ein hinreichend gleiches Verständnis (etwa des verwendeten Handlungsbegriffs) voraussetzen kann, mag dies genügen. Ob dadurch die Güte bzw. Gültigkeit der Interpretation steigt (wofür ggf. Gegenhorizonte in Anschlag gebracht werden müssten), darf bezweifelt werden. Die oben angeführte Auseinandersetzung im Zusammenhang mit Kulturen vergleichender Forschung ist nur *ein* Beispiel dafür, wie es unter Rekurs auf vermeintlich allgemeingültige Konzepte und ein allgemein geteiltes Verständnis damit verknüpfter Konstrukte zu nostrifizierenden Interpretationen kommen kann.

#### 1.2.2.5.2 Differenzierung und Hierarchie der Vergleichshorizont-Typen

Wie gesagt, erfolgt jeder Vergleich im Rahmen systematischer Interpretationen vor einem Vergleichshorizont, und jeder Vergleichshorizont lässt sich einem Typen von Vergleichshorizonten zuordnen. Hieran knüpft sich nun die Frage, ob die von Straub vorgelegte Typologie ausreichend differenziert ist, um die im Rahmen interpretativer Sozialforschung implizit oder explizit als solche ausgewiesenen Vergleichshorizonte alle zu akkommodieren. Diese Frage lässt sich, meine ich, nur bedingt pauschal und keineswegs rein deduktiv beantworten, sondern allein auf Basis konkreter Untersuchungsfragen, -methoden und -ziele. Insbesondere im Rahmen diskursanalytischer Studien beispielsweise im Anschluss an Foucault oder Bourdieu oder dem von mir vorgeschlagenen Verfahren pragma-semantischer Analysen (Weidemann 2009) hat man es hinsichtlich empirischer Quellen mitnichten nur mit Studien wissenschaftlicher Provenienz zu tun, sondern etwa auch mit Presseberichten, Reportagen, autobiografischen Texten etc., die m.E. nicht so ohne Weiteres einem der Straub'schen Typen zugeordnet werden können. So unterliegen vorgefundene ‚externe' autobiografische Texte nur sehr bedingt der methodischen Kontrolle des Interpreten, der sie gleichwohl als Horizonte für Vergleiche mit seinem aus selbst geführten narrativ-biografischen Interviews bestehenden Textkorpus verwenden mag. Von Journalisten verfasste Reportagen wiederum mögen nicht als wissenschaftlich gelten, sodass die in ihnen dargestellten Erkenntnisse nicht dem Typus ‚Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse als VH' zugeordnet werden können (vgl. ebd.: Abs. 18); dass sie zumeist sorgfältig recherchiert sind und ebenso wie wissenschaftliche empirische Studien die Erfahrungen anderer und deren Selbst- und Weltverhältnis reflektieren, kann man jedoch nicht bestreiten. Unklar ist auch, was dem Typus ‚Alltagswissen des Interpreten als VH' zuordenbar ist und was nicht. Ist es

für die Verwendung als Vergleichshorizont unerheblich, ob man als Interpret etwas selbst getan hat (einmal, mehrmals, oft), und das Alltagswissen aus den eigenen Erfahrungen stammt – oder macht es einen Unterschied, ob wir etwas selbst erfahren oder von den Erfahrungen anderer gehört haben, die dies wiederum aus unterschiedlichen Quellen wissen? Beides mag man als *eigenes* ‚Alltagswissen' bezeichnen, aber im Zusammenhang mit dem systematischen Interpretieren erscheint doch eine zumindest hierarchische Differenzierung nützlich. Hinzu kommt, dass Alltagswissen unterschiedlich strukturiert ist und nicht nur hinsichtlich verschiedener Wissensbereiche domänenspezifisch unterschiedlich komplex ausfallen muss.[44] Es ist zudem – gerade da es sich anders als die empirischen und anderen wissenschaftlichen Vergleichshorizonte nicht primär auf Objektivationen bezieht – in hohem Maße auch an Gedächtnisprozesse geknüpft. So können wir uns im Einzelfall vielleicht schlicht nicht erinnern, dass wir etwas, das wir aus unserer Alltagserfahrung zu wissen meinen, tatsächlich einer wissenschaftlichen Studie entnommen haben. Zudem ist aber eben auch das Verständnis und damit die Verwendung wissenschaftlicher keineswegs Studien vom Alltagswissen des Interpreten unabhängig.

Problematisch für eine eindeutige Zuordnung zu einem Typus von Vergleichshorizonten ist darüber hinaus, dass diese insofern sie ja an Phänomene geknüpft sind, die in einem komplexen Bedeutungs- und Verweisungszusammenhang stehen, nicht unabhängig voneinander sind.

Ob die von mir an anderer Stelle (ebd., s.a. ebd.: FN 5) in Anlehnung an Schütz' Unterscheidung (1971) vorgeschlagene hierarchische Differenzierung nach Vergleichshorizonten erster und zweiter Ordnung ausreicht bzw. die Probleme tatsächlich beheben hilft, müsste im Rahmen einer umfassenden empirischen Studie unter Verwendung verschiedenster Vergleichsquellen und -operationen noch überprüft werden. Soll die von Straub vorgeschlagene Typologie von Vergleichshorizonten jedoch mehr leisten, als nur grundsätzlich auf den heuristischen Wert einer (und sei es noch so groben) Unterschei-

[44] So ist z.B. sicher nicht alles, was man dem Alltagswissen zuordnen kann, beispielsweise in Form einer ‚subjektiven Theorie' (im Sinne des Programms von Groeben und Scheele, 2010) oder Alltagstheorie (wie etwa in der Studie von D. Weidemann, 2004, konzipiert) repräsentierbar (zumal hierfür wiederum spezifische wissenschaftliche Verfahren zu deren Erhebung nötig sind, um entsprechende Wissensbestände als ‚Theorien' auszuweisen.)

dung hinzuweisen und die Wichtigkeit des Alltagswissens sowie von Imaginationen für jegliche interpretative Sozialforschung zu betonen, kommt man an einer Klärung dieser Fragen nicht vorbei.

#### 1.2.2.5.3 Die Güte von Interpretationen

Interpretationen, die das Ziel hermeneutischer Bemühungen sind, lassen sich nicht nur danach unterscheiden, zu welchem ‚Ergebnis' sie kommen, sondern auch hinsichtlich ihrer Güte beurteilen, auch wenn dies „zweifellos ein mitunter schwieriges Unterfangen" (Straub 2010c: 80) ist:

> „Komparative Analysen bzw. vergleichende Interpretationen kulturellen Handelns können die Sache treffen oder misslingen. Selbst wenn wir nicht nach einer einzig wahren oder auch nur nach der besten Interpretation suchen – weil wir diese Suche wegen der Polyvalenz aller Lebensäußerungen und speziell wegen der Standpunkt- und Perspektivenabhängigkeit partiell kontingenter Lesarten beliebiger Protokolle menschlicher Praxis für verfehlt und vergeblich halten –, unterscheiden wir eher irreführende Interpretationen von triftigen." (ebd.)

Auch wenn sich für dieses „schwierige Unterfangen" „vielleicht gar keine allgemeinen Kriterien und Regeln angeben lassen", weil man dafür „erst einmal alle Ziele und Zwecke zu berücksichtigen [hätte], denen interpretative Analysen letztlich dienen sollen" (ebd.), benötigt man – nicht zuletzt für den *Ausbildungs*kontext ‚qualitative Sozialforschung' – transparente heuristische Regeln, anhand derer Studierende die Qualität und Güte einer Interpretation einschätzen lernen können und die zur Beurteilung und Bewertung der von ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung erstellten Interpretationen dienen. Diese Kriterien können dann gleichermaßen für den (nur vermeintlich ganz spezifischen, s.o.) Kontext sich um systematisches Fremdverstehen im Rahmen interkultureller Kommunikation bemühender Analysen übertragen werden.

Aus dem oben Gesagten sowie den Ausführungen und Begründungen von Nohl (2007: 395f.) und Straub (ebd.: 78 u. 80ff.) ergeben sich zusammengefasst dennoch folgende allgemeine Kriterien, die diesem Zweck dienlich sind, da sie – etwa durch Vergleiche verschiedener Interpretationen derselben Textstelle – im Seminar verdeutlicht werden können.

Bei diesen Kriterien handelt es sich um:

- die Vielfalt, Reichhaltigkeit, Komplexität und Abstraktheit der verwendeten Vergleichshorizonte und Typen von Vergleichshorizonten;[45]
- den Umfang und die Sorgfalt bei deren Explikation sowie, damit verbunden,
- die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (als InterpretIn wie als LeserIn einer Interpretation) wie auch derer, auf deren (wissenschaftliches wie nichtwissenschaftliches) Wissen sich die Interpretation als Vergleichshorizonten stützt, wobei nicht zuletzt auch psychische Phänomene (z.B. und insbesondere Gegenübertragungsmechanismen, s.u.) gehören.
- Beurteilt werden kann so mittelbar auch die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* einer Interpretation, die zudem kommunikativ validiert werden kann.
- Darüber hinaus ist jedoch auch die *Gegenstandsangemessenheit* einschätzbar und kann zur Beurteilung der Güte einer Interpretation herangezogen werden. Die Angemessenheit bemisst sich dabei sowohl – wie Straub (ebd., s.o.) angemerkt hat – an den Zielen, die eine Interpretation verfolgt, und den Zwecken, zu denen sie angefertigt wird (z.B. Erstellung einer Typologie versus Darstellung eines pragmasemantischen Netzes). Sie bemisst sich aber eben auch am interpretierten Gegenstand bzw. Phänomen selbst und kann dieses „treffen" (und, die Gegenstandskenntnis in sinnvoller Weise erweiternd, über es hinausweisen) oder aber es „verfehlen" (ebd.), wenn sie entweder – die o.g. Gütekriterien verletzend – wenige oder gar keine sinnvollen Erkenntnisse zum interessierenden Phänomen liefert, oder aber in Relation zu diesem unter- oder überkomplex ist. Ähnlich einer guten Theorie, die – wie Lewin es formuliert hat – praktisch ist (und sein soll), lässt sich auch eine Interpretation als mehr oder weniger praktisch – nämlich im Hinblick auf den Phänomenbereich – ausweisen. Insofern als Interpretationen nicht nur der (wissenschaftlichen) Erkenntniserweiterung dienen, sondern auch Grundlagen für praktisches

[45] Wozu etwa auch die Verwendung unterschiedlicher *Methoden* als VH gehört (s.a. Weidemann 2009: Abs. 25ff.), was – unter dem Terminus ‚Methodentriangulation' – zur Ergebnisvalidierung dient und damit, wie auch die als ‚Datentriangulation' bezeichnete Verwendung unterschiedlicher Datenquellen als VH, als Gütekriterium qualitativer Sozialforschung gilt; vgl. Flick (2000).

Handeln (des Interpreten wie auch anderer Akteure) im Phänomenbereich liefern und liefern sollen, ist die *Praxistauglichkeit* einer Interpretation in der Tat von erheblicher Relevanz. Dies gilt etwa für die im Rahmen einer psychotherapeutischen Sitzung vorgenommenen Interpretationen, die in erster Linie dazu dienen sollen, dass der Klient sein Leben besser bewältigen kann. Dies lässt sich in geradezu paradigmatischer Weise an der interpretativen Analyse etwa eines institutionellen Gesprächs zwischen einer deutschen Arbeitsamtangestellten mit einer türkischstämmigen Migrantin zeigen, bei der die unhintergehbare Standortgebundenheit nicht nur der am analysierten Gespräch beteiligten Akteurinnen und des Interpreten, sondern auch die damit verbundenen je unterschiedlichen Perspektiven (d.h. ihre Alterität) ebenso mit ins Spiel kommen wie die Notwendigkeit einer bedingungslosen Anerkennung derselben (womit im Übrigen keineswegs automatisch Toleranz verbunden und Kritik ausgeschlossen ist, vgl. Straub 1999: Teil 3; Nothdurft 2007). Mögen den beiden an dem betrachteten Gespräch beteiligten Akteurinnen nostrifizierende, stereotype und vorurteilsbehaftete Attributionen (die das Gespräch für einen an interkulturellen Missverständnissen interessierten Forscher erst zu einer Analyse des Gesprächs motivieren) verziehen werden – im Rahmen systematischer Interpretationen, die womöglich das Ziel haben, ebensolche Missverständnisse in Zukunft vermeiden zu helfen, muss dies jedoch geleistet werden. Zwar kann die Validität einer Interpretation (im Sinne ihrer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit) kommunikativ überprüft werden – in diesem Falle durch Gespräche mit beiden Akteurinnen. Überprüfbar ist ihre Praxistauglichkeit jedoch nur durch weitere Beobachtungen und nach einer eventuell auf Basis der Interpretation erfolgten Intervention.

Die Frage nach der Güte einer (vergleichenden) Interpretation wirft allerdings auch die Frage nach der Güte (und Brauchbarkeit bzw. Angemessenheit) der herangezogenen Vergleichshorizonte auf. Diese lässt sich für wissenschaftliche Studien und Theorien aufgrund bereichsspezifischer wissenschaftlicher Standards noch relativ unkompliziert beurteilen. Im Hinblick auf das Alltagswissen des Interpreten scheint dies allerdings erheblich problematischer. Nicht nur lassen sich diese Wissensbestände danach unterscheiden, woher sie stammen (aus der Lektüre unterschiedlichster [nichtwissenschaftlicher] Texte, Gesprächen, Beobachtungen, eigenen leiblichen Erfahrungen etc.), also danach, wie sehr das als Vergleichshorizont herangezogene jeweilige Alltagswissen mit persönlicher Erfahrung gesättigt ist – und dementsprechend mit guten Gründen als *Wis-*

*sen* (statt bloß als Meinung, Ansicht etc.) gelten kann. Es stellen sich auch Fragen, die an den *Umgang* mit Alltagswissen als Vergleichshorizont geknüpft sind, wie z.B.: Inwieweit kann und darf der Interpret überhaupt seine persönliche Erfahrungen und sein in den Interpretationsprozess eingebrachtes Wissen offenlegen? Unterliegt nicht hingegen auch die Verwendung insbesondere von Alltagswissen als Vergleichshorizont und damit eine ‚vollständige' Offenlegung des Interpretationsprozesses sowie die Bewertung einer Interpretation kollektiven Sanktionen, die sich beispielsweise auf Standards wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, den gesellschaftlichen Umgang mit Tabuthemen oder auch auf juristische und ethische Grundsätze gründet? Die Fragen bedürfen allerdings weiterer theoretischer und methodologischer Überlegungen sowie empirischer Untersuchungen im Forschungs- und Lehrkontext, um z.B. das *Verhältnis zwischen Theorie und Praxis*, das im Zusammenhang mit dem Verstehen und der Generierung von Wissen auf individueller Ebene von höchster Bedeutung ist, weiter aufzuklären.[46] Wenngleich also ein Wissenschaftler sicherlich auf Basis sorgfältiger empirischer Analysen zu „treffenden" Interpretationen (etwa im Hinblick auf den Umgang mit Schwangerschaft oder Pornographie kommen mag, ist es dennoch schwer vorstellbar, dass er ohne eigene, bereits reflektierte praktische Erfahrungen in der Lage ist, die von im analysierten Vorgänge so zu verstehen wie es jemand könnte, der im Hinblick auf das interessierende Phänomen neben theoretischen und empirischen Vergleichshorizonten auch auf sein Alltags- und v.a. Erfahrungswissen rekurrieren kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Güte einer Interpretation nicht zuletzt von der Reichhaltigkeit zur Verfügung stehender Vergleichshorizonte abhängt. Je mehr Theorien in Anschlag gebracht und je mehr empirische Studien zum Vergleich herangezogen werden können, je umfassender und vielfältiger das Alltagswissen und die eigene

---

[46] Dieses Theorie-Praxis-Verhältnis lässt sich der Problematik des *Wissenstransfers* zuordnen und spielt eine Rolle im Zusammenhang mit Lehr-/Lernprozessen. Abstrakte, theoretische Zusammenhänge etwa zwischen Attributionsweisen und Missverständnissen in interkulturellen Interaktionen lassen sich von Studierenden leichter verstehen, wenn diese nicht als formale Zusammenhänge erlernt werden müssen, sondern an alltagspraktische erfahrungsnahe Beispiele angeknüpft sind. Hierzu ist es nicht unbedingt nötig, dass die Studierenden bereits über entsprechende eigene Erfahrungen verfügen, und die Beispiele unmittelbar an ihre Erfahrungen anknüpfen. Es ist jedoch hilfreich, wenn Dozenten ihre Erfahrungen als Horizont narrativ explizieren und damit ausweisen, dass das zu Erlernende tatsächlich relevant ist (vgl. Weidemann et al. 2011).

Erfahrung sind, auf die sich ein Interpret stützen kann, und je mehr kreative Phantasie auf gedankenexperimentelle Erkundungen des fokussierten Gegenstandsbereiches angewandt wird, desto differenzierter, dichter und valider fällt eine Interpretation aus. Dies bedeutet allerdings nicht, dass eine – für wissenschaftliche Zwecke vorgenommene – Interpretation nur dann als ‚gut' gelten kann, wenn sie alle Typen von Vergleichshorizonten gleichermaßen in Anschlag bringt (vgl. Straub 2010c: 81).

#### 1.2.2.6 Allgemeine Basisoperationen der Interpretation

Die methodologischen Überlegungen im Rahmen der relationalen Hermeneutik dienen der näheren Bestimmung und Klärung der interpretativen Arbeitsschritte, die für interpretativ angelegte Forschungsprojekte konstitutiv sind, aber auf vorangehenden Arbeitsschritten aufsetzen und weitere nach sich ziehen.

Die auf Bohnsack (1989, 2003/1991) zurückgehende Unterscheidung in formulierende und vergleichende Interpretation sowie die von Straub vorgeschlagene Typologie der Vergleichshorizonte bildet auch bei diesem den Kern einer systematischen hermeneutischen *Vorgehensweise* (Straub 1999: 216ff). Diese folgt einem in Teilen linearen Prozess und umfasst folgende „allgemeine Basisoperationen" (ebd.: 221). Für deren Wiedergabe beziehe ich mich im Folgenden auf die Seiten 216-226 in Straub (1999) sowie die Seiten 68-71 in Straub (2010c), wobei es sich bei den kursivierten Begriffen um Zitate aus der genannten Abbildung in Straub (1999: 221) handelt:

An die *Projekt-Vorbereitung* schließt die *Arbeit im Feld* zum Zwecke der *Datenerhebung*. Im Anschluss erfolgt die *Verschriftung/Transkription nicht schriftlich fixierter Daten,* was Straub hier als *Textkonstitution* bezeichnet.[47] Die unter Verwendung eines geeigneten (und ausgewiesenen) Transkriptionssystems konstituierten Daten[48] werden

[47] Genauer umfasst ‚Textkonstitution' auch den Schritt der Datenerhebung, was Straub in für Vorlesungen (am Lehrstuhl für Psychologie, Universität Erlangen sowie im Magisterstudiengang Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz) verwendeten Folien auch kenntlich gemacht hat.

[48] Zu beachten ist, dass bereits die Auswahl eines Transkriptionssystems wie auch die Transkription selbst genau genommen bereits auf Vergleichs- und Auswahloperationen beruhen, also selbst schon einen interpretativen Schritt darstellen.

anschließend einer mehrschrittigen und mehrgliedrigen *Textanalyse* unterzogen.[49] Diese besteht aus zwei elementaren Schritten des Verstehens, die im Rahmen der von Straub betrachteten sequenziellen Analysen aufeinanderfolgen. Die zunächst erfolgende *formulierende Interpretation* abstrahiert sowenig wie möglich vom nach formal-syntaktischen wie inhaltlich-semantischen Kriterien segmentierten Text und paraphrasiert diesen, um Segment für Segment (und ohne die sequenzielle Gestalt des Textes zu zerstören) in Stichworten oder zusammenfassenden Sätzen anzugeben, wovon in diesen die Rede ist, wobei sich die Ausführlichkeit und Differenziertheit der Paraphrasen an der Relevanz des jeweiligen Segments[50] orientiert. Die als besonders relevant identifizierten Segmente werden anschließend *vergleichenden Interpretationen* unterzogen. Hierbei handelt es sich um die *Interpretation durch Referenz auf Vergleichshorizonte*, bei der es um die *Konstruktion von Ähnlichkeitsrelationen und Differenzrelationen durch bestimmende und reflektierende Interpretationen* geht (s.o. Abb. 4), um auf diese Weise *Typisierungen und Typenbildungen* vorzunehmen und schließlich zur *Konstruktion von Typiken und Typologien* zu gelangen.

Die Konstruktion von Typiken und Typologien ist bei Straub das Ziel interpretativer, sequenzieller Analysen, für die er – von seinem Interesse an personaler und kultureller

---

[49] Die Schritte ‚Textkonstitution' und ‚Textanalyse' folgen logisch und praktisch aufeinander, was jedoch keinesfalls ausschließt, dass Ergebnisse der Textanalyse zu weiterer oder differenzierter Textkonstitution und wiederum anschließender Analyse führen mögen, wie dies im Grounded-Theory-Ansatz von Glaser und Strauss (s.u.) explizit vorgesehen ist. Die Abbildung in Straub (1999: 221) weist dies nicht explizit aus, in Vorlesungsfolien ist diese Möglichkeit jedoch durch einen Doppelpfeil zwischen den beiden Arbeitsschritten markiert.

[50] Über die Relevanz eines Segments „befindet die Urteilskraft des oder der Interpreten" (Straub 2010c: 69). Um dem Vorwurf der Beliebigkeit und galoppierenden Subjektivität vorzubeugen, muss hier allerdings ergänzt werden, dass sich dieser dabei zuvorderst am im Text zum Ausdruck kommenden Relevanzsystem des Interviewten oder Informanten orientiert, um das es letztlich geht. Die Relevanz einer Textstelle ergibt sich somit nicht allein aus ihrer Dichte und der damit verbundenen Ausführlichkeit der Paraphrase, sondern u.U. gerade aufgrund ihrer unverständlich erscheinenden Kürze und Oberflächlichkeit oder aufgrund der Vielfalt ihrer als sinnhaft und bedeutsam ausweisbaren Vernetzung mit anderen Segmenten (wobei diese erst auf abstrakterer Ebene und im Verlauf *vergleichender Interpretationen* zum Vorschein kommt). Insofern ist hier kritisch anzumerken, dass vergleichende Interpretationen *lediglich* für „ausführlicher paraphrasierte Segmente" (ebd.) vorzunehmen, dazu führen kann, relevante Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der untersuchten Texte gerade zu übersehen.

Identität und der Bedeutung des Erzählens in diesem Zusammenhang – ausgehend zuvorderst narrativ-biografische Interviews als Datenquellen und Analysegegenstand in Betracht zieht, ohne anderen Methoden gegenüber verschlossen zu sein. Da sein Augenmerk speziell auf den methodologischen Aspekten liegt, beschränkt Straub sich hinsichtlich der „handwerklichen und technischen Angelegenheiten" der Datenkonstitution und Analyse auf einen Hinweis auf „zahlreiche Lehr- und Methodenbücher", die darüber „hinreichend Auskunft" geben (Straub 2010c: 69 FN 20).

Der ebendort gegebene Hinweis auf Strauss (1987/[1994]) soll im Folgenden zum Anlass genommen werden, einige Aspekte weiter zu reflektieren und zu konkretisieren, die bei Straub im Hinblick auf mit der Datenerhebung aber auch der Analyse verbundene Aspekte im doppelten Wortsinn *offen* bleiben bzw. (zu) stark an das Ziel der Typenbildung und Konstruktion von Typologien geknüpft sind.

Von Interesse sind dabei v.a. die von Glaser und Strauss im Rahmen des Grounded-Theory-Ansatzes ausgearbeiteten methodischen Arbeitsschritte im Zusammenhang mit der Datenerhebung sowie dem Kodieren sowie das anders gelagerte Ziel, das bei ihnen nicht auf Typenbildung beschränkt ist, sondern weiter gefasst in der Entwicklung datenbegründeter Theorien besteht. Ein Widerspruch, das sei hier schon vorweggenommen, besteht hingegen zwischen Straubs methodologischen Überlegungen und dem von Glaser und Strauss vorgelegten Ansatz nicht. Im Gegenteil können Straubs handlungstheoretische und methodologisch-methodische Ausführungen als weiter gehende *Fundierung* der von Glaser und Strauss „treffend" (Straub 2010c: 70) als ‚komparative Analyse' bezeichneten Forschungstätigkeit betrachtet werden, während umgekehrt das mit dem Grounded-Theory-Ansatz verbundene forschungspraktische Vorgehen das bei Straub skizzierte Vorgehen (durchaus in dessen Sinne) erweitern und konkretisieren hilft.

### 1.2.3 Der Grounded-Theory-Ansatz (Barney Glaser/Anselm Strauss) als Forschungsstil und sein Einsatz in der Lehre

Aus der Kritik an einer empirischen Sozialforschung, die ihre Forschungsgegenstände und -fragen zunehmend nur noch aus bestehenden Theorien ableite und zur notwendigen Entwicklung neuer Theorien nichts beitrage (vgl. Mey/Mruck 2007: 12), entwickelten Glaser und Strauss in den 1960er Jahren einen offenen Forschungsansatz, den sie „Grounded Theory" nannten. Der Titel ihres 1967 erschienen Bandes „The discovery of

Grounded Theory“ ist dabei durchaus doppeldeutig, beschreiben sie in dem Werk doch einleitend zunächst, wie sie aus der Unzufriedenheit mit lediglich Hypothesen testendem Vorgehen in ihren Forschungsprojekten zu Gegenstandbereichen, zu denen es noch keine bzw. – wie sie im Forschungsverlauf feststellen mussten: brauchbaren – Theorien gab, auf diesen Ansatz gestoßen sind. In erster Linie geht es in dem Werk jedoch um die Begründung, Formulierung und beispielhafte Vorstellung von Arbeitsschritten, mittels derer sich im Rahmen empirischer Sozialforschung datenbegründete Theoriebildung betreiben lässt, deren Ergebnis dann durchgängig aus den Daten begründete Theorien (*grounded theories*) sind.[51]

Kern des Verfahrens bildet die Methode des ‚konstanten Vergleichens'. Es spielt sowohl beim ‚Theoretical Sampling' wie auch beim Kodieren eine wesentliche Rolle. Ausgehend von der zunächst relativ offen formulierten Forschungsfrage werden beim Theoretical Sampling zunächst ‚naheliegende' Datenquellen (z.B. Interviewpartner) bestimmt, die aufgrund bestimmter, sich aus dem Forschungsinteresse ergebender Eigenschaften als geeignet betrachtet werden. Die erhobenen Daten werden analysiert und die dabei als relevant oder interessant für die Forschungsfrage aufscheinenden Aspekte für die Bestimmung weiterer zu erhebender Datenquellen genutzt. Die Auswahl erfolgt dabei nach den Prinzipien des minimalen und des maximalen Kontrastes, d.h. es werden beispielsweise weitere Interviews mit Personen geführt, die den bereits befragten Personen, bei denen ein interessantes Phänomen oder ein möglicherweise relevanter Zusammenhang entdeckt wurde, hinsichtlich der eingangs bestimmten Merkmale entweder möglichst ähnlich sind, oder sich von diesen möglichst stark unterscheiden. Findet man etwa bei einer Untersuchung zu problematischen interkulturellen Aspekten im Zusammenhang mit touristischen Reisen nach Indien heraus, dass die befragten jungen Europäerinnen in hohem Maße von Problemen mit sexuellen Übergriffen einerseits und körperlichen Aspekten (wie ungewohntes Essen, Hitze, Hygiene etc.) andererseits berichten (Hottola 1999, 2004), würde man im Rahmen des Grounded-Theory-Ansatzes zum einen weitere westliche Backpackerinnen befragen, um zu sehen, ob diese Phänomen bei dieser Gruppe stabil bleibt. Zum anderen würde man aber etwa männliche Backpacker, die dieselben Orte bereist haben, untersuchen, sowie ältere Touristinnen,

[51] Zum konkreten Vorgehen bei diesem Forschungsstil und den damit verbundenen Herausforderungen – insbesondere auch im universitären Lehr-/Lernkontext – siehe neben Strauss (1994) auch Breuer (1996).

sowie Backpackerinnen, die in anderen Ländern auf ähnliche Weise unterwegs waren etc. Darüber hinaus würde man jedoch auch inhaltsbezogen theoretisch samplen, indem man zusätzlich Daten im Hinblick auf positive interkulturelle Erfahrungen in Indien erhebt. Ziel dabei ist in jedem Fall, die interessierenden Phänomene durch kontrastierende Vergleiche auf möglichst vielen Ebenen zu untersuchen, um die weiteren Zusammenhänge zu entdecken und diese gleichzeitig ‚ökologisch' zu validieren. Diese ‚Daten-Triangulation' (Flick 2000) wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass multimethodal vorgegangen wird, indem Interviews etwa durch Beobachtung und Dokumentenanalyse ergänzt werden. Insofern eingangs gefundene Zusammenhänge dadurch gestützt werden, kann man dann von ‚Methoden-Triangulation' (ebd.) sprechen, die wie die Daten-Triangulation im Rahmen qualitativer Sozialforschung als wichtiges Verfahren zur ökologischen Validierung und Ergebnisabsicherung gilt (ebd.).

Zur Datenanalyse schlagen Glaser und Strauss (1967) ein mehrschrittiges Kodier-Verfahren vor, bei dem sukzessive vom ‚Text'[52] abstrahierend relevante Zusammenhänge erarbeitet und zunehmend theoretischer gefasst werden – ohne dass dabei jedoch jemals der Zusammenhang der erarbeiteten theoretischen Konzepte mit den Rohdaten intransparent würde oder verloren ginge:

> „Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden." (Strauss/Corbin 1996: 39)

Da das Ziel wie gesagt die datenbegründete Theoriebildung ist, werden die Daten zunächst offen kodiert. Hierbei werden Textstellen, die als Indikatoren auf Phänomene des untersuchten Gegenstandsbereiches verweisen, mit ein oder mehreren Codes begrifflich-konzeptuell ‚markiert', womit diese Codes ebenfalls auf diese Phänomene verweisen (Phänomen-Indikator-Code; vgl. Strauss 1994: 54). Beim *offenen Kodieren* werden prinzipiell *alle* Aspekte des Textes erfasst, unabhängig davon, ob sie offenkundig mit der Forschungsfrage zu tun haben oder nicht. Es kann (und soll) sich hierbei um inhaltlich-thematische Aspekte genauso handeln wie um formale Details der Textorganisati-

[52] Hierbei kann es sich gleichermaßen um ein Interviewtranskript, Bild- und Tonmaterial, Artefakte oder Beobachtungsdaten handeln.

on.[53] *Offen* ist dieser Kodier-Schritt, weil sich der Forscher hierbei am Relevanzsystem und den Relevantsetzungen seitens der untersuchten Personen, wie sie im Text objektiviert sind, orientiert und eigene Relevantsetzungen (etwa in Form eines vorgefertigten Kategoriensystems) suspendiert.[54]

Die Codes werden in bestimmender und reflektierender Interpretation (sensu Straub) ‚aufgefüllt' und ausdifferenziert, wobei neben neuen Codes auch über- bzw. untergeordnete Codes entstehen, mittels derer der gesamte Text im konstanten Vergleich wiederholt durchgearbeitet wird. Ist der Text somit zunächst ‚aufgebrochen', werden die beim offenen Kodieren entdeckten besonders auffälligen Phänomene (sichtbar z.B. an besonders stark gefüllten Codes sowie insbesondere an besonders vielfältig kodierten Textstellen – sogenannte ‚dichte Stellen') *axial* kodiert.

> „Axiales Kodieren fügt (die durch offenes Kodieren ‚aufgebrochenen') Daten auf neue Art wieder zusammen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden." (Strauss/Corbin 1996:76)

Es geht dabei darum, „eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen", d.h. den „Kontext [...], in den das Phänomen eingebettet ist, die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt wird, und die Konsequenzen dieser Strategien" (ebd.) herauszuarbeiten. Hierbei

---

[53] Um den Text analytisch aufzuschlüsseln, werden folgende theoriegenerierende Fragen an ihn bzw. genauer, die einzelnen Passagen, gestellt: Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen? (= Was?); Welche Personen sind beteiligt, welche Rollen haben sie inne und wie interagieren sie? (= Wer?); Welche Aspekte des Phänomens werden (nicht) angesprochen? Wie stark, viel viel? (= Wie?); Wann, wie lange tritt es auf? (= Wann?) vgl. Böhm 2000)

[54] Insbesondere im Hinblick auf die Frage, was genau ‚offenes Kodieren' sei haben sich die von Glaser respektive Strauss vertretenen Ausrichtungen des GT-Ansatzes auseinander entwickelt. Während Glaser (2007) und Glaser und Holton 2007 am Vorgehen von Strauss kritisieren, dass hier die Gefahr bestünde, dass implizit Vorannahmen und theoretische Vorlieben des Forschers einfließen, ohne transparent gemacht zu werden, und acht formale Kodierfamilien sowie sechs inhaltliche Kodierfamilien anführen, an denen sich gegenstandsbezogenes und theoretisches Kodieren orientieren müsse, um transparent zu sein (vgl. Mey/Mruck 2007: 26f.), kritisieren die Anhänger des Strauss'schen Ansatzes, dass diese Kriterien zum einen ebenso wenig theoriefrei seien, Glaser die theoretische Basis zudem nicht offenlege, und durch an solchermaßen willkürlich vorgegebenen Kriterien orientiertes Kodieren die geforderte Offenheit gerade auf der Strecke bliebe (vgl. Strübing 2007; Kelle 2007).

werden Subkategorien hypothetisch zu einer Kategorie zusammengesetzt und diese Hypothesen anhand der tatsächlichen Daten verifiziert (ebd.: 86). In Vorbereitung der Theoriebildung werden hierbei – dem handlungstheoretisch orientierten Kodierparadigma (siehe Abb. 5) folgend – zeitliche und räumliche Bezüge, Ursache-Wirkungs- und Mittel-Zweck-Beziehungen, kontextuelle Aspekte und intervenierende Bedingungen sowie argumentative und motivationale Zusammenhänge der Phänomene aufgedeckt und sukzessive die Kernkategorie und die damit in Beziehung stehenden Konzepte herausgearbeitet.

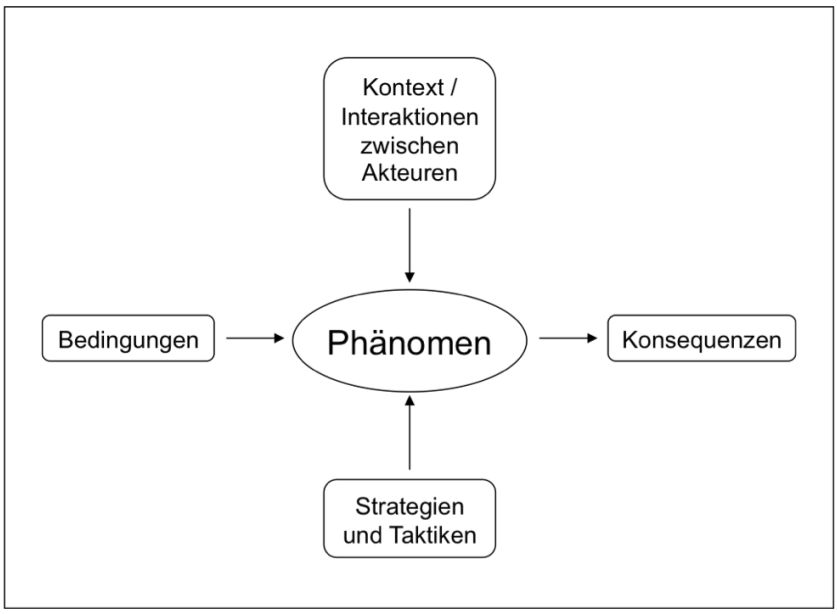



Abb. 5: Kodierparadigma nach Strauss (1994: 57).

Die Arbeit an der Kernkategorie wird dann als ‚selektives Kodieren' bezeichnet. Selektives Kodieren ist

> „der Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen" (Strauss/Corbin 1996: 94).

Mithilfe dieser Kodierschritte werden Basiskonzepte entwickelt, zunehmend ausdifferenziert und verdichtet, wobei dem Anfertigen ‚theoretischer Memos', dem ‚theoretischen Sortieren' und ‚theoretischen Schreiben' eine große Bedeutung zukommt. In diesen Arbeitsschritten werden die schon im Kodieren zunehmend abstrakter und

theoretischer gefassten und beschriebenen Zusammenhänge nicht nur textintern, sondern (um es in der Terminologie Straubs zu fassen) auch unter Rekurs auf dem Interpreten verfügbare Vergleichshorizonte außerhalb des untersuchten Datenmaterials reflektiert und analysiert und dabei „die *Vielfalt von Gedanken*, die dem Forscher bei der Analyse kommen, *organisiert*" (Glaser 1978, zitiert nach Strauss 1994: 51, Herv.i.O.).

| **Prozedere** | **Ziel** |
|---|---|
| 1. Fragestellung | Leitidee im Forschungsprozess |
| 2. Theoretisches Sampling | Auswahl von Untersuchungseinheiten |
| 3. Theoretisches Kodieren | Umsetzung von Daten in theoretische Konstrukte |
| 3.1. Offenes Kodieren | Konzepte identifizieren |
| 3.2. Axiales Kodieren | Kategorien verdichten |
| 3.3. Selektives Kodieren | Zentrales Phänomen aufdecken |
| 4. Theoretische Memos | Entwicklung von Hypothesen, methodische Überlegungen etc. |
| 5. Entwicklung von Basiskonzepten | Verdichtung und Integration der theoretischen Konstrukte zu einer Theorie |
| 6. Theoretisches Sortieren | Sortieren der theoretischen Memos zur Entwicklung einer Theorie |
| 7. Theoretisches Schreiben | Zusammenfassung der Theorie für eine Publikation |

Tab. 1: Teilschritte zur Entwicklung einer Grounded Theory in Anlehnung an Wiedemann (1995: 442); s.a. Strauss (1994: 44ff.).

Wenngleich auch im Rahmen des Grounded-Theory-Ansatzes ein Forschungsvorhaben mit der Entwicklung einer Fragestellung beginnt und mit dem Verfassen einer Publikation endet, bilden die verschiedenen Arbeitsschritte, die zur Entwicklung einer Grounded Theory führen (siehe Tab. 1), jedoch keinen linearen Prozess und werden nicht nacheinander abgearbeitet.

Das Besondere am Grounded-Theory-Ansatz ist, dass Datenerhebung und Auswertung parallel verlaufen und Interpretationsergebnisse in die Datenerhebung wieder einfließen (siehe Abb. 6), wobei diese Rückkoppelung *bewusst* und *explizit* geschieht.

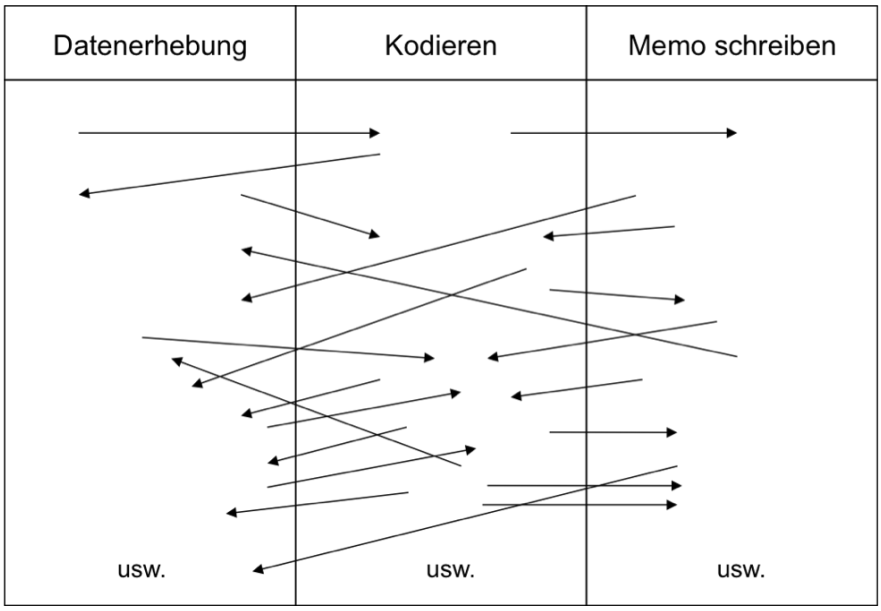



Abb. 6: Vorgehen bei der Entwicklung einer Grounded Theory (Quelle: Strauss 1994: 64).

Bei der Forschungsarbeit im Rahmen des Grounded-Theory-Ansatzes bewegt man sich also in einem nicht-vitiösen hermeneutischen Zirkel, bei dem die (Zwischen-)Ergebnisse einer jeden Interpretationsebene erneut auf die Daten oder aber andere Interpretationsebenen bezogen werden, und zwar so lange, bis das theoretische Konstrukt ‚gesättigt' erscheint und weitere Interpretationsvorgänge keine zusätzlichen bzw. neuen Erkenntnisse bringen (vgl. Strauss, 1994: 49). Dies bedeutet auch, dass eine zu Beginn der Forschung vielleicht nur vage formulierbare Untersuchungsfrage mehr als „Leitidee" (Wiedemann 1995: 443) fungiert und im Forschungsverlauf präzisiert oder geändert wird, wobei die Änderung der Forschungsfrage im Rahmen des Grounded Theory-Ansatzes keinesfalls einen Fehler darstellt, sondern Teil oder sogar Ergebnis des Erkenntnisfortschritts ist (vgl. Klute 1996: 98ff.).

Darüber hinaus trägt der Grounded Theory-Ansatz der besonderen Bedeutung des Verhältnisses zwischen Forscher und Forschungsgegenstand Rechnung: „Zwischen dem Wissenschaftler und seiner Arbeit besteht eine intensive Wechselwirkung genau in dem Sinn, in dem Dewey über die Arbeit des Künstlers schreibt" (Strauss 1994: 35). Für den Wissenschaftler bedeutet dies, dass er als Forscher nicht nur aufgefordert ist, seine Aufgaben „*sehr ernst*" zu nehmen (ebd., Herv.i.O.), sondern sich mit seiner *gesamten Person* und *allen* ihm zur Verfügung stehenden Vergleichshorizonten an jeder Stelle des Forschungsprozesses einzubringen (ähnlich Weidemann 2001: 22). Dies führt jedoch, wie Strauss (1994: 35) anmerkt, dazu, dass „[d]er Wissenschaftler [...], wenn er mehr

als nur sachkundig ist, – mit seinen Gefühlen und seinem Intellekt – ‚in seiner Arbeit' sein und von Erfahrungen, die er im Forschungsprozeß gemacht hat, tief beeinflußt werden" wird.

Mit dieser Aussage sind zwei Aspekte verbunden, die von weitreichender Bedeutung für sich mit dem Fremdverstehen befassender Wissenschaft sind: zum einen die unhintergehbare Subjektivität von Forschung, zum anderen die notwendige Bereitschaft zur Selbstveränderung, ohne die neue Erkenntnisse nicht möglich sind. Wie wir im Zusammenhang mit Boesch gesehen haben, beschränkt sich dies keinesfalls auf die Forschungsergebnisse, sonders bezieht sich insbesondere auch auf den methodologischen Zugang zum Forschungsfeld und die verwendeten Methoden. (Sozial-)forschung ist generell subjektiv, insofern als die Forschungsarbeit – von der Auswahl des Themas, über die Datenerhebung bis hin zur Auswertung und anschließenden Darstellung – mit der Person des Forschers, seinen Erfahrungen, persönlichen Erlebnissen und Sichtweisen auf eine Art und Weise verknüpft ist, die in der von der Möglichkeit ‚objektiver Erkenntnis' (Popper 1973a, 1973b) ausgehenden vermeintlich objektiven Wissenschaft meist nicht nur ausgeblendet, sondern aktiv aus dem Forschungsgeschehen ausgegrenzt wird. Dies ist jedoch, wie Bergold und Breuer schreiben, höchst problematisch:

> „Die Tatsache, daß der Wissenschaftler *als ganze Person* in den Forschungsprozeß einbezogen ist, wird in wissenschaftlichen Untersuchungen zumeist wenig reflektiert. Vielmehr dominiert in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zumindest implizit die Auffassung vom Forscher/Wissenschaftler als Non-Person. Eine solche Position kann als ideologisch überzogenes Mißverständnis der Popperschen Idee einer ‚objektiven Erkenntnis' (1973), einer ‚Erkenntnis ohne erkennendes Subjekt' verstanden werden." (Bergold/Breuer 1987: 39, Herv.i.O.)

Der Hinweis auf die Subjektivität jeglicher Forschung sollte jedoch keinesfalls als Aufforderung zu Beliebigkeit oder narzisstischer Selbstbespiegelung missverstanden werden. Im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit müssen die mit einem Forschungsprojekt verbundenen persönlichen Beweggründe, Hemmungen etc., d.h. das ‚erkennende Subjekt' jedoch soweit offen gelegt werden, wie dies nötig ist, um die Ergebnisse (oder den Umgang damit) besser beurteilen zu können. Dies käme auch der Wissenschaft insgesamt zugute, denn „[...] striving to draw an honest picture, one may hope to encourage others to look more closely at their own 'reasons which the reason ignores' – and thus, by being subjective, to make science more objective" (Boesch,

1997a: 2). Zu diesen ‚Gründen, die der Verstand ignoriert', gehören nicht zuletzt jene – oft unbewussten – psychischen Faktoren, die als ‚irrational' aus der Wissenschaft gemeinhin verbannt werden, wissenschaftliche Erkenntnis aber – wie der Ethno-Psychoanalytiker Georges Devereux an eindrücklichen Beispielen zeigt – eklatant prägen (können). Unter Rekurs auf den von Freud (1999/1910) beschriebenen Mechanismus der Gegenübertragung weist er in seinem Buch „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften" (Devereux 1976) aus, dass und wie mittels einer ‚objektivistischen' Methodologie und Sprache persönliche (und gesellschaftliche) Ängste abgewehrt werden:

> „Kurz, verhaltenswissenschaftliche Daten erregen Ängste, die durch eine von der Gegenübertragung inspirierte Pseudomethodologie abgewehrt werden. Dieses Manöver ist für nahezu alle Mängel der Verhaltenswissenschaften verantwortlich." (ebd.: 18)

Mit dieser kritischen Aussage geht Devereux über das von Boesch oder Strauss eingeforderte Maß an Selbstreflexivität hinaus. Diese ist – folgt man Devereux' Analyse – nicht allein nötig, um in der Sozialforschung neue Erkenntnisse gewinnen zu können, indem man die eigenen Vorannahmen kritisch hinterfragt und Forschungsinstrumente anpasst. Sie ist notwendig, um den Wert sozialwissenschaftlich gewonnener Daten überhaupt einschätzen bzw. die Ergebnisse verstehen zu können, und sie erfordert hierzu eine psychoanalytisch orientierte Auseinandersetzung mit tiefliegenden Ängsten (den eigenen wie denen anderer) sowie ein hohes Maß an Bewusstheit bezüglich möglicher Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene.[55] Sie stellt dann allerdings eine die Person des Forschenden ausklammernde (Verhaltens-)Wissenschaft grundsätzlich infrage.[56]

---

[55] Der Originaltitel des ursprünglich auf Englisch erschienenen Werkes lautet denn auch – treffender als in der deutschen Übersetzung – „From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences" (Devereux 1967).

[56] Devereux geht sogar noch weiter, wenn er sagt: „It is *countertransference*, rather than transference, which is the most crucial datum of all behavioral science, because the information derivable from transference can usually also be obtained by other means, whereas that provided by the analysis of countertransference is not […] the subject most capable of manifesting scientifically exploitable behavior is the observer himself. This means that a rat experiment, an anthropological field trip or a psychoanalysis contribute more to the understanding of behavior when viewed as a source of information about the animal psychologist, the anthropologist or the psychoanalyst, than when it is considered only as a source of in-

### 1.2.4 Zur Forschungsmethodik relational-hermeneutischer Analysen pragma-semantischer Zusammenhänge

Wie oben schon angeführt, ergänzen sich die relationale Hermeneutik und der Grounded Theory-Ansatz mit seinem spezifischen Forschungsstil und bilden gemeinsam ein theoretisch-methodologisch-methodisches Grundgerüst für (relational-hermeneutische) komparative Analysen.

Von diesem ausgehend, habe ich spezifisch für die Untersuchung (inter-)kultureller Zusammenhänge und Interaktionen ein methodisches Vorgehen vorgeschlagen (Weidemann 2009), das *eine* Möglichkeit darstellt, wie im Rahmen der relationalen Hermeneutik und des Grounded-Theory-Ansatzes systematisch die Pragma-Semantik von Handlungen, Objekten, etc. untersucht werden *kann*. Diese von mir als ‚pragma-semantische Analyse' bezeichnete Vorgehensweise unterscheidet sich teilweise vom von Straub vorgeschlagenen Vorgehen (s.o.), weicht aber insbesondere in der primären Zielsetzung von den beiden genannten Ansätzen ab. Für die Darstellung des Verfahrens sei auf den Artikel selbst, für eine kurze Zusammenfassung auf unten verwiesen.

In den Artikeln Weidemann/Nothnagel (2010) und Weidemann (2010b) finden sich zudem Ausführungen zu den mit solchen Analysen (sowie allgemein mit qualitativer Sozialforschung und speziell im Kontext der IKK-Forschung) verbundenen Anforderungen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die mit der Lehre verknüpften Aspekte gelegt wird.

### 1.2.5 Interkulturelle Kommunikation als Forschungs- und Lehrgegenstand

Im Rahmen des hier vertretenen handlungs- und kulturpsychologischen Ansatzes wird Kultur wie oben schon ausgeführt mit Boesch als ‚Handlungsfeld' und „diskursiver Tatbestand" (Straub 1999: 186ff.) begriffen, in dem individuelles Handeln (mit den in-

---

formation about rats, primitives or patients. In a real behavioral science the former data are basic; the latter are epiphenomenal [...] they are, strictly speaking, byproducts, which, of course, also deserve to be exploited" (Devereux 1967: xix, zitiert nach International Journal of Psycho-Analysis, 1970, 51: 562-563). Diese radikale Position wird allerdings auch als überzogen und v.a. zu pauschal und unscharf kritisiert (z.B. Spiro 1969: 95)

dividuellen, subjektiven Bedeutungszuschreibungen) mit sozial geteilten Bedeutungszusammenhängen unauflösbar verschränkt ist: Menschen sind in und durch ihr Handeln in ein „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1987: 9) verstrickt. Da Bedeutung nie rein idiosynkratisch ist, ist auch individuelles Handeln immer kulturell. In dem Maße wie Handlungen sensu Boesch polyvalent und überdeterminiert und immer nur „diffus teleologisch“ (Joas 1988: 423; vgl. Alheit 2005: 8) sind, ergibt sich hieraus, dass sich nicht nur Handlungen und die zugeschriebenen subjektiven Bedeutungen im Vollzug von Handlungen verändern, sondern im Handlungsvollzug auch immer (in geringem Maße) das kulturelle Bedeutungsgewebe verändert wird, Kultur mithin nicht als statisches, reifiziertes Konstrukt zu begreifen ist. Somit werden wir auch nicht durch (womöglich ‚die‘) Kultur geprägt, vielmehr ist Kultur hier in gewisser Weise ein resignativer Platzhalter angesichts der Unüberschaubarkeit des pragma-semantischen Netzes, in das wir als Menschen verstrickt sind, und dem wir uns – auch als Forscher – nicht ‚von außen‘ nähern können.

Hiervon sowie von der oben angeführten aktuellen Bestimmung des Kultur-Begriffs in Straub (2007a), die mit dieser Auffassung kompatibel ist, ausgehend, soll nun bestimmt werden, was im Rahmen dieser Arbeit eigentlich unter dem Begriff ‚interkulturell‘ verstanden werden soll.

In begründeter Ablehnung eines reifizierenden Verständnisses von ‚Kultur‘ verbietet sich die nahe liegende und alltagsübliche Auslegung des Begriffs, wonach etwas ‚interkulturell‘, also *zwischen* Kulturen ist, etwa wenn Angehörige von zwei oder mehr Kulturen aufeinandertreffen, wonach interkulturelle Kommunikation also beispielsweise immer automatisch dann gegeben wäre, wenn Angehörige unterschiedlicher Nationalitäten miteinander reden. Ungünstiger Weise setzt eine solche Redeweise eben voraus, dass es diese zwei oder mehr Kulturen in der mitgedachten klaren Abgegrenztheit erstens gibt und sie zweitens schon bekannt sind, drittens Einigkeit über die Grenzen besteht usw. Auch die Rede von ‚Interkultur‘ (Bolten 1992, 1993, 2003: 15) als einem dritten Raum, in dem in Aushandlungsprozessen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen kulturelle Teilhabe ausgehandelt und gewissermaßen ein neues, gemeinsames, eben interkulturelles Handlungsfeld bestellt wird, setzt die mehr oder weniger unabhängige Existenz kultureller Entitäten voraus, ohne die es kein Dazwischen geben kann. Selbst Welschs (1998) Versuch, dieser Problematik durch den Begriff der ‚Transkulturalität‘ zu entkommen, in dem die kulturelle Durchdringung und Fluidität endlich auf-

gehoben scheint, ‚scheitert' letztlich an der Herleitung aus dem Herderschen Kulturbegriff und dessen ‚Kugelmodell' (vgl. Straub 2007a: 18).

Eigentlich, so wird man auf Basis der hier vorgebrachten Argumente und bei Betrachtung der wissenschaftlichen Diskussionen um den Begriff ‚interkulturell' feststellen müssen, bleibt dieser Begriff theoretisch letztlich unplausibel, und er ist damit so ungeeignet, wie er ubiquitär ist. Statt eine weitere sinnstiftende Definition zu versuchen oder einen anderen, alternativen, Begriff mit bei ihrer Zusammensetzung weniger problematischen Teilbegriffen vorzuschlagen, wird der Begriff ‚interkulturell' deshalb von seiner inhaltlichen Bedeutung losgelöst im Folgenden rein (forschungs-)pragmatisch bestimmt: Von ‚interkulturell' spreche ich immer dann, und nur dann, wenn *kulturelle Differenz* thematisiert wird, und zwar unabhängig davon, ob dies im Zusammenhang mit dem Vollzug von Alltagshandlungen oder der Erforschung derselben geschieht.

Zwar ist jegliches Handeln kulturell, aber nicht jede Handlung deshalb *inter*kulturell, genauso wie nicht jede (auch nicht jede kulturpsychologische) Erforschung von Handlungen *inter*kulturelle Forschung ist.

Im Rahmen der Erforschung interkultureller Kommunikation geht es vielmehr speziell darum, Interaktionen (und dazu gehören Kommunikationssituationen), bei denen *kulturelle Differenzen* eine Rolle spielen, im Hinblick auf eben diese kulturellen Unterschiede hin zu untersuchen und auszuweisen, ob und inwiefern die Differenz an sich für die Interaktion bedeutsam ist. Neben *unmittelbaren* bzw. medial vermittelten Interaktionen zwischen sich auf differente Symbolsysteme beziehenden Akteuren gelangen dabei auch *mittelbare* Interaktionen in den Blick der IKK-Forschung, wenn sie sich mit Artefakten bzw. der Konfrontation und dem Umgang mit Artefakten befasst, da diese als Produkte menschlichen Handelns ebenso immer kulturell sind (vgl. Hahn 2005; Froschauer/Lueger 2007).

Hieran knüpft sich die Frage an, woran sich eigentlich bemisst, dass kulturelle Differenz in der Interaktion (mit anderen Menschen, im Umgang mit Artefakten) tatsächlich eine Rolle spielt, und zwar für die Interaktion selbst sowie für Folgehandlungen, einschließlich der retrospektiven (Neu)Bewertung, zu der die Um-be-deutung früherer Bedeutungszuschreibungen bzw. Neu-be-deutung vergangener Handlungsvollzüge genauso

gehört, wie dass bislang noch nicht als (subjektiv) bedeutsam erkannte Handlungsaspekte bedeutsam werden.[57]

Diese Frage ist natürlich zentral für die IKK-Forschung (bzw. eigentlich schon für *jegliches* Reden über den interkulturellen Charakter einer Situation oder Interaktion), da mit ihrer Beantwortung der Gegenstand allgemein überhaupt erst bestimmt und konkret eine Situation oder Interaktion als im Rahmen der IKK-Forschung untersuchenswert ausgewiesen wird.

Als relationaler Status wird Interkulturalität einer Situation oder Interaktion (im Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen) zugewiesen, wenn von (zumindest) einem der Beteiligten oder einem Dritten (Beobachter, Forscher etc.), unter der Annahme, Unterstellung, Behauptung, Beobachtung, dass kulturelle Differenz zum Verstehen bzw. Erklären des Handelns zumindest eines der Beteiligten nötig ist, kulturelle Differenz mittels sprachlicher[58] oder nicht-sprachlicher Handlungen relevant gesetzt wird (vgl. D. Weidemann 2004: 37).

Ein Beispiel für eine solche Relevantsetzung in einer Interaktion durch die Akteure selbst wäre etwa der explizite Rekurs auf (geteilte) nationale Auto- und Hetero-Stereotype zur funktionalen Gestaltung von Geschäftsbeziehungen, durch die Interkulturalität der Begegnung seitens der Teilnehmer aktiv sprachlich konstituiert wird (z.B. Siegfried 2003).

Es ist jedoch gleichermaßen möglich, dass die Interaktanden kulturelle Differenz selbst nicht relevant setzen bzw. möglicherweise nicht einmal bemerken, und sich aus diesem Umstand etwa Missverständnisse oder ein Nichterreichen von Handlungszielen ergeben, die sich von einem Beobachter auf kulturelle Differenz zurückführen lassen.

---

[57] Dabei ist zusätzlich zu unterscheiden, ob der Einzelne die Situationen, in denen er handelt, im Rahmen seines Zielsystems angestrebt oder antizipiert hat, oder diese ihm als Widerfahrnissen entgegenstehen.

[58] Z.B. mittels Teilnehmerkategorien, Kontextualisierungshinweisen etc., die etwa zur Aushandlung von Gruppenzugehörigkeiten verwendet werden (siehe z.B. Asmuß 2003; Günthner 1991, 1999; Siegfried 2003).

Dies bedeutet, dass theoretisch jede Interaktion als interkulturell bestimmt werden kann. Das dies in jedem Einzelfall sinnvoll und die Interpretation treffend und praxistauglich sind, muss allerdings bezweifelt werden.

Dennoch ergibt sich aus dieser Bestimmung, dass die Bandbreite als interkulturell bestimmbarer Handlungen letztlich unendlich groß ist und es eine Vielzahl entsprechend relevanter Handlungskontexte gibt, die im Rahmen an interkulturellen Aspekten interessierter Forschung untersucht werden können. Nicht von ungefähr befassen sich eine ganze Reihe wissenschaftlicher Disziplinen mehr oder weniger explizit mit interkultureller Kommunikation (im von Straub, Weidemann und D. Weidemann 2007 herausgegebenen „Handbuch interkulturelle Kommunikation – interkulturelle Kompetenz“ werden 18 disziplinäre und theoretische Zugänge zum Themenfeld vorgestellt) im Zusammenhang mit ganz unterschiedlichen Themen- und Anwendungsfeldern (das Handbuch bietet Überblicksartikel zu 12 resp. 17 Bereichen, und die versammelten Texte geben die ganze Bandbreite bearbeiteter Themen- und Anwendungsfelder keineswegs erschöpfend wieder).

Ergibt sich bereits aus dem zugrunde gelegten Handlungs- und Kulturbegriff, dass interkulturelle Interaktionen nur interdisziplinär umfassend untersucht werden können, nötigt die Vielfalt disziplinärer Ansätze und – damit verbunden – Perspektiven denjenigen, die sich mit interkulturellen Zusammenhängen befassen wollen, die Beschäftigung mit eben diesen unterschiedlichen disziplinären Zugängen genauso ab, wie eine Kenntnis der und Offenheit für die mit diesen Zugängen verbundenen methodologischen Grundlagen und verwendeten Methoden (vgl. ausführlich Straub 2007c). Für die umfassende wissenschaftliche Bearbeitung des somit als interdisziplinärer Forschungsgegenstand bestimmten Themas ‚interkulturelle Kommunikation‘ (ebd.) bedeutet dies, die für eine konkrete Fragestellung relevanten Theorien und Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen als theoretische Vergleichshorizonte und auf deren Basis gewonnene Erkenntnisse als empirische Vergleichshorizonte (sensu Straub 1999: 216, 2010c: 72) einzubeziehen. Eine disziplinäre Verengung hingegen verbietet sich, sobald es darum geht, (interkulturellen) Handlungsvollzügen und damit verknüpften Sinn- und Bedeutungsaspekten interpretativ gerecht zu werden. Konkret bedeutet dies, dass gerade auch einander widersprechende theoretische und methodologische Ansätze – etwa der Pragma-Linguistik und der (kulturvergleichenden) Sozialpsychologie – im Sinne einer pragmasemantischen Analyse (Weidemann 2009) fruchtbar gemacht werden können und müs-

sen. Weitere Ausführungen zur methodologischen Ableitung und der methodischen Vorgehensweise sowie eine Beispielanalyse zur Demonstration des Vorgehens finden sich ebenda.

Kann man also dem Thema ‚interkulturelle Kommunikation' forschend nur interdisziplinär gerecht werden, was – nebenbei bemerkt – den WissenschaftlerInnen ein gehöriges Maß an ‚interdisziplinärer Kompetenz' abverlangt, so gilt für die Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz dasselbe: Ohne Vermittlung der unterschiedlichen, in einzelnen Disziplinen zugrunde gelegten Theorien, damit verbundenen methodologischen Ansätzen und verwendeten Methoden und hiermit produzierten Erkenntnisse bleibt die Lehre einseitig und damit für die Studierenden auch nur eingeschränkt praxisrelevant, insbesondere dann, wenn die ‚disziplinäre Brille' nicht kritisch reflektiert wird.

Hier schließt sich ein anderes – wenngleich Disziplinen übergreifendes – Phänomen mit interkultureller Kommunikation befasster Forschung und Lehre an: der starke Fokus auf kulturelle Differenz als Problem.

Denn auch wenn sich die IKK-Forschung lange Zeit fast ausschließlich mit kultureller Differenz als (potentiellem) Problem (im Zusammenhang mit Migration, Auslandsentsendung, bi-kulturellen Ehen, Polizei- oder Militäreinsätzen etc.) befasst hat – nicht nur in pragma-linguistischen Studien, sondern auch in der Psychologie interkulturellen Handelns (Thomas) ging und geht es überwiegend um (kulturelle) Missverständnisse und die Gefahr des Scheiterns in interkulturellen Interaktionen –, bietet der hier vertretene Ansatz die Möglichkeit, wenn nicht sogar die Notwendigkeit, sich gleichermaßen mit gelingenden Interaktionen wie dem Reiz kultureller Differenz für die Interaktanden zu befassen. Die Hoffnung auf das eigene Handlungspotential erweiternde Begegnungen mit kulturell Anderen, in denen bei Aufrechterhaltung der Innen-Außen-Syntonie der Bereich des Eigenen in den Bereich des vormals Fremden ausgeweitet wird (Boesch), mag Menschen etwa dazu bewegen, als Touristen in ferne Länder zu reisen, Auslandssemester zu machen oder im Rahmen des internationalen Schüleraustauschs für längere Zeit einen Gastschüler bei sich aufzunehmen. Die Beschäftigung mit Praxisfeldern wie Tourismus, Schüleraustausch etc., in denen kulturelle Differenz und damit interkulturelle Interaktionen positiv besetzt und u.U. sogar mit Sehnsucht verbunden sind, rückt Aspekte interkultureller Kommunikation in den Blick, die bei der Konzep-

tualisierung der Kernkonstrukte des Themenfeldes bislang eher stiefmütterlich behandelt wurde.[59]

## 1.3 Inhaltlicher Zusammenhang der bereits veröffentlichten Beiträge zur Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz

Nachdem im ersten Kapitel die allgemeinen theoretischen, methodologischen und begrifflichen Voraussetzungen für die Frage nach der Erforschung und Erforschbarkeit interkultureller Kommunikation und Kompetenz für die vorliegende Arbeit dargelegt wurden, geht es im zweiten Abschnitt um die inhaltlichen und entstehungsgeschichtlichen Zusammenhänge der in Teil 2 dieser Arbeit zusammengefassten Artikel und Aufsätze, die den Kern der kumulativen Dissertation bilden. Diese – bereits veröffentlichten – Texte weisen neben ihrem gemeinsamen theoretischen und methodologischen Hintergrund der Kultur- und Handlungspsychologie von Boesch und Straub und dem integrierenden Thema ‚interkulturelle Kommunikation und Kompetenz' weitere innere und äußere Zusammenhänge sowie bestimmte thematische Schwerpunkte auf, die im Folgenden dargelegt werden. Hierzu werden die Aufsätze im Einzelnen knapp und in ihren wesentlichen Aspekten so zusammengefasst, dass zum einen die angesprochenen Zusammenhänge zwischen ihnen deutlich werden, und zum anderen auch ohne Lektüre der Artikel selbst das in Teil 3 dieser Arbeit vorgestellte Konzept für interkulturell ausgerichtete Studienangebote leichter nachvollziehbar wird.

In den Artikeln und Aufsätzen habe ich mich mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz aus verschiedenen Perspektiven befasst, wobei

---

[59] Dies bedeutet allerdings natürlich nicht, dass für einzelne Akteure nicht auch die Motivation, sich für einen Auslandseinsatz im Rahmen ihrer Berufstätigkeit bei der Polizei etwa zu entscheiden oder eine bikulturelle Lebenspartnerschaft einzugehen, mit der positiven subjektiven Valenz kultureller Differenz einhergehen mag. Im Gegenteil verweist dies aber auf die Notwendigkeit, der Polyvalenz und Überdeterminiertheit entsprechender Handlungsvollzüge forschend nachzuspüren, was umgekehrt natürlich genauso für mit touristischen Interaktionen, Schüleraustausch etc. verbundene negative Valenzen hinsichtlich kultureller Differenz gilt.

in jedem einzelnen Text jeweils mehrere der im Folgenden aufgeführten Perspektiven in Anschlag gebracht wurden:

- *Thematische Perspektive* (diese ist wiederum an bestimmte Handlungs-, Forschungs-, und Praxisfelder [Tourismus (Indien, Ladakh), Schüleraustausch, Universität] sowie deren theoretischen und empirischen Hintergrund geknüpft):
    - Interkulturelle Kompetenz (Erwerb und Ausbildung)
    - Interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen/Studienangebote (Bedarfsanalyse, Akteure, Handlungsfeldanalyse)
    - Lehrforschung
    - Tourismus/touristische Begegnungen in Indien, Ladakh
    - Interkulturelles Lernen von Gastfamilien im Schüleraustausch
- *Forschungsperspektive*: Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung
    - Pragma-semantische Analysen
    - Grounded-Theory-Ansatz
    - Narrativ-biografische Interviews, halbstrukturierte Interviews
    - Inhalts- und Narrationsanalysen
    - Lehrforschungsprojekte (LFP)
- *Lehrperspektive*
    - Ausbildung qualitativer Sozialforschungs- und interkultureller Kompetenz
- *Strukturell-organisationale Perspektive* (konkret bezogen auf Hochschulen und Universitäten, TU Chemnitz)
    - Interkulturell ausgerichtete Studiengänge in Deutschland
    - Akteure, die für die Gestaltung interkulturell ausgerichteter Studienangebote im Handlungsfeld Universität und Hochschule eine Rolle spielen; Aufgaben, Anforderungen und Herausforderungen für die Akteure im Zusammenhang mit der Lehre interkultureller Kommunikation und interkultureller Kompetenz
    - Analyse der Rahmenbedingungen an der TU Chemnitz, Bedarfsklärung

Die einzelnen Artikel lassen sich somit nicht jeweils einem einzigen Themenfeld bzw. einer bestimmten Perspektive – und auch nicht einer von den anderen Texten losgelösten Fragestellung – zuordnen. Vielmehr sind die einzelnen Beiträge miteinander ver-

woben und als Ergebnis einer intensiven forschungs- und lehrpraktischen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚interkultureller Kommunikation und Kompetenz' zu verstehen.

Abbildung 7 gibt einen Überblick über die bestehenden inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Aufsätzen. Ich werde mich in der folgenden Darstellung der Texte daran orientieren und zunächst mit jenen Arbeiten beginnen, die dem Bereich der *Erforschung interkultureller Interaktionen* zugeordnet sind. Nach der Darstellung meines methodologischen, theoretischen und methodischen Zugangs unter Rückbezug auf Kapitel 1.2 werde ich die Forschungsarbeiten in den *unterschiedlichen Praxisfeldern* vorstellen. Das Praxisfeld ‚Hochschule und Universität' bildet dabei die Brücke zwischen den beiden zentralen Grundthemen meiner Arbeit: der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation. Im Zusammenhang mit diesem Praxisfeld werde ich dann zunächst auf die Aspekte eingehen, die Fragen der Lehre betreffen, um abschließend die Studie zu präsentieren, die, wie Abbildung 7 zeigt, im Sinne einer Schnittstelle die Beschäftigung mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation vielfältig miteinander verschränkt.

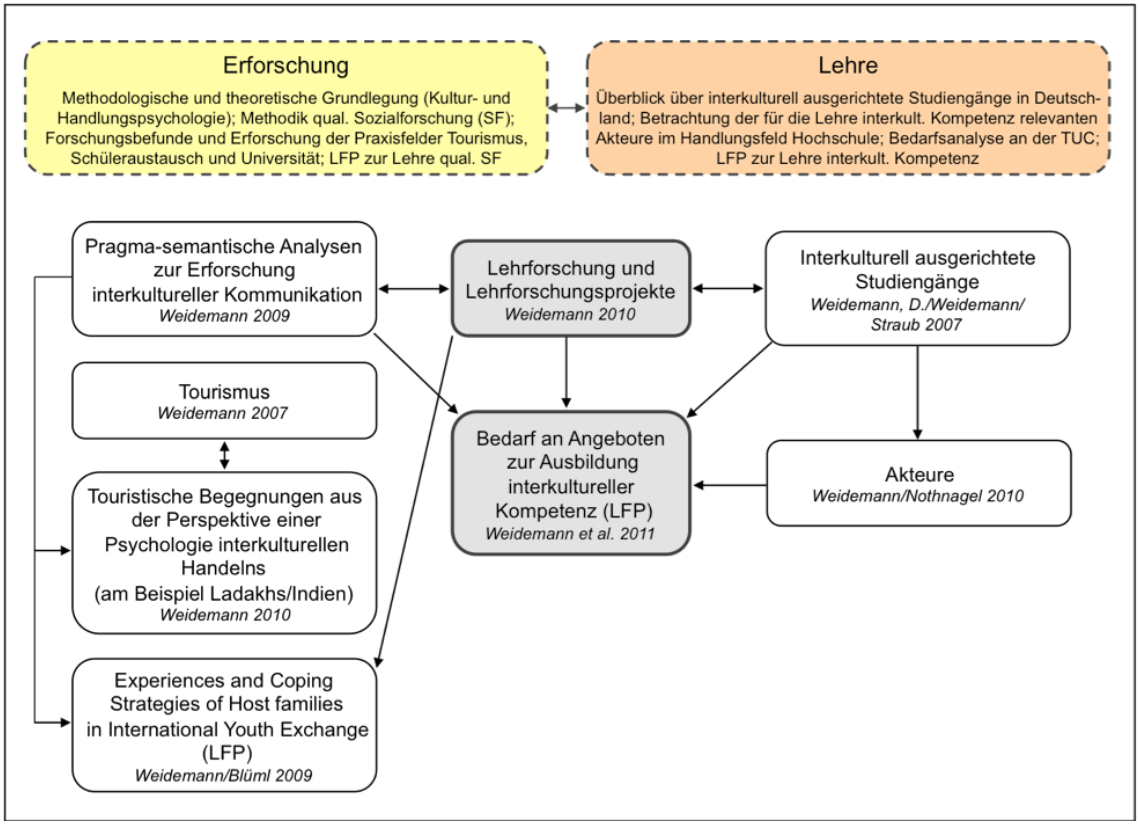



Abb. 7: Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz: Überblick über den Zusammenhang der hier eingereichten bereits veröffentlichten Beiträge.

### 1.3.1 Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation

Die unter dem Titel *Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation* (Weidemann 2009) vorgestellte und an einem empirischen Beispiel explizierte Methode bildet den Kulminationspunkt meiner Arbeit. In diesem Artikel wird auf Grundlage der Symbolic Action Theory von Boesch (1991) ein Ansatz zur Analyse (inter-)kultureller Handlungs- und Bedeutungszusammenhänge entwickelt, bei dem die unhintergehbare und unauflösbare Verbundenheit allen Handelns mit Bedeutung und die Untrennbarkeit einer Handlung von anderen Handlungen und den damit verbundenen Bedeutungen den Kern und Ausgangspunkt der Analysen bildet. Den zentralen methodologischen Hintergrund solcher pragma-semantischen Analysen bilden die in Kap. 1.2 dargestellte *Relationale Hermeneutik* (Straub/Shimada 1999; Straub 2006, 2010c) sowie der *Grounded-Theory-Ansatz* (Glaser/Strauss 1967; Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996). Für das methodische Vorgehen sind dabei insbesondere die Methode des konstanten Vergleichens und des theoretischen Sampelns sowie die von Straub „unter Rückgriff auf Kants Unterscheidung von reflektierender und bestimmender Vernunft ausgearbeitete Theorie der Interpretation und sein Bohnsacks Ansatz (2001a, 2001b, 2003[/1991, AW]) erweiterndes Modell der Vergleichshorizonte“ (Weidemann 2009: Abs. 15) relevant. Es handelt sich um den Entwurf einer methodischen Vorgehensweise, die es ermöglicht, neben Gesprächs- und Beobachtungsdaten auch Aspekte der materiellen Kultur einzubeziehen und mittels verschiedener Verfahren der Datenkonstitution und Datenanalyse somit unterschiedlichste Objektivationen und Objektivierungen (siehe Kap. 1.2.2.1) für die Untersuchung verschiedenster Problem- bzw. Fragestellungen im Forschungsfeld ‚interkulturelle Kommunikation/Interaktion‘ fruchtbar zu machen.

Eine pragma-semantische Analyse zielt dabei nicht primär auf Typenbildung oder datenbegründete Theoriebildung ab, sondern auf die

> „Bestimmung, Differenzierung *und* Kontextualisierung des interessierenden Phänomens durch die Untersuchung vollzogener wie potenziell möglicher Handlungen und Objektivationen […] [und] verdeutlicht, aus welchen Quellen bzw. welchen Symbolbeständen individuell wie kollektiv verfügbare denotative und konnotative Aspekte von Handlungen stammen und wie dies in (durch die Analyse erst als interkulturell

auszuweisende) Interaktionen zum Tragen kommt.“ (Weidemann 2009: Zusammenfassung, Herv.i.O.)

Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass neben der Pragma-Semantik des zu untersuchenden Phänomens (z.B. des Handelns eines Forschungspartners) mit all seinen explizit und implizit vorgenommenen Bezugnahmen auf kulturelle Symbolbestände auch die Pragma-Semantik des eigenen forschenden Handelns (z.B. der Einsatz von bestimmten Verfahren zur Datenerhebung und das Auswählen und Heranziehen verschiedener Vergleichshorizonte die selbst wiederum auf bestimmte kulturelle Symbolbestände rekurrieren) systematisch reflektiert und ausgewiesen wird.

Im Rahmen pragma-semantischer Analysen wird das Handeln des Forschers als Teil des für die Untersuchung relevanten pragma-semantischen Netzes und damit als Teil des zu untersuchenden Handlungsfeldes begriffen, und dementsprechend besonderes Augenmerk auf geteilte und nicht geteilte Positionen zwischen dem Handeln des Forschers und den zu untersuchenden Handlungen und damit auch auf das Verstehen des Verstehens- und Erkenntnisprozesses gerichtet. Auf diese Weise wird die Standortgebundenheit des Forschers (s.o.) und folglich die Tatsache, dass die bei dieser Art von Analysen getroffenen Aussagen immer als (kultur-)perspektivisch zu verstehen sind, nicht nur explizit anerkannt und reflektiert, sondern auch als systematischer Bestandteil in die Analyse mit einbezogen. Der Ansatz stellt damit den Versuch dar, die Implikationen aus dem oben dargestellten Handlungs- und Kulturbegriff methodisch kontrolliert für empirische Untersuchungen kultureller Zusammenhänge und (inter-)kultureller Interaktionen in spezifischer Weise produktiv zu nutzen.

Eine pragma-semantische Analyse ist – den Grundsätzen der Grounded-Theory-Methodologie entsprechend – grundsätzlich datenbasiert. Indem die für die vergleichenden Interpretationen herangezogenen Vergleichshorizonte als Teil des zu (re-)konstruierenden pragma-semantischen Netzes verstanden werden und somit auch *deren* Pragma-Semantik in den Blick genommen wird, handelt es sich bei pragma-semantischen Analysen um ein *expansives* und *komplexitätssteigerndes* Verfahren, das nicht dazu dienen soll, die untersuchten Phänomene auf abstrakter Ebene typologisch zu ordnen oder abstrakte Theorien zu bilden. Vielmehr stellen sie den Versuch dar, der Komplexität menschlicher Praxis und damit ihrer Wirklichkeit Rechnung zu tragen. Da Handlungen als Teile komplexer Handlungszusammenhänge verstanden werden, in denen individuelle und sozial geteilte Bedeutungen auf immer weitere Handlungszusam-

menhänge verweisen, ist ein solches pragma-semantisches Netz grundsätzlich unabschließbar.

Pragma-semantische Analysen profitieren dabei von der Kombination und dem Einsatz unterschiedlicher Datenerhebungsverfahren sowie dem Einbeziehen möglichst vielfältiger Vergleichshorizonte. Der Wert des Verfahrens besteht darin, dass auf diesem Wege explizite, implizite und potentielle Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge ergründet und damit der subjektive und objektive Möglichkeitsraum individuellen Handelns (wenn auch immer nur annähernd) bestimmt werden kann, indem rekonstruiert wird, aus welchen „Quellen bzw. welchen Symbolbeständen individuell wie kollektiv verfügbare oder potenziell verfügbare denotative wie konnotative Aspekte von Handlungen stammen“ (Weidemann 2009: Abs. 4). Da also das Ziel pragma-semantischer Analysen darin besteht, individuelles Handeln in seiner Verwobenheit in kulturelle Symbolbestände zu verstehen und aufzuzeigen welche Handlungs- und Deutungsoptionen im Phänomenkontext ferner noch möglich sind bzw. hätten sein können, können (neben der Analyse kultureller und individueller Differenz) auch konkrete Möglichkeiten für Veränderungen bzw. (interkulturelles) Lernen aufgezeigt werden.

Im zweiten Teil des Beitrages wird die konkrete Vorgehensweise an einem empirischen Beispiel exemplarisch demonstriert. Bei dem Beispiel handelt sich um ein Segment aus einem narrativ-reisebiografischen Interview mit einer deutschen Touristin, in dem diese über ihren Umgang mit Bettler/innen in Indien berichtet. Es stammt aus einem von mir geleiteten Lehrforschungsprojekt, in dem Studierende des MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ an der TU Chemnitz Erfahrungen mit der Erforschung interkultureller Interaktionen im Praxisfeld ‚Tourismus‘ machen und vergleichend Interpretieren lernen sollten.

In diesem Artikel sind somit nicht nur die in Teil 1 dieser Arbeit detaillierter ausgeführten theoretischen und methodologischen Grundlagen skizziert, sondern er liefert Leitlinien für die methodische Vorgehensweise der anderen Aufsätze. In dem Artikel wird abschließend bereits darauf verwiesen, dass dem Forscher für solche Analysen eine Vielzahl von Fähigkeiten abverlangt werden, die neben den notwendigen fachlichen Kompetenzen mit den Anforderungen qualitativer Sozialforschung auch die zum Fremdverstehen notwendigen Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften (z.B. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Offenheit, Selbstreflexivität, Fähigkeit zur Perspek-

tivenübernahme) umfassen und damit auch geeignet sind, interkulturelles Lernen bei den am Forschungsprozess beteiligten Personen zu initiieren. Umgekehrt betrachtet bedeutet dies auch, dass interkulturelle Lernbereitschaft eine notwendige Voraussetzung für eine pragma-semantische Analyse bildet, die nicht nur der (Re-)Konstruktion kultureller Praxis dient, sondern selbst eine spezifische kulturelle Praxis darstellt und auch als solche verstanden werden muss. Damit ist dieser Artikel nicht nur mit den in weiteren Artikeln bearbeiteten Praxisfeldern ‚Tourismus' und ‚Hochschule' verknüpft, sondern auch mit jenen, die sich in anderer Perspektive mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz befassen.

## 1.3.2 Die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Kontext verschiedener Praxisfelder

Die folgenden Beiträge beschäftigen sich mit drei unterschiedlichen *Praxisfeldern* (Tourismus, Schüleraustausch sowie Universität und Hochschule), in denen einerseits die Relevanz kultureller Differenzen Anlass zur Erforschung dieser Praxisfelder gibt und andererseits der Erwerb interkultureller Handlungskompetenz in diesen (traditionell) bedeutsam erscheint bzw. damit verbunden wird.

### 1.3.2.1 Praxisfeld ‚Tourismus'

#### 1.3.2.1.1 Tourismus

Der Handbuchartikel *Tourismus* (Weidemann 2007) gibt einen Überblick über Themen, Begriffe und Erkenntnisse der Tourismusforschung aus Perspektive einer spezifisch an interkultureller Kommunikation und Kompetenz interessierten Forschung (IKK-Forschung), steckt somit deren zentralen Überschneidungsbereiche ab und zeigt für den Kontext der IKK-Forschung jeweils weiterführende Themen- und Fragestellungen auf. Dabei stehen insbesondere „Formen, Verlauf und Auswirkungen interkultureller Interaktionen im touristischen Kontext" (ebd.: 613) im Vordergrund.

Das Praxisfeld ‚Tourismus' ist für die IKK-Forschung relevant, da es ein komplexes Handlungsfeld darstellt, in dem Menschen aus ganz unterschiedlichen Ländern, Schichten, unterschiedlichen Alters mit differenten Zielen, Vorlieben sowie subkulturellen Zugehörigkeiten an einem Ort zusammenkommen, der wiederum durch globalisierte, glokale und lokale Praxis/en gekennzeichnet ist. Tourismus wird somit neben Entwick-

lungszusammenarbeit, Jugend- und Schüleraustausch, internationalen Wirtschaftsbeziehungen, Gesundheit, Zuwanderung u.a. als ein zentrales Anwendungsfeld interkultureller Kommunikation und Kompetenz bestimmt, das jedoch mit spezifischen Phänomenen verbunden ist, über die sich Tourismus von anderen Anwendungsfeldern abgrenzen lässt. Hierzu gehört beispielsweise, dass die touristische Begegnung mit Fremdem und Fremden häufig an positive Erwartungen und Neugier geknüpft ist und Reisen in besonderer Weise mit Sehnsüchten, Imaginationen sowie körperlichen Aspekten verbunden sind. Somit rückt die Beschäftigung mit und die Erforschung von Tourismus andere Motive (z.B. Reisemotive eines Touristen: Erholung, dem Alltag entfliehen, andere Umgebung, intensiveres Betreiben von Freizeitaktivitäten und Hobbies etc.), Bedingungen und Moderatoren (z.B. Reisedauer und -verlauf, Klima, Essen, Unterkunft, soziale Kontakte) interkulturellen Kontakts in den Blick.

Konkret befasst sich der Beitrag zunächst mit einer Begriffsbestimmung des Tourismus und daran anschließend mit den Akteuren, die in touristischen Begegnungen aufeinandertreffen. Hierzu werden gängige Unterscheidungen und Typologie sowohl hinsichtlich der Touristen als auch der Einheimischen und Hosts dargestellt. Im Anschluss werden die zentralen Merkmale des Reisens wie die Dauer und die Phasen einer Reise, Aspekte der Sehnsucht und Imagination, körperbezogenen Faktoren und schließlich auch Objektivationen und touristische Medien betrachtet, da diese konstitutive Bestandteile touristischer Praxis sind.

Im zweiten Teil des Artikels liegt der Fokus auf sozialen touristischen Interaktionen. Hierbei werden Modelle aus der Tourismusforschung in den Blick genommen, die die Erforschung und Analyse touristischer Interaktionen aus Sicht der IKK-Forschung befruchten können. Zudem werden ausgewählte Themen und Interaktionssettings, die die touristische Praxis kennzeichnen bzw. für diese eine hohe Relevanz besitzen skizziert (Hotel/Restaurant, Einkaufen, Fotografieren, Sight-seeing, Intime Beziehungen/Sexualität, Reiseleiter/Tour-Guides, Touristische Enklaven, Sprache, Communitas). Die Darstellung orientiert sich dabei an der Frage, welche Rolle die Akteure selbst, die genannten Charakteristika des Reisens sowie spezifische Interaktionssettings für die Wahrnehmung von und den Umgang mit kultureller Differenz seitens der Touristen aber auch der Hosts spielen.

Reisen gilt traditionell als eine geeignete und bevorzugte Möglichkeit, ‚fremde Länder und Kulturen' kennenzulernen und scheint deshalb für den Erwerb interkultureller Handlungskompetenz geradezu prädestiniert. Dieser Annahme kritisch nachgehend, wird im dritten Abschnitt des Artikels zunächst anhand der Voraussetzungen, die mit der Kontakthypothese als notwendig für den Abbau von Vorurteilen bestimmt sind, sowie dem Kontext und den Bedingungen im Zusammenhang mit touristischen Reisen erörtert, warum eine Vielzahl empirischer Befunde der Tourismusforschung belegen, dass Touristen durch Reisen ihre Vorurteile oftmals nicht abbauen, sondern sich diese eher verstärken. Ich komme in dem Artikel zu dem Schluss, dass auf Grundlage der vielfältigen und unterschiedlichen Reisemodi und touristischen Kontexte keine allgemeine Aussage zu den Lerneffekten im Tourismus (wozu im Übrigen auch Lerneffekte auf Seiten der *hosts* gemeint sind) getroffen werden können (diese müssten jeweils konkret empirisch ausgewiesen werden), und dass die Bedeutung interkulturellen Lernens mit dem Ziel der Steigerung interkultureller Handlungskompetenz im Zusammenhang mit Tourismus nicht überschätzt werden sollte.

#### 1.3.2.1.2 Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns

Der Aufsatz *Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns* (Weidemann 2010a) ist bereits 2008 entstanden und basiert auf einem Vortrag, den ich auf der Konferenz „Communication over Boundaries – Current Approaches towards Intercultural Understanding" in Pune (Indien)[60] gehalten habe. Er knüpft inhaltlich eng an die beiden zuvor vorgestellten Aufsätze an, indem er auf die theoretische und methodologische Fundierung der *pragma-semantischen Analyse* (Weidemann 2009) sowie auf den Überblicksartikel *Tourismus* (Weidemann 2007) – insbesondere die Relevanz der Sehnsucht und Imagination in touristischen Zusammenhängen – Bezug nimmt und darauf aufbaut. Anhand eines empirischen Beispiels zu Begegnungen zwischen Touristen und Einheimischen in Leh/Ladakh (im nordindischen Himalaya) [61] wird gezeigt, in welcher Weise die Motive, Erwartungen und stereotypischen

[60] Die Konferenz fand vom 7.-9. Januar 2008 statt.

[61] Leh/Ladakh liegt in der Hochgebirgslandschaft des indischen Himalya und grenzt an Tibet (China), China und Pakistan. Es hat „als religiöses und Handlungszentrum eine lange Tradition regen wirtschaftlichen und kulturellen Austauschs […] und [hat] sich seit der (Wieder-)Öffnung für ausländische Besucher

Vorstellungen von Touristen in Interaktionen vor Ort handlungswirksam werden. Der Artikel greift dabei auf Daten zurück, die ich im Rahmen mehrerer Feldforschungsaufenthalte in Leh/Ladakh (hauptsächlich im Sommer 2004 und im Winter 2005)[62] erhoben habe. Im Fokus der Analyse touristischer Fremdkonstruktionen stehen zwei religiöse Veranstaltungen, die ich im Februar 2005 während meiner Forschungsreise beobachten konnte: das buddhistische Klosterfest Matho Nagrang sowie die schiitische Zuljehnah-Prozession im Rahmen von Aschura.

Bereits bei der Darstellung von Ladakh als Reiseziel auf Basis von Reiseführern und Reiseveranstalterinformationen wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine neutrale und objektive Darstellung einer Region, sondern um eine Repräsentation Ladakhs handelt, die durch die Verwendung und Auswahl von Bildern, Metaphern und faktischen Informationen Ladakh als einen spezifischen, insbesondere friedlichen buddhistischen Ort konstruiert. Die Analyse dieser Repräsentationen zeigt, dass diese u.a. die Kernthemen Authentizität und Tradition, Exotik, unberührte, spektakuläre Landschaft, Abenteuer, Besonderheit und Mysterien enthalten, die wiederum zentrale Elemente verschiedener ineinander verschränkter Diskurse (z.B. Diskurs der Romantik, Diskurs der Nachhaltigkeit) darstellen. Diese auf Ladakh bezogenen Diskurse sind im Fall des vorliegenden Beispiels jedoch stärker an die gesellschaftlichen Diskurse der westlichen Touristen geknüpft und weichen damit deutlich von den gesellschaftlichen Diskursen vor Ort ab.

Im Artikel werden die Kernthemen und Diskurse sowie deren Verknüpfungen untereinander anhand der (‚westlichen') Sehnsucht nach Shangri-La erörtert und damit ein Erklärungsansatz für die durchgängig einseitige und relevanten Fakten und Informationen (z.B. der Verteilung der Religionszugehörigkeit) widersprechende Repräsentation La-

---

im Jahr 1974 zu einem wichtigen Reiseziel für Touristen aus dem In- und Ausland entwickelt." (Weidemann 2010a: 2)

[62] „Meiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit Ladakh gingen mehrere längere Reisen nach Ladakh voraus (zwischen 1988-1991 und 1993, vornehmlich im Winter). Ab 2004 habe ich drei Feldforschungsreisen nach Ladakh unternommen (2004, 2005, 2007), während denen ich teilnehmend beobachtet und zahllose Gespräche mit Ladakhreisenden wie anderen Akteuren im Feld geführt habe. Im Rahmen meiner Arbeit führe ich zudem umfangreiche Medienanalysen (Reiseführer, Reiseveranstalterkataloge, Reiseberichte, Weblogs, Zeitschriften- und Zeitungsberichte, wissenschaftliche Publikationen sowie Dokumentar- und Spielfilme) durch." (Weidemann 2010a: 9)

dakhs entwickelt. Dies bildet im Weiteren die Grundlage für die Analyse touristischer Interaktionen während und nach den beiden oben fokussierten religiösen Festveranstaltungen. Die analytisch ausgewiesenen Strategien der Touristen mit diesen Erlebnissen zeigen, dass die anhand der Repräsentation Ladakhs ableitbaren kollektiv geteilten Bilder und stereotypen Vorstellungen von den Touristen ihren persönlichen Erwartungen entsprechend – und entgegen einer möglichen und ggf. auch erwartbaren Umdeutung oder Veränderung ihres Ladakhbildes – aufrecht erhalten werden.

Meine Forschungen in Leh/Ladakh bilden nicht nur die Grundlage für diesen Beitrag, sondern das Thema ‚Touristische Interaktionen in Indien' war auch Gegenstand des von mir im Sommersemester 2008 und Wintersemester 2008/09 durchgeführten zweisemestrigen Lehrforschungsprojekts „Indiengeschichten – Konstitution von und Umgang mit kultureller Differenz in den reisebiografischen Erzählungen von deutschen Indientouristen"[63]. Aus diesem Lehrforschungsprojekt stammt – wie oben schon angeführt – wiederum das Material, an welchem exemplarisch das Vorgehen bei einer pragmasemantischen Analyse ausgearbeitet habe (Weidemann 2009).

#### 1.3.2.2 Praxisfeld ‚Jugend- und Schüleraustausch'

Die Beschäftigung mit interkulturellem Lernen im touristischen Kontext rückt nicht nur die Touristen selbst in den Blick, sondern auch die Frage nach individuellen Veränderungen auf Seite der Einheimischen und der Hosts. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für das Praxisfeld ‚Jugend- und Schüleraustausch', bei dem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen und ebenso im öffentlichen Interesse häufig die Erfahrungen und (interkulturellen) Lerneffekte bei den Austauschschülern im Fokus stehen. Die Gastfamilien sehen sich durch das Aufnehmen eines Gastschülers in ihr familiäres Gefüge und Zusammenleben – gewissermaßen in ihrer ‚Lebensmitte' – jedoch ebenfalls kulturellen Differenzen gegenüber, die Veränderungen bei der Angehörigen der Gastfamilie auslösen bzw. Lernen erforderlich machen können.

Grundlegend für den Beitrag *Experiences and coping strategies of host families in international youth exchange* (Weidemann/Blüml 2009) ist das von Frances Blüml im Wintersemester 2006/07 begonnene und von mir vom Sommersemester 2007 bis Wintersemester 2007/08 weitergeführte Lehrforschungsprojekt „Gastfamilien von Aus-

[63] Siehe dazu: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-185.html, 16.03.2011.

tauschschülern“.[64] Vor dem Hintergrund, dass bislang systematische Erkenntnisse insbesondere hinsichtlich interkulturellen Lernens von Gastfamilien, die an einem einjährigen Schüleraustauschprogramm teilgenommen haben, fehlen, wurden von den am Projekt beteiligten StudentInnen in dieser Untersuchung 20 narrativ-biographische Interviews mit einem oder beiden Elternteilen von Gastfamilien geführt. Im Fokus standen dabei die Erfahrungen, rückblickenden Einschätzungen und Auswirkungen des Gastschüleraufenthalts aus Sicht der Angehörigen von Gastfamilien: Was bewegt eine Familie tatsächlich dazu, einen ihr fremden Jugendlichen für ca. ein Jahr aufzunehmen und wie erlebt sie diese Zeit? Wo liegen Herausforderungen und Probleme, wie wird damit umgegangen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Die Untersuchung von Gastfamilien im Schüleraustausch ist dabei deshalb für die IKK-Forschung von besonderem Interesse, da innerhalb der Familie Werte, Normen, Regeln etc. erlernt werden, die im Zusammenleben mit der Familie aber auch in anderen sozialen Zusammenhängen wie Schule, Arbeitsleben, Freundschaften etc. gelten sollen. Diese Werte, Normen und Regeln werden von den Eltern teils bewusst und explizit, teils unbewusst und implizit an die Kinder weitergegeben, sodass eine spezifische – in größere kulturelle Zusammenhänge eingebettete – ‚Familienkultur‘ entsteht. Die damit verbundenen Normalitätsvorstellungen werden von den Angehörigen des Familiensystems weitgehend (und in hohem Ausmaß unhinterfragt) geteilt. Für Außenstehende (wie z.B. Gastschüler) kann dies jedoch nicht vorausgesetzt werden, da Normalitätsvorstellungen erst in der familiären und gesellschaftlichen Sozialisation entstehen, also (kulturell) höchst verschieden sein können. Durch die Aufnahme eines Gastschülers in das Familiensystem verändern sich nun nicht nur die gewachsenen innerfamiliären Beziehungskonstellationen, was neue Aushandlungsprozesse nach sich zieht. Mit dem Gastschüler tritt auch eine Person in das Familiensystem, die in einem anderen Familiensystem sozialisiert wurde und zumindest teilweise andere Normen, Werte und Regeln als handlungsleitend ansieht. Somit müssen beide Seiten Anpassungsprozesse vollziehen: Der Gastschüler, um sich in das Familiensystem zu integrieren, die Angehörigen der Gastfamilie, um das Familiensystem zu stabilisieren. Hinzu kommt, dass sich der Austauschschüler, während er sich in das Familiensystem integrieren soll und möchte,

[64] Siehe dazu: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-162.html, 16.03.2011.

sich aus entwicklungspsychologischer Perspektive gerade in der Abnabelungsphase befindet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte im Rahmen der Grounded Theory-Methodologie (Glaser/Straus 1967; Strauss/Corbin 1996, s.o.) und auf Basis der Methode des konstanten Vergleichens mittels bestimmender und reflektierender Interpretation gegen verschiedene Vergleichshorizonte nach Straub (1993b, 1999, s.o.). Im Rahmen der Analyse wurde erstens deutlich, dass die retrospektive Bewertung der Austauscherfahrung durch die Interviewten eng im Zusammenhang mit den Motiven zur Teilnahme an dem Schüleraustauschprogramm, den von ihnen eingenommenen Rollen, den Erwartungen an den Gastschüler sowie der erlebten Handlungswirksamkeit im Umgang mit kultureller Differenz der Gasteltern steht. Zweitens zeigt die Analyse und Zusammenschau der genannten Aspekte, dass sich die Strategien im Umgang mit den erlebten Problemen eher als Prozesse der Selbstwertregulation und der Stabilisierung des Familiensystems denn im Sinne interkulturellen Lernens interpretieren lassen und diese Prozesse sogar interkulturelles Lernen im Sinne eines Zuwachses an interkultureller Handlungskompetenz verhindern können.

#### 1.3.2.3 Praxisfeld ‚Universität und Hochschule'

(Bildungs-)Reisen sowie längerfristige Auslandsaufenthalte bzw. kultureller Austausch sind Phänomene, die insbesondere auch in akademischen Kontexten eine lange Tradition haben. Hochschulen und Universitäten sind aber nicht nur Praxisfeld interkultureller Kommunikation, also ein Bereich in dem kulturelle Differenzen im Rahmen von Wissensaustausch und Wissensgenerierung für die beteiligten Professoren, Mitarbeiter und Studierenden sowie Verwaltungsangestellten bedeutsam sind, sondern an Universitäten und Hochschulen werden solche Phänomene auch erforscht und gelehrt – sodass dieses Handlungsfeld für die IKK-Forschung in doppelter Perspektive von Interesse ist.[65] So sind in Deutschland – zieht man dabei namentlich interkulturell ausgerichtete Studienangebote in Betracht – in den letzten 20 Jahren und aus unterschiedlichen disziplinären Zugängen heraus eine Vielzahl an Studienprogrammen für die Lehre interkultureller

[65] Das könnte grundsätzlich natürlich auch für den internationalen Jugend- und Schüleraustausch gelten, wobei sich jedoch der Anspruch, die Reichweite sowie die zu Verfügung stehenden Ressourcen deutlich vom Universitätskontext unterscheiden.

Kommunikation und Kompetenz entstanden. Die Tatsache, dass das Thema ‚interkulturelle Kommunikation' in dieser Form und Bezeichnung in der Universitätslandschaft noch relativ jung ist, kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass dessen Erforschung und Lehre auf grundlegenden Begriffen und Theorien aufsetzt, die sich aus traditionsreichen und häufig disziplinär gebundenen Erkenntnissen und Diskursen speisen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation als interdisziplinärem Forschungsfeld und die Frage nach der Lehre einer Schlüsselqualifikation, wie interkulturelle Kompetenz es ist, rücken dementsprechend spezifische Anforderungen und Herausforderungen an die Akteure in den Blick, die zudem mit einem grundlegenden Wandel des Universitätssystems (ausgelöst u.a. durch Internationalisierungsbestrebungen von Hochschulen, die Bologna-Reform etc.) sowie einem sich verändernden Selbstverständnis des deutschen Universitätssystems einhergehen. Die Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld ‚Hochschule' rückt folglich neben der Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz stärker auch Aspekte der Lehre sowie die damit verbundenen strukturell-organisatorischen Fragen in den Blick.

#### 1.3.2.3.1 Interkulturell ausgerichtete Studiengänge

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich ein von mir gemeinsam mit Doris Weidemann und Jürgen Straub verfasster Handbuchartikel aus einer übergreifenden Perspektive und auf Basis einer Analyse offizieller Studiendokumente mit den allgemeinen Merkmalen *interkulturell ausgerichteter Studiengänge* (D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007) in Deutschland. Dabei stehen vor allem die Zielsetzung sowie die inhaltlichen Säulen derartiger Studiengänge im Mittelpunkt. Hierbei handelt es sich um die Vermittlung von (1) Fachwissen (wobei insbesondere der Umgang mit der disziplinären Heterogenität des Forschungsfeldes problematisch erscheint), (2) Forschungsmethoden, (3) praktischen Fertigkeiten (berufsbezogene Fertigkeiten im Bereich der Personalentwicklung, Unternehmensberatung, Konzeption, Durchführung und Evaluation interkultureller Trainings, interkulturelle Mediation etc. und Fremdsprachenkenntnisse) und (4) interkultureller Kompetenz (bei der insbesondere die Problematik der Definition, Operationalisierung sowie Mess- und Prüfbarkeit interkultureller Kompetenz besprochen wird). Hinsichtlich der Vermittlung von Forschungsmethoden kann man feststellen, dass in der deutschsprachigen, interkulturell ausgerichteten Forschung und Lehre hauptsächlich Datenerhebungs- und Analyseverfahren qualitativer Sozialforschung Verwendung finden. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass sich die Lehre qualitativer Sozialfor-

schung nicht allein darauf richtet, Studierende zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten, Forschen und damit zur wissenschaftlichen Erkenntnisbildung zu befähigen. Die Methodenausbildung (insbesondere Verfahren der Beobachtung und Gesprächsanalyse) wird zudem als wichtige Maßnahme betrachtet, um die Studierenden zur systematischen Wahrnehmung und Interpretation kultureller Differenz zu befähigen und ihnen so eine kompetentere Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen im Berufs- wie auch im Alltagsleben zu ermöglichen. (Am Beispiel der Ausbildung qualitativer Sozialforschung im Rahmen von Lehrforschungsprojekten wird auf diese Zusammenhänge in Weidemann [2010b] ausführlich eingegangen.)

Auf Basis der inhaltlichen Komponenten interkulturell ausgerichteter Studiengänge, werden in dem Handbuchartikel ferner die mit diesen verbundenen Anforderungen an die Hochschule, die Professoren/Lehrstühle, die Lehrenden und die Studierenden abgeleitet und abschließend die Praxis interkulturell ausgerichteter Studiengänge beleuchtet. Ausgehend von den verfügbaren Studiendokumenten wird hierzu ein Vergleich der Studiengänge anhand der *Studienziele* (die häufig nur recht unpräzise benannt werden), der *Studieninhalte* (die teilweise große Unterschiede im Hinblick auf thematische Schwerpunktsetzungen z.B. BWL, Romanistik, Anglistik, Informationswissenschaft und auch bezüglich des Anteils an Studieninhalten aus der IKK-Forschung aufweisen), der involvierten *Disziplinen*, der *Forschungsmethoden*, der *Lehrformen* sowie der *Relevanz interkultureller Kompetenz als Ausbildungsziel* vorgenommen.

Schließlich wird festgestellt, dass es für das Studium der Interkulturellen Kommunikation zwar keinen durch Fachverbände geregelten einheitlichen Kanon der Ausbildungsinhalte gibt, sich das Fachwissen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen disziplinären Perspektiven allerdings bestimmen und im Rahmen von Vorlesungen und Seminaren vermitteln lässt. Problematischer ist hingegen das Lehrziel interkulturelle Kompetenz, welches nicht nur in vielen Studiendokumenten lediglich impliziert wird bzw. recht vage bleibt, sondern auch als theoretisches Konstrukt hinsichtlich seiner Definition, Operationalisierung und Messbarkeit umstritten ist.[66] Durch die Vermittlung

[66] Die mit dem theoretischen Konstrukt verbundenen Spezifika für die Ausbildung interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund strukturell-organisatorischer Fragen hinsichtlich der Studienangebote sowie der beteiligten Akteure sind in den Beiträgen (D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007; Weidemann/Nothnagel 2010) detailliert nachzulesen.

von Fachwissen über z.B. theoretische Begriffe wie Kultur, Kommunikation, Interkulturalität sowie empirische Forschungsbefunde lässt sich bestenfalls eine grundlegende Sensibilisierung für kulturelle Differenzen erzielen. Bei der Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz, die einer praktischen Einübung bedarf, kommt man damit recht schnell an die Grenzen tradierter Lehrformen und Rollenverständnisse.

#### 1.3.2.3.2 Akteure

Dementsprechend besteht im Hochschulbereich nach wie vor großer Bedarf an fundierten Kenntnissen über didaktische und methodische Fragen der Lehre, Prüfung und Bewertung interkultureller Kompetenz sowie hinsichtlich der Evaluation solcher Lehrveranstaltungen. Vor diesem Hintergrund ist das Buch „Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch“ (Weidemann/Straub/Nothnagel 2010) entstanden. In diesem Buch wird neben theoretischen Grundlagen und einer Vielzahl an Verfahren der Vermittlung interkultureller Kompetenz in drei Beiträgen auch das Handlungsfeld ‚Universität und Hochschule‘ näher betrachtet, da dies nicht nur die Rahmenbedingungen absteckt, sondern das konkrete Handeln der Akteure im Lehr-/Lernkontext maßgeblich mitbestimmt. Mit den involvierten Akteuren im genannten Handlungsfeld befassen sich Weidemann und Nothnagel (2010), Organisationsformen der Studienangebote nimmt Otten (2010) in den Blick, Aspekte der Qualitätssicherung werden von Blüml (2010) beleuchtet. Der im Folgenden vorgestellte Aufsatz nimmt auf die beiden zuletzt genannten Beiträge (Otten 2010; Blüml 2010) Bezug, allerdings kann ich in diesem Zusammenhang nur auf diese Artikel verweisen.

In dem Beitrag *Akteure* (Weidemann/Nothnagel 2010) werden anknüpfend an den oben vorgestellten Aufsatz *interkulturell ausgerichtete Studiengänge* (D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007) und inhaltlich auf das Ausbildungsziel interkulturelle Kompetenz fokussierend die für die Gestaltung, Durchführung und Evaluation interkulturell ausgerichteter Studienangebote (welche vollständige Studiengänge wie auch lediglich Module bzw. Zusatzqualifikationen umfassen können) relevanten Akteure im Handlungsfeld Hochschule wie folgt identifiziert: Studierende, Dozierende, Lehrstuhlinhaber, Universitäts-/Fakultäts- und Institutsleitungen und Hochschuladministration. Aus einer funktionsbezogenen wie auch aus einer individuellen Perspektive werden deren Funktionen (Aufgaben), Ziele, Motive, Erwartungen, Herausforderungen und

Anforderungen aufgezeigt und schließlich anhand eines Gesamtüberblicks die inhaltlich wie formal relevanten Schnittstellen zwischen den Akteuren ausgewiesen. Man erhält somit eine – über die auf Studierende und Dozierende beschränkte Sicht weit hinausgehende – Analyse der Bedingungen und Moderatoren einer gelingenden Lehre interkultureller Kompetenz aus strukturell-organisatorischer sowie aus lehr- und lernzielorientierter Perspektive. Der Artikel ist somit nicht zuletzt maßgeblich für das weiter unten geschilderte Lehrforschungsprojekt zum Bedarf an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten an der TU Chemnitz (Weidemann et al. 2011) sowie für das wiederum auf dieses Projekt aufbauende umfassende Ausbildungskonzept, das in Teil 3 dieser Arbeit vorgestellt wird.

#### 1.3.2.3.3 Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte

Im Kontext der Lehre Interkultureller Kommunikation und Kompetenz habe ich mich seit 2003 als Dozent zunächst im Magisterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation“ und dann v.a. im Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ an der TU Chemnitz insbesondere der Ausbildung in Methoden qualitativer Sozialforschung gewidmet. Die in dem Studiengang curricular verankerte umfassende Methodenausbildung sollte und soll dazu beitragen, dass Studierende

- Wissen über die Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung erwerben;
- dieses Wissen in konkreten Forschungskontexten bzw. -projekten anwenden lernen;
- sich im Rahmen eines vorgegebenen Themas interkulturell orientierter Forschung mit bestehenden Forschungsbefunden auseinandersetzen, sich diese aneignen sowie erste eigene Forschungsergebnisse generieren;
- auf Basis ihres Verständnisses grundlegender methodologischer Annahmen im Zuge der Datenerhebung und der Anwendung hermeneutischer Analyseverfahren eine Praxis des Fremdverstehens in interkulturell orientierten Forschungsprojekten einüben, die den Erwerb interkultureller Kompetenz einerseits befruchtet, diesen andererseits voraussetzt, und schlussendlich
- neben interkultureller Kompetenz weitere Softskills erwerben (z.B. Durchhaltevermögen, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen etc.).

Zur Erreichung dieser Ziele eignet sich die Form des Lehrforschungsprojektes in besonderer Weise. Die von mir teils im Zusammenarbeit mit anderen Dozentinnen durchgeführten Lehrforschungsprojekte bilden somit eine zentrale Schnittstelle der in Teil 2 vorgelegten Arbeiten, da sie theoretisch und methodologisch an den Ansatz der pragmasemantischen Analyse (Weidemann 2009) anknüpfen, Teil der Methodenausbildung in einem interkulturell ausgerichteten Studiengang sind (D. Weidemann/Weidemann/ Straub 2007), mit den von mir beschriebenen Forschungsprojekten und Praxisfeldern eng verbunden sind (Weidemann/Blüml 2009; Weidemann et al. 2011) sowie einen wichtigen Bestandteil der Ausbildung interkultureller Kompetenz im genannten Studiengang darstellen (Weidemann 2010b).

Der Aufsatz *Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte* (Weidemann 2010b) zeigt nach einer einführenden Begriffsklärung am Beispiel der Methodenausbildung in den IKK-Studiengängen an der TU Chemnitz die curriculare Integration der Lehrforschung in den forschungsorientierten Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ sowie die Prämissen und Ziele der Lehrforschungsprojekte auf. Ausgehend von den vielfältigen Erfahrungen mit den Studierenden hinsichtlich motivationaler Aspekte und häufig wiederkehrenden Problemen (z.B. Fragen nach dem Sinn, Probleme mit dem hohen Zeitaufwand oder Gruppenprozessen) wird der Zusammenhang zwischen dem Erwerb qualitativer Sozialforschungskompetenz und interkultureller Kompetenz erörtert. Daraus ergeben sich wiederum spezifische Anforderungen an die Lehrenden, die auch ethische Fragen umfassen und im letzten Teil des Aufsatzes besprochen werden, womit der Aufsatz zusätzlich an den Artikel zu den Akteuren (Weidemann/Nothnagel 2010) anknüpft. Über die in dem Text beschriebene Form der Lehrforschungsprojekte werden schließlich in spezifischer Weise die Zusammenhänge zwischen der Erforschung interkultureller Kommunikation im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studiengänge mit Fragen der Lehre aufgezeigt.

#### 1.3.2.3.4 Bedarf an Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz

Betrachtet man den Beitrag *Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte* (Weidemann 2010b) als die zentrale Schnittstelle meiner Arbeiten in einem ‚theoretischen‘ Sinne, so bildet der Beitrag *Bedarf an Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz* (Weidemann et al. 2011) die zentrale Schnittstelle meiner Arbeiten im ‚praktischen‘

Sinne. Dieser Beitrag ist aus dem gleichnamigen Lehrforschungsprojekt[67] von Wintersemester 2008/09 bis Sommersemester 2009 hervorgegangen, und ich habe mit diesem Projekt nicht nur meine Forschungs- und Lehrtätigkeit zusammengeführt, sondern das für die vorliegende Dissertation zentrale Handlungsfeld ‚Hochschule' als Praxisfeld interkultureller Kommunikation auf Basis meiner methodologischen, methodischen, kultur- und handlungstheoretischen Annahmen gemeinsam mit Studierenden untersucht, um den Bedarf an Studienangeboten und -inhalten zur Vermittlung interkultureller Kompetenz identifizieren zu können.

Der Ausgangspunkt dieses Lehrforschungsprojekts war die Annahme, dass für den Aufbau und die Gestaltung interkulturell ausgerichteter Studienprogramme die Ermittlung des tatsächlichen Bedarfes an solchen Studienangeboten eine notwendige Voraussetzung darstellt, damit diese nicht am Bedarf vorbei Effektivitäts- wie Effizienzziele verfehlen. Um den Bedarf feststellen zu können, wurde ausgehend von einer Informationssammlung und Reflexion der Vorüberlegungen (eine wichtige Grundlage dafür stellten u.a. die Beiträge Interkulturell ausgerichtete Studiengänge [D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007] und Akteure [Weidemann/Nothnagel 2010] dar) zunächst eine Analyse der konkreten Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes (TU Chemnitz) vorgenommen. Abbildung 8 zeigt, welche thematischen Aspekte dabei in Betracht gezogen wurden und welche Informationen wir auf Basis der Analyse von Studiendokumenten (der TUC) sowie der Lektüre und Diskussion hochschulpolitischer und wissenschaftlicher Texte über das System Hochschule sowie konkret über die TU Chemnitz zusammengetragen haben.

[67] Siehe dazu: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-192.html, 17.03.2011.

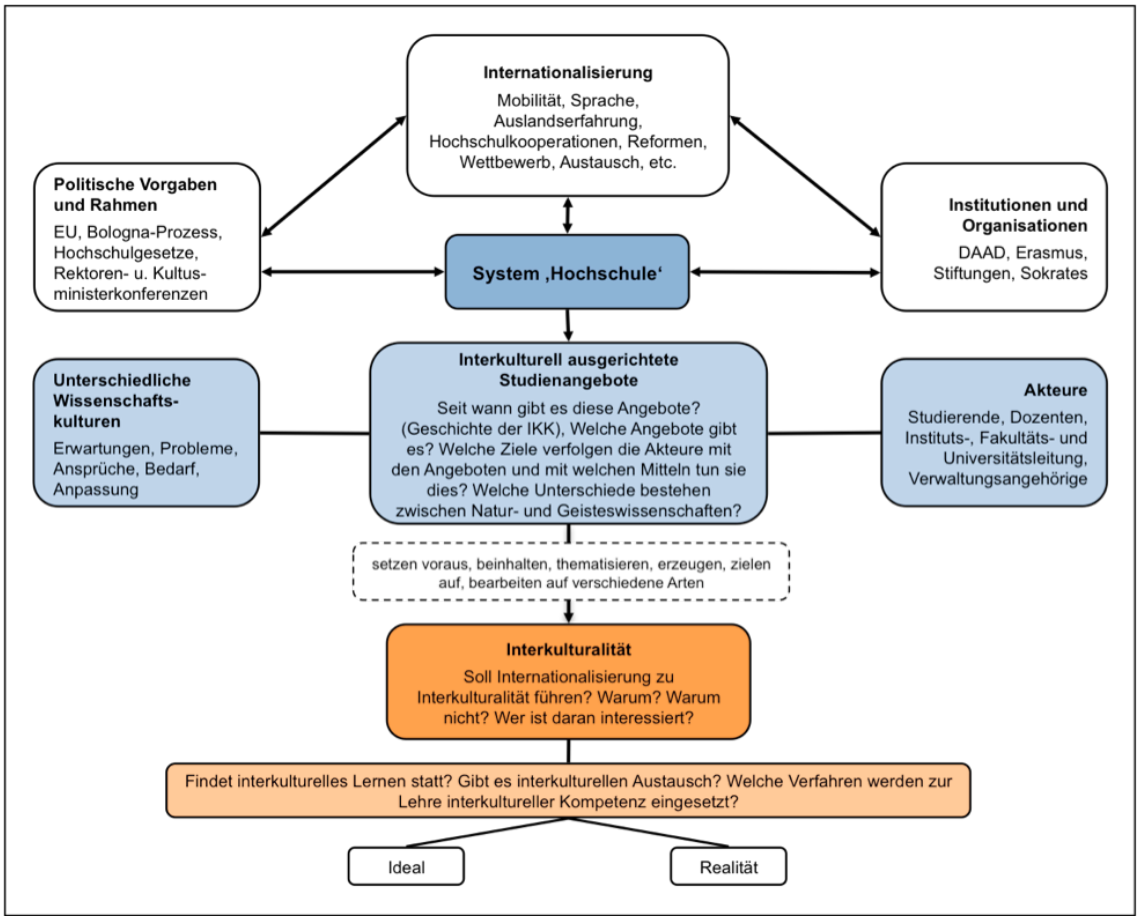



Abb. 8: Das System ‚Hochschule' im Zusammenhang mit Internationalisierung und der Ausbildung interkultureller Kompetenz (Weidemann et al. 2011: 204).

Im Anschluss an die Vorüberlegungen und die Dokumentenanalyse wurden folgende Fragen hinsichtlich verschiedener Akteursgruppen (siehe Abb. 8 und Abb. 9) entwickelt (Weidemann et al. 2011: 204f.):

1. Was verstehen die Akteure bzw. Akteursgruppen jeweils unter interkultureller Kommunikation/Kompetenz?

2. Welchen Bedarf an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten nennen die jeweiligen Akteure bzw. Akteursgruppen?

3. Welche bestehenden IKK-Angebote an der TUC kennen und nutzen sie?

4. Inwiefern sehen die unterschiedlichen Akteure ihren eigenen Bedarf sowie den Bedarf anderer Akteure/Akteursgruppen bereits gedeckt und wo bestehen Angebotslücken bzw. Verbesserungsmöglichkeiten?

Abbildung 9 zeigt die verschiedenen Akteure, die im Handlungsfeld ‚Hochschule' für den Ausbildungsbedarf und die Ausbildungsangebote der Studierenden relevant sind.

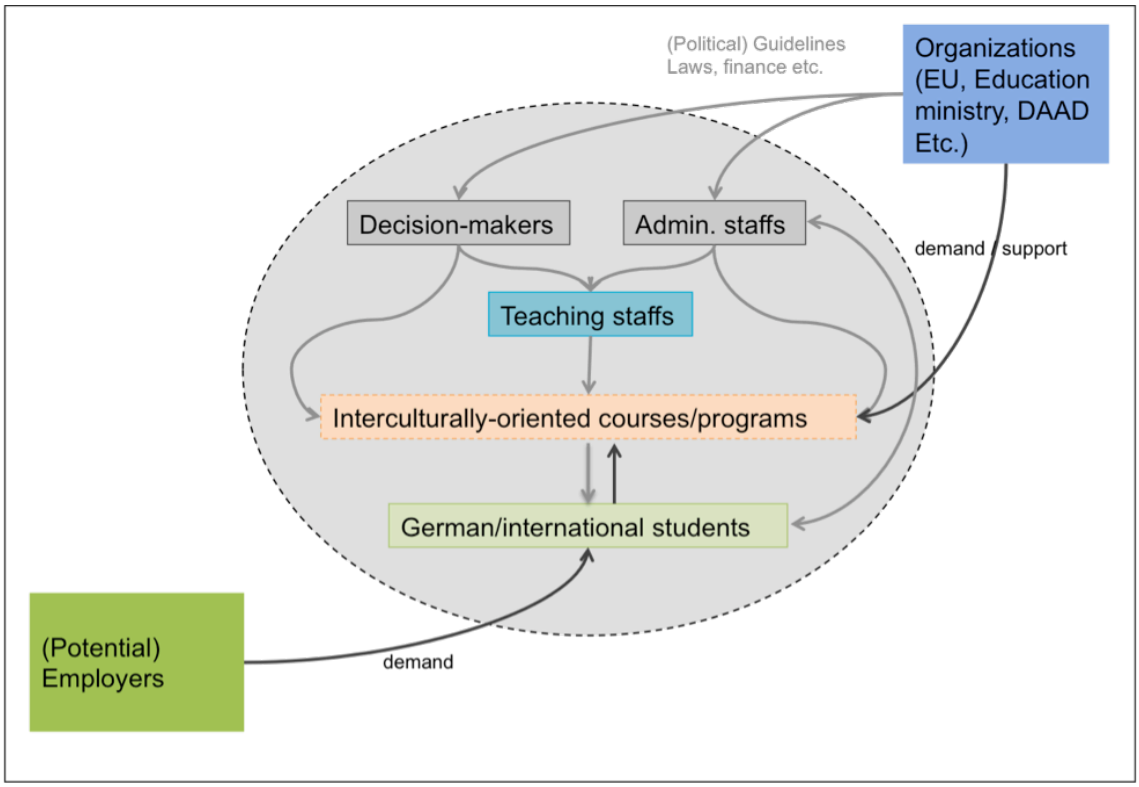



Abb. 9: Für die IKK-Ausbildung relevante Akteure im Handlungsfeld ‚Hochschule' (Weidemann 2010d: Folie 9).

Das Lehrforschungsprojekt wurde im Rahmen des Grounded-Theory-Ansatzes (Glaser/ Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996) durchgeführt. Zusätzlich zu den bereits genannten Analysen wurde auf Grundlage der oben angeführten Fragestellungen eine empirische Studie konzipiert, für die 43 Leitfadeninterviews (unter Verwendung erzählgenerierender Fragen) mit deutschen und ausländischen Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche und 6 Experteninterviews mit ProfessorInnen unterschiedlicher Fachrichtungen geführt wurden. Für die Analyse der Interviews waren dabei u.a. folgende forschungsleitende Überlegungen relevant:

1) Die Akteure in diesem Feld verfügen über ein unterschiedlich komplexes Verständnis interkultureller Kompetenz; dem stehen wissenschaftliche Begriffsbestimmungen interkultureller Kompetenz gegenüber, für die wir uns zunächst an der Begriffsbestimmung von Straub (2007b) orientiert haben.

2) Für die Bedarfsanalyse haben wir zwischen:

   a) „dem direkt von der befragten Person geäußerten *expliziten Bedarf*;

   b) dem indirekt von der befragten Person geäußerten, interpretativ erschlossen *latenten Bedarf* sowie

   c) dem durch Vergleich mit der Perspektive anderer Akteure/Akteursgruppen bzw. theoretischen und anderen empirischen Vergleichshorizonten (Straub 1999: 216, s.o.) *abgeleiteten Bedarf*, d.h. dem Bedarf, den Experten für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz für den Interviewpartner konstatieren können“

unterschieden (Weidemann et al. 2011: 205f.).

Wenn man dies wiederum mit der systemischen Perspektive verknüpft, lassen sich die unterschiedlichen Bedarfe auch wie folgt darstellen (siehe Abbildung 10):

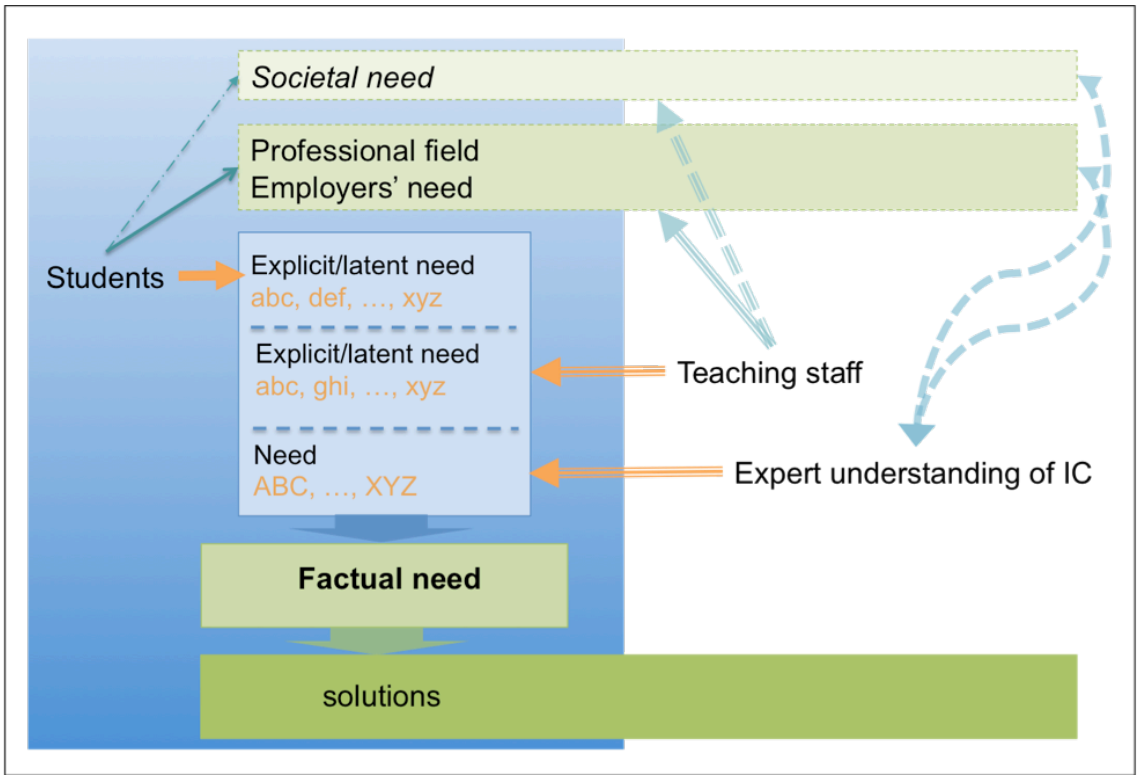



Abb. 10: Der abgeleitete Bedarf für interkulturell ausgerichtete Studienangebote (Weidemann 2010d: Folie 22).

Der abgeleitete Bedarf ergibt sich demnach aus der Diskrepanz zwischen dem von den Akteuren explizit und latent geäußerten Bedarf und einem Expertenverständnis interkultureller Kompetenz. Für die Bestimmung des abgeleiteten Bedarfs haben wir zunächst

auf Basis der Analyse der Interviews das jeweilige Verständnis interkultureller Kompetenz der Interviewpartner rekonstruiert und gegen das von Deardorff (2004, 2006a, 2006b) auf Grundlage einer Delphi-Studie ermittelte Expertenverständnis interkultureller Kompetenz als theoretisch wie empirisch begründeten Vergleichshorizont verglichen.

In dem Beitrag werden schließlich im zweiten Teil die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Zunächst werden die expliziten und impliziten Bedarfe der deutschen und ausländischen Studierenden sowie der Dozierenden dargestellt und miteinander verglichen. Dabei wird gezeigt, dass sich das Verständnis interkultureller Kompetenz der untersuchten Akteursgruppen deutlich und systematisch voneinander unterscheidet.

Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist – neben dem an Beispielen gezeigten konkreten abgeleiteten Bedarf – die empirisch fundierte Einsicht, dass eine rein auf Basis des explizit und implizit geäußerten Bedarfes einzelner Akteursgruppen durchgeführte Bedarfsklärung zu einer unzutreffenden Annahme hinsichtlich deren tatsächlichen Bedarfs führt. Erst die gleichzeitige Berücksichtigung des jeweiligen Verständnisses interkultureller Kompetenz der involvierten Akteure vor dem Hintergrund einer von Experten geteilten Bestimmung des Konstrukts erlaubt eine lehr- und lernzielorientierte Bedarfsklärung, die an den konkreten theoretischen und praktischen Kenntnissen sowie Erfahrungen der Akteure anknüpft.

Ein solches Modell ist somit geeignet, die Grundlage für die Konzeption interkulturell ausgerichteter Studienangebote zu bilden, die sowohl den wissenschaftlichen Ansprüchen der Lehrenden als auch der Lebens- und Berufspraxis der Studierenden gerecht werden und somit auch den gesellschaftlichen Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz erfüllen kann.

# 2 Bereits veröffentlichte Beiträge zur Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz

Die in diesem Teil der Arbeit zusammengefassten Texte wurden in der hier vorliegenden Form bereits veröffentlicht. Jeder Artikel wird durch ein Deckblatt, auf dem als Titel die vollständigen Quellenangaben verzeichnet sind, eingeleitet und bildet ein eigenes Unterkapitel. Die Beiträge wurden hier in der Originalfassung in Originalformatierung und mit der jeweiligen Seitennummerierung übernommen, jedoch leicht verkleinert. Um zu gewährleisten, dass diese innerhalb der vorliegenden Dissertation vom Inhaltsverzeichnis ausgehend schnell gefunden werden können, wurden sie jedoch zusätzlich mit einer Seitenzahl (in eckigen Klammern) versehen, die die Nummerierung aus Teil 1 fortführt.

Die Verweise auf Textstellen innerhalb eines dieser Artikel in den Teilen 1 und 3 der Arbeit beziehen sich auf die Originalseitenzahlen; auf zusätzliche Verweise auf die jeweilige Seitenzahl dieser Dissertation wurde jedoch verzichtet.

Schließlich soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es in Weidemann (2010a: 1f., 6-8) und Weidemann (2007: 613, 616-618) sowie in Weidemann (2010a: 4, 5, 6) und Weidemann (2009: Abs. 10, 11, 12) teils identische Textpassagen gibt. In Weidemann (2010a) wurde in den genannten Passagen zwar auf die beiden Artikel von 2007 und 2009 verwiesen, die entsprechenden Textstellen wurden jedoch nicht korrekt zitiert. Da die Beiträge von 2009 und 2010a zeitlich parallel entstanden sind, konnten zum Entstehungszeitpunkt von Weidemann (2010a) die (Eigen-)Zitate nicht exakt gekennzeichnet werden, da der Beitrag von 2009 bei Abgabe des Beitrages 2010a noch nicht publiziert war. Darüber hinaus wurde bei der Überarbeitung des Weidemann (2010a) zugrunde liegenden Vortragsskripts für die Publikation versehentlich versäumt, die direkt aus Weidemann (2007) übernommene Passage als Zitat kenntlich zu machen.

## 2.1 Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation

***(Arne Weidemann)***

Weidemann, Arne (2009): Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation. (FQS-Themenschwerpunkt 01/2009 „Qualitative Forschung zur interkulturellen Kommunikation“). In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(1), Art. 37, (http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1228/2671).

FQS FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG SOCIAL RESEARCH

Volume 10, No. 1, Art. 37
Januar 2009

# Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation

*Arne Weidemann*

**Keywords**: Kulturpsychologie; Symbolic Action Theory; Grounded-Theory-Methodologie; Vergleichshorizonte; Relationale Hermeneutik; Möglichkeitsraum; pragma-semantisches Netz; Umgang mit Bettlern; Tourismus; Indien

**Zusammenfassung**: Auf Basis von Ernst E. BOESCHs "Symbolic Action Theory" (1991), und der relationalen Hermeneutik von STRAUB und SHIMADA (1999) sowie der Grounded-Theory-Methodologie (GLASER & STRAUSS 1967; STRAUSS & CORBIN 1990) wird ein integrativer Ansatz zur Analyse (inter-) kultureller Handlungs- und Bedeutungszusammenhänge vorgestellt. Das Ziel einer solchen pragma-semantischen Analyse ist die Bestimmung, Differenzierung *und* Kontextualisierung des interessierenden Phänomens durch die Untersuchung vollzogener wie potenziell möglicher Handlungen und Objektivationen. Die pragma-semantische Analyse verdeutlicht, aus welchen Quellen bzw. welchen Symbolbeständen individuell wie kollektiv verfügbare denotative und konnotative Aspekte von Handlungen stammen und wie dies in (durch die Analyse erst als interkulturell auszuweisende) Interaktionen zum Tragen kommt.

Am konkreten empirischen Beispiel des Umgangs einer deutschen Touristin mit Bettler/innen in Indien soll die Vorgehensweise verdeutlicht sowie gezeigt werden, dass das pragma-semantische Netz es im Hinblick auf konkrete Handlungen und Interaktionen auch erlaubt, Handlungs*möglichkeiten* und *potenzielle* Bedeutungszusammenhänge auszuweisen, d.h. den subjektiven wie objektiven Möglichkeitsraum zu bestimmen. Darüber hinaus werden die Implikationen des Ansatzes für die Erforschung interkultureller Kommunikation sowie die Forschungspraxis diskutiert.

**Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
2. Kultur und Handlung
3. Interkulturelle Kommunikation
4. Konstantes Vergleichen und Vergleichshorizonte
5. Die Zielsetzung pragma-semantischer Analysen
6. Daten und Quellen
7. Methoden
8. Knoten, Vektoren, Netz
9. Vorgehensweise
10. Ein Beispiel
    - 10.1 Thema
    - 10.2 Dichte Stelle als Ausgangspunkt für die Analyse
    - 10.3 Reformulierende Interpretation (Paraphrase)
    - 10.4 Zerlegung des Initialknotens
    - 10.5 Prüfung der Propositionen
    - 10.6 Theoretische Vergleichshorizonte
11. Zusammenfassung
12. Diskussion

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/
Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (ISSN 1438-5627)

Danksagung

Literatur

Zum Autor

Zitation

## 1. Einleitung

Nach wie vor liegen der Untersuchung interkultureller Praxis oft ein essentialistischer, an Nationalkulturen und -sprachen orientierter Kulturbegriff sowie ein Verständnis interkultureller Kommunikation als zwangsläufig problematisch zugrunde. Der Fokus der Forschung liegt somit häufig auf Missverständnissen oder missglückten Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher (nationaler) Herkunft und Sprachzugehörigkeit – weitgehend unabhängig davon, aus welcher disziplinären Perspektive und zu welchem Handlungskontext (Wirtschaft, Entwicklungszusammenarbeit, Migration, Tourismus etc.) geforscht wird. Auch da, wo explizit ein nicht essentialistischer Kulturbegriff zur Anwendung gebracht wird, stützen sich die Untersuchungen in der Regel auf die Analyse zuvor erhobener und dann verschrifteter Gesprächssequenzen, um anhand dieses Materials die Relevanz kultureller *Differenz* für die Interaktion auszuweisen und ggf. durch weitergehende Analysen und den Einbezug eigenen kulturellen Wissens und soziologischer oder psychologischer Theorien die Funktionsweise interkultureller Kommunikation erklären zu können. [1]

Der Wert dieser Ansätze und ihr großer praktischer Nutzen sollen hier nicht in Abrede gestellt werden. Doch selbst wenn durch Daten- oder Methodentriangulation die ökologische Validität der jeweiligen Ergebnisse erhöht wird (vgl. FLICK 2000), bleibt der Handlungs- und Bedeutungskontext jeweils vergleichsweise eng umrissen. Auf der theoretischen Basis eines Kulturbegriffs, der Kultur als "Handlungsfeld" (BOESCH 1991, S.70ff.; STRAUB 2007a) und Handlung als polyvalent und überdeterminiert (BOESCH 1980, 1991; BOESCH & STRAUB 2007; STRAUB 1999, 2006) begreift, zeigt eine intensive Analyse eben dieses Kontextes, dass auch vermeintlich simple Handlungen und Interaktionen Teil überaus komplexer Handlungs- und Bedeutungszusammenhänge sind, die zum einen das je konkrete Handlungsfeld und zum anderen durch spezifische Denotationen und je individuelle Konnotationen die Pragma-Semantik dieses Handlungsfeldes ausmachen. Der Begriff "Pragma-Semantik" verweist dabei auf die unauflösbare Verschränkung von *Handlung* mit *Bedeutung*, wobei letztere als symbolisch vermittelt bzw. vermittelbar gefasst wird und immer sowohl sozial definierte und sozial geteilte als auch rein individuelle Anteile umfasst (vgl. BOESCH 1991, 2001, 2006a, 2008; STRAUB & A. WEIDEMANN 2007). Da Handlungen nie als singuläre Akte, sondern immer als Teil von Handlungsketten vorkommen bzw. mit anderen (Teil-) Handlungen vernetzt sind, und zwar sowohl pragmatisch als auch semantisch, spreche ich in diesem Zusammenhang von einem (zeitlichen, räumlichen, sozialen und thematischen/sachlichen) pragma-semantischen Netz. [2]

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Die Analyse der Pragma-Semantik einer Handlung oder Interaktion (wie z.B. eines Gesprächsausschnitts) und die daraus folgende Konstruktion des pragma-semantischen Netzes, in dem die Handlung steht, erlaubt es – um beim Beispiel eines Gesprächsausschnitts zu bleiben – über die Erfassung des explizit und implizit von den Gesprächspartner/innen Gemeinten ("subjektiver Sinn" sensu Max WEBER) hinaus und durch die Verfolgung denotativer wie konnotativer Aspekte in den individuellen wie sozialen Raum hineinzugehen, um neben den unmittelbar ausweisbaren auch die (in der gegebenen/dokumentierten Situation) plausibel *möglichen* Handlungen und Bedeutungen auszuloten. Die pragma-semantische Analyse weist also das Handlungsfeld als Möglichkeitsraum[1] aus, in dem die konkret untersuchte Interaktion (nur) einen kontingenten Knoten darstellt. [3]

Daraus ergibt sich bereits, dass das pragma-semantische Netz aus einer Metaperspektive betrachtet prinzipiell unabschließbar und potenziell endlos ist. Jede individuelle Sicht (auch die des Beobachters bzw. der Beobachterin) stellt notwendigerweise nur eine perspektivisch gebundene Sichtweise auf einen von vielen möglichen Ausschnitten dar. Wichtig ist, dass es hier nicht um kausalistische Handlungserklärungen geht, sondern darum, explizierte bzw. potenzielle Bedeutungszusammenhänge zu erschließen, in denen Menschen handeln, d.h. zu ergründen, aus welchen Quellen bzw. welchen Symbolbeständen individuell wie kollektiv verfügbare oder potenziell verfügbare denotative wie konnotative Aspekte von Handlungen stammen und wie dies in interkulturellen Interaktionen zum Tragen kommt.[2] [4]

Hierbei ist zu unterscheiden zwischen

- der Analyse der Polyvalenz *vollzogener* dokumentierter sprachlicher und nichtsprachlicher Handlungen und
- der Analyse (potenziell) *möglicher* Handlungen (die also nicht vollzogen wurden), [5]

wobei klar ist, dass letztere zu ersteren beitragen können: Sie stellen rekonstruktive "Entwürfe" möglicher Handlungen dar und dienen somit auch der Klärung der Bedeutung(en) faktisch ausgeführter Handlungen. Während erstere

1 Der Begriff "Möglichkeitsraum" geht – ähnlich der ipsativen Handlungstheorie (FREY & FOPPA 1986) – "von der eigentlich trivialen, aber meist ignorierten Tatsache aus, daß Handlungen nur stattfinden, wenn sie objektiv möglich sind und subjektiv als möglich repräsentiert werden" (von CRANACH & TSCHAN 1997, S.143). Dementsprechend kann der "Möglichkeitsraum" in den "subjektiven Möglichkeitsraum" und den "objektiven Möglichkeitsraum" differenziert werden, wobei es der pragma-semantischen Analyse über die Frage nach "objektiven" Gegebenheiten und deren subjektiv eingeschätzter Möglichkeit für die Handlungsentscheidung hinaus insbesondere um die damit verbundenen Bedeutungsschichten und Valenzen geht (s.u.).

2 Hieraus abzuleiten, dass solche Bedeutungsanalysen keinen Erklärungswert hätten, würde allerdings zu kurz greifen. Die im Rahmen pragma-semantischer Analysen konstruierten und explizierten Bedeutungszusammenhänge können durchaus auch zu Handlungserklärungen führen, nur eben nicht i.S. des "kausalistischen" (deduktiv-nomologischen oder induktiv-statistischen) Modells, sondern i.S. von Modellen der intentionalistischen, regelbezogenen oder narrativen Handlungserklärung (vgl. STRAUB 1999). So können manche Formen der Darstellung/Beschreibung (z.B. erzählerische) eine autoexplanative Funktion erfüllen (vgl. ebd.). Bedeutungsanalysen können zusätzlich jedoch auch Identifikationen, Kategorisierungen, Typisierungen etc. liefern (s.u.), was ihren Wert für die Forschungspraxis erhöhen dürfte.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

im Kontext der Erforschung interkultureller Kommunikation dazu dienen, Hintergründe und Pragmatik von Missverständnissen, aber auch gelingender Interaktion aufzuklären, dient die Analyse (potenziell) möglicher Handlungen u.a. dazu, den Horizont für interkulturelle Lernprozesse aufzuspannen, und zwar seitens des oder der Interpretierenden genauso wie seitens der Personen, deren Praxis untersucht wird. Dies erlaubt es dann z.B., (interkulturelle) Lernmöglichkeiten für die Akteure aufzuzeigen (vgl. A. WEIDEMANN & BLÜML 2008). [6]

Ohne in den verwendeten Methoden von gängigen Untersuchungen zu interkultureller Kommunikation abzuweichen, unterscheidet sich dieser Ansatz damit von diesen jedoch maßgeblich zum einen in der Kombination verschiedener Verfahren zur Erhebung und Analyse von Handlungen wie Objektivationen und zum anderen in der Zielsetzung. Diese besteht nicht primär in der Entwicklung von Typologien oder datenbegründeter Theoriebildung, sondern zum einen darin, über die Rekonstruktion des Faktischen hinauszugehen und den pragma-semantischen Möglichkeitsraum einer Handlung oder Interaktion zu konstruieren (s.o.). Zum anderen zielt dieser Ansatz gleichermaßen auf die Analyse kultureller und individueller Differenz (und damit unterschiedlicher Bedeutungszuweisungen und Relevanzsetzungen und deren Wirkung sowie Funktion im Rahmen der untersuchten Interaktion), wie auf – häufig implizit bleibende bzw. auch von den Forschenden implizit vorausgesetzte und damit in ihrer Bedeutsamkeit für interkulturelle Kommunikation übersehene – kulturelle wie auch individuelle *Gemeinsamkeiten*, die eine Interaktion genauso beeinflussen wie Differenzen und hinsichtlich der Frage nach dem "Gelingen" von Kommunikation ebenfalls betrachtet werden müssen. [7]

Nach einer knappen Explikation des hier zur Anwendung gebrachten Handlungs- und Kulturbegriffs (Abschnitt 2) soll zunächst geklärt werden, was auf dieser theoretischen Basis eigentlich als "interkulturelle Kommunikation" verstanden werden soll (Abschnitt 3). Im Anschluss werden der methodologische Rahmen (Abschnitt 4) und die Zielsetzung (Abschnitt 5) pragma-semantischer Analysen entsprechender Phänomene expliziert. In den darauffolgenden Abschnitten werden Quellen bzw. Daten (Abschnitt 6), Methoden (Abschnitt 7), die spezifische Begrifflichkeit (Abschnitt 8) und das Vorgehen (Abschnitt 9) im Rahmen pragma-semantischer Analysen skizziert, bevor dies an einem empirischen Beispiel (Abschnitt 10) vorgeführt und das Ergebnis der Analyse (Abschnitt 11) zusammengefasst wird. Abschließend wird diskutiert, in welchem Verhältnis pragma-semantische Analysen zu qualitativer Sozialforschung und interkultureller Kommunikation stehen und welche spezifischen Anforderungen dieser Ansatz an die Forschenden stellt (Abschnitt 12). [8]

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

## 2. Kultur und Handlung

Mit Doris WEIDEMANN und Jürgen STRAUB (2000, S.835) definiere ich Kultur wie folgt:

> "Eine Kultur ist die Gesamtheit von Diskursen, Praktiken und Handlungsobjektivationen, denen ein kollektiv verbindliches, historisch jedoch veränderliches, aus Zielen, Regeln, Geschichten und Symbolen bestehendes Sinn- und Bedeutungssystem zugrundeliegt, das sich durch eine gewisse Kohärenz (Stimmigkeit) und Kontinuität (Dauer) auszeichnet. Dieses Sinn- und Bedeutungssystem ermöglicht Menschen orientiertes Handeln und Verstehen. Es ist die Grundlage all dessen, was die Angehörigen einer Kultur erfahren und erwarten (können). Kultur ist in diesem Sinne der Rahmen allen Handelns (Denkens, Fühlens etc.). Sie ist umgekehrt aber auch das Produkt der menschlichen Praxis." [9]

Entscheidend ist mithin nicht, welcher Nationalität die Akteure sind oder welche Sprache sie sprechen, sondern ob und in welcher Hinsicht Kulturteilhabe bzw. -differenz in der Interaktion relevant werden. Theoretische Grundlage ist dabei ein Kulturbegriff, der Kultur als kollektiv geteiltes Sinn- und Bedeutungssystem versteht, das Denken und Handeln ihrer Mitglieder in seinen Möglichkeiten vorstrukturiert (vgl. D. WEIDEMANN 2004). Aus dieser Definition ergibt sich, dass Bedeutung immer sozial (ko-) konstruiert, mithin immer "kulturell" ist, womit auch Handlung als immer kulturell zu bezeichnen ist und – wie Gertrude ANSCOMBE (1985, S.11) es ausgedrückt hat – immer schon unter einer bzw. mehreren Beschreibung(en) steht.[3] [10]

Unter Handlung verstehe ich dabei mit Gabriel LAYES Formen des Sich-Verhaltens, die nicht rein reaktiv, reflexhaft oder unwillkürlich ablaufen, sondern in denen sich ein zumindest potenziell bewusstseinsfähiges, willkürlich beeinflussbares und diskursivierbares Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis ausdrückt (LAYES 2000, S.70). Somit ist "[j]edes Handeln ein Sich-Verhalten, keineswegs aber kann jedes Sich-Verhalten als Handeln bezeichnet werden" (STRAUB 1999, S.12). Wesentliches Movens menschlichen Handelns ist dabei die Regulation des von BOESCH so bezeichneten "Handlungspotentials" (1980, 1991). Das subjektiv empfundene Gefühl, handeln zu können, beeinflusst sowohl Handlungsziele als auch Handlungsorientierung und -steuerung. Aufgrund der Polyvalenz von Handlungszielen sowie der Überdeterminiertheit von Handlungen können Handlungen somit in Hans JOAS' Worten als immer nur "diffus teleologisch" (1988, S.423, zit. n. ALHEIT 2005, S.8) bezeichnet werden, d.h. im Vollzug einer Handlung verändern sich notwendigerweise (und empirisch nachweisbar) sowohl die Bewertung der Handlungssituation als auch in der Folge das Handlungsziel (vgl. BOESCH 1980, S.141ff.). [11]

3 Ich weiche an dieser Stelle von Ernst BOESCHs individualpsychologischerer Sichtweise ab. Handlungsrelevant ist "Kultur" ihm zufolge immer in der "vermittelten" Form ihrer subjektiven "Aneignung" (vgl. BOESCH 2008). Problematisch erscheint mir hier die – und sei es nur analytische – Trennung von "äußerer Kultur" und Individuum.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Wie schon gesagt, ist eine Handlung (und ihre Bedeutung) nicht ohne soziale und damit kulturelle Einbindung denkbar, wobei diese nur zum Teil durch direkte Interaktion zwischen Menschen bestimmt wird. Grundsätzlich ist sie in symbolische Zusammenhänge eingebettet. Dennoch sind soziale Interaktionen (und seien diese auch nur indirekt, also symbolisch vermittelt) gewissermaßen die kleinsten Einheiten, aus denen Kultur entsteht und in denen kulturelle Gemeinsamkeit wie Differenz aufscheint, weshalb sie für die Untersuchung interkultureller Kommunikation von besonderem Interesse sind. Interkulturelle Interaktionen fasse ich dabei als spezifische Form sozialer Interaktionen, und zwar als solche, bei der kulturelle Teilhabe und/oder Differenz entweder von den Interaktionspartner/innen in der Interaktion oder von einem Beobachter bzw. einer Beobachterin hinsichtlich der Interaktion im Hinblick auf bestimmte Interessen relevant gesetzt wird (vgl. D. WEIDEMANN 2004, S.37). Da also konkrete Handlungen und damit auch Interaktionen nie losgelöst von ihrem Kontext existieren, sondern immer in komplexe Handlungszusammenhänge eingebettet sind, die in vielfältiger Weise über die konkrete Situation hinausweisen, ist es für das Verstehen von Handlungen nötig, möglichst viel über eben diese Zusammenhänge zu wissen. [12]

## 3. Interkulturelle Kommunikation

Eine Interaktions- bzw. Kommunikationssituation soll dann als "interkulturell" qualifiziert werden, wenn Kultur, kulturelle Teilhabe bzw. kulturelle Differenz von a) einem bzw. b) allen Kommunikationspartner/innen oder c) einem Beobachter bzw. einer Beobachterin thematisiert und als für die Interaktionssituation bzw. die kommunikativ referenzierte Situation relevant gesetzt wird. Ob es sich bei einer Kommunikationssituation mithin um interkulturelle Kommunikation handelt, lässt sich somit erst auf Basis alltagsweltlicher Deutungen oder einer wissenschaftlich-interpretativen Analyse bestimmen (vgl. GÜNTHNER 1999; D. WEIDEMANN 2004, 2007a). [13]

Wie Ernst E. BOESCH in seiner "Symbolic Action Theory" eindrücklich aufzeigt, ist jedoch jegliche menschliche Handlung und jeglicher für Menschen in irgendeiner Weise bedeutsame Sachverhalt über den denotativen Gehalt hinaus gleichermaßen durch individuelle wie auch sozial mehr oder weniger geteilte Konnotationen bestimmt (vgl. STRAUB 1999, 2006, 2007a; s.a. BOESCH & STRAUB 2007). Das heißt, dass ein Sachverhalt oder eine Handlung für zwei Menschen nie genau das gleiche bedeutet. Nimmt man den oben skizzierten Kultur- und Handlungsbegriff ernst, ergibt sich hieraus aber, dass durch die Analyse pragma-semantischer Zusammenhänge *jede* Interaktions- bzw. Kommunikationssituation durch die Forscherin bzw. den Forscher als "interkulturell" bestimmt werden *kann*[4] und dass die pragma-semantische Analyse

4 Dies bedeutet natürlich nicht, dass dies zu tun in jedem Fall sinnvoll ist. Für die Forschungspraxis ist es nötig, ein Kriterium zu entwickeln, das es erlaubt, in einer nicht-metrischen und doch graduell differenzierenden Weise von erheblichen Differenzen reden zu können, die "interkulturelle Kommunikation" im angewandten, wissenschaftlich interessanten Sinn erst konstituieren. Das in diesem Ansatz zur Anwendung gebrachte Kriterium besteht in der subjektiven wie intersubjektiven und sozialen Valenz der kulturellen Differenz(en). Dies bedeutet allerdings, dass erst aufgrund einer Analyse Auskunft über das Ausmaß von Differenz

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

selbst (wie jegliche qualitative Sozialforschung als an der [Re-] Konstruktion von Bedeutung interessierte Forschung) als interkulturelle Praxis verstanden werden muss (s.u.). [14]

## 4. Konstantes Vergleichen und Vergleichshorizonte

Methodologischer Kern pragma-semantischer Analysen ist die von Jürgen STRAUB und Shingo SHIMADA vorgestellte "Relationale Hermeneutik" (STRAUB & SHIMADA 1999; STRAUB 2006) und insbesondere die Methode des konstanten Vergleichens, wie sie im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM; STRAUSS 1998; STRAUSS & CORBIN 1990) zur Anwendung kommt. Insbesondere stütze ich mich dabei auf die von STRAUB (1993a, 1999) unter Rückgriff auf KANTs Unterscheidung von reflektierender und bestimmender Vernunft ausgearbeitete Theorie der Interpretation und sein BOHNSACKs Ansatz (2001a, 2001b, 2003) erweiterndes Modell der Vergleichshorizonte. [15]

STRAUB (1993a, 1999) unterscheidet grundsätzlich folgende Formen der sozialwissenschaftlichen Interpretation: formulierende Interpretation und vergleichende Interpretation, wobei letztere als Interpretation durch Referenz auf Vergleichshorizonte spezifiziert und in die bestimmende Interpretation sowie reflektierende Interpretation untergliedert wird. Diese Interpretationsschritte sind nicht strikt in bestimmter Reihenfolge "abzuarbeiten", sondern kommen im Verlauf der Analyse immer wieder zur Anwendung.

- Unter *formulierender Interpretation* ist im Rahmen von Interviewauswertungen der Vorgang einer paraphrasierenden Reformulierung der einzelnen Interviewpassagen, bei Artefakten die Beschreibung zu verstehen, die – obwohl eng am Text bzw. der Objektivation – bereits eine Interpretationsleistung darstellt. (Dies ist bei der Beschreibung eines nicht selbst schon sprachlich verfassten Objekts natürlich in ungleich höherem Maß der Fall als bei der Paraphrase von Texten bzw. verschrifteten Äußerungen.)
- Bei der *vergleichenden Interpretation* geht es um eine weitergehende Interpretation der reformulierten Interviewpassagen bzw. beschriebenen Objektivationen und um die intra- wie intertextuelle Konstruktion von Sinnrelationen.
- Bei der *Interpretation durch Referenz auf Vergleichshorizonte* werden nun verschiedene Vergleichshorizonte herangezogen, um die durch die in einem ersten Schritt der vergleichenden Interpretation erzeugten Sinnkonstrukte zu verdichten, zu relativieren oder zu erweitern. Hierbei kommen zwei Formen der vergleichenden Interpretation zum Tragen: die bestimmende und die reflektierende Interpretation; diese sind nicht als logisch autonome Operationen zu verstehen, sondern sie lassen sich letztlich erst von ihrem Ergebnis her unterscheiden.

---

und damit auch die Relevanz der Untersuchung im Rahmen des Forschungsfeldes gegeben werden kann.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

- Im Rahmen der *bestimmenden Interpretation* geht es um den Versuch, die untersuchten Phänomene im Kontext bereits vorhandener oder in der aktuellen Forschung ausgearbeiteter Begriffe oder Modelle zu subsumieren.
- Dem gegenüber stellt die *reflektierende Interpretation* den Versuch dar, einzelne Phänomene, die sich bereits vorhandenen Begrifflichkeiten entziehen, in ihrer Besonderheit zu verstehen und zu artikulieren. [16]

Als Vergleichshorizonte (VH) unterscheidet STRAUB (ebd.) a) explizit empirisch fundierte VH, b) Alltagswissen des oder der Interpretierenden, c) theoretisch begründete VH und d) imaginative z.B. utopische, gedankenexperimentelle VH. [17]

Für den Zweck pragma-semantischer Analysen sind explizit empirisch fundierte Vergleichshorizonte danach zu unterscheiden, ob es sich – wie bei STRAUB gemeint – um empirische Studien handelt oder um nicht bereits explizit wissenschaftlich abgesicherte Explikationen von Erfahrung. Bei letzteren geht es um Quellen, wie z.B. Zeitungs-, Fernsehberichte, Publikationen von Organisationen, Weblogs etc., aber auch um andere Objektivationen und Objektivierungen von (Alltags-) Erfahrung. In Anlehnung an SCHÜTZ' Unterscheidung (1971) möchte ich diese als "explizit empirisch fundierte Vergleichshorizonte erster Ordnung", die zuerst genannten als "explizit empirisch fundierte Vergleichshorizonte zweiter Ordnung" bezeichnen.[5] [18]

Das Verstehen von Handlungen – im Alltagsverstehen genauso wie im wissenschaftlichen Interpretieren – ist nur möglich durch den Vergleich des interessierenden Phänomens mit anderen Phänomenen, wobei festgestellte Ähnlichkeiten mittels bestimmender Vernunft zur Zuordnung des Phänomens zu bereits bekannten Kategorien führen, während Differenzen mittels reflektierender Vernunft auf die Bildung neuer Kategorien zielen. Im Sinne eines nicht-vitiösen hermeneutischen Zirkels erweitert die Methode des konstanten Vergleichens somit das Welt- und Gegenstandsverständnis, da neu gebildete Kategorien im weiteren Vergleichen mittels bestimmender Vernunft "aufgefüllt" werden können und neu aufscheinende Differenzen wiederum zu weiteren Differenzierungen bestehender und zur Bildung neuer Kategorien führen usw. [19]

Während sich Verstehen im Alltag hinsichtlich der Basisoperation des Vergleichens (MATTHES 1992) nicht grundsätzlich vom wissenschaftlichen Interpretieren unterscheidet (vgl. STRAUB 1999), zeichnet sich letzteres durch systematisches Vergleichen gegen verschiedene Vergleichshorizonte und

5 Die Zuordnung journalistisch aufbereiteter Erfahrungen in Form von "Medienberichten" (aber auch z.B. in Reiseführern) zu empirisch fundierten VH erster Ordnung ist allerdings problematisch und trägt in erster Linie der konventionellen Trennung zwischen wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Textproduktion Rechnung. Wie viele Beispiele insbesondere in jüngster Zeit verdeutlichen, sind die Grenzen hier zum einen fließend; zum anderen handelt es sich bei journalistischen Arbeiten, die sich ebenfalls explizit auf bestimmte Richtlinien bei der Wissensproduktion berufen, oft ebenfalls um die Darstellung empirisch überprüfter Praxis und Erfahrung, die durch Hinzunahme anderer Quellen verifiziert wird. Insofern könnten entsprechende Arbeiten auch den explizit empirisch fundierten VH zweiter Ordnung subsumiert werden, jedenfalls – und das wäre das anzulegende Kriterium – wenn Datenerhebung und -analyse sowie theoretische Vergleichshorizonte entsprechend nachvollziehbar expliziert werden.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

idealiter insbesondere durch die Explikation und Reflexion nicht nur der miteinander verglichenen Phänomene, sondern auch des *tertium comparationis* und damit des eigenen Standpunktes aus (vgl. NOHL 2007). [20]

## 5. Die Zielsetzung pragma-semantischer Analysen

Im Unterschied zur Zielsetzung komparativer Analysen im Sinne BOHNSACKs (2001a, 2001b) oder STRAUBs (1999) (zum Überblick siehe z.B. NOHL 2007) und der GTM verfolgt das hier vorgestellte Verfahren nicht (primär) das Ziel, Typologien zu entwickeln oder datenbegründete Theoriebildung zu betreiben. In Anlehnung an die von BOESCH (1977, 2006b; vgl. STRAUB & A. WEIDEMANN 2007) vorgeschlagene Methode der "Konnotationsanalyse" ist das Ziel einer pragma-semantischen Analyse die Bestimmung, Differenzierung *und* Kontextualisierung des interessierenden Phänomens in seinen Handlungs- und Bedeutungszusammenhängen durch die Analyse vollzogener wie (potenziell) möglicher Handlungen (und Objektivationen) – und damit die Bestimmung des subjektiven wie objektiven Möglichkeitsraumes. Ziel ist ferner, die Pragma-Semantik des fremden wie des eigenen Handelns (einschließlich des Interpretierens/Verstehens) zu erkennen und auszuweisen und pragma-semantische Verknüpfungen zwischen den differenten Positionen zu (re)konstruieren, um so geteilte wie ungeteilte Bedeutungen herauszuarbeiten, also auch zu verstehen, wie Akteure im Feld die Welt und ihre Interaktionspartner/innen verstehen. Inwieweit pragma-semantische Analysen Ergebnisse zu liefern vermögen, die unmittelbar zur Handlungsplanung oder -steuerung taugen, wird noch zu diskutieren sein. [21]

## 6. Daten und Quellen

Die Forschung zu interkultureller Kommunikation bezieht sich nach wie vor größten Teils auf die Analyse verschrifteter Gesprächs- oder Interviewdaten. Erst in jüngster Zeit werden in diesem Kontext verstärkt auch Bestandteile materieller Kultur als Objektivationen menschlichen Handelns untersucht – im Rahmen etwa der Tourismusforschung z.B. Reiseführer, Tourismusbroschüren, Fernsehdokumentationen, Urlaubsfotos oder Souvenirs [6] – und deren Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Fremdheit und Verhaltensweisen im Hinblick auf die besuchten Regionen und deren Bewohner/innen analysiert (z.B. A. WEIDEMANN 2005a). Im Fokus steht dabei zumeist, inwiefern dieses "kulturelle Gepäck" (JACK & PHIPPS 2005, S.77) die Wahrnehmung des Fremden präformiert oder stereotype Wahrnehmungen des Fremden nostrifizierend als exotisch zementiert (s.a. A. WEIDEMANN 2007a). Erstaunlich ist die geringe Beschäftigung mit materieller Kultur im Rahmen der Erforschung interkultureller Kommunikation insofern, als sich gerade in den Objektivationen kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten symbolisch vermittelt ausdrücken,

6 Zu Reiseführern siehe z.B. BHATTACHARYYA (1997), FENDL und LÖFFLER (1993), LAUTERBACH (1989, 1992), SCHERLE (2001), WANG (2003), WANG und WIERLACHER (2000); zu Tourismusbroschüren z.B. KORTLÄNDER (2000), NAYAR (2003), SCHELLHORN und PERKINS (2004); zu Fernsehdokumentationen z.B. KUNZELMANN (2002), SCHAAR-SCHMIDT (2008); zu Urlaubsfotos z.B. ALBERS und JAMES (1988), OSBORNE (2000), SCHMIDT (2001) und zu Souvenirs z.B. HITCHCOCK und TEAGUE (2000), KREISEL (1987).

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

mit denen man im Alltag allfällig konfrontiert ist – und zwar selbstverständlich gerade auch im Rahmen interkultureller Interaktionen bzw. interkultureller Lernprozesse (im Sinne D. WEIDEMANNs 2007a). [22]

Die Analyse interkultureller Kommunikationssituationen kann also eigentlich nicht umhin, neben Gesprächs- und Beobachtungsdaten auch Aspekte der materiellen Kultur zu untersuchen, da diese ebenfalls Bedeutung symbolisch vermitteln und das unmittelbare wie mittelbare "Bedeutungsreservoir" darstellen, aus dem heraus die Akteure ihr (gegenseitiges) Handeln deuten und verstehen. Zusammengenommen stellen Objektivierungen und Objektivationen mit ihrem polyvalenten Bedeutungsraum das "Handlungsfeld" (BOESCH 1991, S.70), mithin Kultur, dar, welches es zu analysieren gilt. Hierbei sollen die von den jeweiligen Akteuren explizit und implizit vorgenommenen Referenzierungen auf kulturelle Symbolbestände genauso zum Tragen kommen wie die von den Forschenden durch Referenz auf die verschiedenen Vergleichshorizonte herangezogenen kulturellen Symbolbestände (womit auch deutlich wird, dass die bei dieser Art von Analysen getroffenen Aussagen *immer* als kultur-perspektivisch zu verstehen sind). [23]

Pragma-semantische Analysen erfordern also, dass nicht mit einem (zuvor) festgelegten Datenpool gearbeitet wird, sondern im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie mittels "Theoretischem Sampling" (GLASER & STRAUSS 1998, S.53ff.; STRAUSS 1998, S.70ff.) gezielt neue Daten erhoben werden, die entweder bestehende Kategorien weiter sättigen oder aber als Kontrastfälle zur Bildung von Differenzierungen bestehender und zur Bildung neuer Kategorien geeignet sind. Im Lichte des oben Gesagten erfordern sie es also gemäß GLASERs Diktum des "all is data" (GLASER & HOLTON 2004, Par.45), alle Arten von Daten (Text, Bild, Audio) aus unterschiedlichsten Quellen zu erheben und als "Knoten" in die Analyse mit einzubeziehen, sobald die Möglichkeit pragma-semantischer Verknüpfungen aufscheint, die die Knoten als Vektoren sinnhaft miteinander verbinden. [24]

## 7. Methoden

Forschungsmethoden werden im Rahmen pragma-semantischer Analysen als Verfahren betrachtet, die auf Basis eines je spezifischen Welt- und Wissenschaftsverständnisses je spezifische Fragen stellen und bestimmte Arten von Wissen produzieren. Sie sind also weltanschaulich und kulturell verankert, wozu auch die Einbettung in unterschiedliche Wissenschaftskulturen und -disziplinen gehört. Sie sind dementsprechend voraussetzungsvoll. Die Anwendung bestimmter Methoden produziert folglich nicht einfach nur neues Wissen über die Welt, sondern liefert immer auch eine spezifische Perspektive und spezifische Vergleichshorizonte mit. Dies gilt keineswegs nur für die seit Jahrzehnten diskutierten Unterschiede zwischen nomothetischen und hermeneutischen Ansätzen (z.B. LAMNEK 1995; KROMREY 2005), sondern gleichermaßen für solche zwischen verschiedenen statistischen Verfahren oder zwischen z.B. der Dokumentarischen Methode (BOHNSACK 2001a) und pragma-linguistischen Diskursanalysen (VAN DIJK 1985; TEN THIJE 2001). [25]

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Aus dem Ziel pragma-semantischer Analysen ergibt sich zwangsläufig ein Interesse an Methodenpluralität, das über das mittels verschiedener Methoden produzierte Wissen hinausgeht und sich auch auf die mit den Methoden verbundenen Vergleichshorizonte und pragma-semantischen Zusammenhänge erstreckt. [26]

Hieraus folgt, dass sich pragma-semantische Analysen nicht in der Anwendung der Methoden selbst von anderen Ansätzen unterscheiden, sondern im Blick auf die Methoden als Verfahren, die ihre eigenen Vergleichshorizonte mitbringen und somit je Unterschiedliches zum Verständnis des untersuchten Gegenstandsbereiches beitragen. Sie tragen zur Erweiterung des pragma-semantischen Netzes einerseits inhaltlich bei, indem sie je spezifische Knoten und Vektoren auszuweisen in der Lage sind, zum anderen dadurch, dass sie eine bestimmte Perspektive beisteuern – nicht zuletzt durch die mit einer Methode immer auch verknüpfte spezifische Art von Fragestellungen. [27]

## 8. Knoten, Vektoren, Netz

Das, was ich im Rahmen pragma-semantischer Analysen als "Knoten" und "Vektoren" bezeichne, soll im Folgenden näher bestimmt werden. Der Vorteil dieser etwas sperrigen Begrifflichkeit liegt darin, dass sie es ermöglicht, die Vernetztheit pragma-semantischer Zusammenhänge vorzustellen, was in Form eines linearen Textes naturgemäß schwierig ist. [28]

Jedes Phänomen, sei es eine Handlung, Interaktion oder eine Objektivation kann als "Knoten" bezeichnet und für die Konstruktion des pragma-semantischen Netzes verwendet werden, um zu analysieren, in welchem Handlungs- und Bedeutungszusammenhang es steht. Da Phänomene unterschiedlich komplex sein können, sind auch Knoten unterschiedlich komplex. Ein komplexer Knoten besteht genau genommen aus mehreren Knoten, die in spezifischer Weise miteinander verknüpft sind. Die Komplexität eines Knotens besteht zum einen in der Anzahl an (Teil-) Knoten, zum anderen in der Menge von Verbindungsmöglichkeiten zwischen ihnen wie auch zu anderen, externen Knoten. Ein Apfel ist demnach im pragma-semantischen Netz ein vergleichsweise einfacher Knoten, ein aus mehreren Einzelteilen (Filterpapierbeutel, Heftklammer, Faden, bedrucktes Pappestück, Tee) bestehender Teebeutel ist schon komplexer, und ein – bekanntlich aus sehr vielen verschiedenen Teilen und Materialien zusammengesetztes – Auto ist sehr komplex. Auf Handlungen übertragen wäre das Schließen eines Fensters ein relativ einfacher Knoten, das Schreiben eines Briefes ein komplexerer und das Führen einer Verhandlung über den Brautpreis ein komplexer Vorgang, wobei sich auch ein vermeintlich simpler Vorgang wie das Schließen eines Fensters im Verlauf einer pragma-semantischen Analyse als außerordentlich komplex erweisen kann – etwa wenn er im Rahmen einer Zwangsstörung (gemäß ICD10 F42) oder als Teil einer künstlerischen Performance o.ä. ausgeführt wird. [29]

Als "Vektoren" bezeichne ich die sinnhafte Verknüpfung zweier Knoten aufgrund ihres gemeinsamen Auftretens, eines korrelativen, Wirk- oder Erklärungszusam-

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

menhangs. Vektoren können dementsprechend gerichtet oder ungerichtet sein. Vektoren führen zu "größeren" Sinnzusammenhängen, indem sie zwei für sich genommen Bedeutung tragende Phänomene zu einem neuen Phänomen verbinden, wobei es sich hierbei nicht notwendigerweise um ein empirisch ausweisbares Phänomen handeln muss. So verbinden sich die Konnotationen der Nationalflagge mit denen eines Sarges, wenn beide imaginativ zusammengebracht werden. Dasselbe gilt aber auch für die Verknüpfung einer Nationalflagge mit einem Fahrrad. Im ersten Fall haben wir es mit einem weitläufig bekannten Symbol zu tun, im zweiten möglicherweise mit moderner Kunst. In jedem Phänomen verbinden sich denotativer Gehalt, sozial geteilte und individuelle Konnotationen, wie BOESCH (1991, S.83ff.) ebenfalls am Beispiel der Nationalflagge im Hinblick auf Symbole und Rituale ausführt. [30]

In der empirisch ausweisbaren Häufigkeit einzelner Knoten und Vektoren, also der Knotendichte und Vektorstärke, zeigt sich, in welchem Ausmaß es sich bei einem Phänomen um *sozial geteilte* Wirklichkeit handelt. [31]

Im Hinblick auf Knoten gilt ferner, dass sie umso *dichter* sind, je vielfältiger ihr konnotativer Gehalt ist und je mehr Verknüpfungen zu anderen Knoten empirisch ausweisbar oder möglich, in welchem Ausmaß sie also polyvalent und überdeterminiert sind. Die analytische Verknüpfung von Knoten führt zur Konstruktion eines pragma-semantischen Netzes, in dem einzelne Knoten stärker und dichter verknüpft sind als andere. Hierbei bilden Vektoren zwischen Knoten, die mit einem anderen Knoten nicht direkt verknüpft sind, für letzteren den hermeneutischen Möglichkeitsraum, insofern als sie indirekte Verknüpfungsmöglichkeiten und damit ungeläufige Bedeutungen aufzeigen. [32]

Fokussiert man in der pragma-semantischen Analyse nicht einen Knoten, sondern mehrere mit dem Ziel, verschiedene Artefakte, Praktiken etc. hinsichtlich ihrer jeweiligen pragma-semantischen Zusammenhänge miteinander zu vergleichen, so wird auch hierbei letztlich *ein* pragma-semantisches Netz konstruiert, in dem Unterschiede wie Gemeinsamkeiten sichtbar werden. Wenn es sich um Knoten (z.B. Messer/Gabel – Stäbchen) handelt, die zwar für sich dicht vernetzt und stark sind, untereinander aber keine oder nur schwache Vektoren aufweisen (im Beispiel starke indirekte Verknüpfung über den Zweck: Nahrung teilen und zum Mund führen), dann hat man es mit kulturellen Unterschieden zu tun. Indirekte Verknüpfungen mit einem oder sehr wenigen Zwischenknoten verweisen dabei auf geteilte Bedeutung. [33]

## 9. Vorgehensweise

Wie also könnte bei einer pragma-semantischen Analyse idealtypisch vorgegangen werden?

1. Im Forschungsalltag wird man in der Regel von einem offeneren thematischen Interesse ausgehend zuerst überlegen, welche Art von Daten erhoben werden sollen und diese dann mittels geeigneter Methoden konstituieren.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

2. Es folgt die Identifizierung einer "dichten Stelle" als Ausgangspunkt für die weitere Analyse, wobei das eigene Interesse, die eigene Verwunderung oder theoretische Überlegungen leitend sein können. Ein Artefakt, Foto oder eine Textstelle, eignet sich als Ausgangspunkt (Initialknoten) für die Analyse dann besonders gut, wenn diese Objektivation komplex (oder widersprüchlich) erscheint, also bereits "auf den ersten Blick" vielfältige Vergleichsmöglichkeiten sichtbar werden. Gemäß den obigen Ausführungen zu Knoten und Vektoren im pragma-semantischen Netz zeichnen sich "dichte Stellen" durch hohe Valenz und Verknüpfbarkeit aus und erleichtern so den Einstieg in die Analyse. Ob es sich letztlich um eine "wichtige" Stelle handelt, kann jedoch erst die Analyse ausweisen.
3. Im nächsten Schritt empfiehlt es sich, die "dichte Stelle" zu paraphrasieren, also einer reformulierenden Interpretation zu unterziehen, um ihre denotativen Gehalte und manifesten Sinnstrukturen aufzudecken.
4. Anschließend wird der komplexe Initialknoten zunächst in die einzelnen Propositionen zerlegt, aus denen er besteht, also in (Teil-) Knoten aufgelöst.
5. Die einzelnen Propositionen werden durch Vergleich mit ähnlichen/differenten Phänomenen gegen verschiedene Vergleichshorizonte "geprüft", wobei Ähnlichkeit zur "Verdichtung" des Knotens, Differenz zur Aufnahme weiterer Knoten führt.
6. Im Folgenden werden Knoten aufgrund ihres gemeinsamen Auftretens, einer Korrelation, eines Wirk- und Erklärungszusammenhangs etc. miteinander verknüpft.
7. Diese Vektoren werden anschließend gegen verschiedene Vergleichshorizonte mit ähnlichen/differenten Zusammenhängen verglichen, wobei – äquivalent zu Schritt 5 hinsichtlich der Knoten – Ähnlichkeit zur "Verstärkung" des Vektors, Differenz zur Bildung weiterer Vektoren führt. Darüber hinaus werden u.U. weitere Knoten als für die Analyse interessant in das entstehende Netz aufgenommen.
8. Die Fokussierung und "Überprüfung" dieser – textferneren – Knoten und Vektoren durch die Wiederholung der Schritte 5, 6 und 7 führt zur sukzessiven (Re-) Konstruktion immer weiterer pragma-semantischer Zusammenhänge und damit zur Ausweitung des pragma-semantischen Netzes, wobei stets auch die *mögliche* Handlungsrelevanz mitzuprüfen ist.
9. Sobald das pragma-semantische Netz so weit und so dicht geworden ist, dass es über die augenfälligen hinaus auch gegenläufige, widersprüchliche oder schlicht unerwartete Sinnrelationen umfasst, können auf Basis der Knotendichte und Vektorstärke thematisch interessante "starke" pragma-semantische Zusammenhänge identifiziert werden.
10. Diese versucht man anschließend – insbesondere durch Referenz auf theoretisch begründete Vergleichshorizonte – zu erklären, wobei es auch zur Bildung neuer Erklärungsansätze kommen kann.
11. Schlussendlich kann der pragma-semantische Überschuss (Möglichkeitsraum) ausgewiesen werden, wobei unter Rekurs auf die Erklärung aus Schritt 10 zu erklären ist, warum es sich um Möglichkeiten

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

handelt, die – im Zusammenhang mit dem konkret untersuchten Fall – nicht Wirklichkeit geworden sind. [34]

Die Oszillation zwischen Textnähe und Textferne durch beständiges Vergleichen unter Referenz auf die unterschiedlichen Arten von Vergleichshorizonten produziert den weiteren Kontext, in dem eine Handlung oder ein Handlungsergebnis steht, ohne dabei die Datenbegründetheit zu verlieren. Die Vorgehensweise bei pragma-semantischen Analysen gleicht somit Vorgehensvorschlägen im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie. Ähnlichkeit besteht insbesondere hinsichtlich theoretischem Sampling und der Kodiervorgänge (offenes, axiales, selektives Kodieren im Falle von STRAUSS bzw. STRAUSS & CORBIN). Wie oben ausgeführt, ist das Ziel pragma-semantischer Analysen jedoch anders als bei der GTM, weswegen das Prinzip der "Sättigung" als Kriterium für den Abbruch der Datenerhebung und Analyse problematisch erscheint. Da, wo es weniger um die Analyse des Handlungsfeldes geht, wird man aber ähnlich verfahren. [35]

## 10. Ein Beispiel

### 10.1 Thema

In einem seit dem Sommersemester 2008 laufenden Lehrforschungsprojekt im Rahmen des Masterstudiengangs "Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" an der TU Chemnitz wurden Personen, die als Tourist/innen Indien bereist haben, mithilfe eines narrativ-biografischen Interviews zu ihrer "Indiengeschichte" befragt. Hierbei sollte zusätzlich das 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 für die und auf der Reise genutzt haben. Diese Medien sollen im Rahmen der Auswertung zur Analyse pragma-semantischer Zusammenhänge mit herangezogen werden, ergänzt durch die Analyse seitens der Interviewpartner/innen erstellter Objektivationen (Fotos, Weblogs etc.). Auf diese Weise soll neben der Analyse des jeweiligen Indienbildes und seiner Veränderung das pragma-semantische Netz (re-) konstruiert werden, in dem die jeweilige(n) Reise(n) als sinnhafte Erlebnisse bedeutungsstrukturiert und Bedeutung strukturierend "aufgespannt" sind. Die vor diesem Hintergrund geführten Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und anschließend nach einem einheitlichen Transkriptionssystem verschriftlicht. [36]

### 10.2 Dichte Stelle als Ausgangspunkt für die Analyse

Die nachfolgend präsentierte Gesprächssequenz ist ein Ausschnitt aus einem dieser reisebiografischen Interviews[7]. Der Sequenz geht die Frage voraus, was Indien für die Interviewpartnerin sei, was diese damit beantwortet, es sei ihr

7 Ich danke der MA-Studentin Alina JUODYTE, die das Interview geführt und transkribiert hat, für erste Hinweise auf diese interessante Sequenz. Der Interviewausschnitt stellt die Antwort auf die von der Interviewpartnerin im Verlauf des Interviews mehrfach angesprochenen persönlichen Veränderungen durch ihre erste Indienreise dar, die sie Anfang 2008 zusammen mit einem Freund unternommen hat.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

"erster großer Urlaub seit sehr vielen Jahren wieder und ne positive Erfahrung, ne schöne Erfahrung auch" gewesen [Z. 1236-1244]. Bei der Sequenz selbst handelt es sich um die Antwort auf die in der Nachfragephase des Interviews gestellte Detaillierungsaufforderung hinsichtlich der in der Haupterzählung mehrfach erwähnten "Veränderungen" durch die Reise nach Indien. Das Interview endet kurz nach dieser Sequenz mit der Antwort auf eine weitere, diesmal exmanente Frage[8], nämlich was die Interviewpartnerin einem potenziellen Indientouristen zur Vorbereitung empfehlen würde. In der Antwort, mit der die Interviewpartnerin gleichzeitig das Fazit für die Reise – und das reisebiografische Interview – zieht, empfiehlt sie Indientourist/innen, einen guten Reiseführer zu kaufen, diesen gut zu studieren und das zu tun, was darin steht.

1246. A: Und du hast erwähnt, Veränderung im Denken.
1247.
1248. S: Ja, im / im Denken. Na, ganz einfach (2s) m: (3s) dass dIE Probleme ham, die
1249. wIr nich haben (..) hier. Wir müssen uns nich (..) überlegen: "Wo krieg ich was zu
1250. Essen her". (2s) Die leben ja wirklich von (..) nIchts teilweise. Also, da fragst du
1251. dich, wie schaffen die's zu überleben? (..) So, oder KrAnkheiten, (..) wo du hier
1252. sachst / fAst jEder is hier krankenversichert. (..) Wer / wer in Deutschland nich
1253. krankenversichert ist, der is durch ne LÜcke gerutscht und (..) das sin Null
1254. Komma fünf Prozent bei uns, oder so. (..) Und wo ich einfach sach, ich hab dort
1255. ne VerstÜmmelung gesehen, (..) schief zusammengewachsene KnOchen, (..) da
1256. fehlt mal ne halbe HAnd, weeßte, (..) da:, keene Ahnung, (..) komplett
1257. entzündeter FUß und so was, wo du sachst: "Wow, (..) Phuh", (..) das sIEhst du
1258. bei uns nich, außer du arbeitest im KrAnkenhaus (.), weißt du, wie ich meein, und
1259. die lofen da so auf der Straße rum und (..) ja, Veränderung im Denken.

8 Die maßgeblich von Fritz SCHÜTZE (1977) entwickelte Methode des narrativen Interviews "besteht darin, den Interviewpartner nicht mit standardisierten Fragen zu konfrontieren, sondern ganz frei zum Erzählen zu animieren. Es gibt – so die Grundidee – subjektive Bedeutungsstrukturen, die sich im freien Erzählen über bestimmte Ereignisse herausschälen, sich einem systematischen Abfragen aber verschließen würden" (MAYRING, 1996, S.54). Um dies zu erreichen, verläuft ein narratives Interview in bestimmten aufeinander folgenden Phasen: Nach der Erklärungsphase, d.h. der Vorgabe des thematischen Rahmens (1), kommt die Erzählaufforderung (2), die die Erzählphase der interviewten Person einleiten und deren Haupterzählung (3) anstoßen soll. Es folgt die Nachfragephase (4), während der zuerst in Form "immanenter" Nachfragen an von der Interviewpartnerin oder dem Interviewpartner explizierte Aspekte angeschlossen wird, um weitere Detaillierungen zu erhalten. Anschließend können mittels "exmanenter" Fragen inhaltlich relevante, von der interviewten Person aber noch nicht angesprochene Themen erhellt werden, wobei u.U. ein vorbereiteter Fragenkatalog Verwendung findet. In der Bilanzierungsphase (5) wird die Interviewpartnerin/der Interviewpartner gebeten, eine Bilanz des von ihr/ihm Gesagten zu ziehen, bevor das Interview mit dem Debriefing bzw. einem Austausch über das Interview (6) beendet wird (s.a. GLINKA 1998; LUCIUS-HOENE & DEPPERMANN 2002).

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

(2s) Na,
och, dass ich das / ich fühl mich jetzt nich schlecht, weil ich nich jedem Bettler
was gegeben hab, (2s) weil, musste sehen, das is bei denen (..) [schlägt mit der
Hand auf den Tisch] / (..) das is n Beruf bei denen. Und andererseits, gibts ja
auch die Schauermärchen, die verschandeln oder verstÜmmeln ihre KInner,
damit sie besser betteln können. (..) Ganz einfach. (.) Da wird dem Kind halt mal
die Zunge abgeschnitten. Da bringts mehr GEld. (..) So. (..) Wo ich mir sach:
"Hm", (2s) gibts dem / gibst dem Kind dann dOch lieber n Brötchen als GEld (..)
oder irgendwas.(..) Also, das sin halt (..) ne Veränderung im Denken, dass mor
(..) über Sachen nAchdenkt, über die mor sonst nich nachgedacht hätte, wär man
nicht dOrt gewesen, sach ich ma. (..) Aber (..), das sin ja jetzt nicht alles
Unmenschen, nur weil sie ihre (.) Kinder verstümmeln (.). Das is einfach, weil's
dort gang und gäbe is. Weil's (..) / weil es für die legitIm is, (..) das is n Teil der
Kultur quasi, je / so grausam, wie es auch sein mag. (..) So absurd des für uns is,
aber es (..) / gehört bei denen dazu, leider. (..) Es ist da nichts (3s) total
Unnormales (4s). [37]

Die Identifizierung gerade dieser Passage als "dichte Stelle" und Ausgangspunkt für eine pragma-semantische Analyse erfolgte zuerst unter Referenz auf meine Alltagserfahrung mit Bettler/innen und speziell mit Bettler/innen in Indien. Vor diesem Vergleichshorizont erschienen mir drei Aspekte in der Aussage der Interviewpartnerin unmittelbar frag- bzw. merkwürdig: (1) Trotz mehrerer Jahre Reise- und Feldforschungserfahrung auf dem Subkontinent ist mir nie ein Bettler/ eine Bettlerin mit fehlender bzw. herausgeschnittener Zunge begegnet, auch habe ich nie von solcherart verstümmelten Bettler/innen gehört oder gelesen; (2) einem Bettler/einer Bettlerin ohne Zunge ausgerechnet ein Brötchen zu geben, erschien mir höchst seltsam, zudem gehören Brötchen meiner Erfahrung nach nicht zu den indischen Grundnahrungsmitteln und sind allenfalls in Form abgepackter Milchbrötchen an manchen Kiosken erhältlich; (3) zudem widerspricht es meiner Alltagserfahrung in Indien (und anderswo), dass Verstümmelungen insbesondere auch von Kindern zum Zwecke erfolgreicheren Bettelns "gang und gäbe" seien, gesellschaftlich akzeptiert würden und "Teil der Kultur" seien. [38]

Ebenfalls vor dem Vergleichshorizont eigener Alltagserfahrung, aber auch explizit empirisch fundierter Vergleichshorizonte erster und zweiter Ordnung konnte ich

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

mit den Aussagen zur "Konfrontation mit Armut", "Konfrontation mit körperlicher Versehrtheit" und "Konfrontation und Umgang mit Bettlern" (z.B. HOTTOLA 1999) in der Passage gleichzeitig Phänomene und Themen identifizieren, die für viele, wenn nicht alle Indienreisenden von Bedeutung sind, deren Selbst- und Weltverhältnis sie in ähnlicher Weise verändern oder gar erschüttern, wie es die Interviewpartnerin in der Sequenz zum Ausdruck bringt (z.B. ebd.; SINGH, BINDLOSS & BAINBRIDGE 2007, S.23; ABRAM, SEN, EDWARDS, FORD & WOOLDRIDGE 2002, S.11)[9]. [39]

### 10.3 Reformulierende Interpretation (Paraphrase)

Auf die Nachfrage führt die Erzählerin am Schluss des narrativ-reisebiografischen Interviews die Veränderung im Denken aus, die durch die Indienreise zustande gekommen sei. [40]

Sie sei damit konfrontiert gewesen, dass Menschen in Indien Probleme hätten, die es "bei uns" nicht gebe wie z.B. die Überlegung, ob man etwas zu essen bekomme. Auch sei man in Indien damit konfrontiert, dass Menschen auf der Straße mit Verstümmelungen und Verletzungen herumliefen, die man "bei uns" allenfalls zu Gesicht bekomme, wenn man im Krankenhaus arbeite. Sie fühle sich jedoch nicht schlecht damit, dass sie "nich jedem Bettler was gegeben" habe, da das "bei denen" ein "Beruf" sei. Andererseits gebe es "Schauermärchen" von Menschen in Indien, die ihre Kinder verstümmeln, z.B. indem ihnen "ganz einfach" "mal die Zunge abgeschnitten" werde, damit diese beim Betteln mehr Geld bringen. Statt Geld gebe sie dann lieber ein "Brötchen" zu essen. Obwohl es "für uns absurd" sei, seien das nicht alles "Unmenschen", die ihre Kinder verstümmeln, da es "dort gang und gäbe" und – "so grausam wie es auch sein mag" – "Teil der Kultur quasi" sei und damit "nichts total Unnormales", was sie bedauert. Wenn man diese Erfahrungen vor Ort gemacht habe, verändere sich das Denken, da man über Sachen nachdenke, über die man sonst nicht nachgedacht hätte. [41]

Nachdem schon die Auswahl der Sequenz aufgrund von Vergleichsoperationen zustande kam und somit eine erste Interpretationsleistung darstellt, handelt es sich – wie gut zu sehen ist – bei der Paraphrase um eine reformulierende Interpretation. Diese besteht zum einen in der Übersetzung der natürlichen Redeweise in einen linearen, an literarischen Konventionen orientierten Text (Reformulierung und Restrukturierung); zum anderen habe ich einzelne Wörter und Phrasen gerade *nicht* übersetzt. Es handelt sich dabei um jene Phrasen, die maßgeblich zur Auswahl der Sequenz geführt haben und die als Interpretationsanker, d.h. Ausgangsknoten für die weitere Analyse dienen. [42]

9 Da es in diesem Artikel um theoretische, methodologische und methodische Aspekte pragma-semantischer Analysen gehen soll und das empirische Beispiel lediglich Demonstrationszwecken dient, werde ich im Folgenden auf Belege und Quellen an den verschiedenen Vergleichshorizonten primär verweisen und diese inhaltlich nur soweit ausführen, wie es für das Verständnis der Vorgehensweise unbedingt nötig erscheint.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

### 10.4 Zerlegung des Initialknotens

Die Zerlegung des Interviewausschnitts in kleinere Sinneinheiten liefert eine ganze Reihe von Propositionen, wobei die Liste nicht erschöpfend ist und sich notwendigerweise an meinem Vorverständnis und den mir zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Vergleichshorizonten orientiert. Darüber hinaus lassen sich einzelne dieser Propositionen zum einen weiter zerlegen, zum anderen wird ersichtlich, dass bei manchen Propositionen der konkrete Bezug unklar bleibt. Drittens lösen sich durch dieses Vorgehen zunächst einmal die von der Sprecherin als unmittelbar verständlich vorausgesetzten und beim Hören oder Lesen unreflektiert "verstandenen" impliziten Zusammenhänge zwischen den Propositionen auf. Die Zerlegung in Propositionen verdeutlicht somit, an welchen Stellen neben den manifesten Sinngehalten die latenten Sinngehalte und Bedeutungsstrukturen durch Vergleichsoperationen aufzuklären sind.

- "die" haben Probleme, die "wir" nicht haben
    - Armut
    - "die" wissen nicht, woher sie etwas zu essen bekommen
    - "die" leben teilweise von nichts
    - das ist wirklich so
- "da" sieht man Dinge, die bei "uns" nur im Krankenhaus zu sehen sind
    - körperliche Versehrtheit
    - unbehandelte Verletzungen/Krankheiten
- sie fühlt sich nicht jedes Mal schlecht
- sie hat nicht jedem Bettler etwas gegeben
- Betteln ist ein Beruf bei "denen"
- es gibt "Schauermärchen"
    - es gibt "da" Menschen, die ihre Kinder verstümmeln
    - verstümmelte Kinder bringen beim Betteln mehr Geld
    - Verstümmeln wird ganz einfach gemacht
    - "wir" finden das grausam
    - das sind nicht alles Unmenschen, die ihre Kinder verstümmeln
    - das ist nichts Unnormales
    - das ist Teil der Kultur
- sie überlegt
    - "dann" lieber Brötchen zu geben
    - statt Geld
- ihr Denken hat sich verändert
    - man denkt über Sachen nach
    - über die man sonst nicht nachgedacht hätte
    - wenn man nicht dort gewesen wäre. [43]

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

### 10.5 Prüfung der Propositionen

Die einzelnen Propositionen werden im Folgenden durch Vergleich mit ähnlichen/differenten Phänomenen gegen verschiedene Vergleichshorizonte geprüft. Hierbei gibt es grundsätzlich zwei Strategien, die jedoch auch gemischt werden können: Erstens können nacheinander die einzelnen Propositionen gegen alle Arten von Vergleichshorizonten geprüft werden; zweitens können alle Propositionen nacheinander gegen die einzelnen Arten von Vergleichshorizonten untersucht werden. Beide Vorgehensweisen haben Vor- und Nachteile. Im ersten Fall eröffnen Ähnlichkeits- und Differenzrelationen auf der einen Seite schnell einen Eindruck von der Knotendichte und vergrößern durch die Produktion einer Menge externer Knoten das pragma-semantische Netz, auf der anderen Seite werden aber auch die Binnenstruktur und -logik des Initialknotens aus den Augen verloren. Im zweiten Fall bleibt man näher am Initialknoten und erhält schneller einen Überblick über das (nicht) gemeinsame Auftreten einzelner Propositionen und damit mögliche Vektoren und Vektorstärken. [44]

Es geht hier also zunächst einmal darum, die einzelnen Propositionen daraufhin zu prüfen, inwiefern sie "wahr" oder "falsch" sind, d.h. verfügbaren Kategorien verfügbarer Symbolbestände in vergleichender Interpretation sinnvoll subsumiert werden können oder nicht, ohne dabei die der Interviewpartnerin im Hinblick auf die von ihr in einem bestimmten Kontext (Interview) gemachten Aussagen unterstellte Wahrhaftigkeit in Zweifel zu ziehen. Hierbei kann sich herausstellen, dass einzelne Propositionen hinsichtlich bestimmter Vergleichshorizonte und v.a. in Kombination mit anderen Propositionen zwar "falsch" sind, bezogen auf andere Vergleichshorizonte für sich genommen aber durchaus "wahr" sein können. [45]

Eine "technische" Schwierigkeit besteht bei diesem Schritt darin, dass man bei der Prüfung der Propositionen nicht nur auf ähnliche und differente Propositionen stößt, sondern gleichzeitig auch auf ähnliche und differente Verweisungs-, Erklärungs- und Begründungszusammenhänge. Denn in der Wirklichkeit stehen Propositionen natürlich nie allein und für sich selbst. [46]

Da dieses Vorhaben sehr schnell sehr komplex und umfangreich wird, beschränke ich mich in diesem Abschnitt nur auf wenige Knoten, um zum einen die Arbeitsweise zu zeigen und zum anderen die schnelle Komplexitätszunahme deutlich zu machen. [47]

Ausgehend von den Auswahlkriterien für diese Beispielsequenz, die alle drei mit dem Thema "Betteln" verbunden sind (s.o.), bezieht sich ein erster Vergleich auf andere Stellen im Interview, in denen die Erzählerin über Bettler/innen und Begegnungen mit Bettler/innen spricht. Dies geschieht an insgesamt vier Stellen im Interview (Z. 226-233; 278-281; 358-363; 630-637), wobei v.a. die Anzahl an Bettler/innen und deren "dreistes" Auftreten (Z. 233) als anstrengend beschrieben werden, da es – außer an Touristenstränden, die auch als sauberer bezeichnet werden als andere Gegenden – schwierig sei, sich von den Strapazen Indiens auszuruhen. Hinweise gibt es in diesen bzw. angrenzenden Passagen auch zu den Umgangsstrategien mit den Bettler/innen und zum Abgleich eigener

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Erfahrungen mit den entsprechenden Informationen im Reiseführer, was als Verarbeitungs- oder Bewältigungsstrategie bezeichnet werden könnte. [48]

Anders als in Textanalysen, die die Bildung einer Typologie zum Ziel haben (z.B. STRAUB 1993a; BOHNSACK 2001b), ziehe ich im nächsten Analyseschritt nicht andere Interviews aus demselben Korpus oder andere ähnliche empirische Studien zum Vergleich heran, sondern zunächst Wissensbestände, die die Interviewpartnerin selbst mehr oder weniger explizit anspricht. Dies sind zum einen Reiseführer, zum anderen Erzählungen bzw. Erfahrungsberichte anderer Tourist/innen sowie andere Hörensagen-Quellen. [49]

Nicht nur in der Koda, sondern an verschiedenen anderen Stellen im Interview erwähnt die Interviewpartnerin, wie wichtig der schon zur Vorbereitung genutzte Reiseführer "Lonely Planet India" zur Bewältigung der Reise gewesen sei (Z. 71-83), einerseits im Hinblick auf reisepraktische Vorgänge (was man ansehen sollte, wo man übernachten und essen kann), andererseits aber immer wieder auch hinsichtlich der Beschreibung (und Erklärung) von "Land und Leuten", insbesondere auch von deren Mentalität und damit kultureller Unterschiede. Der Reiseführer, dessen die Reise vorbereitende Lektüre ihre Erwartungen an das besuchte Land und die Reise maßgeblich geprägt habe ("Lonely Planet India"), dient ihr als Vergleichshorizont für die eigenen Erfahrungen vor Ort, und immer wieder stellt sie fest, dass die durch den Reiseführer aufgebauten Erwartungen alle erfüllt wurden (Z. 631-633). Da sie sich mehrfach bei der Erwähnung des Reiseführers gleichzeitig auf das Erleben von Armut und Bettelei und den Umgang mit Bettler/innen bezieht (z.B. Z. 630-637), liegt es nahe, den verwendeten Reiseführer im Hinblick auf den Umgang mit Bettler/innen zu untersuchen. [50]

"Lonely Planet India" (SINGH et al. 2007) erwähnt Bettelei und Bettler/innen an einigen Stellen (S.99, 343, 1056, 1142). Im Kapitel "Outdoor Activities – Adventure Activities" gibt es z.B. einen Abschnitt unter der Überschrift "Cultural Sensitivity":

- "Respect local cultural practices when interacting with communities, including attitudes to modesty.
- Observe official regulations in areas you visit. Many rules are there to protect the local way of life.
- Do not hand out pens, sweets or money to children; this promotes begging. If you want to give, donate to local schools and community centres.
- Always seek permission from landowners if you intend to enter private property.
- Where possible, trek with a local guide. This way, money from tourism will directly benefit the people it affects" (ebd., S.99). [51]

In der Rubrik "Tipping, Baksheesh & Bargaining" im "Directory" am Ende des Reiseführers gibt es ebenfalls Hinweise auf Bettler/innen und den Umgang mit ihnen:

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

> "[...] Beggars attach themselves to new arrivals in many Indian cities – whether you give or not is up to you, but try to treat people compassionately and consider what you might do if the positions were reversed.
>
> Many Indians implore tourists not to hand out sweets, pens or money to children, as it encourages them to beg. This is often selfish giving – designed to make the traveller feel good rather than producing any positive benefit for the child. To make a lasting difference, donate to a school or a charitable organization" (ebd., S.1142). [52]

Ich verwende die genannten Reiseführerausschnitte hier als explizit empirisch fundierte Vergleichshorizonte erster Ordnung, wobei ein Vergleich der auf Armut und Bettelei bezogenen Propositionen im Interviewausschnitt mit denen in den Reiseführerpassagen sowohl Ähnlichkeiten als auch Differenzen zutage fördert. Erstere bestehen – wie die Interviewpartnerin selbst sagt – darin, dass die Kinder betteln, nach Geld, Bonbons, Kulis und Stiften fragen (Z. 333-337), aber auch darin, als Tourist/in in Indien unweigerlich mit Armut konfrontiert zu werden, mit Gedränge und erschütternden Erlebnissen, die "selbst den hartgesottensten Globetrotter an seinem Verstand zweifeln lassen" (ebd., S.23), also durchaus zu "Veränderung im Denken" (Z. 1260) führen mögen. [53]

Es gibt jedoch auch bedeutsame Differenzen, die sich v.a. auf Handlungsstrategien bzw. Umgangsweisen beziehen. Hier widersprechen die Aussagen der Interviewpartnerin teilweise den expliziten Handlungsanweisungen des Reiseführers, wenn sie erzählt, manchmal Stifte für die Kinder gekauft zu haben (Z. 638-639) oder kundtut, bei der nächsten Reise unbedingt "eine große Tüte Bonbons" mitzunehmen (Z. 640-641). Dieser Widerspruch ist aus zwei Gründen interessant: Zum einen befindet sie sich hier im Widerspruch zu ihren im Hinblick auf die Nutzung des Reiseführers gemachten Aussagen, sich nämlich an den dortigen Ausführungen orientiert zu haben (Z. 71-83) einerseits und ihrer Empfehlung an andere potenzielle Indientourist/innen am Ende des Interviews andererseits, sich einen guten Reiseführer zu kaufen, diesen gut zu studieren, das zu tun, was darin steht (1282-1289) und eine Tüte Bonbons für die Kinder mitzunehmen (Z. 1289-1290). Zum anderen haben Reiseführer als touristisches Medium eine explizit handlungsleitende Funktion, die sich – wie aus den zitierten Reiseführerausschnitten unschwer hervorgeht – nicht allein auf Hinweise zu Sehenswürdigkeiten, Unterkünften und Nahrungsmitteln beschränken, sondern auch Anleitungen geben, wie "Land und Leute" zu sehen und zu verstehen sind und wie sich Tourist/innen vor Ort verhalten sollten. Unter Referenz auf theoretisch fundierte Vergleichshorizonte sei in diesem Zusammenhang auf die Literatur zu Reiseführern (z.B. BHATTACHARYYA 1997; GORSEMANN 1995; SCHERLE 2001) sowie auf tourismustheoretische Ausführungen (z.B. OPASCHOWSKI 2002) hingewiesen. [54]

Werden die Reiseführerausschnitte zum Betteln als (neuer) Ausgangspunkt (Knoten) für die Analyse genommen und wird der Stellenwert, den dieses Phänomen im zitierten "Lonely Planet India" hat, mit dem in anderen Reiseführern zu Indien verglichen, dann fällt auf, dass das Thema Betteln im "Lonely Planet India" eher beiläufig und knapp Erwähnung findet, während es

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

z.B. im "India Handbook 1998" (BRADNOCK & BRADNOCK 1997) erheblich prominenter platziert ist. Erklärt werden kann dies etwa unter Verweis auf die Ergebnisse der Studie von Sabine GORSEMANN (1995) als explizit empirisch fundiertem Vergleichshorizont zweiter Ordnung und den dort vorgebrachten typologischen und theoretischen Erwägungen als theoretisch fundiertem Vergleichshorizont. So verweist sie etwa darauf, dass Reiseführer zum einen zielgruppenspezifisch geschrieben sind und zum anderen neben der reisepraktischen Funktion v.a. auch zum Ziel haben, die Region als bereisenswert darzustellen. Insbesondere aus letzterem ergibt sich der Daseinszweck eines Reiseführers überhaupt erst und macht seinen kommerziellen Erfolg möglich. Wie sich aus Inhalt, Aufbau und Stil ergibt, besteht die Zielgruppe des "Lonely Planet India" primär aus abenteuerlustigen Individualreisenden mit Rucksack (vgl. BHATTACHARYYA 1997), die im Reiseführer als "Traveller" – nicht als Tourist/innen – bezeichnet werden. Diese Unterscheidung wird auch von Indientourist/innen selbst ausgiebig genutzt (Alltagserfahrung als VH; empirisch fundierter VH erster [z.B. BRADT 1995] und zweiter Ordnung [z.B. COHEN 2003]; theoretisch fundierter VH, z.B. COHEN 1972, 1979; URIELY, YONAI & SIMCHAI 2002). Dieser Knoten soll hier jedoch nicht weiterverfolgt werden. Wichtiger ist, dass aus dem Selbstverständnis der Autoren wie des Verlags eine ganz spezifische Form des (Indien-) Tourismus propagiert wird, die sich neuerdings verstärkt an Kriterien des "sanften Tourismus" und an Nachhaltigkeit orientiert. Die schon in den ersten Ausgaben enthaltene Tourismuskritik, die sich vorwiegend auf die Kritik am Massentourismus beschränkte, enthält nun Elemente der Selbstkritik der "Traveller", die, wenn diese die Argumentation übernehmen, zu "Posttouristen" werden (theoretischer VH: FEIFER 1985). Der Rückbezug dieser Argumentation auf das Interview macht es möglich, empirisch begründet danach zu fragen, welchem Tourismustyp (zu Typologien siehe etwa COHEN 1972; OPASCHOWSKI 2002; MUNDT 2001) die Interviewpartnerin auf Basis des Interviews zugeordnet werden könnte und welche Implikationen dies für die Erklärung des Interviewausschnitts hat. Hierzu würde das Interview zum einen auf tourismuskritische Aussagen hin untersucht und zum anderen überprüft werden, ob die Aussagen der Interviewpartnerin im Widerspruch zu den im Reiseführer explizierten Verhaltensnormen stehen. Wie oben schon angeführt, besteht z.B. im Hinblick auf das Verteilen von Stiften und Bonbons eine entsprechende Diskrepanz insofern, als die Interviewpartnerin sich ausschließlich auf den repräsentativen Gehalt im Reiseführer bezieht (Kinder betteln nach Stiften und Bonbons), nicht aber (bzw. nur teilweise) auf den (noch dazu unter Verweis auf die inhaltsidentische Ansicht vieler Einheimischer abgesicherten) appellativ-direktiven Gehalt, Kindern nichts zu geben, da dies das Problem des Bettelns vergrößere. [55]

Der Vergleich gegen empirisch fundierte Vergleichshorizonte zweiter Ordnung, die sich mit Straßenkindern und Bettelei befassen (z.B. GÖSSLING, SCHUMACHER, MORELLE, BERGERZ & HECK 2004; KOMBARAKARAN 2004), offenbart dann bereits erheblich komplexere Zusammenhänge etwa hinsichtlich der Motivation der Kinder zu betteln und in Bezug auf Bettelstrategien, gibt aber auch Aufschluss über die Problematik der

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

"Problemlösung" seitens verschiedener Akteure (Politik, Hilfsorganisationen, Tourist/innen) mit ihren je unterschiedlichen Zielen. [56]

Im Folgenden befasse ich mich mit der Aussage der Interviewpartnerin, dass sie sich nicht schlecht fühle, weil sie nicht allen Bettler/innen etwas gegeben habe, da dies "bei denen" ein Beruf sei, sowie dem Hinweis auf Geschichten, denen zufolge Kinder verstümmelt würden, damit sie beim Betteln "mehr Geld bringen" (s.o. Z. 1261-1267). Ich werde dabei zunächst nur die Proposition "Verstümmelung von Kindern zum Zwecke des Bettelns" gegen verschiedene Vergleichshorizonte prüfen, bevor ich mich dann unter Referenz auf verschiedene v.a. theoretische Vergleichshorizonte an den Versuch wage, die Psychologik der gesamten Passage aufzuklären. [57]

Das Interview selbst gibt keinen Aufschluss darüber, woher die Interviewpartnerin "weiß", dass in Indien Kinder zum Zwecke des Bettelns verstümmelt werden, geschweige denn, dass dies "gang und gäbe", "normal" ist. Der Ausdruck "Schauermärchen" drückt immerhin aus, dass sich ihr Wissen nicht auf eigene Erfahrung gründet, sondern auf Hörensagen beruht. Aber wo hat sie die "Schauermärchen" gehört oder gelesen? Eine Möglichkeit, dies herauszufinden, wäre natürlich, die Interviewpartnerin danach zu fragen. Zusätzlich, oder wenn dies nicht möglich ist, können die Symbolbestände recherchiert werden, aus denen sie ihr "Wissen" bezogen haben könnte. [58]

In erster Linie relevante Vergleichshorizonte sind Erzählungen anderer Reisender sowie touristische Medien wie Reiseführer, Reise-Weblogs, aber auch Reiseberichte in Zeitschriften und Büchern sowie literarische Texte u.a. indischer Autorinnen und Autoren, die vor, während oder nach einer Indienreise von Indieninteressierten gelesen werden bzw. gelesen werden könnten. [59]

In der Tat finden sich entsprechende Äußerungen – um nur eine kleine Auswahl zu nennen – in zwei weiteren Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt, auf verschiedenen Reise-Webseiten wie der von Dean OMAN (2008) unter der Überschrift "Cultural practices that troubled me most during my travels", in einem Beitrag von Peter ENGELHARDT (2008/1979) auf GEO-Reisecommunity.de, in dem Bericht der Abiturientin Mira BIERBAUM über ihren viermonatigen Aufenthalt in Südindien in der "Bayerischen Zeitschrift für Politik und Geschichte" (01/2008), im 2006 auf Deutsch erschienenen Roman "Rupien, Rupien" des jungen indischen Autors Vikas SWARUP, der in der englischen Fassung überall in Indien erhältlich ist usw. [60]

Auffällig häufig findet sich diese Aussage auch in den Informationen von – insbesondere christlichen – Hilfsorganisationen (z.B. Misereor, KLEFFNER & SAHR 2005, S.6f.; KAIROS Indien[10]; Freundeskreis des indischen Kinderdorfes St. Boniface Anbaham e.V.[11] etc.) über Kinderhilfsprojekte in Indien. Ebenfalls

10 Verfügbar unter: http://oikoumene.net/zeug/zeug.kairos/zeug.kairos.indien/ [Datum des Zugriffs: 22.09.2008].

11 Verfügbar unter: http://www.kinderdorf-anbaham.de/projekt.htm sowie http://www.katholische-kirche-kassel.de/content/freundeskreis_indischer_kinderdoerfer.php [Datum des Zugriffs:

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

auffällig ist, dass sich nahezu alle Reisenden – wie auch unsere Interviewpartner/innen – bei dieser Aussage auf Gelesenes oder Gehörtes berufen und sich unsicher sind, wie viel Wahrheit in solchen Geschichten steckt (siehe z.B. das Posting von "Ye Olde Thorn Tree" im "Lonely Planet Forum"[12]), während dieser Zweifel bei christlichen wie anderen Hilfsorganisationen fehlt. So schreibt die schon erwähnte Mira BIERBAUM etwa:

> "Ein Pater der Jesuiten, der sich für Straßenkinder einsetzt, hatte mir zuvor erklärt, dass diese Verletzungen meist nicht auf natürliche Art entstehen. Es gibt skrupellose Geschäftemacher, die auch vor Verstümmelungen oder Misshandlungen nicht zurückschrecken, damit die bettelnden Kinder noch mehr Mitleid erregen" (2008, o.S.). [61]

Wie unschwer zu erkennen ist, lassen sich bereits anhand des wenigen bisher zitierten Materials etliche weitere "Knoten" ausmachen, die bislang nicht näher betrachtet wurden, und es lassen sich zusätzliche semantische Verknüpfungen zwischen diesen bilden, wobei jeweils – und insbesondere durch die Hinzunahme neuer Quellen oder die Neubetrachtung bereits genutzter Daten – wiederum neue Knoten und Vektoren aufscheinen und die Vernetzung sichtbar wird. [62]

### 10.6 Theoretische Vergleichshorizonte

Die bestimmende und reflektierende Interpretation unter Referenz auf theoretische Vergleichshorizonte produziert ebenfalls eine Reihe interessanter Hinweise zur Aufklärung der Propositionen und Zusammenhänge zwischen ihnen. Theorien ermöglichen dabei nicht nur die Subsumtion einzelner Phänomene/Propositionen unter bestimmte, mit der Theorie verbundene Kategorien, sondern erlauben es auch, das Auftreten bestimmter Phänomene (und damit verbundener Propositionen) "vorherzusagen". Wenn die in einer Theorie spezifizierten Bedingungen also gegeben (und durch die Analyse bereits ausgewiesen) sind, lässt sich dann gezielt (deduktiv) nach den vorhergesagten Phänomenen recherchieren. Darüber hinaus bieten Theorien Erklärungen für bestimmte Zusammenhänge. Durch die Referenz auf verschiedene Theorien und Modelle als Vergleichshorizonte werden einzelne Knoten und Vektoren dichter bzw. stärker, es kommen aber auch weitere Knoten und Vektoren hinzu, und zwar auch zwischen den jeweiligen Theorien, wodurch sich das pragma-semantische Netz verdichtet und ausweitet. [63]

---

22.09.2008].

12 Verfügbar unter: http://www.lonelyplanet.com/thorntree/thread.jspa?threadID=4375&tstart=18525&start=30 [Datum des Zugriffs: 22.09.2008]. Weitere entsprechende Quellen sind z.B. http://www.tino-in-indien.de/logbuch_detail.php?ID=37 oder http://www.sabana.ch/tagebuch/Nepal.html. Andere Reisende gehen zwar davon aus, dass absichtliche Verstümmelungen von Kindern zum Zwecke des Bettelns wohl vorkommen, weisen aber darauf hin, dass man es im Einzelfall nicht wissen könne (z.B. http://www.geo-reisecommunity.de/reisebericht/4161/3 oder http://www.india-law.eu/geld.htm#bettler). In allen erwähnten Quellen wird ein Zusammenhang mit der "Bettlermafia" hergestellt und eigene Verhaltensweisen im Umgang mit Bettler/innen werden beschrieben sowie Verhaltenstipps gegeben.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Für das Beispiel lassen sich u.a. die folgenden Modelle und Theorien heranziehen, wobei ich aus Platzgründen auf die Vernetzung zwischen ihnen verzichte. Auch die Anbindung an die entsprechenden Propositionen werde ich nur da explizieren, wo diese nicht schon aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich werden. [64]

*10.6.1 "Life shock"-Konzept (HOTTOLA 1999)*

Wie Adrian FURNHAM und Stephen BOCHNER (1986, S.149) feststellen, ist der durch drastisch veränderte Umweltbedingungen bei Tourist/innen hervorgerufene "environment stress" in ihren Interaktionen mit Hosts häufiger festzustellen als "Kulturschock". Analog zum Konstrukt des "Kulturschocks" spricht Philip PEARCE (1981) deshalb von "environment shock". Dieses Konzept erweitert Petri HOTTOLA (1999) auf Basis seiner empirischen Untersuchung an Südasientouristen zum Konzept des "life shock", der durch die Konfrontation mit Körperlichkeit und insbesondere der Vergänglichkeit des menschlichen Körpers hervorgerufen werden könne.

> "Dieser 'Lebensschock' umfasst zwei Aspekte: (1) ungewohnte Sinneseindrücke besonders bei der Ankunft, an die der Körper nicht angepasst ist und die zu Veränderungen des eigenen Körpers führen (anderer Geruch, Schwitzen, Ausschläge, Durchfall, Appetitlosigkeit, Sonnenbrand etc.); (2) die Konfrontation mit der (versehrten) Körperlichkeit anderer Menschen (insbesondere in der sog. Dritten Welt) und damit der eigenen Sterblichkeit, und damit die in den modernen Industriestaaten aus dem Alltag weitgehend verdrängten Aspekte von Körperlichkeit: Krankheit, Versehrtheit, Tod" (A. WEIDEMANN 2007a, S.618). [65]

In diesen Bereich gehören auch proxemische Aspekte, d.h. die als (un-) angemessen bzw. (un-) angenehm empfundene physische Nähe/Distanz zu anderen menschlichen Körpern (vgl. HALL 1966). Reisen in Indien stellen hier – wie sich aus den Interviews des Lehrforschungsprojektes wie auch aus z.B. HOTTOLA (1999) oder "Lonely Planet India" (SINGH et al. 2007) ergibt – eine besondere Herausforderung insbesondere für westliche Tourist/innen dar. Erstens herrscht aufgrund der Bevölkerungsdichte an vielen von Tourist/innen aufgesuchten Orten (Bazare, Bahnhöfe etc.) sehr großes Gedränge, was den ersten Aspekt des "life shock" in Verbindung mit der Hitze, Luftfeuchtigkeit etc. verstärkt; zweitens führt die über die unvermeidbare Wahrnehmung körperlich versehrter Menschen im touristischen Alltag hinausgehende unmittelbare und unausweichliche Konfrontation mit versehrten Menschen, die etwas von einem wollen und einem dabei *zu nahe treten*, zu einer Verstärkung des zweiten Aspekts. Noch weiter verschärft wird der "life shock", wenn sich – durch körperliche Berührungen (Anfassen, Festhalten), die die Grenzen der eigenen Körperzone verletzen – beide Aspekte verbinden, und es zu Empfindungen von Angst (vor Ansteckung, Verletzung, eigener Sterblichkeit) und Ekel kommt. [66]

Der Wert dieses Konstrukts besteht v.a. darin, dass andere als im Transkriptausschnitt unmittelbar angesprochene Aspekte von Körperlichkeit durch intra- und intertextuelle Vergleiche in das pragma-semantische Netz

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

einbezogen werden können und damit die Polyvalenz der explizierten Aspekte ausgeweitet wird. Darüber hinaus erlaubt das Konstrukt die Anbindung an soziokulturelle Konzepte und Praxis im Hinblick auf den Umgang mit Körper, Gesundheit, Tod und Sterblichkeit, Körperbehinderung usw. [67]

*10.6.2 Theorie kognitiver Dissonanz (FESTINGER 1978)*

Unter Rekurs auf die Theorie kognitiver Dissonanz lässt sich die widersprüchliche sequenzielle Aneinanderschaltung der Propositionen in der Beispielsequenz in ihrer Psychologik verstehen und auf spezifische Weise erklären. Kern der Theorie bildet die (empirisch begründete) Annahme, dass miteinander unvereinbare, aber subjektiv gültige Kognitionen zu Dissonanz führen, die als unangenehme (oder sogar unerträgliche) emotionale Spannung empfunden wird. Je nach Situation, Ausmaß der Dissonanz und subjektiver Wichtigkeit der Kognitionen kommt es daraufhin zu verschiedenen Formen der Dissonanzreduktion. [68]

Ohne im Einzelnen auf die im Gesamtinterview vorhandenen Belegstellen und andere Vergleichshorizonte einzugehen, lässt sich für die Beispielsequenz eine ganze Reihe von (möglichen) Dissonanzen ausmachen. Diese bestehen darin,

- *Urlaub* in Indien zu machen (dies ist der Kontext des gesamten Interviews), einem Land, in dem es viele Menschen gibt, die offenkundig zu wenig zu Essen haben und "von (..) nIchts teilweise" leben;
- persönlich relativ reich zu sein (also Urlaub machen zu können), aber nicht (allen/nachhaltig) helfen zu können;
- dem humanistisch/christlichen Ideal der Nächstenliebe und Unterstützung von Menschen in Not (einem grundlegenden Wert in der deutschen Gesellschaft, ein Menschenrecht) folgen zu wollen, sich aber "jetzt nich schlecht" fühlen, weil sie nicht allen Bettler/innen etwas gegeben hat;
- Betteln als *letzten* Ausweg bei Armut/persönlicher Not zu verstehen (siehe protestantische Arbeitsethik), aber zu sehen/glauben, dass Betteln berufsmäßig betrieben wird;
- sich einer humanistisch geprägten Weltanschauung verbunden zu fühlen, der zufolge die körperliche Unversehrtheit und die Würde des Menschen für *alle* Menschen ein sehr hohes Gut darstellt und dabei mit "Schauermärchen" über die willkürliche Verstümmelung (anderer) zu ökonomischen Zwecken konfrontiert zu sein;
- einer Weltanschauung verpflichtet zu sein, die eine behütete Kindheit als hohes Gut ansieht und mit Kinderarbeit (Betteln) konfrontiert zu sein. [69]

In der Beispielsequenz finden sich verschiedene Propositionen, die im Licht der Theorie kognitiver Dissonanz als Mechanismen zur *Dissonanzreduktion* interpretieren werden können:

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

- Indem die Interviewpartnerin im Anschluss an die Aussage, sich nicht schlecht zu fühlen, weil sie nicht allen Bettler/innen etwas gegeben habe, darauf hinweist, das Betteln sei "n Beruf bei denen", spricht sie den Bettler/innen den in ihren Augen einzig legitimen Grund für das Betteln ab, nämlich anders nicht überlebbare persönliche Armut, und reduziert so die Dissonanz durch *Abwertung/Umwertung* des einen Spannungspols: Wenn jemand berufsmäßig bettelt, geht es a) um das Verdienen von Geld, könnte er/sie also b) auch etwas anderes tun, um Geld zu verdienen und ist es c) sein/ihr "Berufsrisiko", dass ich nichts gebe – und dann kann ich im Gefühl leben, meinen Werten treu zu bleiben und muss mich trotzdem nicht schlecht fühlen.
- Die Dissonanz, die durch den Wunsch, sich in Indien wohlzufühlen einerseits und die Konfrontation mit der von ihr für möglich gehaltenen gezielten Verstümmelung von Kindern zum berufsmäßigen Betteln andererseits hervorgerufen wird, bearbeitet die Interviewpartnerin gleich in mehrfacher Weise, was gleichzeitig auch ein Hinweis auf die große Valenz dieser Proposition ist. In einem ersten Schritt *distanziert* sie sich von dem Phänomen, indem sie von "Schauermärchen" spricht; es handelt sich um Hörensagen, und nicht genau zu wissen, wie wahr die Behauptung ist, schützt vor noch größerer Dissonanz. Im zweiten Schritt *entschärft* sie die als schockierend empfundene "unmenschliche" Praxis, indem sie sie als "ganz einfach" schildert: das werde "mal eben" gemacht. Dissonanz *reduzierend* wirkt dies, weil sie hier vorbereitet, was sie in der nächsten hier relevanten Proposition vollendet: denn im dritten Schritt *wertet* sie die von ihr auf Basis ihres Normen- und Wertegefüges für unmenschlich gehaltene Praxis in anderskulturelle Normalität *um*. Sie ist in Indien, weil es dort anders ist als zuhause, die humanistische Weltsicht gebietet darüber hinaus die Anerkennung und die Akzeptanz anderer Praxis und anderer Werte/Normen. Die Attribution auf (vermeintliche) kulturelle Unterschiede, die respektiert werden können/müssen und die von ihr unterstellte Legitimität der Praxis machen ihr so die Verstümmelung von Kindern zum Zwecke des lukrativeren Bettelns akzeptabel.
- Eine weitere Möglichkeit, diese Dissonanzen zu reduzieren, besteht darin, externe Gründe zu finden, die es Tourist/innen sowieso unmöglich machen zu helfen. Hierzu gehört zum einen, die erlebte Armut als strukturelles Problem zu definieren, das auf politischer Ebene vom indischen Staat gelöst werden müsse, zum anderen der Hinweis auf die "Bettelmafia". Zu letzterem findet sich in der Beispielsequenz ein schwacher Hinweis: Grammatikalisch kann sich das "ihre" in der Aussage "die verschandeln oder verstÜmmeln ihre Kinder, damit sie besser betteln können" auf die Eltern der Kinder oder auf deren "Besitzer" beziehen. Für beide Möglichkeiten gibt es in anderen Quellen Belege. Werden die Eltern als Agenten genannt, wird dies z.T. durch Hinweise darauf begleitet, dass manche Familien so arm seien, dass sie jegliches Mittel nutzen müssten (wobei es deutlich mehr Hinweise auf den Verkauf der Kinder gibt). Im anderen Fall handelt es sich um "skrupellose Geschäftemacher" (BIERBAUM 2008) oder die "Bettlermafia" ("gidday" im

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Indien aktuell-Forum 22.03.2005[13]), deren Geschäftspraxis und Grausamkeit in Erzählungen von Tourist/innen, Aussagen von Einheimischen, in den indischen Nachrichtenmedien und insbesondere auch in (reise-) journalistischen Büchern sowie indischen oder in Indien spielenden Romanen Erwähnung finden. Mafiöse Strukturen (Kindersklaverei, -handel, Schutzgelderpressung, etc.) und die damit verbundene Verquickung mit dem politischen Apparat machen das Problem (zumindest von außen) unlösbar, sie sind zusätzlich auch mit Gewalt und Gefahr konnotiert, was es nahelegt, sich auch als Tourist/in zum eigenen Schutz von ihnen fernzuhalten – wenn ich aber nichts ändern kann, und der Versuch, es doch zu tun, obendrein mit Gefahren für mich verbunden ist, brauche ich nicht nur nichts zu tun, sondern ich muss mich auch nicht schlecht fühlen. [70]

### *10.6.3 Attributionstheorie (HEIDER 1958; JONES & DAVIS 1965; KELLEY 1972, 1973; WEINER 1985, 1986)*

Im Rahmen der attributionstheoretischen Ansätze lassen sich einige der Propositionen als spezifische Formen der Attribution beschreiben und so z.B. die kulturalistische Erklärung des Verstümmelns von Kindern erklären. Die Interviewpartnerin attribuiert das Phänomen Betteln/verstümmelte Kinder auf Unterschiede in der Wahrnehmung des Phänomens und damit auf kulturelle Unterschiede. Sich selbst nimmt sie als veränderlich (und – durch die Reise und die Konfrontation mit Armut und eigener Hilflosigkeit – verändert) wahr und kontrastiert dies mit Unveränderlichkeit aufseiten der anderen qua Kultur. Die Überschätzung dispositiver Faktoren gegenüber situationalen Aspekten, in der Attributionstheorie als "fundamentaler Attributionsfehler" bezeichnet (ROSS 1977), sowie die Überschätzung der eigenen Individualität und Unterschätzung der Varianz bei den anderen ("gang und gäbe", "nichts unnormales", "gehört dazu"), stellen selbstwertdienliche Verzerrungen dar (vgl. HEWSTONE & ANTAKI 1992), die darüber hinaus Dissonanz reduzierende Wirkung haben (s.o.): Wird die Verstümmelung von Kindern internal/external stabil attribuiert ("die sind einfach so und finden die Praxis legitim, weil das Teil der Kultur ist"), wird die eigene Machtlosigkeit angesichts der Armut und damit verknüpfter, eigentlich als schrecklich empfundener, eigener wie fremder Praxis tolerabel ("nich jedes Mal schlecht gefühlt"); das positive Selbstbild muss nicht verändert werden. [71]

### *10.6.4 "Handlungspotential" (BOESCH 1991)*

Unter Rekurs auf das von BOESCH im Rahmen seiner Symbolischen Handlungstheorie ausgearbeitete Konzept des "Handlungspotentials" lassen sich die in der Beispielsequenz (und in anderen Interviewpassagen) geschilderten Handlungen (aber auch das Sprechen/Erzählen darüber im Interview, vgl. BOESCH 2000, 2005) als Versuch interpretieren, das in der Interaktion/Konfrontation mit fremder Praxis bedrohte oder sogar geminderte Handlungspotential zu erhalten bzw. wiederherzustellen. Statt Geld etwas zu

13 Indien Aktuell Forum im Thread "Was kann man Bettlern geben? – Reisetipps, Lifestyle, Bollywood, Business"; verfügbar unter: http://www.indien-aktuell.de/viewtopic.php?t=1442&highlight=bettelnde+kinder [Datum des Zugriffs: 22.09.2008].

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

essen zu geben könnte als Strategie zur Wiedergewinnung des Handlungspotentials beschrieben werden, da hierdurch die Berufsmäßigkeit des Bettelns "unterlaufen" wird (für andere, noch weitergehende Strategien finden sich empirische Belege z.B. in anderen Interviews des LFP, in Weblogs und anderen Reiseberichten). Eine andere, allerdings schwierigere, da mit Einstellungsänderungen verbundene Strategie besteht für die Interviewpartnerin darin, sich an die eigene Machtlosigkeit zu gewöhnen. Im Rahmen der Theorie kognitiver Dissonanz und auch der Attributionstheorie lassen sich die Aussagen der Interviewpartnerin dahingehend interpretieren (s.o.), dass bzw. wie sie diese Schwierigkeiten bewältigt und ihr Handlungspotential durch Gewöhnung stabilisiert. [72]

In dieser Sequenz antwortet die Interviewpartnerin auf die Frage nach den von ihr erwähnten Veränderungen im Denken aufgrund der Indienreise und gibt als Veränderung an, über Dinge nachzudenken, "über die mor sonst nicht nachgedacht hätte, wär man nicht dOrt gewesen" (Z. 1268-1269). Diese Aussage lässt sich – insbesondere auch im Zusammenhang mit den von ihr geschilderten Handlungen – als Hinweis auf die Ausweitung des inneren wie äußeren Horizonts verstehen und damit als Optimierung des Handlungspotentials (vgl. BOESCH 1991, S.105f.). [73]

Betrachtet man mit BOESCH den Erhalt und die Ausdehnung des Handlungspotentials als wesentliches Movens menschlichen Handelns, lassen sich auch weitere Aspekte in der Beispielsequenz und im Gesamtinterview handlungspsychologisch verstehen, nicht zuletzt die Indienreise selbst, die, wie weitere Analysen ausweisen könnten, mit Fantasmen des Werdens (BOESCH ebd., S.119ff.) und damit auch mit Sehnsucht auf das Engste verknüpft sind (vgl. BOESCH 1998; zu Indien als Sehnsuchtsland siehe z.B. KADE-LUTHRA 1991; LÜTT 1998; MURTI 2001; BREMER 2006; CHAKKARATH 2007). [74]

### *10.6.5 Narrationspsychologische Theorien*[14]

Erzähltheoretische Konstrukte und Erkenntnisse als theoretischen Vergleichshorizont heranzuziehen führt zu weiterer Verdichtung und Ausweitung des pragma-semantischen Netzes. [75]

So ist zum einen zwischen der "erzählten Zeit" und der "Erzählzeit" zu unterscheiden (STRAUB 1993b; ECHTERHOFF & STRAUB 2004), deren je unterschiedliche Pragma-Semantiken im Akt des Erzählens miteinander verknüpft sind und eine – analytisch jedoch zu trennenden – Einheit bilden. Im vorliegenden Interview liegen einige Monate zwischen der Reise und dem Interview, die Interviewsituation stellt völlig andere Handlungsanforderungen an die Interviewpartnerin als die Reise und die geschilderten Situationen in Indien; darüber hinaus hat sie sich durch die Reise verändert. Das "Ergebnis" dieser Veränderungen sitzt der Interviewerin gegenüber und die Interviewpartnerin schildert die Hintergründe der Veränderung retrospektiv, wobei ihre

14 Für einen Überblick siehe den exzellenten zweiteiligen Beitrag von Gerald ECHTERHOFF und Jürgen STRAUB (2003, 2004).

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Ausführungen teils argumentativen, teils narrativen Erklärungscharakter haben[15]. In der Beispielsequenz wird die Veränderung allerdings nur referenziert; die Interviewpartnerin führt nicht aus, worin die Veränderung konkret besteht. Sie benennt lediglich Auslöser (Armut, Versehrtheit, gezielte Verstümmelung) für "Veränderung im Denken", sodass der implizierte Sinngehalt sich erst in der Analyse erschließt. [76]

Hinzu kommt, dass die Interviewpartnerin ihre Reisegeschichte einer Person erzählt, die selbst nie in Indien gewesen ist. Für die Ausgestaltung einer Erzählung hat es weitreichende Konsequenzen, welche Erfahrungen, welches Wissen, welche Werte und Normen vom Erzähler bzw. der Erzählerin als mit dem Rezipienten oder der Rezipientin geteilt vorausgesetzt werden. Als bekannt vorausgesetzte Details, Begebenheiten etc. werden kondensiert; detailliert wird hingegen, wenn der Erzähler bzw. die Erzählerin annimmt, die zu erzählende Begebenheit sei ohne weitere Ausführungen für den Rezipienten bzw. die Rezipientin unverständlich (vgl. SCHÜTZE 1977). Anhand der Detaillierungen und Kondensierungen kann unter Referenz auf verschiedene Vergleichshorizonte interpretiert werden, was vom Erzähler oder der Erzählerin als geteilter, was als ungeteilter Kontext vorausgesetzt wird. Bei Konversationen kann dies (anders als im idealtypischen narrativen Interview) auch verifiziert werden (Nachfragen, Anschlusserzählungen seitens der Rezipient/innen etc.). [77]

Zusätzlich führt die ungleiche (und teilweise unklare) Interessenlage u.U. dazu, dass manche für das Verständnis einer Handlung wichtige Details oder ganze Handlungszusammenhänge keine Erwähnung finden, während andere Aspekte betont werden. Die Interviewpartnerin orientiert sich somit an *ihren* Erwartungs-Erwartungen, d.h. ihren Annahmen darüber, was die Interviewerin von *ihr* erwartet (und zwar mit relativ wenig Anhaltspunkten über die tatsächlichen Erwartungen seitens der Interviewerin); je nachdem, welche Ziele sie mit dem Erzählen ihrer Indiengeschichte verfolgt, orientiert sie ihre Aussagen mehr oder weniger stark an der (von ihr vermuteten) sozialen Erwünschtheit, was wiederum Aufschluss über die Werte und Normen gibt, denen sie sich in der Interviewsituation unterwirft (wie gesagt: ohne die Geteiltheit derselben hinreichend überprüfen zu können). [78]

Auf dieser Basis lässt sich eine spezifische Lesart der Interviewpassage entwickeln: Der Erzählerin erscheint die Veränderung in ihrem Denken der Interviewerin gegenüber erklärungs- bzw. sogar rechtfertigungsbedürftig: Trotz der Konfrontation mit Armut, körperlicher Versehrtheit und grausamer Praxis hat sie *Urlaub* in Indien gemacht und sich nicht jedes Mal schlecht gefühlt. Insbesondere im Zusammenhang mit der vorhergehenden Frage, was Indien für sie sei und der Antwort, es habe sich um einen "schönen Urlaub" gehandelt, liegt die Lesart nahe, dass die dann auf die nächste Frage präsentierten Phänomene Armut, Krankheit, Grausamkeit zu einem "schönen Urlaub" in Widerspruch stehen könnten. Der Erwartungs-Erwartung folgend schiebt sie zuerst nach, sie habe sich trotz der Belastung durch die Konfrontation mit diesen Phänomenen

15 Zur Handlungen erklärenden Funktion von Narrationen siehe ausführlich Jürgen STRAUB (1999, S.141ff.).

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

nicht jedes Mal schlecht gefühlt, wenn sie jemandem nichts gegeben hat, womit der Widerspruch zum Urlaubsgefühl gemindert wird. Gleichzeitig entsteht damit jedoch ein neuer Widerspruch nämlich zwischen der als schrecklich geschilderten Armut etc. einerseits und trotzdem Urlaub gemacht zu haben, statt zu helfen, andererseits. Diesen Widerspruch versucht sie zu verringern, indem sie auf die Berufsmäßigkeit des Bettelns hinweist. [79]

Im Vergleich mit den Lesarten, die auf Basis der Dissonanz- und der Attributionstheorie entwickelt wurden, sind die Ähnlichkeiten augenfällig. Die hier präsentierte narrationspsychologische Lesart legt den Fokus jedoch auf die Interaktion im Interview und erklärt die einzelnen Sprechakte anhand der Zugzwänge des Erzählens und der Erwartungs-Erwartungen seitens der Erzählerin sowie ihrem Bedürfnis, sich hinsichtlich Interviewzweck wie auch als "angenehmer" Mensch sozial erwünscht zu verhalten und sich als sozial wie inhaltlich kompetent zu zeigen. [80]

Dabei bleibt unklar, was in der Beispielsequenz auf eigener Erfahrung, was auf Hörensagen basiert bzw. aus anderen Quellen stammt. Die enge Verknüpfung verschiedener Wissensherkünfte lässt sich immerhin durch den Hinweis auf "Schauermärchen" im Transkriptausschnitt sowie mehrere Hinweise auf den und Betonung der Wichtigkeit des Reiseführer(s) an verschiedenen anderen Stellen im Interview ablesen. [81]

"Travellertalk" und das Erzählen von Anekdoten spielen im Alltag von Tourist/innen (und anderen Reisenden) eine besonders wichtige Rolle, denn aus erzähltheoretischer und handlungspsychologischer Perspektive erfüllt das Erzählen über Erlebtes und Erfahrungen eine wichtige Funktion bei der Bearbeitung, Konstitution und Überbrückung von Differenz – sei es im Hinblick auf das Erlebte oder den Zuhörer/die Zuhörerin (vgl. BOESCH 2000, 2005). Darüber hinaus gilt, dass Ungeheuerliches, Unnormales, Abenteuerliches nicht nur mit einem erhöhten Bedürfnis nach (narrativer) Verarbeitung einhergeht (vgl. ELSRUD 2001; HANNONEN 1999; NOY 2003, 2004), sondern sich schlicht besser erzählen lässt und es zudem ermöglicht, Gesprächspartner/innen zu beeindrucken und "kulturelles Kapital" (BOURDIEU 1987, 1990; vgl. NOTHDURFT 2007a) aufzubauen[16]. Strategie hierbei ist u.a., überraschende oder schockierende Details mit Nonchalance zu erzählen, was den Eindruck erhöht, man sei Entsprechendes gewöhnt (im Transkriptausschnitt z.B. "Mal eben die Zunge abgeschnitten"). Andere Strategien erhöhen den Eindruck von Authentizität im Hinblick auf die erzählten Phänomene, indem auf das eigene Erleben – das die Zuhörerin ja nicht ohne Weiteres anzweifeln wird (indienunerfahrene Interviewerin) – verwiesen wird ("ich habe selbst gesehen/erlebt") (z.B. Z. 760-761). Der explizite Hinweis auf gehörte Geschichten ("Schauermärchen") verweist einerseits auf das Vorhandensein eines – etwas nebulös bleibenden – Diskurses und auf eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf den faktischen Wahrheitsgehalt der kolportierten Begebenheiten, ermöglicht

16 Ein gutes Beispiel hierfür ist das von Keith FRASER (1993) herausgegebene Buch "Worst Journeys. The Picador Book of Travel", in dem verschiedene Autor/innen mit Lust von ihren schlimmsten Reiseerlebnissen berichten.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

es aber bei gleichzeitiger (Pseudo-) Distanzierung, die Geschichten anderer nahtlos in die eigene aufzunehmen. Zum einen profitiert die Erzählerin im Hinblick auf den Bericht eigener (Reise-) Erlebnisse, insofern als der Verweis auf ähnliche Erlebnisse anderer den Wahrheitsgehalt der eigenen Schilderung untermauert; zum anderen profitiert sie, wenn die Anekdoten das von ihr geschilderte Umfeld als noch gefährlicher/schockierender darstellen, als sie es selbst erlebt hat, wird so doch markiert, was sie potenziell hätte erleben/sehen können, was wiederum zu einer Erhöhung des kulturellen Kapitals führt (vgl. MUKERJI 1977). Durch den Hinweis auf den Hörensagen-Charakter und hier insbesondere die Charakterisierung als "Schauermärchen" kann sie gleichermaßen die Verantwortung für den faktischen Wahrheitsgehalt des Gesagten von sich weisen wie die von ihr so empfundene Ungeheuerlichkeit des Berichteten zum Ausdruck bringen. Märchen sind auf der faktischen Ebene vielleicht nicht richtig, die in Märchenform zum Ausdruck gebrachten psychosozialen Mechanismen sind jedoch "wahr" (vgl. Psychoanalyse in der Tradition FREUDs oder C.G. JUNGs Analytische Psychologie; zum Überblick siehe RANKE, BREDNICH, BAUSINGER & KÖHLER 2004, S.13ff.). Dann ist es unwichtig, in welcher Form Kinder verstümmelt werden (also ob es tatsächlich Fälle abgeschnittener Zungen gibt); von Bedeutung ist die Grausamkeit Kindern gegenüber (von wem auch immer: Eltern oder "skrupellosen Geschäftsleuten" s.o.), die eine zusätzliche Bedeutungsschicht dadurch erhält, dass die Erzählerin selbst nichts anderes tun kann, als ihr Denken darüber zu verändern – ohne dass es ihr jedoch gelingt, die kognitiven Dissonanzen tatsächlich aufzulösen, wie an den Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten in der zitierten Passage zu sehen ist. Insofern besteht die Veränderung im Denken dann tatsächlich im – nicht abgeschlossenen – Nachdenken über die unversöhnlichen, im Außen wie im Innen erlebten Widersprüche, objektiviert in der Interviewsituation. [82]

### *10.6.6 Sprechakttheorie (SEARLE 1969/1983)*

Auch ein Rekurs auf die Sprechakttheorie liefert weitere Verknüpfungsmöglichkeiten. John SEARLE unterscheidet Sprechakte im Hinblick auf ihren Zweck, ihre Ausrichtung und den mit ihnen verbundenen psychischen Zustand in fünf Klassen: *Repräsentativa* bezeichnen Sprechakte, in denen Sprecher/innen Aussagen über die "Welt" machen, etwas behaupten, feststellen, wobei der Sprecher/die Sprecherin auf die Wahrheit bzw. Falschheit der zum Ausdruck gebrachten Propositionen festgelegt wird; mittels *Direktiva* (auffordern, bitten, befehlen etc.) wird die Hörerin/der Hörer auf die Ausführung einer Handlung verpflichtet; mittels *Kommissiva* (z.B. versprechen, geloben, drohen etc.) verpflichtet sich die Sprecherin/der Sprecher selbst auf die Ausführung einer Handlung; durch *Expressiva* bzw. expressive Sprechakte wird die eigene (psychische) Befindlichkeit zum Ausdruck gebracht, und durch *deklarative* Sprechakte wird – auf Basis meist institutioneller Grundlagen – ein bestimmter Zustand hergestellt (z.B. Ernennung zu einem Amt, Taufe etc.). [83]

Im Transkriptausschnitt finden sich hauptsächlich Repräsentativa, die – wie oben ausgeführt – durch Vergleiche gegen verschiedene Vergleichshorizonte pragma-semantisch vernetzt werden können. Die Aussage "gibts dem / gibst dem Kind

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

dann dOch lieber n Brötchen als Geld" lässt sich aber z.B. als retrospektives und prospektives Kommissivum interpretieren. Es kann gleichzeitig jedoch auch als indirektes Direktivum verstanden werden: Man – auch du, solltest du einmal in eine solche Situation kommen – sollte grundsätzlich anstelle von Geld eher etwas zu essen geben. Die pragma-semantische Analyse weist die vielfältigen Verknüpfungen mit ähnlichen Repräsentativa und einem Argumentationen untermauerten Direktivum gleichen Inhalts aus, die die Interviewpartnerin im Reiseführer gelesen und von anderen Reisenden gehört hat bzw. haben könnte. [84]

*10.6.7 Wirtschafts-, kultur- und geschichtswissenschaftliche Theorien*

Es wurde bereits kursorisch darauf verwiesen, dass soziokulturelle "Großkonzepte" von "Arbeit"/"Beruf", "Armut", "Entwicklungshilfe" und "Kindheit" etc. pragma-semantisch mit der Interviewpassage verknüpft werden können. Das gleiche gilt für die "Armutsproblematik", soziale Versorgungssysteme etc. [85]

Durch Vergleiche gegen theoretisch begründete Vergleichshorizonte wie z.B. wirtschafts-, kultur- und geschichtswissenschaftliche Theorien unterschiedlicher weltanschaulicher Provenienz sowie geschichts- und kulturwissenschaftliche Untersuchungen lässt sich der soziokulturelle Hintergrund weiter aufklären, was hier jedoch nicht ausgeführt werden soll. [86]

*10.6.8 "Religion" als theoretischer Vergleichshorizont*

Auch ohne hier auf die schwierige Diskussion einzugehen, was unter "Religion" genau zu verstehen sei und ob auf dieser Basis weltanschauliche Komplexe und Theoriegebäude wie "Buddhismus", "Hinduismus", "Taoismus" etc. mit ihrer komplexen Pragma-Semantik als Religionen bezeichnet werden können oder dürfen (vgl. z.B. KING 2002; POPP-BAIER 2007), stellen religiöse Anschauungen und in diesen wurzelnde Werte, Normen und daraus abgeleitete Praxis für die Analyse der Beispielsequenz höchst wichtige Vergleichshorizonte dar. [87]

So hat sich z.B. die Einstellung zum Betteln in Deutschland im Zuge der "Bettlerschwemme" infolge des Dreißigjährigen Kriegs und mit dem Aufkommen des Protestantismus grundlegend gewandelt. Wurde Betteln zuvor als legitime Praxis in Notzeiten empfunden, die keineswegs mit dem Verlust von (Selbst-) Achtung verbunden sein musste (vgl. BINDZUS & LANGE 2002), führte die "protestantische Arbeitsethik" (WEBER 2006) zu einer Ächtung nicht nur der Armut, sondern auch des Bettelns als Ausweg aus prekären Verhältnissen: Wer grundsätzlich arbeitsfähig war, sollte auch arbeiten. Die Definition darüber, wer arbeitsfähig ist und wer nicht, sollte nicht mehr dem oder der Einzelnen obliegen, sondern der Gesellschaft (und der Kirche), die es sich demnach zur Aufgabe machen sollte, die Arbeitsunwilligen umzuerziehen und die wirklich Bedürftigen institutionell zu unterstützen. Nächstenliebe und Barmherzigkeit wurden in diesem Zuge mit reformiert und institutionalisiert. Die individuelle Praxis des Almosengebens wurde auf diese Weise ebenfalls verändert: Die Kirche (und später Wohltätigkeitsvereine, Hilfsorganisationen etc.) wollten als "Spenden-Trichter" wirken – nicht nur, um dem "Bettlerproblem" Herr zu werden, sondern

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

auch, um die im Protestantismus abgelehnten egoistischen Motive, die allenthalben mit der Gabe von Almosen *auch* verbunden sind (vgl. MÄTTIG 2000) zu bekämpfen. [88]

Vergleicht man diese Entwicklung mit der Situation in Indien, so finden sich interessante Ähnlichkeiten: 1945, also mit dem Ende der englischen Kolonialherrschaft und kurz vor der Gründung des demokratischen indischen Nationalstaates, wurde auf sozialwissenschaftlicher und juristischer Ebene über "Our beggar problem. How to tackle it" (KUMARAPPA 1945) debattiert und auf der Basis einer differenzierten "Bettler-Typologie" (CAMA 1945) die Institutionalisierung des Umgangs mit verschiedenen Gruppen von Bettler/innen vorgeschlagen (Stärkung der Sozialsysteme, Arbeits-/Umerziehungslager etc.). Die indische Gesetzgebung (z.B. der noch heute weitgehend gültige "Bombay Beggary Prevention Act" von 1959) beruft sich sogar direkt auf die verschiedenen Bettelgesetzgebungen in europäischen Ländern (vgl. BARNABAS 1945). Mit der Reform des indischen Wirtschaftssystems ab 1991 und dem starken Anwachsen einer modernen Mittelschicht[17] wird das Phänomen des Bettelns in der indischen Öffentlichkeit (Parlament, Wissenschaft, Polizei, Presse) wieder verstärkt als "Bettler-Problem" diskutiert, wobei Stichworte wie "Berufsmäßigkeit des Bettelns", "Bettlermafia", "Kindsentführung", "Selbst- und Fremdverstümmelung", aber auch "Straßenbild" und "Verkehrsbehinderung" den Diskurs mitbestimmen. Die Lösungsvorschläge sind dieselben wie vor 60 Jahren, ebenso wie der Verweis auf die Bettelgesetzgebungen in Europa. [89]

Im indischen Kontext spielen aber nicht nur Auswirkungen der qua Kolonialismus, Mission und globalisierter Wirtschaftsweisen "eingewanderten" protestantischen Arbeitsethik eine Rolle, sondern ebenso insbesondere hinduistische und buddhistische Philosophien und darin verwurzelte Praxis: Weltabgewandtheit, Askese und Geringschätzung des Körperlichen werden zumindest in einem Teil der relevanten weltanschaulichen und religiösen Schriften Indiens explizit begründet, in den Bettelorden ist Betteln teilweise institutionalisierte Praxis. (Selbst-) Verstümmelung aus kommerziellen Gründen wird zwar weitgehend abgelehnt, die von manchen Sadhus[18] vollzogenen Bußübungen (siehe z.B. http://www.adolphus.nl/sadhus/tapasias.html) lassen sich aber als z.T. extreme – gesellschaftliche Tabus, Wert- und Normvorstellungen gezielt verletzende – Formen von (religiös motivierter) Selbstverstümmelung bezeichnen, bei denen sich spirituelle mit weltlichen (und auch ökonomischen) Motiven verbinden, und

17 Dipankar GUPTA diskutiert in seinem Buch "Mistaken modernity. India between worlds" (2004) äußerst kritisch, inwieweit es sich tatsächlich um eine "moderne" Mittelschicht handelt. In seinen Augen kann die indische Mittelschicht nicht als "modern" bezeichnet werden, da sie sich gerade nicht an den mit der Moderne verbundenen Werten orientiert. Dass hier weitere pragma-semantische Verknüpfungen im Hinblick auf den Interviewausschnitt möglich sind, soll hier nur angedeutet werden.

18 Als Sadhus (Sanskrit sādhu: Guter) werden im Hinduismus allgemein Gläubige bezeichnet, die sich einem besonders religiösen Leben verschrieben haben und – z.T. sehr streng – asketisch leben. Im Speziellen bezeichnet der Begriff Mönche der verschiedenen hinduistischen Orden. Sadhus werden in Indien allgemein sehr respektiert, oft werden ihnen auch besondere spirituelle (z.T. auch okkulte) Fähigkeiten zugeschrieben. Im Straßenbild fallen sie durch ihre äußere Aufmachung (orangene Kleidung, rituelle Ornamente, z.T. völlige Nacktheit etc.) auf.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

zwar aufseiten der Sadhus genauso wie aufseiten der Zuschauer/innen, bei denen sich Darshan[19] mit Voyeurismus vermischt. [90]

Neben den vielen religiösen Bauwerken haben vor allem auch Sadhus und Yogis das "romantische Indienbild" (LÜTT 1998) und die Vorstellungen und Erwartungen westlicher Besucher/innen mitgeprägt, wie sich nicht zuletzt an den vielen von diesen produzierten Bildzeugnissen (in Reiseführern, Diavorträgen, TV-Dokumentationen, Weblogs etc.) zeigt. Sadhus werden als pittoresk und faszinierend empfunden, aber auch als unheimlich und z.T. eklig (vgl. andere Interviews im LFP), und Reiseführer warnen insbesondere Frauen vor allzu engem Kontakt mit diesen Mendikanten[20], die als potenziell gewalttätig beschrieben werden. Schon die "Bettler-Typologie" von Katayun H. CAMA (1945) kennt darüber hinaus die Unterscheidung zwischen "echten" Yogis und solchen, die in der Aufmachung eines "heiligen Mannes" betteln, betrügen oder schlicht die (Gut-) Gläubigkeit der Bevölkerung (und auch der Tourist/innen) ausnutzen. [91]

Im Hinblick auf den Interviewausschnitt ist nun von Interesse, dass es mit den Sadhus für Tourist/innen wichtige Figuren in Indien gibt, in denen sich Betteln und Selbstverstümmelung mit einem expliziten religiösen Hintergrund verbinden. Reisende hoffen, ihnen zu begegnen und die Begegnung zu dokumentieren, selbst wenn es sich um "falsche" Sadhus handeln sollte, da die Tourist/innen so ihr Bild von Indien als Ausdruck der eigenen Identität vervollständigen können (vgl. z.B. GARLICK 2002; GILLESPIE 2006; SCHMIDT 2001). Durch die religiöse Einbettung und (vermutete) Spiritualität bedeutet Armut im Zusammenhang mit Sadhus und Yogis Askese, ist ihr (häufig verstecktes) Betteln sanktioniert. Schockierende Praktiken und "eklige" Deformationen des Körpers gelten – anders als bei anderen Bettler/innen – nicht als Ergebnis unüberwindbarer Armut und Not, sondern als Ausdruck von Selbst-Überwindung und spiritueller Größe.[21] Das Almosengeben ist verbunden mit der Hoffnung auf eigenen spirituellen Gewinn und soziale Anerkennung und bietet für Tourist/innen zudem die Möglichkeit, sich "Zugehörigkeit" zum "wahren Indien" oder zumindest ein "gutes" Foto zu erkaufen. [92]

19 Darshan (Sanskrit darśana: Betrachtung, Zusammentreffen) bezeichnet im Hinduismus allgemein die Sicht und Vision des Heiligen bzw. Göttlichen, entweder in der Betrachtung eines Götterbildes oder in der Zusammenkunft mit einem spirituellen Lehrer.

20 Mendikanten (lat. medicare: betteln) sind Bettelmönche. Im europäischen Mittelalter entstanden Bettelorden (z.B. Dominikaner, Franziskaner), bei denen nicht nur die Mendikanten selbst, sondern auch die Ordensgemeinschaft auf persönlichen Besitz verzichteten. Im Buddhismus ist das Mendikantentum die ursprüngliche Form des Mönchstums, im Hinduismus werden Bettelmönche als Sadhus bezeichnet.

21 Vgl. aber A. WEIDEMANN (2005b, 2008) für ein Beispiel in Ladakh (Nordindien), wo religiöse (Selbstgeißelungs-) Praktiken shiitischer Muslime von westlichen Tourist/innen als extrem aversiv beschrieben werden, während die "friedliche" buddhistische Praxis als beruhigend erlebt wird. Auch hier lässt sich zeigen, dass die Konstitution und Bearbeitung kultureller Differenz in engem Zusammenhang mit Sehnsucht nach dem Paradies ("Shangrila") und mitgebrachten Erwartungen an das Reiseziel stehen.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

*10.6.9 Imaginative/utopische gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte*

Die empirisch ausgewiesenen Knoten und Vektoren des pragma-semantischen Netzes gedankenexperimentell "gegen den Strich zu bürsten" bewahrt Interpret/innen davor, den Daten zu sehr verhaftet zu bleiben und/oder die Analysen vorschnell abzuschließen. Durch Vergleiche gegen imaginative/utopische, gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte (sowohl bestehende als auch neu erfundene) werden zum einen Aspekte zutage gefördert, die zuvor vielleicht für unwichtig gehalten oder übersehen wurden und die zu weiterem theoretischem Sampling und nachfolgenden Vergleichsoperationen Anlass geben können; zum anderen ist hier natürlich der Spielraum für Kreativität am größten, wird der pragma-semantische Möglichkeitsraum u.U. über das *bislang* empirisch ausweisbare hinaus vergrößert, wodurch *neue* Lösungsansätze für ein Problem entstehen können. [93]

Zunächst drängt sich im Hinblick auf unser Beispiel die Frage auf, wie die Welt wohl ohne Armut und körperliche Gebrechen, ohne Hunger und ohne Grausamkeit und somit auch ohne Bettler/innen aussähe. Entsprechende utopische Vorstellungen vom Paradies gibt es in fast allen Religionen, und auch für moderne Gesellschaftsordnungen stellen sie zumindest einen wichtigen Horizont politischen und wirtschaftlichen Handelns dar. Im Tourismus spielen Fantasien vom Paradies auf Erden eine wichtige Rolle (vgl. OPASCHOWSKI 2001; HENNIG 1999; LÖFGREN 1999), werden insbesondere exotisierte Regionen zu Sehnsuchtsorten. Die Konfrontation mit nicht-paradiesischen Zuständen in Indien etwa zerstört jedoch die mit dem Ort verknüpfte Sehnsucht, die Tourist/innen nicht nur in die Region geführt haben mögen, sondern individualpsychologisch betrachtet eng mit der Entwicklung von deren Handlungspotential verknüpft sind (vgl. BOESCH 1991, S.119ff.; 1998, S.59ff.). [94]

Hieran anknüpfend könnte aber weitergefragt werden, wie denn Indien ohne Bettler/innen aussähe: Würde dann nicht etwas am westlichen Indienbild fehlen? Bettelei, Armut und Hungersnöte sind im kollektiven Indienbild der westlichen Welt seit Jahrhunderten fest verankert, auch wenn sich das medial verbreitete Indienbild im Lauf der Zeit natürlich wandelt. Eine Medienanalyse (Zeitschriftenartikel, TV-Dokumentationen, Reiseberichte etc.) allein der letzten dreißig Jahre würde deutliche Verschiebungen bei den hauptsächlich fokussierten Aspekten feststellen[22], ein "Indien" ohne Armut und Bettler/innen gibt es jedoch praktisch nicht. [95]

Andere Fragen, die gestellt werden könnten, sind z.B.:

- Was wäre, wenn allen Bettler/innen gegeben würde?
- Was, wenn nur Nahrungsmittel gegeben würden?

22 Als recht verschiedene Quellen seien hier Günther GRASS' in den letzten Jahren stark kritisiertes Buch über seinen Aufenthalt in Kalkutta "Zunge zeigen" (1991) genannt sowie die jüngst mehrfach ausgestrahlte zweiteilige TV-Dokumentation "Indien unaufhaltsam" von Claus KLEBER und Angela ANDERSEN (2006a, 2006b).

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

- Würde Bettler/innen gegeben werden, die nicht erbärmlich aussehen?
- etc. [96]

Imaginative, gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte können sich also auf größere soziale Kontexte beziehen, sie können aber natürlich auch auf konkrete Handlungen und Verhaltensweisen bezogen werden. Anknüpfend an die Überlegung der Interviewpartnerin, lieber ein Brötchen statt Geld zu geben, könnte z.B. gefragt werden was wäre, wenn sie Geld gäbe. Wird diese Frage relativ zu Beginn der Analyse gestellt, würde man durch Referenz auf andere Vergleichshorizonte (z.B. Wirtschaftstheorien, Reiseführer sowie Projektberichte und Spendenaufrufe von Hilfsorganisationen als empirisch fundierte VH erster Ordnung usw.) auf ähnliche Propositionen sowie zusätzliche Argumentationen stoßen. In der Beispielsequenz bleibt unklar, wie die Interviewpartnerin zu ihrer Überlegung kommt. Intratextuelle Vergleiche hinsichtlich etwa der Nutzung von Reiseführern durch die Interviewpartnerin liefern dann Hinweise darauf, dass ihre Überlegung mit eben den Argumenten im Reiseführer in Zusammenhang stehen könnte. [97]

An diesem Beispiel wird aber auch deutlich, dass imaginative/utopische, gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte für die Interviewpartnerin selbst ebenfalls eine Rolle spielen, wie die Kontrastierung "lieber n Brötchen als Geld" zeigt. Im Rahmen pragma-semantischer Analysen bilden solche latenten, aber natürlich auch die explizierten imaginativen, gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte der Interviewpartnerin wichtige Sektoren des pragma-semantischen Netzes. [98]

## 11. Zusammenfassung

Ich verzichte hier auf eine inhaltliche Zusammenfassung dieser rudimentären Beispiel-Analyse, die der komplexen Pragma-Semantik der Beispielsequenz nicht gerecht werden kann. Die beispielhaft explizierten Vergleichsoperationen sollten aber hinreichend deutlich gemacht haben, wie durch die Methode des konstanten Vergleichens gegen verschiedene Vergleichshorizonte und Typen von Vergleichshorizonten unterschiedliche Arten von Daten herangezogen und mittels verschiedener Methoden analysiert werden können, um die Handlungs- und Bedeutungszusammenhänge aufzuklären, in die die Aussagen der Interviewpartnerin eingebettet sind. Auch ohne eine inhaltliche Zusammenfassung der Beispielanalyse sollte deutlich geworden sein, dass im konstruierten pragma-semantischen Netz manche Knoten und Vektoren stärker, manche Sektoren dichter sind als andere. Stärke und Dichte der Knoten und Vektoren können dabei als Hinweise auf geteilte Symbolbestände und die Wichtigkeit bestimmter Zusammenhänge interpretiert werden. [99]

Die pragma-semantische Analyse weist somit aus, in welch vielfältiger Weise die Gesprächssequenz in ein pragma-semantisches Netz eingewoben ist. Die Sprechhandlung der Interviewpartnerin ist sinnhaft verknüpft sowohl mit ihren eigenen Handlungen im Hinblick auf Bettler/innen und überhaupt ihre

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Urlaubspraxis, wie auch mit der Praxis anderer, wozu das Sprechen, Schreiben, Filmen, Fotografieren über und von Bettler/innen und Interaktionen mit ihnen gehören. Sichtbar wird die Einbettung in (z.T. erheblich differente) soziokulturelle Komplexe (Kindheitskonzepte, humanistische Werte/Normen, Arbeitskonzepte, politische und gesellschaftliche Strukturen, Religion etc.), die mit starken Valenzen verbunden sind. In Ansätzen werden auch die subjektiven Valenzen deutlich, die allerdings durch entsprechende Verfahren, etwa die von BOESCH ausgearbeitete Konnotationsanalyse (1977, 2006b), gemeinsam mit der Interviewpartnerin erheblich weiter exploriert werden könnten. Dasselbe gilt auch für die subjektiven Wissensbestände der Interviewpartnerin, die z.B. durch Strukturlegeverfahren (D. WEIDEMANN 2001, 2007b) rekonstruiert werden könnten, sowie für Handlungserklärungen, die mittels weiterer Interviews erhoben werden könnten. [100]

Diese Verfahren könnten zur Stärkung von Vektoren und zur "kommunikativen Validierung" (vgl. ebd.) der (immer nur vorläufigen) Analyseergebnisse vor allem hinsichtlich des subjektiven Möglichkeitsraumes dienen, würden aber wie alle weiteren Sampling- und Vergleichsoperationen das – prinzipiell unabschließbare – pragma-semantische Netz auch weiterspinnen. [101]

Doch auch ohne solche "Anschluss"-Untersuchungen wird das Handeln der Interviewpartnerin durch die pragma-semantische Analyse als kultureller Tatbestand verständlich; die Interpretation und die Erklärungsansätze – insbesondere unter Referenz auf theoretische Vergleichshorizonte – verdeutlichen aber darüber hinaus auch die Kontingenz ihres Handelns und verweisen so auf alternative Möglichkeiten, die Raum für Veränderung bieten. Wie die Beispielanalyse zeigt, könnte die Interviewpartnerin z.B. statt der von ihr im Interview produzierten kulturalistischen Erklärung hinsichtlich der Verstümmelung von Kindern zu Zwecken des Bettelns auch auf Basis des *ihr* explizit sowie prinzipiell verfügbaren Wissens differenzierter argumentiert oder auch vor Ort anders gehandelt haben (z.B. an Hilfsorganisationen spenden, die lokale Infrastruktur auf der Mikroebene fördern etc.). Ein solches Verständnis gemeinsam mit der Interviewpartnerin zu erarbeiten, würde bereits in den Bereich der Förderung interkultureller Kompetenz fallen. [102]

Voraussetzung dafür wäre, die analysierte Interviewpassage überhaupt als "interkulturelle Kommunikation" zu fassen. Auf Basis der oben eingeführten Definition ist dies gerechtfertigt, da die Interviewpartnerin die Erschütterung ihres Selbst- und Weltverhältnisses und nachfolgend die "Veränderung im Denken" in Auseinandersetzung mit als kulturell fremd deklarierten Phänomenen erklärt. Zwar wird in der Sequenz nicht zwischen den beiden aktuellen Gesprächspartnerinnen (Interviewerin, Interviewpartnerin) (differente) Kulturteilhabe relevant gesetzt, nichtsdestotrotz konstituiert die Interviewpartnerin der Interviewerin gegenüber narrativ kulturell Eigenes und Fremdes und setzt beides in spezifischer und erklärungsbedürftiger Weise gegeneinander, indem sie über die Begegnung mit anderen Menschen und den Umgang mit ihnen spricht, und zwar um ihr Selbst- und Weltverhältnis in der Interviewsituation plausibel zu machen. [103]

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

## 12. Diskussion

And what's the point?

There is no point in it –
there is a multitude of them, a universe.

Wie im Rahmen des empirischen Beispiels zumindest angedeutet, können für die Analyse pragma-semantischer Zusammenhänge alle möglichen Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung nutzbringend angewendet werden, wobei dieser Ansatz insbesondere von der Kombination unterschiedlicher Verfahren profitiert. Da es explizit um die (Re-) Konstruktion mit Praxis verknüpfter manifester, latenter und potenzieller Sinnstrukturen und um deren Einbettung in kollektive Symbolbestände geht, handelt es sich grundsätzlich um einen qualitativen Ansatz. Wie oben ausgeführt, ist der Kern der Analyse das ständige Vergleichen der untersuchten Phänomene mit anderen, ähnlichen bzw. differenten Phänomenen gegen verschiedene Vergleichshorizonte und das sukzessive Verknüpfen und Verdichten der Sinnrelationen. Da die verschiedenen zum Einsatz kommenden Erhebungsmethoden (Interviews, Gruppengespräche, Weblogs, Beobachtungen, Fragebögen etc.) und Interpretationsverfahren (Text-/ Konversationsanalyse, Bild-/Filmanalyse, statistische Verfahren etc.) auf unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Vorannahmen aufsetzen und damit selbst schon je unterschiedliche Vergleichshorizonte "mitbringen", stellen die Methoden in der Analyse pragma-semantischer Zusammenhänge nicht einfach Werkzeuge dar, deren Kulturgebundenheit es zu reflektieren gilt, sondern sie sind selbst integraler Bestandteil des pragma-semantischen Netzes. Dasselbe gilt auch für die jeweils verfolgten Fragestellungen (wie auch z.B. die nach interkultureller Kommunikation). Beides, Fragestellungen und Methoden, stellt einen Teil des Handlungsfeldes deren dar, die die Analyse betreiben und durch Vergleiche gegen die *ihnen* verfügbaren Vergleichshorizonte das Handlungsfeld anderer Personen untersuchen. Pragma-semantische Analysen sind nicht einfach eine spezifische kulturelle Praxis, sie sind eine kulturelle Praxis zur (Re-) Konstruktion kultureller Praxis. Sie sind selbst immer *interkulturelle* Praxis, da sie zum Ziel haben, menschliche Praxis als *kulturelle* Praxis auszuweisen. Sie sind interkulturell, weil sie dabei zum einen eine spezifische Perspektive produzieren, zum anderen weil sie dabei das Handlungsfeld des Forschers bzw. der Forscherin mit dem untersuchten Handlungsfeld unauflöslich verschränken. [104]

Von den Forschenden erfordert die Analyse pragma-semantischer Zusammenhänge die rigorose Explikation der verwendeten Vergleichshorizonte (wozu im Übrigen auch das vorgestellte Wissen der Rezipient/innen gehört) sowie die beständige Reflexion über deren Pragma-Semantik und damit die ständige Selbstreflexion. Die Analyse profitiert somit gleichermaßen von der Zahl verfügbarer Vergleichshorizonte wie von der Fähigkeit der Forschenden, diese Reflexion zu leisten und dadurch immer weitere Knoten in das Netz aufnehmen und sinnhafte Relationen zwischen ihnen herstellen zu können. Insofern als bei der Rezeption einer Analyse die gleichen Vergleichsoperationen zum Tragen

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

kommen, profitiert die Analyse auch vom Dialog des Forschers oder der Forscherin mit anderen Personen, da die diesen verfügbaren Vergleichshorizonte weitere Knoten sowie Ähnlichkeits- und Differenzrelationen in das Netz einbringen. Bei diesen Personen kann es sich natürlich auch um die Personen handeln, deren Praxis untersucht wird. [105]

Weil pragma-semantische Analysen somit grundsätzlich nicht abschließbar sind, laufen sie in gewisser Weise sowohl gegen die menschliche Psyche als auch gegen das "Projekt Wissenschaft". Wie die Kognitions-, Wahrnehmungs- und Gedächtnispsychologie in zahllosen Experimenten ausgewiesen hat, operiert der menschliche "Kognitionsapparat" bevorzugt als "Komplexitätsreduktionsmaschine", was sich in der Ubiquität stereotyper Wahrnehmungen und Handlungen und in Form von Skripten nicht zuletzt in der Interaktion zwischen Menschen niederschlägt. Schnelles Handeln erfordert die Reduktion komplexer Zusammenhänge auf einfache(re) Heuristiken. Das "Projekt Wissenschaft", wie es in der westlichen Welt über die letzten zwei Jahrtausende entwickelt wurde, hat zum Ziel, theoretisch und empirisch abgesicherte Hypothesen über die "Welt" zu produzieren, die eine (möglichst) verlässliche Handlungsbasis darstellen. Die Antwort auf die Frage nach Bedeutungen jedoch liefert keine "Wahrheiten", schon gar keine einfachen, sondern weist die Wirklichkeit als überaus komplex aus. Dies liegt gleichermaßen an der Polyvalenz und Überdeterminiertheit menschlicher Handlungen (sensu BOESCH) wie an der daraus folgenden Tatsache, dass Handlungen immer nur "diffus teleologisch" (JOAS) sind, sich also auch Handlungsziele im Vollzug der Handlung laufend verändern. Pragma-semantische Analysen reflektieren dies und stellen somit an Forschende in besonderem Maße Anforderungen, wie sie in den letzten Jahren im Hinblick auf qualitative Sozialforschung allgemein und insbesondere im Hinblick auf die Grounded-Theory-Methodologie diskutiert werden. Neben den Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung gehören hierzu speziell Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie die Offenheit für und Bereitschaft zur Veränderung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sind in erster Linie im Hinblick auf die Komplexität und Unabschließbarkeit des Forschungs- und Erkenntnisprozesses sowie die im Verlauf der Analyse immer weiter wachsende Komplexität der Bedeutungszusammenhänge und die dadurch gleichzeitig zunehmende Ambiguität und Unsicherheit hinsichtlich der Produktion handhabbarer Ergebnisse von Bedeutung. Das Verstehen fremder Praxis jedoch ist letztlich nur möglich, wenn eine Bereitschaft dazu besteht, eigenes Vorverstehen nicht nur zu erweitern, sondern auch zu perspektivieren und die Gültigkeit differenter Bedeutungszuschreibungen als möglich, legitim und eventuell assimilierbar, also auch als mögliche Grundlage eigenen Handelns anzuerkennen (vgl. KÖGLER 2007; NOTHDURFT 2007b). [106]

Pragma-semantische Analysen erfordern also neben fachlichen Kompetenzen zusätzlich *soft skills* bzw. sogenannte Schlüsselkompetenzen, sie sind aber auch geeignet, diese auszubilden (für qualitative Sozialforschung allgemein vgl. etwa BREUER 1996; GRIESEHOPP & HANSES 2005; DAUSIEN, MECHERIL, ROTHE & THON 2005; für die in der qualitativen Sozialforschung unerlässliche

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Reflexion der eigenen Perspektivgebundenheit siehe etwa die Beiträge in den *FQS*-Schwerpunktausgaben zu "Subjektivität und Selbstreflexivität im Forschungsprozess“ [MRUCK, ROTH & BREUER 2002; ROTH, BREUER & MRUCK 2003]). Da es sich bei den für qualitative Sozialforschung ausgemachten Schlüsselkompetenzen weitgehend um die gleichen Kompetenzen handelt, wie sie sich auch in den Auflistungen von Komponenten interkultureller Kompetenz (z.B. HATZER & LAYES 2003, S.141; THOMAS 2003; BOLTEN 2001; vgl. STRAUB 2007b, S.44) finden (vgl. A. WEIDEMANN 2007b, 2009), kann vor dem bereits diskutierten Hintergrund ihrer Zielsetzung festgestellt werden, dass pragma-semantische Analysen in besonderem Maße interkulturelle Kompetenz erfordern, aber auch fördern. Dadurch, dass sie über die Beschreibung und Erklärung des manifesten und latenten Sinngehalts von Handlungen hinausgehen und auch das weitere Handlungsfeld, in dem die Handlungen stehen (und damit den Möglichkeitsraum) auszuweisen versuchen, erlauben sie, Möglichkeiten für interkulturelles Lernen aufzuzeigen, die weit über das hinausgehen, was mit standardisierenden Verfahren ("critical incidents", "culture assimilator" etc.) oder einem monomethodalen Vorgehen möglich ist. [107]

Die Symbolische Handlungstheorie von Ernst BOESCH eignet sich in besonderer Weise als theoretische Basis für dieses Unterfangen, stellt sie doch, wie Carlos CORNEJO es bezeichnet, eine Theorie auf der "Meso-Ebene" dar, die einen Ausweg aus dem "Mikro-Makro-Problem" kulturpsychologischer Untersuchungen weisen kann (CORNEJO 2007). Mit CORNEJO (2007, S.243) wird hier das "Handlungsfeld" (BOESCH) als "meso-unit" verstanden, "[that] is unfolded within an objective system of reference; but at the same time, it is oriented toward the future from the personal perspective of a subject". Mit dem Begriff des "Handlungspotentials" gelingt es BOESCH in seiner Handlungstheorie dabei, die inneren Beweggründe des oder der Handelnden psychologisch zu erklären, ohne dass der soziale und damit kulturelle Bezug verlorenginge. Denn durch die von ihm immer wieder betonte unauflösbare Verbindung von Handlung mit subjektiver und kollektiver Bedeutung (zuletzt 2008) weist BOESCH das Subjekt und sein Handeln wie schon gesagt als grundsätzlich kulturell aus. [108]

## Danksagung

Ich danke Jürgen STRAUB und Steffi NOTHNAGEL für wertvolle Kommentare und Anregungen sowie Romy BAUER für die Unterstützung bei der Manuskripterstellung. Alle Irrtümer und Fehler liegen natürlich in meiner Verantwortung.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

## Literatur

Abram, David; Sen, Devdan; Edwards, Nick; Ford, Mike & Wooldridge, Beth (2002). *Indien. Travel Handbuch*. Berlin: Stefan Loose.

Albers, Patricia C. & James, William R. (1988). Travel photography. A methodological approach. *Annals of Tourism Research*, *15*(1),134-158.

Alheit, Peter (2005). Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. In Christine Thon, Daniela Rothe, Paul Mecheril & Bettina Dausien (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*. Universität Bielefeld, http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/ [Datum des Zugriffs: 15.09.2008].

Anscombe, Gertrude E.M. (1985). *Intention*. Oxford: Basil Blackwell.

Barnabas, John (1945). Legislation relating to beggary. In J.M. Kumarappa (Hrsg.), *Our beggar problem. And how to tackle it* (S.159-197). Bombay: Padma Publication Limited.

Bhattacharyya, Deborah P. (1997). Mediating India. An analysis of a guidebook. *Annals of Tourism Research*, *24*(2), 371-389.

Bierbaum, Mira (2008). Incredible India – eine bayerische Abiturientin berichtet von einem viermonatigen Auslandsaufenthalt im Süden Indiens. *Einsichten und Perspektiven*, *1*, http://www.km.bayern.de/blz/eup/01_08/6.asp [Datum des Zugriffs: 22.09.2008].

Bindzus, Dieter & Lange, Jérome (2002). Ist Betteln rechtswidrig? Ein historischer Abriss mit Ausblick. *Jurawelt* (entnommen aus JuS 06/96 S.482ff., überarbeitet und ergänzt 02/2000), http://www.jurawelt.com/aufsaetze/strafr/3554 [Datum des Zugriffs: 15.09.2008].

Boesch, Ernst E. (1977). Konnotationsanalyse – zur Verwendung der freien Ideenassoziation in Diagnostik und Therapie. In Peter Hahn & Eberhard Herdieckerhoff (Hrsg.), *Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psychotherapie, Heft 4* (S.6-72). Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

Boesch, Ernst E. (1980). *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Huber.

Boesch, Ernst E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin: Springer.

Boesch, Ernst E. (1998). *Sehnsucht: von der Suche nach Glück und Sinn*. Bern: Huber.

Boesch, Ernst E. (2000). Homo narrator – der erzählende Mensch. *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, *9*, 205-230.

Boesch, Ernst E. (2001). Symbolic action theory in cultural psychology. *Culture & Psychology*, *7*(4), 479-483.

Boesch, Ernst E. (2005). *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt der Kultur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Boesch, Ernst E. (2006a). A meditation on message and meaning. In Jürgen Straub, Doris Weidemann, Carlos Kölbl & Barbara Zielke (Hrsg.), *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology* (S.59-82). Bielefeld: Transcript.

Boesch, Ernst E. (2006b). Konnotationsanalyse – zur Verwendung der freien Ideenassoziation in Diagnostik und Therapie (Nachdruck mit einer neuen Einleitung). In Peter Hahn & Eberhard Herdieckerhoff (Hrsg.), *Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psychotherapie, Heft 4* (S.6-72). Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

Boesch, Ernst E. (2008). Book review reply: On subjective culture: In response to Carlos Cornejo. *Culture & Psychology*, *14(4), 498-512.*

Boesch, Ernst E. & Straub, Jürgen (2007). Kulturpsychologie – Prinzipien, Orientierungen, Konzeptionen. In Gisela Trommsdorff & Hans-Joachim Kornadt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie VII, Band 1: Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie* (S.25-96). Göttingen: Hogrefe.

Bohnsack, Ralf (2001a). Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3* (S.326-345). Baltmannsweiler: Schneider.

Bohnsack, Ralf (2001b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode*

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

*und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S.225-252). Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: UTB.

Bolten, Jürgen (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches.* Wien: Braumüller.

Bradnock, Robert & Bradnock, Roma (1997). *India handbook 1998*. Bath: Footprint Handbooks.

Bradt, Hilary (1995). Better to travel cheaply? *The Independent on Sunday*, 12. Februar 1995, 49-50.

Bremer, Ulrike (2006). *Indien. Land der Sehnsüchte. Bhagwan, Beatles, Bollywood – Indien ist anders.* TV-Dokumentation.

Breuer, Franz (Hrsg.) (1996). *Qualitative Psychologie - Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils.* Opladen: Westdeutscher Verlag, http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/breuer/ [Datum des Zugriffs: 12.12.2008].

Cama, Katayun H. (1945). Types of beggars. In J.M. Kumarappa (Hrsg.), *Our beggar problem. And how to tackle it* (S.1-17). Bombay: Padma Publication Limited.

Chakkarath, Pradeep (2007). The stereotyping of India: Spirituality, Bollywood, and the Kamasutra. *SIETAR Journal*, *1*, 4-7.

Cohen, Erik (1972). Toward a sociology of international tourism. *Social Research*, *39*(1), 164-182.

Cohen, Erik (1979). Rethinking the sociology of tourism. *Annals of Tourism Research*, *6*(1), 18-35.

Cohen, Erik (2003). Backpacking: Diversity and change. *Tourism and Cultural Change*, *1*(2), 95-110.

Cornejo, Carlos (2007). The locus of subjectivity in cultural studies. *Culture & Psychology*, *13*(2), 243-256.

Dausien, Bettina; Mecheril, Paul; Rothe, Daniela & Thon, Christine (2005). Einleitung. In Christine Thon, Daniela Rothe, Paul Mecheril, Bettina Dausien (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*. Universität Bielefeld, http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/ [Datum des Zugriffs: 03.09.2008].

Echterhoff, Gerald & Straub, Jürgen (2003). Narrative Psychologie: Facetten eines Forschungsprogramms. Erster Teil. *Handlung Kultur Interpretation*, *12*(2), 317-342.

Echterhoff, Gerald & Straub, Jürgen (2004). Narrative Psychologie: Facetten eines Forschungsprogramms. Zweiter Teil. *Handlung Kultur Interpretation*, *13*(1), 151-186.

Elsrud, Torun (2001). Risk creation in traveling. Backpacker adventure narration. *Annals of Tourism Research*, *28*(3), 597-617.

Engelhardt, Peter (2008/1979). Agra und Varanasi. Zwei Stationen einer selbstorganisierten Reise durch Indien (erstmalige Veröffentlichung im Internet), http://www.geo-reisecommunity.de/reisebericht/4161/3 [Datum des Zugriffs: 22.09.2008].

Feifer, Maxine (1985). *Going places: The ways of the tourist from Imperial Rome to the present day*. London: Macmillan.

Fendl, Elisabeth & Löffler, Klara (1993). "Man sieht nur was man weiß". Zur Wahrnehmungskultur von Reiseführern. In Dieter Kramer & Ronald Lutz (Hrsg.), *Tourismus – Kultur : Kultur – Tourismus* (S.55-77). Münster: Lit.

Festinger, Leon (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.

Flick, Uwe (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.309-318). Reinbek: Rowohlt.

Fraser, Keath (Ed.) (1993). *Worst journeys. The picador book of travel*. London: Picador, Pan Macmillan.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Frey, Bruno S. & Foppa, Klaus (1986). Human behavior: Possibilities explain action. *Journal of Economic Psychology*, *7*(2), 137-160.

Furnham, Adrian & Bochner, Stephen (1986). *Culture shock. Psychological reactions to unfamiliar environments.* London: Methuen.

Garlick, Steve (2002). Revealing the unseen: Tourism, art and photography. *Cultural Studies*, *16*(2), 289-305.

Gillespie, Alex (2006). Tourist photography and the reverse gaze. *Ethos*, *34*(3), 343-366.

Glaser, Barney G. with the assistance of Judith Holton (2004). Remodeling grounded theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *5*(2), Art. 4, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245 [Datum des Zugriffs: 14.12.2008].

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Glinka, Hans-Jürgen (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim: Juventa Verlag (Edition Soziale Arbeit).

Gössling, Stefan; Schumacher, Kim; Morelle, Marie; Bergerz, Ralf & Heck, Nadine (2004). Tourism and street children in Antananarivo, Madagascar. *Tourism and Hospitality Research*, *5*(2), 131-149.

Gorsemann, Sabine (1995). *Bildungsgut und touristische Gebrauchsanweisung. Produktion, Aufbau und Funktion von Reiseführern*. Münster: Waxmann.

Grass, Günter (1991). *Zunge zeigen*. Frankfurt a.M.: Luchterhand.

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 (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*. Universität Bielefeld, http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/ [Datum des Zugriffs: 03.09.2008].

Günthner, Susanne (1999). Zur Aktualisierung kultureller Differenzen in Alltagsgesprächen. In Stefan Rieger, Schamma Schahadat & Manfred Weinberg (Hrsg.), *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv* (S.251-265). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Gupta, Dipankar (2004). *Mistaken modernity. India between worlds.* New Delhi: HarperCollins.

Hall, Edward T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, NY: Doubleday.

Hannonen, Pasi (1999). Backpackers' personal experience narratives as folklore. *Elore*,1, 6. Vuosikerta, http://cc.joensuu.fi/~loristi/1_99/han199.html [Datum des Zugriffs: 16.09.2008].

Hatzer, Barbara & Layes, Gabriel (2003). Interkulturelle Handlungskompetenz. In Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast & Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S.138-148). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Heider, Fritz (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Hennig, Christoph (1999). *Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Hewstone, Miles & Antaki, Charles (1992). Attributionstheorie und soziale Erklärungen. In Wolfgang Stroebe, Miles Hewstone, Jean-Paul Codol & Geoffrey M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S.112-143). Berlin: Springer.

Hitchcock, Michael & Teague, Ken (2000). *Souvenirs: The material culture of tourism*. Aldershot: Ashgate.

Hottola, Petri (1999). *The intercultural body. Western woman, culture confusion and control of space in the South Asian travel scene*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Jack, Gavin & Phipps, Alison M. (2005). *Tourism and intercultural exchange. Why tourism matters.* Clevedon: Multilingual Matters/Channel View Publications.

Jones, Edward E. & Davis, Kenneth E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In Leonard Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology.* Band 2 (S.219-266). New York: Academic Press.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Kade-Luthra, Veena (1991). *Sehnsucht nach Indien – Ein Lesebuch von Goethe bis Grass.* München: Beck.

Kelley, Harold H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In Edward E. Jones, David E. Kanhouse, Harold H. Kelley, Richard E. Nisbett, Stuart Valins & Bernard Weiner (Hrsg.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour* (S.151-174). Morristown, NJ: General Learning Press.

Kelley, Harold H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, *28*, 107-128.

King, Richard (2002). *Orientalism and religion: Postcolonial theory, India and "the mystic East"*. London: Routledge.

Kleber, Claus & Andersen, Angela (2006a). *Indien unaufhaltsam – Ein Milliardenvolk bricht auf (1/2)*. ZDF.

Kleber, Claus & Andersen, Angela (2006b). *Indien unaufhaltsam – Gandhis Erben als Global Player (2/2)*. ZDF.

Kleffner, Eli & Sahr, Marc (2005). Unter den Schienen ist mein Zuhause. Die "Wise Guys" aus Köln besuchen indische Straßenkinder im 2 Euro-Projekt "Butterflies". *Misereor aktuell*, *2*, 4-9, http://www.misereor.de/fileadmin/user_upload/pflege_service/MA_2_2005.pdf [Datum des Zugriffs: 22.09.2008].

Kögler, Hans-Herbert (2007). Verstehen. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.76-86). Stuttgart: Metzler.

Kombarakaran, Francis A. (2004). Street children of Bombay: Their stresses and strategies of coping. *Children and Youth Services Review*, *26*, 853-871.

Kortländer, Kristina (2000). *Das Land des Lächelns. Thailand als Mythos in Reisekatalogen*. Münster: Lit.

Kreisel, Gerd (1987). Indien-Souvenirs – Die Tränen der Mumtaz Mahal. In Institut für Auslandsbeziehungen und Württembergischer Kunstverein, *Airport art – Das exotische Souvenir. Exotische Welten – Europäische Phantasien* (S.76-85). Stuttgart: Edition Cantz.

Kromrey, Helmut (2005). "Qualitativ" versus "quantitativ" – Ideologie oder Realität? Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit? *1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juni 2005*, http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/kromrey.pdf [Datum des Zugriffs: 03.09.2008].

Kumarappa, J.M. (Hrsg.) (1945). Our beggar problem. How to tackle it. Bombay: Padma Publications Ltd., http://www.archive.org/details/ourbeggarproblem029789mbp [Datum des Zugriffs: 03.09.2008].

Kunzelmann, Maja (2002). *Traumbilder und Realitätskonstruktion – Inszenierung des Fremden in Reisereportagen im Fernsehen am Beispiel von Mauretanien*. Marburg: Magisterarbeit, Philipp-Universität.

Lamnek, Siegfried (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: Beltz PVU.

Lauterbach, Burkhart (1989). Baedeker und andere Reiseführer. Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Volkskunde*, *85*, 206-234.

Lauterbach, Burkhart (1992). "Von den Einwohnern". Alltagsdarstellungen im Spiegel des Reiseführers. *Zeitschrift für Volkskunde*, *88*, 49-66.

Layes, Gabriel (2000). *Grundformen des Fremderlebens: Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*. Münster: Waxmann.

Löfgren, Orvar (1999). *On holiday. A history of vacationing*. Berkeley: University of California Press.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.

Lütt, Jürgen (1998). Deutschland, Indien und das deutsche Indienbild. Das romantische und das utilitaristische Indienbild Europas. In Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg, *Der Bürger im Staat. Indien. 48. Jahrgang, Heft 1* (S.60-64). Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg.

Mättig, Thomas (2000). Bettler in der frühen Neuzeit. In Gudrun Gersmann & Torsten Reimer (Hrsg.), *München im Dreißigjährigen Krieg. Ein universitäres Lehrprojekt, 1. Version vom 6.12.2000,* http://www.krieg.historicum-archiv.net/themen/m30jk/bettler.htm [Datum des Zugriffs: 15.09.2008].

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Matthes, Joachim (1992). The operation called "Vergleichen". In Joachim Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Soziale Welt, Sonderband 8* (S.57-99). Göttingen: Schwartz.

Mayring, Philipp (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Mruck, Katja; Roth, Wolff-Michael & Breuer, Franz (Hrsg.) (2002). Schwerpunktthema: Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess II. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *3*(3), http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/21 [Datum des Zugriffs: 14.12.2008].

Mukerji, Chandra (1977). Bullshitting: Road lore among hitchhikers. *Social Problems*, *25*(1), 241-252.

Mundt, Jörn W. (2001). *Einführung in den Tourismus.* München: Oldenbourg.

Murti, Kamakshi P. (2001). *India. The seductive and seduced "other" of German orientalism*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Nayar, Pramod K. (2003). Touring aesthetics: The colonial rhetoric of travel brochures today. In Sachidananda Mohanty (Hrsg.), *Travel writing and the Empire* (S.112-125). New Delhi: Katha.

Nohl, Arnd-Michael (2007). Komparative Analyse als qualitative Forschungsstrategie. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.391-403). Stuttgart: Metzler.

Northdurft, Werner (2007a). Kommunikation. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.24-35). Stuttgart: Metzler.

Northdurft, Werner (2007b). Anerkennung. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.110-122). Stuttgart: Metzler.

Noy, Chaim (2003). The write of passage: Reflections on writing a dissertation in narrative methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *4*(2), Art. 39, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302392 [Datum des Zugriffs: 14.12.2008].

Noy, Chaim (2004). This trip really changed me. Backpacker's narratives of self-change. *Annals of Tourism Research*, *31*(1), 78-102.

Oman, Dean (2008). *The world according to Dean: Observations of our planet based on visits to over 1000 countries on seven continents,* http://deanoman.com/travellists.htm [Datum des Zugriffs: 22.09.2008].

Opaschowski, Horst W. (2001). *Das gekaufte Paradies. Tourismus im 21. Jahrhundert*. Hamburg: B.A.T. Freizeit-Forschungsinstitut.

Opaschowski, Horst W. (2002). *Tourismus. Eine systematische Einführung; Analysen und Prognosen*. Opladen: Leske + Budrich.

Osborne, Peter (2000). *Travelling light. Photography, travel and visual culture*. Manchester: Manchester University Press.

Pearce, Philip L. (1981). "Environment shock". A study of tourist's reactions to two tropical islands. *Journal of Applied Social Psychology*, *11*(3), 268-280.

Popp-Baier, Ulrike (2007). Religion. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.515-525). Stuttgart: Metzler.

Ranke, Kurt; Brednich, Rolf W.; Bausinger, Hermann & Köhler, Ines (Hrsg.) (2004). *Enzyklopädie des Märchens: Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Berlin: de Gruyter.

Ross, Lee D. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In Leonard Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology, Band 10* (S.173-220). New York: Academic Press.

Roth, Wolff-Michael; Breuer, Franz & Mruck, Katja (Hrsg.) (2003). Schwerpunktthema: Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess II. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *4*(2), http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/18 [Datum des Zugriffs: 14.12.2008].

Schaarschmidt, Mona (2008). *Ladakh, ein Paradies im Himalaya. Die Konstruktion eines Sehnsuchtsorts im Dokumentarfilm*. Unveröffentlichte Magisterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz, Betreuer: Arne Weidemann.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

Schellhorn, Matthias & Perkins, Harvey C. (2004). The stuff of which dreams are made: Representations of the South Sea in German-language tourist brochures. *Current Issues in Tourism*, *7*(2), 95-133.

Scherle, Nicolai (2001). Touristische Medien aus interkultureller Perspektive. Gedruckte Urlaubswelten aufgezeigt am Beispiel von Reiseführern. *Tourismus Journal*, *5*(3), 333-351.

Schmidt, Bernd Oliver (2001). *Der Orient – Fantasia 1001 Nacht. Wie Touristen Fremdes sehen und verstehen*. Starnberg: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V.

Schütz, Alfred (1971). Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In Alfred Schütz, *Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. *Teil 1* (S.3-110). Den Haag: Nijhoff.

Schütze, Fritz (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machstrukturen*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien 1 der Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie [vervielf. Manuskript].

Searle, John R. (1983/1969). *Sprechakte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Singh, Sarina; Bindloss, Joe & Bainbridge, James (2007). *India*. Footscray, Victoria: Lonely Planet Publications.

Straub, Jürgen (1993a). *Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln*. Opladen: Leske + Budrich.

Straub, Jürgen (1993b). Zeit, Erzählung, Interpretation. Zur Konstruktion und Analyse von Erzähltexten in der narrativen Biographieforschung. In Hedwig Röckelein (Hrsg.), *Biographie als Geschichte (Forum Psychohistorie, Band 1)* (S.143-183). Tübingen: Edition discord.

Straub, Jürgen (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik – Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin: 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 (Hrsg.), *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology* (S.163-213). Bielefeld: Transcript.

Straub, Jürgen (2007a). Kultur. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.7-24). Stuttgart: Metzler.

Straub, Jürgen (2007b). Kompetenz. In Jürgen Straub, Arne Weidemann, Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.35-46). Stuttgart: Metzler.

Straub, Jürgen & Shimada, Shingo (1999). Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften erörtert am Beispiel "Religion". *DZPhil*, *47*(3), 1-29.

Straub, Jürgen & Weidemann, Arne (2007). Introduction into ideas: Experience, method, and dynamic self: Prefatory comments on Ernest E. Boesch's contributions to cultural psychology. In Walter J. Lonner & Susanna A. Hayes (Hrsg.), *Discovering cultural psychology: A profile and selected readings of Ernest E. Boesch* (S.xxxix-lviii). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

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.

Swarup, Vikas (2006). *Rupien! Rupien!* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

ten Thije, Jan D. (2001). Ein diskursanalytisches Konzept zum interkulturellen Kommunikationstraining. In Jürgen Bolten & Daniela Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (S.177-204). Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.

Thomas, Alexander (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik*, *14*(1), 137-150.

Uriely, Natan; Yonay, Yuval & Simchai, Dalit (2002). Backpacking experiences. A type and form analysis. *Annals of Tourism Research*, *29*(2), 520-538.

van Dijk, Teun Adrianus (Hrsg.) (1985). *Handbook of discourse analysis 1-4*. London: Academic Press.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

von Cranach, Mario & Tschan, Franziska (1997). Handlungspsychologie. In Jürgen Straub, Wilhelm Kempf & Hans Werbik (Hrsg.), *Psychologie – Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S.124-158). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wang, Zhiqiang (2003). Reiseführer und Reiseführerforschung. In Alois Wierlacher & Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik* (S.581-587). Stuttgart: Metzler.

Wang, Zhiqiang & Wierlacher, Alois (2000). Reiseführer als Gegenstand angewandter Xenologie. In Alois Wierlacher (Hrsg.), *Kulturthema Kommunikation. Konzepte – Inhalte – Funktionen* (S.303-313). Möhnesee: Résidence-Verlag.

Weber, Max (2006). *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus* (vollständige Ausgabe, hrsg. von Dirk Kaesler, 2.Aufl.). München: C.H.Beck.

Weidemann, Arne (2005a). *Einfache Wahrheiten – komplexe Wirklichkeit. Interkulturalität am Beispiel einer Stadt im indischen Himalaja*. Vortrag im Rahmen des IMIK-Forschungskolloquiums (18. Januar 2005, TU Chemnitz).

Weidemann, Arne (2005b). *Fremdbild und Eigensinn – Religiöse Aspekte touristischer Fremdkonstruktionen im indischen Himalaya*. Vortrag im Rahmen des 3. Symposiums des Graduiertenkollegs "Das kulturelle Selbst: Perspektiven einer interkulturellen Hermeneutik II" (10. Juni-12. Juni 2005, Wasserschloss Klaffenbach b. Chemnitz).

Weidemann, Arne (2007a). Tourismus. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.613-627). Stuttgart: Metzler.

Weidemann, Arne (2007b). *Lehrforschungsprojekte als Baustein interkulturell ausgerichteter Studiengänge. Die Ausbildung in Methoden qualitativer Sozialforschung als Methode zur Ausbildung von Schlüsselkompetenzen*. Vortrag im Rahmen der 3. Konferenz des Graduiertenkollegs "Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz" (08.-10. November 2007, Wasserschloss Klaffenbach b. Chemnitz).

Weidemann, Arne (2008). *Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns.* Vortrag im Rahmen der internationalen Konferenz "Communication over Boundaries – Current Approaches towards Intercultural Understanding/Kommunikation über Grenzen – Aktuelle Ansätze zur interkulturellen Verständigung" (Pune, Indien, 7.-9. Januar 2008).

Weidemann, Arne (2009/in Vorb.). Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In Arne Weidemann, Jürgen Straub & Steffi Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript.

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" (Berlin, 13.-14. Oktober 2008).

Weidemann, Doris (2001). Learning about "face" – "subjective theories" as a construct in analysing intercultural learning processes of Germans in Taiwan. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *2*(3), Art. 20, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103208 [Datum des Zugriffs: 16.09.2008].

Weidemann, Doris (2004). *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen "Gesicht": Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript.

Weidemann, Doris (2007a). Akkulturation und interkulturelles Lernen. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S.488-498). Stuttgart: Metzler.

Weidemann, Doris (2007b). Strukturlegeverfahren. In Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S.358-364). Stuttgart: Metzler.

Weidemann, Doris & Straub, Jürgen (2000). Psychologie interkulturellen Handelns. In Jürgen Straub, Alexander Kochinka & Hans Werbik (Hrsg.), *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft* (S.830-855). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Weiner, Bernard (1985). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin*, *97*, 74-84.

Weiner, Bernard (1986). Attribution, emotion and action. In Richard M. Sorrentino & E. Tory Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition* (S.281-312). New York: Guildford.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

## Zum Autor

Dipl.-Psych. *Arne WEIDEMANN* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz und Mitherausgeber des "Handbuchs interkulturelle Kommunikation und Kompetenz" (Metzler 2007). Forschungsschwerpunkte sind Kulturpsychologie, Symbolic Action Theory (Ernst E. BOESCH), Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung, Repräsentation des Fremden, Tourismus; regionale Schwerpunkte: Indien, Taiwan.

Kontakt:

Arne Weidemann

Interkulturelle Kommunikation
Technische Universität Chemnitz
Thüringer Weg 11
D-09126 Chemnitz

Tel.: (+49) 0371 / 531 350 17
Fax: (+49) 0371 / 531 8 350 17

E-Mail: arne.weidemann@phil.tu-chemnitz.de
URL: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ikk/ik/files/de/members4-43.html?member_id=3

## Zitation

Weidemann, Arne (2009). Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation [108 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *10*(1), Art. 37, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901373.

© 2009 FQS http://www.qualitative-research.net/

## 2.2 Tourismus

***(Arne Weidemann)***

Weidemann, Arne (2007): Tourismus. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 613-627.

Ylönen, S. (2001): *Entwicklung von Textsortenkonventionen*. Frankfurt a. M.: Lang.
Zhu, J./Zimmer, F. (Hg.) (2003): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang.

## 5.6 Tourismus

*Arne Weidemann*

### Einleitung

Tourismus ist – als Errungenschaft der Moderne – aus dem Leben der meisten Menschen in den industrialisierten Ländern nicht mehr wegzudenken, und auch in den sich entwickelnden Regionen der Erde verfügen zunehmend größere Teile der Bevölkerung über ausreichende Ressourcen und Möglichkeiten, Freizeit und Urlaub touristisch zu nutzen. Entsprechend bildet die Tourismusindustrie mittlerweile als einer der größten Wirtschaftszweige ein weltumspannendes und globalisiertes Netz aus Dienstleistern und Dienstleistungen, Kunden und Bedürfnissen. Nicht nur einzelne Dienstleister, Ortschaften und Regionen sind heute vom Tourismus wirtschaftlich abhängig, sondern ganze Staaten beziehen – wie etwa Nepal oder Thailand – den größten Anteil ihrer Einkünfte aus dem Tourismus (vgl. Vorlaufer 1996).

Tourismus ist jedoch nicht nur als Wirtschaftszweig bedeutsam, sondern zählt neben dem Leben in multikulturellen Gesellschaften und globalem Handel zu den relevantesten Kontexten, in denen Menschen Kontakt mit Personen aus anderen Kulturen haben (Luger 1995; Lüsebrink 2005; Mörth 2004; Ward/Bochner/Furnham 2001). Tourismus kann daher zu Recht als einer der »wichtigsten ›Motor[en]‹ weltumspannender interkultureller Kommunikation« (Lüsebrink 2005, 3) bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass das Thema ›Tourismus‹ in aktuellen Standardwerken zu interkultureller Kommunikation insgesamt bisher nur wenig Beachtung gefunden hat (siehe aber ebd.; Furnham/Bochner 1986; Ward/Bochner/Furnham 2001). Umgekehrt wird in der Tourismusforschung nur ansatzweise auf die umfängliche Literatur zu interkultureller Kommunikation und die dort dargestellten Theorien und Modelle Bezug genommen (vgl. Schimany 1997, 168).

Interessiert man sich für interkulturelle Kommunikation – und damit für das Erleben von und den Umgang mit kultureller Differenz –, erscheint die Beschäftigung mit Tourismus jedoch nicht nur aus Gründen der Vollständigkeit geboten. Vielmehr sind mit dem Handlungsfeld ›Tourismus‹ spezifische Phänomene verknüpft, deren Betrachtung das Spektrum der bisher stark auf Wirtschaftskontakte ausgerichteten interkulturellen Forschung in sinnvoller Weise erweitern kann. So erscheint bedeutsam, dass im touristischen Kontext – zumindest auf Seiten der Reisenden – die Begegnung mit Fremden und Fremdem häufig mit *positiven Erwartungen* und *Neugier* (Stagl 2002) verknüpft ist. Zudem sind Reisen in spezifischer Weise mit gedanklichen Antizipationen, *Sehnsüchten* und *Imaginationen* sowie *körperlichem Erleben* verknüpft. Die Beschäftigung mit Tourismus rückt so etwa andere Motive, Bedingungen und Moderatoren interkultureller Kontakts in den Blick als die Analyse interkultureller Wirtschaftsbeziehungen oder der Integrationsprozesse von Zuwanderern. Dies betrifft auch die Frage nach dem Erwerb interkultureller Kommunikations- und Handlungskompetenz, gilt doch das (touristische) Reisen schon lange als probates Mittel zur Ausbildung und Ausformung der Persönlichkeit und interkultureller Kompetenzen (vgl. z. B. Opaschowski 2002; Binder 2005, 120 ff.). Schließlich legt die Beschäftigung mit Tourismus in besonderer Weise die große Komplexität konkreter interkultureller Handlungszusammenhänge offen, treffen doch im Tourismus globalisierte, glokale und lokale Praxis in je unterschiedlicher Art und Weise aufeinander, bringen touristische Kontexte Menschen ganz unterschiedlicher Länder, Schichten, Motive, Ziele und Tätigkeiten am selben Ort in Kontakt.

Im Folgenden wird deshalb Tourismus unter der Perspektive einer an interkultureller Kommunikation interessierten Forschung (IKK-Forschung) betrachtet. Im Fokus stehen dabei Fragen nach Formen, Verlauf und Auswirkungen interkultureller Interaktionen in touristischen Kontexten. Das Zusammenführen der beiden Forschungsfelder ›Interkulturelle Kommunikation‹ und ›Tourismus‹ fällt angesichts der jeweils äußerst umfangreichen und heterogenen Forschungsfelder gleichwohl höchst selektiv aus.[1] Viele für die IKK-Forschung interessante Aspekte von Tourismus können hier aus Platzgründen nur gestreift werden.

### Was ist Tourismus?

*Definitionen* von Tourismus umfassen sowohl die *Akteure* (Touristen/Hosts[2]), als auch die Rundreise als begriffsbestimmende Tätigkeit. Während erstere sich anhand unterschiedlicher Kriterien (Motive, Tätigkeiten etc.) verschiedenen Typen zuordnen lassen (*Touristen-/Host-Typologien*), zeichnen *Reisen* sich durch einen spezifischen Verlauf und eine bestimmte Struktur (sowie damit verbunden unterschiedliche Herausforderungen) aus. *Sehnsucht und Imagination* sind als zugrunde liegende und begleitende psychologische

Aspekte eng mit (touristischem) Reisen verwoben. Gleichwohl handelt es sich bei den betrachteten Reiseformen um *verkörperte Praxis* mit ganz spezifischen Auswirkungen. Darüber hinaus ist man bei der Betrachtung von Tourismus immer auch mit *Objektivationen* dieser Praxis konfrontiert. Im Folgenden werden diese Aspekte ausgeführt und – soweit möglich – in den Kontext der IKK-Forschung gestellt.

## Definitionen von ›Tourismus‹

In der Tourismusforschung lassen sich bei der Definition von ›Tourismus‹ drei Blickwinkel unterscheiden, die mit unterschiedlichen Bedeutungen einhergehen und verschiedenen Kontexten dienen: technische Definitionen, heuristische Definitionen und Alltagskonzepte (Dann 2000, 590).

Technische Definitionen wie die der World Tourism Organization (WTO 2000) dienen in erster Linie statistischen Zwecken und umfassen auch die in Alltags- und heuristischen Konzepten in der Regel ausgeschlossenen Geschäfts-, Bildungs- und Kongressreisenden.

So heißt es in der allgemeinen Definition des Begriffs ›Tourismus‹, die auf der Internationalen Konferenz über Reise- und Tourismusstatistik der World Tourism Organization (WTO) 1991 in Ottawa/Kanada verabschiedet wurde:

»Tourism is defined as the activities of persons travelling to and staying in places outside their usual environment for not more than one consecutive year for leisure, business and other purposes not related to the exercise of an activity remunerated from within the place visited.« (WTO 2000)

Noch weiter ist die Definition von Mundt (2001, 3), der »unter dem Oberbegriff Tourismus alle Reisen, unabhängig von ihren Zielen und Zwecken, zusammen[fasst], die den zeitweisen Aufenthalt an einem anderen als dem Wohnort einschließen und bei denen die Rückfahrt Bestandteil der Reise ist.«

Während eine so weit gefasste Definition für Zwecke der Tourismusindustrie (z. B. Kapazitätsberechnung, Infrastrukturplanung etc.) nützlich ist, sind im Kontext der IKK-Forschung enger gefasste heuristische, d. h. an spezifische Erkenntnisinteressen angepasste Definitionen von größerem Interesse. Indem etwa Geschäftsreisen ausgenommen werden, können Aspekte (z. B. Sehnsucht, Imagination, Hedonismus oder auch die Lust am Fremden und Neugier) fokussiert werden, die nicht an extern vorgegebene oder zweckrationale Ziele gekoppelt sind.

Doch auch Alltagskonzepte von Tourismus sind für die IKK-Forschung interessant, da sie in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Touristen und Hosts oft eine Rolle spielen und touristische Interaktionen u. U. direkt beeinflussen. Beispiele wären etwa subjektiv relevante und oft wertende Unterscheidungen von Pauschaltouristen (›Neckermänner‹) und Travellers (Riley 1988) oder, aus Sicht der Hosts, z. B. ›Alle Touristen sind gleich‹ (Hepburn 2002).

Konstitutiv für Tourismus ist den meisten Tourismus-Definitionen zufolge (1) Ortsveränderung (2) zu näher bestimmten Zwecken (z. B. Freizeit, Erholung, Business, Weiterbildung etc.) und (3) diesen Zwecken dienenden Tätigkeiten (4) ohne Vergütung am Aufenthaltsort bei (5) bestimmten zeitlichen Vorgaben. Implizit enthalten ist die Vorstellung der Rückkehr an den Ausgangsort, die im Begriff ›Tour‹ selbst bereits enthalten ist (von lat. *tornum*, griech. *τορνος*: ›zirkelähnliches Werkzeug‹; Deutsches Wörterbuch).

Auffällig ist, dass bei den Definitionen von ›Tourismus‹ *Hosts* keine Rolle spielen. Der Fokus liegt auf den Reisenden, nicht auf den Bereisten –, wenngleich die Hosts im Rahmen der Tourismusforschung und insbesondere der Tourismusanthropologie sowie im Zusammenhang mit Tourismuskritik natürlich in den Blick kommen.

## Touristen-Typologien

Noch bevor man einzelne Typen von Touristen unterscheiden kann, betrifft die erste Unterscheidung die, wer überhaupt als Tourist bezeichnet werden soll. Geht man davon aus, dass bereits der Begriff an sich Ortsveränderung und Rückkehr enthält (vgl. Dann 2000, 589; Opaschowski 2002, 16 f.), erscheint die Abgrenzung von Nichtreisenden überflüssig, wenngleich in jüngster Zeit auch Reisen in der virtuellen Realität (Holmes 2001) sowie in der Fantasie (Hennig 1999) stärker unter tourismustheoretischen Gesichtspunkten in den Blick genommen werden. In einem zweiten Schritt geht es um die Unterscheidung touristisch Reisender von anderen Menschen, die für eine gewisse Zeit den Ort wechseln und sich als Fremde in einer anderen Gesellschaft aufhalten.

Meist werden Ausflügler und Touristen dabei von anderen ›Sojourners‹ (Austauschstudenten, Geschäftsleute/Expats) und Flüchtlingen sowie Migranten unterschieden (z. B. Ward/Bochner/Furnham 2001, 123 f.). Von letzteren unterscheiden sich Touristen durch ihre spezifischen (anderen) Motive, die meist kurze Aufenthaltsdauer und dadurch, dass sie im Vergleich zu den Hosts oft relativ wohlhabend sind, weshalb sie die Fremdkultur zwar erleben, sich aber nicht an die Hostgesellschaft anpassen (müssen) (ebd., 136).

Erst in einem dritten Schritt können dann Touristen-Typologien entwickelt werden. Die Unterscheidung unterschiedlicher Touristen-Typen hat nicht nur eine lange Tradition (vgl. Opaschowski 2002), sondern ist auch von heuristischem und praktischem Wert. Während es der Tourismusindustrie dabei vorrangig

um eine Erfassung und Ausschöpfung des Marktpotenzials geht, wozu der Markt entsprechend sinnvoller Kriterien segmentiert werden muss, suchen soziologische, sozialpsychologische und ethnologische Ansätze nach Kriterien, anhand derer sich die empirisch ausweisbare Vielfalt des Phänomens nicht nur typisierend differenzieren, sondern auch verstehen und erklären lässt.

Eine mittlerweile klassische Typologie stammt von Erik Cohen (1972). Anhand der Persönlichkeitsfaktoren ›Unsicherheitsvermeidung‹ bzw. ›Streben nach Sicherheit‹ und ›*novelty-seeking*‹ bzw. ›Abenteuerlust‹ entwickelte er eine Typologie mit den Touristen-Typen »*organized mass tourist*«, »*individual mass tourist*«, »*explorer*« und »*drifter*«. Der *organisierte Massentourist* stellt den sicherheitsbedürftigsten Typ dar und hält sich während seiner Reise größtenteils in der touristischen »*environmental bubble*« (ebd., 166) auf. Der *individuelle Massentourist* ähnelt dem organisierten Massentouristen, wagt sich jedoch gelegentlich aus der touristischen Enklave hinaus. Der *Entdecker-Typ* organisiert seine Reise allein und traut sich in weit größerem Maße als die zwei zuvor genannten Typen, die touristisch ausgebauten Gegenden zu verlassen, ist aber darauf bedacht sicherzustellen, dass er sich in diese immer wieder zurückziehen kann, sollte es zu ›gefährlich‹ oder unbequem werden. Der Touristentyp des *drifters* schließlich ist bestrebt, seine Herkunftskultur möglichst weit hinter sich zu lassen und in die Kultur der Host-Gesellschaft einzutauchen, fremde Lebensgewohnheiten auszuprobieren und sogar zu übernehmen. Er gestaltet dementsprechend seine Reise nach eigenen Vorstellungen und versucht, die üblichen Touristengegenden und den Kontakt mit Massentouristen zu vermeiden. Später fügt Cohen (1973) dieser Typologie die Variante des »*mass drifters*« hinzu. Dieser unterscheidet sich in vieler Hinsicht nicht vom Massentouristen, auch wenn er sich dennoch weiterhin von diesem abzusetzen versucht. Vielmehr beobachtet Cohen (ebd.) die Entwicklung einer Parallel(infra)struktur von »drifter communities« (s.u.), so dass sich auch die von *drifters* besuchten Orte zunehmend stärker ähneln.

Mit Mundt (2001, 216 ff.) lassen sich Touristen außerdem nach dem Grad ihrer »Anpassung an örtliche Normen« (z. B. Smith 1989) oder dem »Grad der Reflexion der Touristenrolle« (z. B. Redfoot 1984) unterscheiden. Andere Unterscheidungsmerkmale wären etwa die Reisemotive (z. B. Opaschowski 2002), die Reisestile (z. B. Yiannakis/Gibson 1992), Auswirkungen auf und Wahrnehmung durch die Host-Gesellschaft (Smith 1989), der präferierte Modus des Erlebens (Cohen 1979), die Art des ›Blicks‹ (romantisch vs. kollektiv; Urry 1990) oder die Funktion der Reise (Erholung vs. »*rites of passage*«; Graburn 1983).

Unter Verwendung der drei bipolaren Dimensionen (Anregung – Ruhe, Fremdheit – Bekanntheit, Strukturierung – Unabhängigkeit) gelangen Yiannakis und Gibson (1992) zu einer im Vergleich zu Cohens (1972) Aufstellung erheblich erweiterten Typologie von 14 Touristenrollen bzw. Reisestilen (u. a. »Der Sonnenliebhaber«, »Der Sportliebhaber«, »Der Jetsetter« »Der Anthropologe«, »Der Flüchtling« etc.).

Opaschowski (2002) hingegen typisiert Touristen nach unterschiedlichen *Motiven* (z. B. umsorgt zu werden, etwas erleben wollen, etwas zu erzählen haben etc.) und unterscheidet »König Kunde«, »Individualist«, »Minimalist«, »Aktivist«, »Pionier«, »Cosmopolit«, »Angeber« und »Erzähler« voneinander.

Einen ganz anderen Ansatz verfolgt Pearce (1982). Er unterscheidet fünfzehn Rollen verschiedener Typen von Reisenden anhand einer je spezifischen Kombination typischer Eigenschaften und Verhaltensweisen bzw. Tätigkeiten während der Reise. Diese Rollen fasst er dann mittels multidimensionaler Skalierung zu fünf Typen touristisch Reisender zusammen: ausbeuterisch (Geschäftsreisende), hedonistisch (Urlauber), kontaktorientiert (Journalisten, Auslandsstudenten), umweltorientiert (Entdecker, Umweltschützer) und spirituell (Missionare, Pilger). Die Liste an Tätigkeiten und Eigenschaften umfasst Kategorien wie ›Fotografieren‹, ›berühmte Plätze besuchen‹, ›probiert regionale Speisen‹, ›ist um Sozialstatus bemüht‹, ›sucht nach Sinn im Leben‹, ›strebt nach Sinnesfreuden‹, ›beutet die Einheimischen aus‹, ›beobachtet interessiert die besuchte Gesellschaft‹, ›bleibt nur kurz an einem Ort‹ etc., die einerseits – wie erwähnt – in einer spezifischen Kombinationen das Profil eines bestimmten Touristentyps ergeben, denen andererseits aber auch je einzeln verschiedene Touristentypen zugeordnet werden.

Eine ausführliche Darstellung oder vergleichende Einschätzung der verschiedenen Typologien kann hier aus Platzgründen nicht unternommen werden. Neben dem grundsätzlichen Problem, dass den Typologien meist unterschiedliche Definitionen von ›Tourismus‹ und ›Tourist‹ zugrunde liegen, und sowohl die Begrifflichkeit als auch die betrachteten Phänomene in der Regel zeitgebunden und kontingent sind, finden sich in vielen Typologien implizite normative Gehalte (›gute‹ versus ›schlechte‹ Touristen). Hinzu kommt, dass bei einigen Typologien die empirische Basis fraglich ist und die getroffenen Unterscheidungen z. T. lediglich augenscheinvalide und nicht theoretisch fundiert sind.

Hinsichtlich motivbasierter Typologien ist außerdem problematisch, dass mögliche Zusammenhänge zwischen den Motiven meist ungeklärt bleiben, aber auch Meta-Motive bzw. »Fantasmen« (Boesch 1991), die sich in ganz unterschiedlichen (touristischen) Handlungen aktualisieren können, nicht berücksichtigt werden.

Trotz dieser Probleme bieten Touristen-Typologien wichtige Anschlussmöglichkeiten für die Untersuchung interkultureller Kommunikation. So lenken

die genannten Modelle die Aufmerksamkeit auf Moderatoren interkultureller Kommunikation und Bedingungen interkulturellen Lernens (z. B. unterschiedliche Motive, das unterschiedliche Ausmaß und die Art von Kontakt zu Hosts und Einheimischen). Zudem stellen Touristen-Typen bei den Touristen selbst subjektiv repräsentierte und mit Wertungen verbundene Kategorien dar, die in touristischen Interaktionen verhaltenswirksam werden (z. B. die Wahrnehmung einer Person als ›Drifter/Hippie‹ oder als ›Massentourist‹).

### Einheimische, Hosts und Host-Typologien

Wie schon erwähnt, sind Tourismus-Definitionen perspektivisch auf die Person des Touristen verengt. Seitens der Tourismusindustrie und eines Großteils der Tourismusforschung genügt eine rollenbasierte Unterscheidung derjenigen Personen, die als Dienstleister unmittelbar mit Touristen zu tun haben (Hosts). Sobald soziokulturelle Veränderungsprozesse in den Blick genommen werden, geraten die ›Einheimischen‹ in den Blick, wenngleich diese in der Regel weniger differenziert wahrgenommen werden. Dies gilt auch für die Wahrnehmung durch Touristen.

Einer an interkultureller Kommunikation im Zusammenhang mit touristischen Interaktionen interessierten Forschung muss jedoch an einer differenzierteren Betrachtung der Personen gelegen sein, mit denen Touristen interagieren. Den Touristentypologien vergleichbare umfassende Host-Typologien gibt es jedoch nicht, insbesondere solche mit Fokus auf Aspekte interkultureller Kommunikation stehen noch aus. Lediglich vereinzelt wurden spezielle Host-Typen wie z. B. Tour-Guides (Cohen 1982) untersucht. Entsprechende Host-Typologien könnten jedoch teilweise analog zu Touristen-Typologien entwickelt und dann mit diesen in Bezug gesetzt werden.

### Ortsveränderung und Dauer: Phasen der Auslandsreise

Touristische Reisen zeichnen sich durch Ortsveränderung(en) und eine gewisse Dauer aus. Jafari (1989) unterscheidet sechs Phasen, die allen normalen touristischen Reisen gemeinsam seien und als Prozess die nichtalltägliche Welt der Reise mit der Alltagswelt verbinden, nämlich *corporation*, *expatriation*, *animation*, *repatriation*, *recorporation* und *omission*.

Wie Orlovius-Wessely (1997, 37) ähnlich ausführt, »lassen sich innerhalb des Reisegeschehens vier typische […] Phasen mit Standardsituationen und spezifischen Wirkungen auf Reisende erkennen«: (1) Abreise/Aufbruch von Zuhause, (2) Anreise, (3) Ankunft/Aufenthalt und (4) Abreise/Rückkehr (ähnlich auch Jack/Phipps 2005; Leed 1993; Fridgen 1984; Mundt 2001, 2).

Diese vier Phasen lassen sich prinzipiell bei kurzen wie längeren Reisen ausmachen. Bei einer längeren (oder Rund-)Reise liegen dann zwischen Aufbruch und Rückkehr mehrere weitere Aufbrüche/Abreisen und Übergänge von Bekanntem/vertraut Gewordenem ins Unbekannte/Unvertraute. Die Phasen lassen sich dementsprechend geografisch verorten, sodass Ausgangsregion, Transitregion(en) und Zielregion unterschieden werden können (z. B. Leiper 2000; Thiem 1994).

Diese Betrachtungsweise bietet wesentliche Anschlussmöglichkeiten zur Untersuchung interkultureller Kommunikation. Zum einen kann auf die umfangreiche Forschung zu Phasen- und Kulturschockmodellen (s. 4.5) rekurriert werden; zum anderen lenkt der Fokus auf Transitionen (oft im materiellen/physischen Sinne ›Übergänge‹, an einer Landesgrenze etwa oder am Flughafen oder Bahnsteig) den Blick auf ›kritische Ereignisse‹ und deren Auswirkung auf die Reisenden. Schlussendlich wird deutlich, dass für die Erforschung interkultureller Kommunikation wichtige Prozesse schon vor dem eigentlichen Reisegeschehen beginnen und über das Ende der konkreten Reise hinaus wirken.

So gehen der Reise in der Regel mit Vorstellungen und Imaginationen, Wünschen, Sehnsüchten etc. verbundene Entscheidungen und Vorbereitungen voraus, die in hohem Maße von Stereotypen (1.6) und kulturellen Großerzählungen geprägt sind, weshalb Jack und Phipps (2005, 77) von »kulturellem Gepäck« sprechen, das der Reisende mitnimmt. Die mit der (nahenden) Abreise und der Rückkehr nach Hause verbundenen Vorsätze (nächstes Jahr wiederzukommen, neue Bekanntschaften aufrechtzuerhalten etc.) verweisen bereits auf längerfristige Effekte wie bleibendes Interesse und möglicherweise langfristige (auch interkulturelle) Lerneffekte (Orlovius 1989), die – vor dem Hintergrund der Mutmaßung und Hoffnung, Reisen diene der Völkerverständigung – umfassendes Forschungsinteresse erfahren haben (z. B. Hartmann 1974; Kösterke 2000; vgl. Heß 1998; Opaschowski 2002).

### Sehnsucht und Imagination

Wie Christoph Hennig in seinem Buch *Reiselust* schreibt, ist der »touristische Blick […] seit jeher ›unrealistisch‹« (1999, 57), durchzieht die »Suche nach Traumwelten […] alle Formen und Epochen der modernen Urlaubsreise« (ebd. 58), war die »selektive, fiktionale Wahrnehmung […] von Anbeginn ein *struktureller* Bestandteil des Tourismus, unabhängig vom Bildungsstand und der sozialen Position der Reisenden« (ebd.; vgl. zu diesen Aspekten auch Löfgren 1999).

Im Zusammenhang mit Tourismus sind es vor allem positive individuelle wie kollektive Fantasien und Wunschvorstellungen, in denen Sehnsüchte zum Aus-

druck kommen und die – wie Hennig (1999, 55 ff.) ausführt – touristisches Reisen schon immer stärker geprägt haben als der Wunsch, Fremdes tatsächlich zu erkennen. Vielmehr suchten Touristen »die sinnliche Erfahrung imaginärer Welten, die Realität der Fiktion« (ebd. 55), seien sie bestrebt »aus Literatur, Kunst, kollektiver Phantasie bekannte Bilder in der materiellen Realität *wiederzufinden*« (ebd., 58; Herv. i. Orig). Insofern diesen Bildern kollektiv geteilte wie individuelle Wünsche und Sehnsüchte zugrunde liegen, ist klar, dass Reisende diesen dann folgen und physische wie kognitive Anstrengungen unternehmen, damit sie das finden, wonach sie sich sehnen (vgl. Boesch 1998). Die psychische Notwendigkeit, das Urlaubsziel so zu erleben, wie man es sich vorgestellt hat, ist dabei so stark, dass die Fantasien aufrechterhalten werden, selbst wenn die Realität des besuchten Landes deutlich davon abweicht (s. z. B. Fischer 1984; Weiß 1998; Popp 2004). Dies gelingt einerseits durch die Gestaltung des *tourist space* (MacCannell 1976) mit seiner konstruierten Authentizität (die sich an den Fantasien der Besucher mehr als an der Realität der Besuchten orientiert und Aspekte letzterer nur als Versatzstücke benötigt; s. z. B. Schmidt 2001). Andererseits werden ›unpassende‹ Aspekte oft gar nicht erst wahrgenommen bzw. in ihrer Bedeutung unterschätzt. Eine spezifische Bedeutung erlangt dabei die Produktion passender ›Eindrücke‹ durch die Touristen selbst, die durch ihre Berichte und Bilder die »Realität der Fiktion« (Hennig 1999, 55) dokumentieren und damit nicht nur ihre individuellen Fantasien, sondern eben auch kollektive Fiktionen perpetuieren.

Sieht man die fiktionale Seite des Tourismus (und seine unrealistische Darstellung des Anderen) mit Hennig (ebd.) nicht als Defekt, der den Touristen – wie dies üblicherweise geschieht – als moralischer Makel angelastet werden muss, eröffnen sich für die IKK-Forschung weit reichende und die Theoriebildung erweiternde Perspektiven.

Das Verhältnis der Touristen zu kultureller Differenz ist in spezifischer Weise durch stereotype Wunschvorstellungen und kollektive Fantasien (mit-)geprägt in einer Art und Weise, die geeignet erscheint, tatsächliche kulturelle Differenz zu ›überformen‹. Anders gesagt: für den Touristen ist es weniger wichtig zu erfahren, wie der Andere tatsächlich ist, als dass er dem mitgebrachten Bild entspricht. Anders etwa als in der Geschäftskommunikation, wo kulturelle Differenz in der Regel eine ›Problemzone‹ darstellt, ist kulturelle Differenz im Tourismus nötig, damit die Sehnsucht eine Projektionsfläche hat und der Urlaub (als gesellschaftlich sanktionierte Möglichkeit, Sehnsüchten nachzugeben) gelingen kann. Das bedeutet aber auch, dass die kulturelle Differenz bestimmte – bekannte und positive – Formen anzunehmen hat. Dasselbe gilt auch für die Vorstellung und Wahrnehmung von interkulturellen Interaktionen.

Fraglich ist, ob im Hinblick auf Interaktionen, in denen kulturelle Differenz auf Basis mitgebrachter Erwartungen und ohne Rücksicht auf den realen Anderen und dessen Selbstbeschreibungen konstruiert und behauptet wird, überhaupt von *interkultureller* Kommunikation gesprochen werden sollte.

## Tourismus als verkörperte Praxis

Körperliche Aspekte sind für (touristisches) Reisen in verschiedener Hinsicht von zentraler Bedeutung: Zum einen wird der touristische Körper durch den Raum bewegt und stößt dabei auf natürlich entstandene oder von Menschen hergestellte Objekte in der physischen Umwelt, womit verschiedene physische Herausforderungen verbunden sind; zum anderen sind etliche Urlaubsmotive direkt auf den Körper und dessen Regeneration und Wohlbefinden gerichtet.

Im Hinblick auf die mit (touristischem) Reisen allfällig verbundenen Aufbrüche und Ankünfte stellen etwa Jack und Phipps (2005, 92) fest: »The act of getting to a place is both a literal and a metaphysical transition, which opens the body to risk«.

Das Risiko des Aufbruchs besteht darin, dass man sich mit dem Verlassen des Hauses – zumindest vorübergehend – in die ›Unbehaustheit‹ begibt. Man fühlt sich nach dem Aufbruch *unheimisch*, und zwar – je nach Fremdheit der physischen Umgebung – durchaus auch im eigenen Körper, der sich in der fremden Umgebung anders anfühlt als im gewohnten Habitat, der zu einem »unfamiliar body« geworden ist, zu einem »body-out-of-habit« (ebd., 97). Dieser Zustand wird durch Umweltbedingungen wie Hitze oder Kälte, Gerüche, räumliche Enge und Gedränge, Luftfeuchtigkeit, Jetlag, fremde Nahrungsmittel, Hygiene, Infrastruktur, Krankheiten, ungewohnte Tätigkeiten etc. hervorgerufen und dauert so lange, bis man sich am anderen Ort *eingelebt* oder ihn wieder verlassen hat.

Wenn sich Abreise- und Zielort hinsichtlich dieser Umweltvariablen stark unterscheiden, wird der Körper des Reisenden erheblichen Belastungen ausgesetzt, die als Stress erlebt werden und zu Verunsicherung führen. Dies betrifft insbesondere solche (Fern-)Reiseziele, die in der touristischen Fantasie besonders paradiesisch sind, sodass Touristen gerade dort entgegen den mit dem Urlaub verbundenen (und von der Werbung gezielt angesprochenen) Hoffnungen und Wünschen nach Erholung, Entspannung, Spaß und Freude besonders häufig Stress (bis hin zu psychiatrisch zu behandelnden Störungen) erleben. Dieser ›*environment stress*‹ sei, wie Furnham und Bochner (1986, 149) feststellen, im Zusammenhang mit Host-Guest-Interaktionen häufiger als ›Kulturschock‹, der u. U.

zwar zuweilen auch von Touristen erlebt werde, doch seien diese (im Unterschied zu deren *Hosts*) insgesamt eher unanfällig dafür. Analog zum Konzept des ›Kulturschocks‹ spricht deshalb etwa Pearce (1981) von »*environment shock*«, dem Hottola (1999) das Konzept des »*life shock*« zur Seite stellt.

Dieser ›Lebensschock‹ umfasst zwei Aspekte: (1) *ungewohnte Sinneseindrücke* besonders bei der Ankunft, an die der Körper nicht angepasst ist und die zu *Veränderungen des eigenen Körpers* führen (anderer Geruch, Schwitzen, Ausschläge, Durchfall, Appetitlosigkeit, Sonnenbrand etc.); (2) die Konfrontation mit der (versehrten) Körperlichkeit anderer Menschen (insbesondere in der sog. Dritten Welt) und damit der eigenen Sterblichkeit.

Während es sich im ersten Fall tatsächlich um körperliche Empfindungen und Reaktionen darauf handelt, die insbesondere beim abrupten Wechsel der ökologischen Umwelt auftreten, geht es im zweiten Fall um den Umgang mit in den modernen Industriestaaten aus dem Alltag weitgehend verdrängten Aspekten von Körperlichkeit: Krankheit, Versehrtheit, Tod.

Für die IKK-Forschung ist allerdings nicht nur von Interesse, dass körperbezogene Faktoren von Touristen als problematischer erlebt werden als kulturelle. Die mit körperlichen Aspekten verbundenen Konnotationen und der soziokulturell unterschiedliche Umgang damit sind ebenso interessant, geht es hier doch zumindest teilweise um existenzielle Bereiche menschlichen Lebens. Im Zusammenhang mit (interkulturellen) touristischen Interaktionen ist zudem von Interesse, dass und inwiefern körperlich (und eben aufgrund der mit Urlaub konnotierten positiven Erwartungen z. T. nicht bewusst) erlebter Stress und daraus resultierend Ungeduld, Aggressivität, Angst etc. diese Interaktionen und das Erleben derselben in spezifischer Weise moderieren.

### Objektivationen und touristische Medien

Darüber hinaus ist man bei der Betrachtung von Tourismus jedoch immer auch mit *Objektivationen* und *Objektivierungen* dieser Praxis konfrontiert. Hierzu zählen sowohl schriftliche (z. B. Reiseberichte, Reiseführer) und bildliche (z. B. Fotos, Film, Zeichnungen) als auch auditive (z. B. Erzählen, Musik) und objektale (z. B. Souvenirs) Formen. Als touristische Medien kann man insbesondere Reiseführer, Reiseberichte, TV-Dokumentationen, Tourismuswerbung, Reiseprospekte und Kataloge der Touristikunternehmen bezeichnen (vgl. Kagelmann 1993), die in hohem Maße dazu dienen, das Reiseverhalten (potenzieller) Touristen zu beeinflussen, darüber hinaus aber auch Auskunft über kollektiv geteilte Sehnsüchte und soziokulturelle Hintergründe einer Gesellschaft geben (s. z. B. Selwyn 1996; Kortländer 2000; Schellhorn/Perkins 2004; vgl. 4.10). Auffallend ist dabei die hohe Stereotypität der Darstellungen einerseits und ihre inhaltliche Engführung auf Exotik andererseits (vgl. Opaschowski 2001; s. a. die Studien von Bertram 1995; Kortländer 2000; Schmidt 2001; Weiß 1998).

Diese Objektivationen und Objektivierungen sind für die IKK-Forschung von Interesse, weil sie (1) Imagination und Körperlichkeit miteinander verschränken und (2) sowohl touristischer ›Output‹ sind als auch touristische Praxis beeinflussen, also als ›Input‹ wirken (Weidemann 2008; Gillespie 2004, 2006a).

Aus Platzgründen kann hier nicht im Einzelnen auf die verschiedenen Objektivationsformen und -aspekte eingegangen werden. Aufgrund der besonderen Wichtigkeit, die sich auch in der Fülle wissenschaftlicher Publikationen offenbart, sei jedoch auf den Zusammenhang zwischen (touristischem) Reisen, Erzählen und interkultureller Kommunikation ausdrücklich hingewiesen. Im mündlichen wie schriftlich fixierten Erzählen wird (kulturelle) Differenz sowohl konstituiert und konstruiert, als auch überbrückt. Gleichzeitig ist das Erzählen – wie sich empirisch leicht ausweisen lässt – eine wesentliche Interaktionsform Reisender (Weidemann 2008). Der Reisende ist – um Boeschs (2000) Ausdruck zu gebrauchen – der prototypische *homo narrator*.

## Soziale touristische Interaktionen

Während die Forschung zu interkultureller Kommunikation die vielfältigen sozialen (und potenziell interkulturellen) touristischen Interaktionen bisher nur selten in den Blick genommen hat, hat die Diskussion von Host-Tourist-Beziehungen in der Tourismusforschung eine lange Tradition. Hierbei stehen jedoch überwiegend soziologische und anthropologische Betrachtungen der Interaktionskultur sowie der gesellschaftlichen Auswirkungen des Tourismus auf die Host-Gesellschaft im Vordergrund (z. B. Bachleitner/Penz 2000; Rieländer/Häusler 1995); individuelle interkulturelle Kommunikations- und Lernprozesse im touristischen Kontext wurden bisher nur vereinzelt untersucht (vgl. Orlovius-Wessely 1997)

Interessiert man sich für Interaktionen zwischen Touristen und Hosts, stellt sich somit zum einen die Frage danach, welche Art von Interaktionen überhaupt gemeint ist und vorkommt, wenn von Host-Tourist-Interaktionen die Rede ist. Zum anderen gilt es zu bestimmen, welche Typen von Touristen unter welchen Bedingungen welche Art von Kontakt mit welchen Angehörigen der Host-Gesellschaft haben, wie viel bzw. wie intensiv – und was dabei geschieht. Darüber hinaus interessieren im Kontext interkultureller Kommunikation jedoch zusätzlich zu den (meist ausschließlich

in den Blick genommenen) Host-Tourist-Beziehungen auch Tourist-Tourist-Beziehungen – jedenfalls insofern kulturelle Differenz in ihnen von Bedeutung ist.

## Makro-Modelle

Makro-Modelle von Host-Tourist-Interaktionen wurden sowohl aus der Perspektive der Tourismusindustrie wie auch der Tourismussoziologie entwickelt und sind eng mit der Frage nach der Möglichkeit verbunden, das Marktpotenzial für Tourismus in einer Region auszuschöpfen und gleichzeitig langfristig zu erhalten. Dieses Interesse basiert auf der Erkenntnis, dass die Entwicklung und Zunahme von Tourismus nicht nur positive ökonomische Auswirkungen in der Zielregion hat, sondern diese auch negativ verändert – zum Teil mit verheerenden Folgen für das soziokulturelle Gefüge der betroffenen Region und ihrer Einwohner (Haid 1988). Während *tourism life cycle*-Modelle in erster Linie abzubilden versuchen, in welchen Phasen die Entwicklung des Tourismus und die Zunahme der Touristenzahlen an einem Ort verläuft, wie dies Aspekte wie Infrastruktur, Arbeitsmarkt, Ökonomie etc. beeinflusst, und ab welchem Punkt der Tourismus droht, seine eigene Basis (Landschaft, Gastfreundschaft, Authentizität etc., wegen denen Touristen kommen) zu zerstören, versuchen soziologische Modelle Erklärungsansätze bereitzustellen, mit denen soziokulturelle Probleme an Host-Guest-Schnittstellen verstanden und ggf. bekämpft werden können.

Das im Folgenden dargestellte Modell von Marion Thiem (1994) bezieht sich auf die Alpenregion, erscheint in seinen Grundzügen aber bei einigen Einschränkungen doch auf andere Tourismusregionen übertragbar und bietet eine für die IKK-Forschung überaus nützliche Perspektive.

Ausgangspunkt und Fokus bei Thiem wie schon bei Jafari (1982), dessen Drei-Kulturen-Modell sie erweitert, ist die Host-Gesellschaft sowie die Veränderungen, die diese durch Tourismus erfährt. Kultur wird dabei als funktionelles Ganzes und Tourismus als Faktor kultureller Produktion begriffen. Eine der zentralen Fragen ist, welche neuen Beziehungen und kulturellen Wandelprozesse in einem sozialen System durch die Einführung von Tourismus entstehen und wie auf der Meso- und Mikro-Ebene damit umgegangen wird.

Jafari grenzt die ›Lokale Kultur‹ (als die natürlich gewachsene, unverwechselbare Kultur der Host-Gemeinschaft) von der ›Importierten Kultur‹ (als der Herkunftskultur der Touristen) und der ›Touristen Kultur‹ (als dem Lebensstil der Touristen auf Reisen, der für die Touristen zeitlich begrenzt, für die Hosts jedoch permanent ist) ab. Alle drei wirken direkt auf die Host-Community ein und bewirken über diese Veränderungen in den jeweils anderen Kulturen.

Thiem erweitert dieses Modell nun um die ›Dienstleistungskultur‹, sodass sich ein Vier-Kulturen-Modell (Kultur der Quellregion, Ferienkultur, Dienstleistungskultur, Kultur der Zielregion) mit entsprechenden Schnittmengen und -stellen entsteht (für eine grafische Darstellung s. Thiem 1994, 42).

Bedeutsam ist, dass diesem Modell zufolge im Wesentlichen nur an der Schnittstelle zwischen ›Ferienkultur‹ (Jafaris ›Touristen-Kultur‹) und ›Dienstleistungskultur‹ direkter Kontakt und unmittelbare Interaktion zwischen Touristen und Hosts stattfindet, während kulturelle Veränderungsprozesse sich hauptsächlich in den Schnittmengen abspielen.

Touristen wirken also gerade nicht – wie sonst meist konzeptualisiert – direkt auf die Host-Kultur ein, und insbesondere kommt es Thiems Modell zufolge nicht zu einem direkten Einfluss der Herkunftskultur der Touristen auf die Kultur der Zielregion, sondern die stattfindenden Veränderungsprozesse sind doppelt vermittelt über die Ferienkultur wie auch die Dienstleistungskultur, die beide keineswegs kongruent mit der Quell- respektive Zielkultur sind. Im Gegenteil stellen beide in gewisser Weise bereits – wenn auch zweckgebundene – Anpassungen an das jeweilige Gegenstück dar.

Bedeutsam ist ebenfalls, dass dieses Modell gleichermaßen den Blick für Veränderungsprozesse öffnet, die vermittelt durch die *Dienstleistungskultur* in der Kultur der Zielregion stattfinden wie für diejenigen, die vermittelt durch die *Ferienkultur* in der Kultur der Quellregion ablaufen.

Das Vier-Kulturen-Modell ermöglicht damit nicht nur die Darstellung konkreter Situationen und objektiver wie subjektiver Realität, sondern auch die Explikation von Ziel- und Idealzuständen. Darüber hinaus ist es dynamisierbar und ermöglicht somit die Darstellung von Entstehungsprozessen und Prognosen (Thiem 1994, 46 f.). Hierdurch ist das Modell für die Erforschung interkultureller Kommunikation in touristischen Kontexten überaus nützlich, lassen sich doch auf der Meso-Ebene etwa infrastrukturelle und soziokulturelle Veränderungen, auf der Mikro-Ebene z. B. individuelle Lernprozesse untersuchen und makrostrukturell verorten (s. a. Luger 1995; eine – wenngleich problematische – Erweiterung des Thiem'schen Modells findet sich bei Schimany 1997).

## Interaktionssettings

Die häufigsten direkten Interaktionen zwischen Touristen und Hosts dürften im Zusammenhang mit *Hotel-* bzw. *Restaurantaufenthalten* und vor allem im *Einkaufen* und Handeln liegen bzw. zustande kommen. Andere Interaktionsformen haben viel mit dem zu tun, was John Urry (1990) als *tourist gaze* bezeich-

net, und zwar unabhängig davon, ob es sich um den »romantischen« oder »kollektiven Blick« handelt: *Fotografieren* bzw. Filmen und *Sightseeing*. Neben den genannten Host-Tourist-Interaktionen sind aber noch verschiedene andere Interaktionssettings für die IKK-Forschung von Interesse wie z. B. *Sextourismus*, *Liebes-* und *Freundschaftsbeziehungen*, die spezifischen Rollen und Funktionen von *Tour-Guides* und *Reiseleitern* sowie interaktionale Aspekte *touristischer Enklaven*.

Während *Sprache* als Medium der Verständigung, *Vertrauen* als Basis gelingender sowie *Bonding* und *Communitas* als Ziel touristischer Interaktion schon vergleichsweise lange thematisiert werden, sind *körperliche Aspekte* im Zusammenhang mit Differenzerfahrungen, ist der Körper als *locus* von Kulturkontakt erst in jüngster Zeit in den Blickpunkt gerückt. Die im Folgenden behandelten Themen können natürlich das Spektrum touristischer Interaktionen nicht annähernd vollständig abdecken, die Auswahl orientiert sich jedoch sowohl an deren Wichtigkeit für die IKK-Forschung wie auch am Interesse, das die einzelnen Aspekte in der Wissenschaft bislang erfahren haben.

## Hotel/Restaurant

Interaktionen zwischen Touristen und Hosts, die in Hotels oder Restaurants stattfinden, sind – im Unterschied zu Interaktionen ›auf der Straße‹ zumeist mehr oder weniger stark formalisiert bzw. institutionalisiert und verlaufen oft anhand von Skripts, die zumindest in den Eckpunkten und Grundzügen allen Beteiligten bekannt sind, auch wenn sie kulturell variieren können. In der Regel wird die entsprechende Einrichtung genau zu dem Zweck aufgesucht, für den sie geschaffen wurde, und die Kommunikation ist stark rollenbasiert. Während Touristen im Verlauf ihrer Touristenbiografie meist informell lernen, Tourist zu sein und die touristischen Einrichtungen und Prozesse zweckgemäß zu nutzen (vgl. Löfgren 1999), haben Hosts in der Regel eine mehr oder weniger stark formalisierte Ausbildung durchlaufen und bieten professionelle und dementsprechend standardisierte Dienstleistungen und Produkte an. Diese sind im Zentrum der (massen-)touristischen *environmental bubble* stark an internationalen, an den Rändern und abseits der etablierten Touristenzentren zunehmend stärker an nationalen bzw. regionalen Standards und Gepflogenheiten orientiert.

Insbesondere in kleineren Hotels/Pensionen entstehen jedoch oft Beziehungen zwischen Hosts und (Stamm-)Gästen, die über professionelle Austauschbeziehungen hinausgehen und den Touristen das Gefühl vermitteln, ›dazu‹ zu gehören, nicht an der touristischen Oberfläche, auf der Vorderbühne gestellter Authentizität zu verbleiben, sondern Zugang zur Hinterbühne zu erhalten (MacCannell 1976, der sich bei seinem Konzept der »*staged authenticity*« auf Goffmans Rollentheorie stützt).

Welche Bedeutung diese Beziehungen für die Hosts haben, ist bislang nur ansatzweise untersucht worden, es dürfte jedoch davon auszugehen sein, dass dies einerseits zu zusätzlichem »Veränderungsstress« (Luger 1995) führt, da den Einheimischen die Hinterbühne nicht mehr zu soziokultureller Regeneration zur Verfügung steht (ebd.); andererseits dürfte es (und Blicke ins Feld scheinen dies zu bestätigen) auch seitens der Hosts ein Bedürfnis nach tieferen Beziehungen mit einzelnen Touristen geben (geringere Fremdheitsgefühle, Verständnis, Austausch etc.) – von der Neugier ganz abgesehen.

## Einkaufen

Im Vergleich zu Host-Touristen-Interaktionen im Hotel- und Gaststättensektor sind solche Interaktionen im Zusammenhang mit dem Einkaufen bzw. Verkaufen oft informeller und z. T. wenig bis gar nicht institutionalisiert.

Interaktionen im Zusammenhang mit dem Besuch lokaler Märkte und Geschäfte sowie dem Einkaufen von Souvenirs und das damit oft verbundene Handeln und Feilschen stehen im Zentrum vieler touristischer Erzählungen. Sie sind gleichermaßen konfliktträchtig wie kontaktfördernd, fordern das Kommunikationsvermögen wie auch das Vertrauen in den jeweils anderen heraus (Gillespie 2004) und stellen das Handlungspotential (sensu Boesch 1991) des Touristen auf die Probe. Während für die Händler der ökonomische Nutzen im Vordergrund steht, sind für Touristen interaktionale und Beziehungsaspekte in diesem Zusammenhang von erheblicher Bedeutung. Oft stellen diese die einzigen unmittelbaren Interaktionen mit Einheimischen außerhalb oder am Rand der ›*tourist bubble*‹ dar und geben dem Touristen so die Möglichkeit, seine Fantasien von Begegnungen mit ›authentischer‹ Kultur und ›echten‹ Einheimischen auszuleben. An der pauschal als ›orientalisch‹ bezeichneten Praxis des Feilschens teilzuhaben und womöglich ›echte‹ (= einheimische) Preise zu zahlen, vermittelt den Touristen das Gefühl, ein Stück weit an der Host-Kultur teilzuhaben und die lokalen Regeln zu kennen, was soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1987) mit sich bringt – insbesondere in Backpackerkreisen ist dies von erheblicher Bedeutung (Riley 1988; Hottola 1999; Westerhausen 2002).

## Fotografieren

Während Fotografie als touristische Praxis immer stärker ins Blickfeld tourismus- und kulturwissenschaftlicher Forschung gerückt ist, ja Tourismus manchem Autor ohne die Praxis des Fotografierens gar nicht

denkbar erscheint (Chalfen 1979; Hennig 1999) wird Fotografie im Zusammenhang mit Tourismus dennoch nur selten auch unter interaktionalen Gesichtspunkten theoretisch untersucht (z. B. Cohen/Nir/Almagor 1992; Gillespie 2006a, 2006b). Der Fokus wissenschaftlichen Interesses ruht zumeist auf der Person des Touristen und darauf, welche Bedeutung das Fotografieren für ihn als Modus der Bewältigung von Fremdheit hat, bzw. welche Bedeutung Fotos als Möglichkeit zur Aneignung und Bewahrung von Welt besitzen.

In nahezu allen Reiseführern jedoch wird Fotografie außer unter fotopraktischen auch unter tourismusethischen Erwägungen verhandelt. Kein Reiseführer kommt ohne Do's and Don'ts zum Thema Fotografieren von Einheimischen aus. Der Hinweis, man möge fragen, bevor man jemanden fotografiert, ist kurioserweise in vielen Reiseführern die einzige Aufforderung dazu, direkt mit Hosts/Einheimischen in Kontakt zu treten.

### Sight-seeing

Der Besuch von Sehenswürdigkeiten ist ein wesentlicher Bestandteil touristischen Handelns. Dabei ist die ›Sehenswürdigkeit‹ das Ergebnis einer komplexen Bedeutung generierenden und tradierenden sozialen Praxis, in der aus einem ›Ort‹ (Bauwerk, Wasserfall, etc.) etwas wird, das es wert ist, gesehen zu werden, und dessen Wert und Bedeutung im Akt des Angesehen-Werdens immer wieder aufs Neue bestätig wird, wobei sich die konkrete Bedeutung (und auch der beigemessene Wert) im Lauf der Zeit verändern. In diesem Sinne bestimmt jede soziale Gemeinschaft ›ihre‹ Sehenswürdigkeiten selbst und erzieht ihre Mitglieder zu einem der jeweiligen Bedeutung angemessenen Umgang mit ihnen (vgl. z. B. MacCannell 1976; Löfgren 1999; Urry 1990). Nicht nur muss gelernt werden, Tourist zu sein, hierzu gehört auch unauflöslich hinzu zu lernen, Sehenswürdigkeiten ›richtig‹ zu sehen, zu schätzen und darüber sprechen zu können (alles drei wesentliche Aspekte des kulturellen und des Bildungskapitals; Bourdieu 1987).

Für die IKK-Forschung hat dies drei Implikationen: (1) unterscheiden sich Gemeinschaften durch ihre Sehenswürdigkeiten sowie ihren Umgang damit, erlaubt die Beschäftigung damit also Rückschlüsse auf Werte und Normen der Gemeinschaft; (2) ist die Auswahl und Auszeichnung eines ›Ortes‹ oder einer Praxis als Sehenswürdigkeit – insofern es sich um Sehenswürdigkeiten in der ›Fremde‹ handelt – oft ›kulturimperialistisch‹ insofern, als sie den Sehnsüchten und Imaginationen der Touristengemeinschaft folgt und die seitens der Host-Gemeinschaft mit Ort oder Praxis verbundenen Konnotationen nur von untergeordneter Bedeutung sind. So sind aus Sicht (westlicher) Touristen *hutongs* in Peking oder Slums in Mumbai sehenswert, während lokale Regierung und Bevölkerung diese vielleicht lieber beseitigen oder zumindest nicht zeigen möchten. Neben den damit verbundenen Aspekten von Stereotypisierung, Exotisierung, Reifizierung und Kommodifizierung gibt es im Zusammenhang mit Sehenswürdigkeiten und Sight-seeing aber (3) auch unmittelbar interaktionale Aspekte, etwa wenn Hosts und ihre sozialen Praktiken selbst zur Sehenswürdigkeit werden (auf die komplexen Probleme im Zusammenhang mit Authentizität kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden), oder wenn ein Ort wie etwa das Taj Mahal für verschiedene Gemeinschaften eine Sehenswürdigkeit darstellt (aus z. T. verschiedenen Gründen, mit unterschiedlichen Konnotationen und Umgehensweisen; vgl. Edensor 1998). Von Interesse sind auch jene Fälle, in denen *Touristen* zur Sehenswürdigkeit für Einheimische werden (am Beispiel eines südindischen Strandes z. B. Jacob 1998).

### Intime Beziehungen/Sexualität

In jüngerer Zeit werden zunehmend intime Beziehungen im touristischen Kontext in den Blick genommen. Dabei geht es nicht nur um so genannten Sex-Tourismus mit seinem meist inhärenten Ausbeutungsverhältnis, sondern auch um Liebesbeziehungen und Freundschaften (z. B. Schlehe 1998; Beer 2002; Ryan/Hall 2001) sowie sexuelle Übergriffe.

Nicht vernachlässigt werden sollte in diesem Zusammenhang, dass Tourismus auch das Paradefeld für intime Beziehungen zwischen Touristen unterschiedlicher Herkunft ist – und dass dies für viele Tourist/innen ein wesentliches Reisemotiv darstellt.

Darüber hinaus stellt Erotik (sei es im Hinblick auf Hosts, sei es im Hinblick auf andere Touristen) seit jeher eines der wichtigsten Werbemotive der Tourismusbranche dar, in dem sich der Aspekt der Körperlichkeit mit Exotik zum Traum-Urlaubscocktail verbindet (s. o.).

Solche Fantasien und Projektionen permissiver erotischer Beziehungen und daraus erwachsende Ausbeutungsverhältnisse gibt es jedoch nicht nur entlang des Vektors (Sex-)Tourist/in – (sich prostituierende/r) Einheimische/r, sondern auch entlang des Vektors Einheimischer-Touristin, kommt es seitens Einheimischer zu sexuellen Übergriffen auf Touristinnen (seltener auf Touristen) (s. etwa Hottola 1999).

### Reiseleiter/Tour-Guides

Im touristischen Interaktionsgefüge nehmen Reiseleiter und Tour-Guides als »key front-line players in the tourism industry« (Ap/Wong 2001, 551) besondere Positionen und Rollen ein und erfüllen spezifische Aufgaben. Hierzu gehören neben solchen organisatorischer und informatorischer Art insbesondere auch die der

Kulturvermittlung und -übersetzung. Reiseleiter wie Tour-Guides sind feste Bestandteile des Reisegruppen-Tourismus und damit des formellen, organisierten (Massen-)Tourismus, wobei erstere eine Reisegruppe in der Regel vom Ort der Abreise bis zurück an den Ausgangsort begleiten und als Muttersprachler/innen oft über einen ähnlichen soziokulturellen Hintergrund verfügen wie die Reisegruppenmitglieder, während Tour-Guides meist Gastlandsangehörige sind und die Reisegruppe nur für einen bestimmten Reiseabschnitt, z. T. nur zu einer einzelnen Sehenswürdigkeit, begleiten (s. a. Vogel 1993; Schmeer-Sturm 1993).

Je nach besuchter Region, Sprach- und Länderkenntnissen des Reiseleiters sowie formalen Bestimmungen im Zielland arbeiten Reiseleiter abschnittsweise mit Tour-Guides zusammen, wobei dann häufig die Kommunikation zwischen Reisegruppenmitgliedern und Tour-Guides dennoch über die Reiseleiterin erfolgt (vgl. Schmidt 1979). Auch Individualreisende nehmen gelegentlich die Dienstleistungen von Tour-Guides als Teil der lokalen touristischen Infrastruktur in Anspruch.

Auf der Basis des Rollenmodells von Goffman unterscheidet Cohen (1982) hinsichtlich Tour-Guides verschiedene Rollen und Sphären der Führung (*spheres of guidance*). So weist der Guide einem Reisenden den Weg in fremder Umgebung (*geografisch*), vermittelt Informationen, gibt Erklärung und liefert Interpretation (*kommunikativ*). Er ist Mediator und sichert Gastfreundschaft (*interaktional*) und ist verantwortlich für Zusammenhalt, Zusammenleben und Integration in der Gruppe (*sozial*).

Als Kulturmittler wirken Tour-Guides allerdings nicht nur in Richtung der Touristen, denen sie lokale Kultur übersetzen, sie vermitteln umgekehrt auch Aspekte der Ferienkultur (sensu Thiem 1994) in Richtung Kultur des Ziellandes bzw. integrieren diese in die Dienstleistungskultur. Aufgrund dieser doppelten Wirkrichtung erfahren Tour-Guides Interesse auch staatlicherseits, bilden sie in Regionen mit totalitären Regimes doch einerseits eine gefährliche und dementsprechend besonders zu überwachende Schnittstelle zu Vertretern freiheitlicher Gesellschaften; andererseits stellen sie aber auch ein wichtiges Multiplikatorpotenzial für die offizielle Selbstdarstellung eines Landes oder einer Region dar (vgl. Dahles 2002).

## Touristische Enklaven

Insbesondere der auf Urlaubs-/Freizeitbedürfnisse von Pauschaltouristen ausgerichtete Massentourismus mit seinen Bettenburgen und ›Touristenghettos‹ steht als institutionalisierter, professionalisierter *tourist space* (MacCannell) von jeher im Fokus der Tourismuskritik (Opaschowski 2002) – nicht zuletzt, weil es in dieser »Kulturblase« (Dworschak 1994, 31) nur wenig Möglichkeit zu direktem und persönlichem Kontakt mit Einheimischen außerhalb fester Rollenbeziehungen und damit wenig Möglichkeiten für Völkerverständigung und Abbau von Stereotypen gebe.

Aufgrund national unterschiedlicher Ferienzeiten und Urlaubsgewohnheiten kommt es in populären Urlaubsregionen oft auch zu nationaler Segregation zwischen den Urlaubern, sodass diese nicht nur zu Gastlandangehörigen, sondern auch zu Touristen aus anderen Ländern/Regionen nur wenig Kontakt haben. Häufig aktivieren sich gerade hier nationale Stereotype und Vorurteile, werden kulturelle Differenzen negativ relevant gesetzt, wie dies etwa im Kampf um Strandliegen zum Ausdruck kommt (sueddeutsche.de 2005).

Touristische Enklaven sind jedoch kein auf den organisierten Massentourismus beschränktes Phänomen. Seit den späten 1960ern sind entlang der so genannten ›Pancake-Trails‹ zahlreiche Backpacker-Enklaven entstanden, die großteils dieselben touristischen Bedürfnisse erfüllen wie ihr pauschaltouristisches Pendant (Cohen 1973). Hinsichtlich interkultureller Interaktionen gibt es jedoch einige wesentliche Unterschiede. Zum einen gelten Begegnungen mit Einheimischen und die Fähigkeit, mit diesen kompetent kommunizieren zu können oder, besser noch, freundschaftliche Beziehungen mit ihnen zu pflegen, als wichtiges soziales Distinktionsmerkmal innerhalb der Backpacker-Kreise; zum anderen gibt es hier mit der positiven Bewertung internationaler Kontakte zu anderen Reisenden ein sehr ausgeprägtes kosmopolitisches Element (Binder 2005). Ein wesentliches Moment der Interaktion zwischen »*travelers*« (Riley 1988) in Backpacker-Enklaven stellt hierbei der (oft narrative) Informationsaustausch dar (Murphy 2001; Weidemann 2008). Aus der Perspektive der IKK-Forschung stellen Backpacker-Enklaven daher sicherlich ein interessantes Untersuchungsfeld dar, zu dem in jüngster Zeit einige interessante Studien entstanden sind (z. B. Binder 2005; Hottola 1999).

## Sprache

Ohne Frage ist das Beherrschen der Sprache der besuchten Gesellschaft/Region ein wichtiger Schlüssel für gegenseitiges Verstehen und oft Voraussetzung zur erfolgreichen Bearbeitung komplexer Aufgaben und zum Erreichen vieler Handlungsziele. Das Beherrschen der Gastlandsprache reduziert Unsicherheit (da man z. B. nach dem Weg fragen, Speisekarten lesen kann, etc.), lässt die Reduktion von Differenzerleben durch Erklärungen und die (zum großen Teil narrative) Überbrückung von Differenz zu und ermöglicht nicht zuletzt ›echte‹ Kontakte zu ›echten‹ Einheimischen.

Dennoch lässt sich im Zusammenhang mit Urlaubsreisen davon ausgehen, dass die Sprachkompetenz des Touristen für das Gelingen des Urlaubs vergleichsweise unwichtig ist, denn die Urlauber bewegen sich überwiegend im Rahmen der für touristische Zwecke zur Verfügung gestellten Infrastruktur und können mit weitgehender Anpassung der Hosts an ihre Bedürfnisse rechnen (Nuñez 1977). Häufig sind es nämlich gerade die (zumeist weniger gebildeten) Angehörigen des Gastlandes, die sich Fremdsprachenkenntnisse aneignen und so dem Touristen das Erlernen der Gastlandsprache ersparen (Cohen/Cooper 1986). Kenntnisse der lokalen Sprache werden hingegen umso wichtiger, je mehr der Tourist auf die Nutzung nicht explizit touristischer Infrastruktur angewiesen ist und je weniger öffentliche Infrastruktur überhaupt zur Verfügung steht.

Dennoch, und dies ist im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz von Bedeutung, kommt es selbst in Situationen, in denen man aufgrund des Fehlens einer gemeinsamen Sprache den völligen Zusammenbruch von Kommunikation zwischen Touristen und Einheimischen vermuten könnte, nur selten dazu. Zwar seien, konstatieren Cohen und Cooper (ebd., 551), Reisende bisweilen von solchen Situationen überfordert und verwirrt, doch verfügten erfahrene Reisende (v.a. die ›Explorer‹ und ›Drifter‹ gemäß Cohens Typologie, s.o.) über wirksame Coping-Strategien, die insbesondere auf nonverbaler Kommunikation beruhten.

Interessant ist nun, dass gerade die (erfolgreiche) Kommunikation jenseits adäquater Sprachkenntnisse offenbar als besonders beglückend empfunden wird und mit Gefühlen von Vertrauen, Sympathie und Verbundenheit assoziiert ist – mit dem Gefühl authentischen, unverstellten, unmittelbaren zwischenmenschlichen Kontakts (vgl. Orlovius 1989). Entsprechend häufig ist die als gelungen empfundene Verständigung ›mit Händen und Füßen‹ Bestandteil vieler touristischer Erzählungen (siehe z. B. ebd.; Jack/Phipps 2005).

### Communitas

Diese Gefühlslage bezieht sich auf das, was man – Victor Turner (1995, 132) folgend – als »*spontaneous communitas*« bezeichnen kann. Wenngleich bei weitem nicht jede touristische Interaktion zu Erlebnissen von *Communitas* führt, und *Communitas* sicher nicht für alle Touristentypen und Reiseformen die gleiche Relevanz besitzt, hat sie – wenn sie erlebt wird – dennoch besondere subjektive Bedeutung und nimmt dementsprechend einen prominenten Raum in den Erzählungen Reisender ein. Darüber hinaus beeinflusst sie sowohl das Reiseverhalten der Betroffenen, als auch u.U. das Alltagsleben, das – wie Jack und Phipps (ebd., 104) argumentieren – durch Erlebnisse von *Communitas* aufgebrochen wird.

Insofern *Communitas* alle – auch kulturelle – Differenzen zwischen Menschen in einem Gefühl von Verbundenheit und gegenseitigem Verständnis ›kurzschließt‹ und für den Moment aufhebt und dadurch Menschen gleichzeitig für fremde Praxis öffnet, die – zumindest in Gedanken – als mögliche eigene erkannt wird, ist dieses Phänomen in doppelter Hinsicht für die IKK-Forschung von Interesse: Einerseits geht es hier um als gelungen empfundene Interaktion, bei der utilitaristische Motive ›ausgehebelt‹ sind; andererseits bieten sich hier Anschlussmöglichkeiten zu Modellen kultureller Veränderungsprozesse (z. B. Thiem 1994), die sich auf psychologischer Ebene auffüllen lassen.

## Tourismus und interkulturelles Lernen

Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist höchst selten explizites Urlaubsziel (s. jedoch Binder 2005); dennoch wird vielfach angenommen, touristisches Reisen initiiere interkulturelle Lernprozesse auf Seiten der Touristen und führe etwa zu mehr Wissen über das Reiseland, zum Abbau negativer Vorurteile oder zum Erwerb spezifischer sozialer Fertigkeiten (zum Begriff des ›interkulturellen Lernens‹ siehe 4.5, zu ›Kompetenz‹ siehe 1.3). Ganz im Sinne der *Kontakthypothese* (Allport 1954; vgl. Landis/Wasilewski 1999, 544), der zufolge Vorurteile unter bestimmten Umständen durch Kontakt und gemeinsame Aktivitäten mit Angehörigen der betreffenden Fremdgruppe abgebaut werden können, werden vorurteilsreduzierende und friedensstiftende Effekte des Tourismus erwartet. Die empirischen Befunde zu den Effekten touristischen Reisens sind jedoch keineswegs einhellig positiv. Etliche Autoren kommen sogar zu dem Schluss, dass touristische Reisen Vorurteile eher fördern als abbauen (Weiß 1998; Popp 2004; s. a. Hinterleitner 1996, 39 ff.; Opaschowski 2001, 10 ff.). Dieser Befund lässt sich durch das weitgehende Fehlen etlicher der in der Kontakthypothese ebenfalls explizierten Voraussetzungen vorurteilsreduzierenden Kontakts (z. B. Statusgleichheit, Beobachtung vorurteilkonträren Verhaltens, Verfolgen gemeinsamer Ziele, auf eine Reduktion von Vorurteilen zielende Interaktionsnormen), erklären (vgl. Pettigrew/Tropp 2000):

(1) Vor allem im Kontext des ›Massentourismus‹ kommt es häufig nicht zu längerem Kontakt mit Gastlandangehörigen; noch seltener werden gemeinsam mit Einheimischen geteilte Ziele verfolgt.

(2) Die in der Kontakthypothese geforderte Statusgleichheit ist bei Touristen-Host-Interaktionen, die auf Host-Seite häufig Dienstleister involvieren und stark rollenbasiert sind, in der Regel nicht gegeben.

(3) Es dürfte davon auszugehen sein, dass Touristen häufig keine allzu negativen Einstellungen gegen-

über dem Gastland und seinen Bewohnern haben. Entsprechend gering fallen deshalb Effektstärken beim Vorurteilsabbau aus. Eine ungeklärte Frage ist, inwieweit auch der Abbau positiver Vorurteile, der ebenfalls zu einer differenzierteren Wahrnehmung des Reiselandes führt, als Beitrag zur ›Völkerverständigung‹ überhaupt erwünscht ist.

(4) Touristische Interaktionen dürften das Wahrnehmen vorurteilswidrigen Verhaltens besonders erschweren, strebt doch der Tourist häufig gerade an, seine (vorurteilsbehafteten) Vorstellungen in der Fremde bestätigt zu finden, und bemüht sich häufig auch die Tourismus-Branche des Reiselandes gezielt darum, die klischeehaften Vorstellungen der Besucher zu bedienen.

So stellt auch Orlovius (1989, 284) anhand einer kulturpsychologischen Analyse von mehr als 900 Reiseberichten Jugendlicher zum Thema »Jugend erlebt Europa« fest, dass Veränderungen zwar berichtet würden, die Klischees aber – wie sich an den für die einzelnen Länder geschilderten typischen Erlebnissen zeige – ausgesprochen »veränderungsresistent« seien, und »erst durch Hoch-Stimmungen und -gefühle (Hoch-Zeiten) korrigierbar werden. Erst erlebte Begeisterung bewirkt eine Veränderung in positive Richtung. Betroffenheit wird in den meisten Fällen überspielt.«

Etwas anders stellt sich die Situation hinsichtlich interkulturellen Lernens bei internationalen Interaktionen zwischen Touristen dar, die im Zusammenhang mit Jugendreisen (z. B. Schönhammer 1993) und seit wenigen Jahren im Zusammenhang mit Backpackertourismus (Hottola 1999; Westerhausen 2002; Jack/Phipps 2005; Binder 2005) empirisch untersucht werden. Insbesondere Langzeitreisende berichten von der Wichtigkeit internationaler Freundschaften, die sie unterwegs geschlossen haben und häufig lange über die einzelne/n Reise/n hinaus aufrechterhalten, und nennen die Ausbildung sozialer und kommunikativer Kompetenzen (»Globality«; Binder 2005) als wesentliches Ergebnis ihrer Reisen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass pauschale Urteile über die Lerneffekte touristischen Reisens problematisch sind: Einerseits lässt sich das touristische Gesamtsystem aufgrund seiner Komplexität nicht in seiner Ganzheit untersuchen, andererseits fehlen aber auch sinnvolle Detailstudien. Insbesondere kranken die meisten empirischen Studien an mangelnder Begriffsklärung, Theoriedefiziten und methodologischen Problemen. Auch fehlen genügend komplex angelegte Langzeitstudien, anhand derer allein Lerneffekte nachgewiesen werden könnten (vgl. zu dieser Kritik auch Orlovius-Wessely 1997). Befunde hängen so jeweils von der zugrunde gelegten Definition des Begriffs ›Tourist‹, der Anlage der Untersuchung, dem untersuchten Setting, den spezifischen Interaktionsformen und insbesondere der Definition und Operationalisierung interkulturellen Lernens ab. Insofern muss einschränkend festgestellt werden, dass es praktisch keine direkt miteinander vergleichbaren Studien in diesem Bereich gibt, die zumindest etwas ökologische Validität aufweisen. Weitgehend herrscht jedoch mittlerweile Einigkeit, dass (Massen-)Touristen durch ihre Reisen nur wenig wenn überhaupt interkulturell lernen und die »Erwartungen an das interkulturelle Lernen durch zeitlich befristete Reisen, durch Austauschprogramme und Tourismus […] nicht zu hoch gesteckt werden« sollten (Buck/Otten 2002, 115).

### Interkulturelles Lernen der Hosts

Während sich die Forschung zu interkulturellem Lernen der Touristen in der Regel dafür interessiert, was diese lernen und welche Rolle ggf. Reiseleiter, Tour-Guides oder touristische Medien (s.o.) dabei spielen, werden Lernprozesse der Hosts hingegen meist eher unter dem Aspekt des ›Demonstrationseffekts‹ bzw. ungewollter bis hin zu unerwünschter Veränderung gewachsener ›authentischer‹ soziokultureller Bezüge betrachtet. Nicht nur wird dem Host hierbei eigenes Handlungs- und Selbstentscheidungsvermögen weitgehend abgesprochen, er wird auch seiner Individualität beraubt und – äquivalent der touristischen Perspektive – dem Kollektiv der Host-Gesellschaft subsumiert.

Kongruent mit den Zielen der Tourismusindustrie liegt der Fokus im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen der Hosts meist auf formellen und institutionalisierbaren Formen des Lernens – entweder anhand von Ratgebern, Studienmodulen oder interkulturellen Trainings. Von Interesse für die IKK-Forschung ist hierbei insbesondere, dass es sich bei den meisten interkulturellen Kontaktsituationen im Rahmen des (Massen-)Tourismus um Kurzkontakte handelt, die nur in Ausnahmefällen zu wiederholten bzw. längerfristigen Interaktionen zwischen denselben Personen führen. Anders als interkulturelle Kontakte im Zusammenhang mit längerfristigen Geschäftsbeziehungen etwa, gibt es bei diesen Kurzkontakten einerseits nur wenig und kurz Gelegenheit, entstandene Missverständnisse zu erkennen und zu reparieren, andererseits ist der Dienstleister in höchstem Maße von der Kundenzufriedenheit abhängig, wodurch sich ein extremes Ungleichgewicht hinsichtlich der Notwendigkeit für Lernprozesse ergibt. Im Fokus entsprechender Maßnahmen stehen deshalb fremdkulturelle Normen und Regeln, die hauptsächlich Tabus betreffen und deren Übertreten vermeiden helfen sollen. Eingebettet ist die Befolgung dieser stark stereotypisierten Fremdkulturaspekte in ein insgesamt sehr konservatives, auf Höflichkeit und Zurückhaltung ausgerichtetes Dienstleistungsethos, das in seinen Grundzügen global ist.

## Fazit

Wenngleich interkulturelle Kommunikation mitnichten ein konstitutives Merkmal von Tourismus ist (auch nicht des internationalen, grenzüberschreitenden Tourismus), bietet Tourismus dennoch eine Fülle von Interaktionen, die – abhängig nicht zuletzt von den materiellen, aber auch soziokulturellen Rahmenbedingungen – interkulturelle Kommunikation *ermöglichen*.

Insofern bietet der Tourismus für die Erforschung interkultureller Kommunikation ein weites und noch weitgehend unbearbeitetes Feld. Fruchtbar erscheinen insbesondere folgende mit Tourismus verbundene Aspekte: (1) positive Erwartungen hinsichtlich Fremdheit; (2) der Einfluss von Imaginationen auf das konkrete Erleben des Fremden; (3) Körperlichkeit und physische Umwelt; (4) non- und paraverbale Kommunikation als Mittel zu als befriedigend erlebter Verständigung; (5) Communitas und Bonding sowie (6) Erzählen als Form Differenz konstituierender wie überbrückender und Gemeinsamkeit schaffender Interaktion.

Dies sind Aspekte, die über in der IKK-Forschung überwiegend bearbeitete Themenstellungen hinausgehen und diese um bislang weitgehend ausgeblendete Zusammenhänge ergänzen und auch die Theoriebildung bereichern können.

*Literatur*


Allport, G. (1954): *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.

Ap, J./Wong, K. K. F. (2001): Case study on tour guiding: professionalism, issues and problems. In: *Tourism Management* 22 (5), 551–563.

Bachleitner, R./Penz, O. (2000): *Massentourismus und sozialer Wandel. Tourismuseffekte und Tourismusfolgen in Alpenregionen*. Wien: Profil.

Beer, B. (2002): Zusammenarbeit mit einer Hauptinformantin. Feldforschung, Freundschaft und die Entgrenzung des »Feldes«. In: H. Fischer (Hg.): *Feldforschungen. Erfahrungsberichte zur Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer, 153–171.

Bertram, J. (1995): *»Arm, aber glücklich …«: Wahrnehmungsmuster im Ferntourismus und ihr Beitrag zum (Miss-)Verstehen der Fremde(n)*. Reihe Fremde Nähe. Beiträge zur interkulturellen Diskussion, Band 6. Münster u. a.: Lit.

Binder, J. (2005): *Globality. Eine Ethnographie über Backpacker*. Münster: Lit.

Boesch, E. E. (1991): *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin/New York: Springer.

Boesch, E. E. (1998): *Sehnsucht: von der Suche nach Glück und Sinn*. Bern: Hans Huber.

Boesch, E. E. (2000): Homo narrator – der erzählende Mensch. In: *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 9, 205–230.

Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Buck, D./Otten, M. (2002): Reisen oder/und interkulturelles Lernen. In: W. Pompl/M. Lieb (Hg.): *Internationales Tourismus-Management. Herausforderungen, Strategien, Instrumente*. München: Vahlen, 109–125.

Chalfen, R. M. (1979): Photography's role in tourism: Some unexplored relationships. In: *Annals of Tourism Research* 6 (4), 435–447.

Cohen, E. (1972): Toward a sociology of international tourism. In: *Social Research* 39 (1), 164–182.

Cohen, E. (1973): Nomads from Affluence: Notes on the phenomenon of drifter-tourism. In: *International Journal of Comparative Sociology* 14 (1–2), 89–103.

Cohen, E. (1979): A phenomenology of tourist experiences. In: *sociology* 18 (3), 179–201.

Cohen, E. (1982): Jungle guides in Northern Thailand: The dynamics of an occupational role. In: *The Sociological Review* 30, 234–266.

Cohen, E./Cooper, R. L. (1986): Language and tourism. In: *Annals of Tourism Research* 13 (4), 533–563.

Cohen, E./Nir, Y./Almagor, U. (1992): Stranger-local interaction in photography. In: *Annals of Tourism Research* 19 (2), 213–233.

Dahles, H. (2002): The politics of tour guiding. Image management in Indonesia. In: *Annals of Tourism Research* 29, (3), 783–800.

Dann, G. M. S. (2000): tourist. In: J. Jafari (Hg.): *Encyclopedia of tourism*. London, New York: Routledge, 589–591.

Dworschak, H. (1994): *Kulturdiskurse: zum Verhältnis von Tourismus und indigener Kultur*. Münster: Waxmann.

Edensor, T. (1998): *Tourists at the Taj. Performance and meaning at a symbolic site*. London/New York: Routledge.

Fischer, H. (1984): *Warum Samoa? Touristen und Tourismus in der Südsee*. Berlin: Dietrich Reimer.

Fridgen, J. D. (1984): Environmental psychology and tourism. In: *Annals of Tourism Research* 11 (1), 19–39.

Furnham, A./Bochner, S. (1986): *Culture shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. London/New York: Methuen.

Gillespie, A. (2004): *Returning surplus: Constructing the architecture of intersubjectivity. Cambridge:* University of Cambridge, Dissertation.

Gillespie, A. (2006a): *The future and the other: Striving tourists in Ladakh*. Paper presented at the 4th International Conference on the Dialogical Self.

Gillespie, A. (2006b): Tourist photography and the reverse gaze. In: *Ethos* 34 (3), 343–366.

Graburn, N. H. H. (1983): The anthropology of tourism. In: *Annals of Tourism Research* 10 (1), 9–33.

Hahn, H./Kagelmann, H. J. (Hg.) (1993): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*. München: Quintessenz.

Haid, H. (1988): Tourismus als Stress und Störfaktor. Soziokulturelle Folgen für die Bevölkerung in den Ziel-Regionen. In: I. M. Greverus (Hg.): *Kulturkontakt – Kulturkonflikt. Zur Erfahrung des Fremden*. Band 1. Frankfurt a. M.: Notizen. Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie. Universität Frankfurt am Main. Nr. 28, 357–364.

Hartmann, K. D. (1974): *Auslandsreisen. Dienen Urlaubsreisen der Völkerverständigung?* Starnberg: Studienkreis für Tourismus e. V.

Hennig, C. (1999): *Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hepburn, S. J. (2002): Touristic forms of life in Nepal. In: *Annals of Tourism Research* 29 (3), 611–630.

Heß, U. (1998): Die Debatte um die Völkerverständigung durch Tourismus: Entwicklung einer Idee und empirische Befunde. In: R. Bachleitner/H. J. Kagelmann/A. G. Keul (Hg.): *Der durchschaute Tourist. Arbeiten zur Tourismusforschung*. München/Wien: Profil, 106–115.

Hinterleitner, E. M. (1996): *Bildung durch Reisen. Eine Entwicklungspolitische Studienreise Erwachsener nach Burkina*

*Faso: Ein interkulturelles Lernfeld?* Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
Holmes, D.d (2001). *Virtual globalization: Virtual spaces/tourist spaces*. London/New York: Routledge.
Hottola, P. (1999): *The intercultural body. Western woman, culture confusion and control of space in the South Asian travel scene*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
Jack, G./Phipps, A. M. (2005): *Tourism and intercultural exchange. Why tourism matters*. Clevedon: Multilingual Matters/Channel View Publications.
Jacob, T. G. (1998): *Tales of tourism from Kovalam*. Bangalore: Odyssey.
Jafari, J. (1982): Understanding the structure of tourism – An avant propos to studying its costs and benefits. In: AIEST (Hg.): *Wechselwirkungen zwischen Nutzen und Kosten des touristischen Angebots*. St. Gallen: AIEST, 51–72.
Jafari, J. (1989): Structure of tourism. In: S. F. Witt/L. Moutinho (Hg.): *Tourism and management handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 437–442.
Jafari, J. (2000): host and guest. In: J. Jafari (Hg.): *Encyclopedia of tourism*. London/New York: Routledge, 286–288.
Kagelmann, H. J. (1993): Touristische Medien. In: H. Hahn/H. J. Kagelmann (Hg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*. München: Quintessenz, 469–479.
Kortländer, K. (2000): *Das Land des Lächelns. Thailand als Mythos in Reisekatalogen*. Münster u. a.: Lit.
Kösterke, A. (2000): *Urlaubsreisen und interkulturelle Begegnung. Untersuchung zur Ansprechbarkeit der Deutschen auf Aspekte von interkultureller Begegnung im Urlaub unter besonderer Berucksichtigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Ammerland: Studienkreis fur Tourismus und Entwicklung e. V.
Landis, D/Wasilewski, J. H. (1999): Reflections on 22 years of the international journal of intercultural relations and 23 years in other areas of intercultural practice. In: *International Journal of Intercultural Relations* 23 (4), 535–574.
Leed, E.J. (1993): *Die Erfahrung der Ferne: Reisen von Gilgamesch bis zum Tourismus unserer Tage*. Frankfurt a.M.: Campus.
Leiper, N. (2000): tourism system. In: J. Jafari (Hg.): *Encyclopedia of tourism*. London/New York: Routledge, 589.
Löfgren, O. (1999): *On holiday. A history of vacationing*. Berkeley u. a.: University of California Press.
Luger, K. (1995): Kulturen im Veränderungsstreß. Kulturtheoretische Überlegungen zur Tourismusdebatte. In: K. Luger/K. Inmann (Hg.): *Verreiste Berge. Kultur und Tourismus im Hochgebirge*. Innsbruck: Studienverlag, 19–42.
Lüsebrink, H.-J. (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Metzler.
MacCannell, D. (1976): *The tourist. A new theory of the leisure class*. New York: Schocken.
Mörth, I. (2004): Fremdheit, wohldosiert. Tourismus als Kultur der kontrollierten Begegnung mit dem Fremden. In: *Trans* 15 (verfügbar unter: http://www.inst.at/trans/ 15Nr/09_1/moerth15.htm, letzter Zugriff: 01. 05. 2007).
Mundt, J. W. (2001): *Einführung in den Tourismus*. München u. a.: Oldenbourg.
Murphy, L. (2001): Exploring social interactions of backpackers. In: *Annals of Tourism Research* 28 (1), 50–67.
Nuñez, T. (1977): Touristic studies in anthropological perspective. In: V. L. Smith: *Hosts and guests: the anthropology of tourism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 207–216.
Opaschowski, H. W. (2001): *Das gekaufte Paradies. Tourismus im 21. Jahrhundert*. Hamburg: B. A. T. Freizeit-Forschungsinstitut.
Opaschowski, H. W. (2002): *Tourismus. Eine systematische Einführung; Analysen und Prognosen*. Opladen: Leske + Budrich.
Orlovius, A. (1989): *Jugend erlebt Europa: psychologische Studie über die Wahrnehmung der Fremde bei deutschen Reisenden*. Starnberg: Studienkreis für Tourismus.
Orlovius-Wessely, A. (1997): *Viel gereist und nichts gelernt? Wirkung von Auslandsreisen bei Jugendlichen. Vorstudie*. Bensberg: Thomas-Morus-Akademie.
Pearce, P.L (1981): ›Environment shock‹. A study of tourist's reactions to two tropical islands. In: *Journal of Applied Social Psychology* 11 (3), 268–280.
Pearce, P. L. (1982): *The social psychology of tourist behaviour*. Oxford: Pergamon.
Pettigrew, T. F./Tropp, L. R. (2000): Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In: S. Oskamp (Hg.): *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah, N. J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates, 93–114.
Popp, H. (2004): Reisen bildet – Klischees bleiben. In: *Forschung Spezial* 2004, 56–59.
Redfoot, D. L. (1984): Touristic authenticity, touristic angst, and modern reality. In: *Qualitative Sociology* 7 (4), 291–309.
Reisinger, Y./Turner, L. (2002): *Cross-cultural behaviour in tourism: Concepts and analysis*. Oxford/Burlington: Elsevier.
Rieländer, K./Häusler, N. (Hg.) (1995): *Konsequenzen des Tourismus. Ein Reader mit Beispielen aus Entwicklungs- und Schwellenländern*. Göttingen: AIW.
Riley, P. J. (1988): Road culture of international long-term budget travelers. In: *Annals of Tourism Research* 15 (3), 313–328.
Ryan, C./Hall, M. C. (2001): *Sex Tourism. Marginal people and liminalities*. London/New York: Routledge.
Schellhorn, M./Perkins, H.C. (2004): The stuff of which dreams are made: Representations of the south sea in german-language tourist brochures. In: *Current Issues in Tourism* 7 (2), 95–133.
Schimany, P. (1997): Tourismus und Kultur. Zusammenhänge und Prozesse in vergleichender Perspektive. In: *Tourismus Journal* 1 (2), 167–192.
Schlehe, J. (1998): Geld und Gefühl: Interkulturelle Geschlechterbeziehungen im Tourismus. In: *Tourismus Journal* 2 (2), 283–298.
Schmeer-Sturm, M.-L. (1993): Gästeführung. In: H. Hahn/H. J. Kagelmann (Hg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*. München: Quintessenz, 507–510.
Schmidt, B. O. (2001): *Der Orient – Fantasia 1001 Nacht. Wie Touristen Fremdes sehen und verstehen*. Starnberg: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e. V.
Schmidt, C. J. (1979): The guided tour: Insulated adventure. In: *Urban Life* 7 (4), 441–467.
Schönhammer, R. (1993): Interrail: Zur Phänomenologie des Jugendtourismus. In: H. J. Kagelmann (Hg.): *Tourismuswissenschaft. Soziologische, sozialpsychologische und sozialanthropologische Untersuchungen*. München: Quintessenz, 127–144.
Selwyn, T. (Hg.) (1996): *The tourist image. Myths and mythmaking in tourism*. Chichester u. a.: John Wiley & Sons.
Smith, V. L.(Hg.) (1989): *Hosts and guests. The anthropology of tourism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Stagl, J. (2002): *Eine Geschichte der Neugier – die Kunst des Reisens 1550–1800*. Wien u. a.: Böhlau.
sueddeutsche.de (12. 08. 2005): *Strand Wars. Reservieren gilt nicht!* (verfügbar unter: http://www.sueddeutsche.de/reise/artikel/321/58263/print.html, letzter Zugriff: 28. 04. 2007).
Thiem, M. (1994): *Tourismus und kulturelle Identität. Die Bedeutung des Tourismus für die Kultur touristischer Ziel- und Quellgebiete*. Berner Studien zu Freizeit und Tourismus, 30. Bern u. a.: Forschungsinst. für Freizeit und Tourismus der Univ. Bern.
Turner, V. W. (1995): *The ritual process. Structure and anti-structure*. New York: Aldine de Gruyter.
Urry, J. (1990): *The Tourist Gaze. Leisure and travel in contemporary societies*. London u. a.: Sage.

Vogel, H. (1993): Reiseleiter, Reiseführer. In: H. Hahn/H. J. Kagelmann (Hg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*. München: Quintessenz, 515–521.
Vorlaufer, K. (1996): *Tourismus in Entwicklungsländern. Möglichkeiten und Grenzen einer nachhaltigen Entwicklung durch Fremdenverkehr*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Ward, C./Bochner, S./Furnham, A. (2001): *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
Weidemann, A. (2008): *›Moderne Karawansereien‹. Eine kulturpsychologische Studie interkultureller touristischer Interaktionen in Indien*. TU Chemnitz, Dissertation (i. Vorb.).
Weiß, M. (1998): *Studienreisen nach Marokko. Angebote, Teilnehmerkreis, Reisemotive, Images*. Maghreb-Studien 9. Passau: L. I. S.
Westerhausen, K. (2002): *Beyond the beach. Ethnography of modern travellers in Asia*. Bangkok: White Lotus.
Wilhelm, U. (1993): Gast-Gastgeber-Beziehungen. In: H. Hahn/H. J. Kagelmann (Hg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie: ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*. München: Quintessenz, 263–266.
WTO (2000). Basic references on tourism statistics. Madrid: WTO (verfügbar unter: http://www.world-tourism.org/statistics/basic_references/index-en.htm, letzter Zugriff: 01. 05. 2007).
Yiannakis, A./Gibson, H. (1992): Roles tourists play. In: *Annals of Tourism Research* 19 (2), 287–303.

*Anmerkungen*

1 Hinsichtlich weiterer für die IKK-Forschung interessanter Aspekte von Tourismus sei auf die nützlichen Überblickswerke von Hahn und Kagelmann (1993), Mundt (2001), Opaschowski (2002), Reisinger und Turner (2002) sowie Vorlaufer (1996) hingewiesen.

2 In der Tourismusanthropologie wird in der Regel von *hosts* und *guests* gesprochen, wobei *hosts* das lokale Gegenstück zum von außen kommenden Gast sind. Beide Termini (von lat. *hostis* bzw. dt. *gast*) bedeuten im Kern der ›Fremde‹, ›Ausländer‹, ›Feind‹; die so bezeichneten Personen(gruppen) sind damit befasst, Fremde in Bekannte und Feinde in Freunde zu verwandeln (Jafari 2000). Im Rahmen dieses Aufsatzes wird anstelle von ›*guest*‹ der enger gefasste Begriff ›Tourist‹ verwendet. Zu beachten ist, dass nicht alle Personen, auf die Touristen am bereisten Ort treffen, automatisch *Hosts* sind. Für das im deutschsprachigen Raum z. T. verwendete Begriffspaar ›Gast‹/›Gastgeber‹ (z. B. Wilhelm 1993) gilt hinsichtlich ›Gast‹ das Gleiche wie für ›*guest*‹, wohingegen der Begriff ›Gastgeber‹ wiederum zu eng gefasst ist und zu stark mit dem spezifischen Setting des Besuchs konnotiert scheint.

## 5.7 Entwicklungszusammenarbeit

*Rainer Kokemohr und Kokebe Haile Gabriel*

Soziologische und sozialpsychologische Ansätze, die auf die protestantische Ethik Max Webers (1905) und den Strukturfunktionalismus Talcott Parsons (1951) zurückzuführen sind, bilden die Grundlage für ›bürgerliche‹ Modernisierungstheorien, die die entwicklungspolitische Praxis der Nachkriegszeit bis in die 1970er Jahre geprägt haben. Die Weiterentwicklung des Kapitalismus beruhte demzufolge auf der – von der protestantischen Ethik (Kapitalakkumulation durch Askese und positive Bewertung der Berufsarbeit) getragenen – Transformation des Bewusstseins. Die in der Systemtheorie Talcott Parsons (1951) entwickelten Strukturmerkmale moderner Gesellschaften werden Diagnosen der ›Unterentwicklung‹ dichotom gegenübergestellt: Affektivität vs. affektive Neutralität, Kollektivorientierung vs. Selbstorientierung, Partikularismus vs. Universalismus sowie Statuszuweisung vs. Leistungsorientierung (vgl. Kolland 2006; Messner 2003; Hunt 1989; Nohlen/Nuscheler 1992; Nuscheler 2005). Der in der Stufentheorie Rostows (1960) verwendete eurozentrische Kulturbegriff idealisierte die ›fortschrittlichen‹ westlich-marktwirtschaftlichen Länder und benutzte sie als Bemessungsgrundlage für ›Entwickeltheit‹. Als ›traditional‹ klassifizierte Länder galten sie damit zum einen als ›unterentwickelt‹, zum anderen befanden sie sich auf dem Weg in den teleologisch vorbestimmten Zustand der ›Entwickeltheit‹ nach dem Vorbild moderner westlicher Industrienationen. Auf diesem würden sie – der Stufentheorie zufolge – drei Phasen durchschreiten: In der »*take-off*-Phase« akkumulieren die Eliten Kapital, und es wird landwirtschaftliche Produktivität und industrielle Produktion gesteigert; das »Stadium der Reife« ist durch weitere Industrialisierung und Technologisierung der Gesellschaft gekennzeichnet, und die Investitionsrate übersteigt weiterhin die Wachstumsrate der Bevölkerung. Im »Zeitalter des Massenkonsums« sind dann die Grundbedürfnisse der Bevölkerung befriedigt, und es kann zusätzlich konsumiert werden (Kolland 2005, 88 ff.; Fischer 2006, 35 ff.).

Mit der Formel »Entwicklung durch Wachstum« sollte wirtschaftliches Wachstum zu *trickle-down*-Effekten und zur Teilhabe auch benachteiligter Regionen und ›rückständiger‹ Sektoren am Wachstum führen. Die Einbindung in den Weltmarkt, die markwirtschaftliche Durchdringung und Demokratisierung der Länder des Südens galten dabei als Wachstumsmotoren, wohingegen endogene Faktoren wie Kapitalmangel, ›Traditionalität‹ und Bevölkerungsexplosion als wesentliche Entwicklungshemmnisse betrachtet wurden. Die Transformation von einer »traditional-statischen« in eine »dynamisch-industrielle« Gesellschaft mittels einer nachholenden, aufholenden und nachahmenden Entwicklung waren das – verfehlte – Ziel (Nuscheler 2005).

Den Gegenentwurf zu den Modernisierungstheorien liefern die ursprünglich in Lateinamerika in den 1960er Jahren entstandenen Dependenztheorien. Ihnen zufolge verbannt die ›strukturelle Abhängigkeit‹, die sich aus den ungleichen Voraussetzungen

## 2.3 Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns

***(Arne Weidemann)***

Weidemann, Arne (2010): Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns. In: Hiltraud Casper-Hehne/Niteen Gupte (Hg., unter Mitarbeit von Gerhard Stilz): *Kommunikation über Grenzen. Aktuelle Ansätze zur Interkulturellen Verständigung*. Göttingen: Universitätsverlag, 103-136.

# Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns

*Arne Weidemann*

## Einleitung

Tourismus ist – als Errungenschaft der Moderne – aus dem Leben der meisten Menschen in den industrialisierten Ländern nicht mehr wegzudenken, und auch in den sich entwickelnden Regionen der Erde verfügen zunehmend größere Teile der Bevölkerung über ausreichende Ressourcen und Möglichkeiten, Freizeit und Urlaub touristisch zu nutzen. Entsprechend bildet die Tourismusindustrie mittlerweile als einer der größten Wirtschaftszweige ein weltumspannendes und globalisiertes Netz aus Dienstleistern und Dienstleistungen, Kunden und Bedürfnissen. Nicht nur einzelne Dienstleister, Ortschaften und Regionen sind heute vom Tourismus wirtschaftlich abhängig, sondern ganze Staaten beziehen – wie etwa Nepal oder Thailand – den größten Anteil ihrer Einkünfte aus dem Tourismus.[1]

Tourismus ist jedoch nicht nur als Wirtschaftszweig bedeutsam, sondern zählt neben dem Leben in multikulturellen Gesellschaften und globalem Handel zu den relevantesten Kontexten, in denen Menschen Kontakt mit Personen aus anderen Kulturen haben.[2] Tourismus kann daher zu Recht als einer der „wichtigsten ‚Motor[en]' weltumspannender interkultureller Kommunikation"[3] bezeichnet werden.

---

[1] vgl. Vorlaufer, Karl: *Tourismus in Entwicklungsländern. Möglichkeiten und Grenzen einer nachhaltigen Entwicklung durch Fremdenverkehr*, Darmstadt 1996

[2] Luger, Kurt: Kulturen im Veränderungsstreß. Kulturtheoretische Überlegungen zur Tourismusdebatte, -in: Luger, Kurt/Inmann, Karin (Hrsg.): *Verreiste Berge. Kultur und Tourismus im Hochgebirge*,

Interessiert man sich für interkulturelle Verständigung, erscheint die Beschäftigung mit Tourismus nicht nur aus Gründen der Vollständigkeit geboten. Vielmehr sind mit dem Handlungsfeld ‚Tourismus' spezifische Phänomene verknüpft, deren Betrachtung das Spektrum der bisher stark auf Wirtschaftskontakte ausgerichteten interkulturellen Forschung in sinnvoller Weise erweitern kann. So erscheint bedeutsam, dass im touristischen Kontext – zumindest auf Seiten der Reisenden – die Begegnung mit Fremden und Fremdem häufig mit „positiven Erwartungen" und „Neugier"[4] verknüpft ist. Zudem sind Reisen in spezifischer Weise mit gedanklichen Antizipationen, „Sehnsüchten" und „Imaginationen" sowie „körperlichem Erleben" verknüpft.[5] Die Beschäftigung mit Tourismus rückt so etwa andere Formen, Motive, Bedingungen und Moderatoren interkulturellen Kontakts in den Blick als die Analyse interkultureller Wirtschaftsbeziehungen oder die von Konflikten in multikulturellen Gesellschaften. Schließlich legt die Beschäftigung mit Tourismus in besonderer Weise die große Komplexität konkreter interkultureller Handlungszusammenhänge offen, treffen doch im Tourismus globalisierte, glokale und lokale Praxis in je unterschiedlicher Art und Weise aufeinander, bringen touristische Kontexte Menschen ganz unterschiedlicher Länder, Schichten, Motive, Ziele und Tätigkeiten am selben Ort in Kontakt.[6] Vor diesem Hintergrund sollen deshalb interkulturelle Begegnungen von Einheimischen und Touristen (Host-Guest-Interaktionen) aus handlungstheoretischer Perspektive (insbesondere der Symbolic Action Theory von Ernst E. Boesch)[7] erörtert und an einem empirischen Beispiel dargestellt werden.

Ich beziehe mich dabei auf meine Forschungen in Leh/Ladakh (Nordindien), das als religiöses und Handelszentrum eine lange Tradition regen wirtschaftlichen und kulturellen Austauschs kennt und sich seit der (Wieder-)Öffnung für ausländische Besucher im Jahr 1974 zu einem wichtigen Reiseziel für Touristen aus dem In- und Ausland entwickelt hat.

Neben der spektakulären Hochgebirgslandschaft und den religiösen und kulturellen Sehenswürdigkeiten spielen als Reisemotive insbesondere auch Sehnsüchte und Imaginationen (westlicher) Reisender eine große Rolle in der Darstellung und Wahrnehmung Ladakhs und seiner Bewohner.[8]

---

Innsbruck 1995, S.19-42; Lüsebrink, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation*, Stuttgart 2005; Mörth, Ingo: Fremdheit, wohldosiert. Tourismus als Kultur der kontrollierten Begegnung mit dem Fremden, *Trans*, 15, 2004, (http://www.inst.at/trans/15Nr/09_1/moerth15.htm); Ward, Colleen/Bochner, Stephen/Furnham, Adrian: *The Psychology of Culture Shock*, London 2001

[3] Lüsebrink (2005), S.3

[4] Stagl, Justin: *Eine Geschichte der Neugier - die Kunst des Reisens 1550 - 1800*, Wien [u.a.] 2002

[5] vgl. Hennig, Christoph: *Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur*, Frankfurt/M 1999

[6] vgl. Weidemann, Arne: Tourismus, -in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart-Weimar 2007, S.613-627

[7] Boesch, Ernst E.: *Symbolic action theory and cultural psychology*, Berlin-New York 1991

[8] vgl. Gillespie, Alex (2004a): *Returning Surplus: Constructing the architecture of intersubjectivity*, Cambridge: University of Cambridge, (Dissertation) 2004; Gillespie, Alex (2006a). *The future and the other: Striving tourists in Ladakh*, 4th International Conference on the Dialogical Self, 2006

Im Folgenden versuche ich aufzuzeigen, in welcher Weise diese Erwartungen und stereotypen Vorstellungen Handlungswirksamkeit in touristischen Interaktionen vor Ort erlangen und welche Schlüsse sich daraus für die Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz ziehen lassen.

## Kultur- und Handlungstheoretische Grundlagen

Die Untersuchung interkultureller Kommunikationsprozesse oder interkulturellen Lernens kann auf Basis unterschiedlicher disziplinärer, theoretischer, methodologischer und methodischer Vorannahmen und Überlegungen erfolgen. In meinen folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf kulturpsychologische und handlungstheoretische Prämissen insbesondere der Saarbrücker Schule um Ernst Eduard Boesch und auch Lutz Eckensberger sowie die Erlanger Schule um Hans Werbik und insbesondere Jürgen Straub.

Meinen Überlegungen zugrunde liegt zum einen ein relationaler und dynamischer Kulturbegriff, zum anderen stütze ich mich methodologisch und methodisch auf Jürgen Straubs und Shingo Shimadas Konzept einer Relationalen Hermeneutik,[9] den Grounded Theory-Ansatz nach Glaser und Strauss[10] und Strauss und Corbin,[11] sowie auf insbesondere auch ethnografische Verfahren in Kombination mit diskurs- und artefaktanalytischen Methoden. Mit Doris Weidemann und Jürgen Straub[12] definiere ich Kultur wie folgt:

> „Eine Kultur ist die Gesamtheit von Diskursen, Praktiken und Handlungsobjektivationen, denen ein kollektiv verbindliches, historisch jedoch veränderliches, aus Zielen, Regeln, Geschichten und Symbolen bestehendes Sinn- und Bedeutungssystem zugrunde liegt, das sich durch eine gewisse Kohärenz (Stimmigkeit) und Kontinuität (Dauer) auszeichnet. Dieses Sinn- und Bedeutungssystem ermöglicht Menschen orientiertes Handeln und Verstehen. Es ist die Grundlage all dessen, was die Angehörigen einer Kultur erfahren und erwarten (können). Kultur ist in diesem Sinne der Rahmen allen Handelns (Den-

[9] Straub, Jürgen/Shimada, Shingo: Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften erörtert am Beispiel ‚Religion', -in: *DZPhil*, 47, 3, Berlin 1999, S.1-29; Straub, Jürgen: Understanding Cultural Differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology, -in: Straub, Jürgen/Weidemann, Doris/Kölbl, Carlos/Zielke, Barbara (Hrsg.): *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*, Bielefeld 2006, S.163-213

[10] Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago 1967; Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern [u.a.] 1998

[11] Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet: *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park 1990

[12] Weidemann, Doris/Straub, Jürgen: Psychologie interkulturellen Handelns, -in: Straub, Jürgen/Kochinka, Alexander/Werbik, Hans (Hrsg.): *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft*, München 2000, S.830-855, S.835

kens, Fühlens etc.). Sie ist umgekehrt aber auch das Produkt der menschlichen Praxis."

Entscheidend ist mithin nicht, welcher Nationalität die Akteure sind oder welche Sprache sie sprechen, sondern ob und in welcher Hinsicht Kulturteilhabe bzw. -differenz in der Interaktion relevant werden. Theoretische Grundlage ist dabei ein Kulturbegriff, der ‚Kultur' als kollektiv geteiltes Sinn- und Bedeutungssystem versteht, das Denken und Handeln ihrer Mitglieder in seinen Möglichkeiten vorstrukturiert.[13]

Aus dieser Definition ergibt sich, dass Bedeutung immer sozial (ko)konstruiert, mithin immer ‚kulturell' ist, womit auch Handlung als immer kulturell zu bezeichnen ist und – wie Gertrude Anscombe es ausgedrückt hat[14] – immer schon unter einer Beschreibung steht.

Unter Handlung verstehe ich dabei mit Gabriel Layes Formen des Sich-Verhaltens, die nicht rein reaktiv, reflexhaft oder unwillkürlich ablaufen, sondern in denen sich ein zumindest potentiell bewusstseinsfähiges, willkürlich beeinflussbares und diskursivierbares Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis ausdrückt.[15] Somit ist „[j]edes Handeln ein Sich-Verhalten, keineswegs aber kann jedes Sich-Verhalten als Handeln bezeichnet werden".[16] Wesentliches Movens menschlichen Handelns ist dabei die Regulation des von Boesch so bezeichneten „Handlungspotentials".[17] Das subjektiv empfundene Gefühl, handeln zu können, beeinflusst sowohl Handlungsziele als auch Handlungsorientierung und -steuerung. Aufgrund der Polyvalenz von Handlungszielen sowie der Überdeterminiertheit von Handlungen kann man Handlungen somit in Hans Joas' Worten als immer nur „diffus teleologisch" bezeichnen,[18] d.h. im Vollzug einer Handlung verändern sich notwendigerweise (und empirisch nachweisbar) sowohl Bewertung der Handlungssituation als auch in der Folge das Handlungsziel.[19]

Eine Handlung (und ihre Bedeutung/en) ist also nicht ohne soziale und damit kulturelle Einbindung denkbar, wobei diese nur zum Teil durch direkte Interaktion

---

[13] Weidemann, Doris: *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht': Deutsche in Taiwan*. Bielefeld 2004

[14] Anscombe, Gertrude E.M.: *Intention*, Oxford 1985, S.11

[15] Layes, Gabriel: *Grundformen des Fremderlebens: Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*, Münster 2000, S.70

[16] Straub, Jürgen: *Handlung, Interpretation, Kritik - Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*, Berlin-N.York 1999, S.12

[17] Boesch, Ernst E.: *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*, Bern 1980; Boesch (1991)

[18] Joas, Hans: Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition, -in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 1988, S.417-446, S.423, zit. nach Alheit, Alheit, Peter: Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens, -in: Thon, Christine/Rothe, Daniela/Mecheril, Paul/Dausien, Bettina: *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*, Universität Bielefeld 2005, S.8, (http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/html/Alheit.pdf)

[19] vgl. Boesch (1980), S.141ff.

zwischen Menschen bestimmt wird. Grundsätzlich ist sie in symbolische Zusammenhänge eingebettet.

Dennoch sind soziale Interaktionen gewissermaßen die kleinsten Einheiten, aus denen Kultur entsteht und in denen kulturelle Differenz aufscheint, weshalb sie für die Untersuchung interkultureller Kommunikation von besonderem Interesse sind. Interkulturelle Interaktionen fasse ich dabei als spezifische Form sozialer Interaktionen, und zwar als solche, bei der kulturelle Differenz entweder von den Interaktionspartnern in der Interaktion oder von einem Beobachter hinsichtlich der Interaktion im Hinblick auf bestimmte Interessen relevant gesetzt wird.[20]

Interessiert man sich also für solche interkulturellen Interaktionen und spezifischer dafür, was dabei auf Seiten der Akteure geschieht, kann man den Fokus entweder auf die Interaktion selbst legen oder das Interaktionssetting bzw. – weiter gefasst – das pragma-semantische Netz als Möglichkeitsraum, in dem eine konkrete Interaktion einen Knoten darstellt, untersuchen.[21]

Ein Beispiel für ersteres Vorgehen sind die Arbeiten von Alex Gillespie,[22] der touristische Interaktionen in Ladakh erforscht hat, wobei er sich auf die Mead'sche Unterscheidung von ‚I' und ‚Me' stützt.[23] Anhand aufgezeichneter Gruppengespräche mit Touristen bzw. Ladakhis über im touristischen bzw. ladakhischen Kontext relevante Aspekte wie Modernisierung/Entwicklung versus Tradition, Wahrnehmung von Touristen bzw. Ladakhis etc. zeichnet Gillespie nach, an welchen Stellen in den Narrationen und Argumentationen aufgrund von Perspektivenwechsel eine Veränderung im Selbstkonzept der Interviewpartner stattfindet. Da es sich bei den betrachteten Aussagen oft um Aussagen über Interaktionen handelt, interpretiert Gillespie den Perspektivenwechsel als ‚returning surplus' der Interaktion selbst.

Gillespie untersucht also konkrete Interaktionen auf den durch die Interaktion hervorgerufenen Bedeutungsüberschuss hin, der das Selbstkonzept der Erzähler

[20] vgl. Weidemann, D. (2004), S. 34; Weidemann, Arne. Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation, -in: *FQS*, (Themenschwerpunkt „Qualitative Forschung zur interkulturellen Kommunikation"), 01/2009

[21] Zur pragma-semantischen Analyse und der damit verbundenen Terminologie siehe ausführlicher Weidemann (2009).

[22] Gillespie (2004a); Gillespie, Alex (2004b): *Symbolic adaptation to uncertainty: tourists buying souvenirs in Ladakh, North India*, Paper presented at ISSBD 18th biennial conference, Gent Belgium, 15th July 2004; Gillespie (2006a); Gillespie, Alex (2006b): The Striving Tourist In Ladakh, North India, -in: Simão, Lívia Mathias/ Valsiner, Jaan: *Otherness in Question: Labyrinths of the Self*, Charlotte, N.C. 2006, S.163-186; Gillespie, Alex (2006c). Tourist Photography and the Reverse Gaze, -in: *Ethos*, 34, 3, 2006, S.343-366; Gillespie, Alex: Collapsing Self/Other positions: Identification through differentiation, -in: *British Journal of Social Psychology*, 2007, S.1-7

[23] ‚Me' und ‚I' bilden in der Mead'schen Identitätstheorie das Selbst. Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet ‚Me' das ‚reflektierte Ich', insofern, als man sich hier aus der Perspektive des generalisierten Anderen sieht; es handelt sich um die ‚sozialisierte' Instanz des Selbst. Als ‚I' bzw. ‚impulsives Ich' bezeichnet Mead die vorsoziale, subjektive Instanz des Selbst. Im Handeln kommen beide Instanzen zusammen.

verändert, wobei er sieben touristisch bedeutsame Haupthandlungen bzw. -interaktionen ausmacht.[24]

Da konkrete Handlungen und damit auch Interaktionen jedoch nie losgelöst von ihrem Kontext existieren, sondern immer in komplexe Handlungszusammenhänge eingebettet sind, die in vielfältiger Weise über die konkrete Situation hinausweisen, ist es für das Verstehen von Handlungen nötig, möglichst viel über eben diese Zusammenhänge zu wissen.

Konzeptualisieren lässt sich das als Netzwerk, in dem einzelne Handlungen immer nur Teil von Handlungsketten sind bzw. mit anderen Handlungen insofern vernetzt sind, als sie Anlass, Ziel oder irgendwie beeinflussender Faktor anderer Handlung sind oder sein können. Dieses pragma-semantische Netzwerk stellt dann gewissermaßen den ‚hermeneutischen Möglichkeitsraum' dar, in dem Handlungen stattfinden. Die Untersuchung dieses Möglichkeitsraumes ist dann bedeutsam, wenn man sich dafür interessiert, was Akteure verstehen und wie sie handeln *könnten*. Im hier interessierenden Kontext also auch, welche Möglichkeiten es z.B. für interkulturelles Lernen geben könnte.

Wie sich aus dem Gesagten schon ergibt, ist das pragma-semantische Netzwerk aus einer Metaperspektive betrachtet prinzipiell unabschließbar und potentiell endlos, und jede individuelle Sicht (auch die des Beobachters) stellt notwendigerweise nur eine perspektivisch gebundene Sichtweise auf einen von vielen möglichen Ausschnitten unter Berücksichtigung nur einiger von potentiell unendlich vielen Knoten und Vektoren dar. Wichtig ist, dass es hier nicht um kausalistische Handlungserklärungen geht, sondern darum, explizierte bzw. potentielle Bedeutungszusammenhänge zu erschließen, in denen Menschen handeln, d.h. zu ergründen, aus welchen Quellen bzw. Symbolbeständen individuell wie kollektiv verfügbare oder potentiell verfügbare denotative wie konnotative Aspekte von Handlungen stammen und wie dies in interkulturellen Interaktionen zum Tragen kommt.[25]

## Sehnsucht und Imagination

Zur Vorbereitung des empirischen Beispiel meines Textes möchte ich den Zusammenhang zwischen Reisen mit Sehnsucht und Imagination skizzieren.

Wie Christoph Hennig in seinem Buch *Reiselust* schreibt, ist der „touristische Blick […] seit jeher ‚unrealistisch'",[26] durchzieht die „Suche nach Traumwelten […] alle Formen und Epochen der modernen Urlaubsreise",[27] war die „selektive, fiktionale Wahrnehmung […] von Anbeginn ein *struktureller* Bestandteil des Tou-

[24] Im Einzelnen handelt es sich um den „sightseeing act", den „being-toured act", den „guiding act", den „eliciting-photographs act", den „photographing act", den „serving act" und den „buying act", Gillespie (2004a), S.59ff.

[25] s.a. Weidemann, A. (2009)

[26] Hennig (1999), S.57

[27] ebd, S.58

rismus, unabhängig vom Bildungsstand und der sozialen Position der Reisenden".[28]

Im Zusammenhang mit Tourismus sind es vor allem positive individuelle wie kollektive Fantasien und Wunschvorstellungen, in denen Sehnsüchte zum Ausdruck kommen und die – wie Hennig ausführt[29] – touristisches Reisen schon immer stärker geprägt haben als der Wunsch, Fremdes tatsächlich zu erkennen. Vielmehr suchten Touristen „die sinnliche Erfahrung imaginärer Welten, die Realität der Fiktion",[30] seien sie bestrebt „aus Literatur, Kunst, kollektiver Phantasie bekannte Bilder in der materiellen Realität *wiederzufinden.*"[31] Insofern diesen Bildern kollektiv geteilte wie individuelle Wünsche und Sehnsüchte zugrunde liegen, ist es kaum verwunderlich, dass Reisende diesen dann folgen und physische wie kognitive Anstrengungen unternehmen, damit sie das finden, wonach sie sich sehnen.[32] Die psychische Notwendigkeit, das Urlaubsziel so zu erleben, wie man es sich vorgestellt hat, ist dabei – wie etliche Studien ausweisen – nicht selten so stark, dass die Fantasien aufrechterhalten werden, selbst wenn die Realität des besuchten Landes deutlich davon abweicht.[33] Dies gelingt einerseits durch die Gestaltung des „tourist space"[34] mit seiner konstruierten Authentizität (die sich an den Fantasien der Besucher oft mehr als an der Realität der Besuchten orientiert und Aspekte letzterer nur als Versatzstücke benötigt).[35] Andererseits werden ‚unpassende' Aspekte oft gar nicht erst wahrgenommen bzw. in ihrer Bedeutung unterschätzt. Eine spezifische Bedeutung erlangt dabei die Produktion passender ‚Eindrücke' durch die Touristen selbst, die durch ihre Berichte und Bilder die „Realität der Fiktion"[36] dokumentieren und damit nicht nur ihre individuellen Fantasien, sondern eben auch kollektive Fiktionen perpetuieren.

Sieht man die fiktionale Seite des Tourismus (und seine unrealistische Darstellung des Anderen) mit Hennig nicht als Defekt, der den Touristen – wie dies üblicherweise geschieht – als moralischer Makel angelastet werden muss, eröffnen sich für die Erforschung interkultureller Kommunikation weit reichende und die Theoriebildung erweiternde Perspektiven.

Das Verhältnis von Touristen zu kultureller Differenz ist in spezifischer Weise durch stereotype Wunschvorstellungen und kollektive Fantasien (mit)geprägt in

[28] ebd.; vgl. auch Löfgren, Orvar: *On Holiday. A history of vacationing*, Berkeley-Los Angeles- London 1999

[29] Hennig (1999), S.55ff.

[30] ebd., S.55

[31] ebd., S.58, Hervorh. im Orig.

[32] vgl. Boesch, Ernst E.: *Sehnsucht: von der Suche nach Glück und Sinn*, Bern 1998

[33] siehe z.B. Fischer, Hans: *Warum Samoa? Touristen und Tourismus in der Südsee*, Berlin 1984; Weiß, Martin: *Studienreisen nach Marokko. Angebote, Teilnehmerkreis, Reisemotive, Images*, Passau 1998; Popp, Herbert: Reisen bildet - Klischees bleiben, -in: *Forschung Spezial*, 2004, S.56-59

[34] MacCannell, Dean: *The Tourist. A New Theory of the Leisure Class.* New York 1976

[35] siehe z.B. Schmidt, Bernd Oliver: *Der Orient – Fantasia 1001 Nacht. Wie Touristen Fremdes sehen und verstehen*, Starnberg 2001

[36] Hennig (1999), S.55

einer Art und Weise, die geeignet erscheint, tatsächliche kulturelle Differenz zu ‚überformen'. Anders gesagt: für einen Touristen ist es weniger wichtig zu erfahren, wie der Andere tatsächlich ist (als Individuum), als dass er dem mitgebrachten Bild (von dem ‚Marokkaner', dem ‚Ladakhi' etc.) entspricht. Anders etwa als in der Geschäftskommunikation, wo kulturelle Differenz in der Regel eine ‚Problemzone' darstellt, ist kulturelle Differenz im Tourismus nötig, damit die Sehnsucht eine Projektionsfläche hat und der Urlaub (als gesellschaftlich sanktionierte Möglichkeit, Sehnsüchten nachzugeben) gelingen kann. Das bedeutet aber auch, dass die kulturelle Differenz bestimmte – bekannte und positive – Formen anzunehmen hat. Dasselbe gilt auch für die Vorstellung und Wahrnehmung von interkulturellen Interaktionen.

Neben der Beobachtung von Interaktionen ist die Analyse symbolischer Repräsentationen touristischer Praxis somit von erheblicher Bedeutung, auch deshalb, weil die Akteure selbst allenthalben mit *Objektivationen* und *Objektivierungen* dieser Praxis konfrontiert sind. Hierzu zählen wie schon angedeutet sowohl schriftliche (z.B. Reiseberichte, Reiseführer) und bildliche (z.B. Fotos, Film, Zeichnungen) als auch auditive (z.B. Erzählen, Musik) und objektale (z.B. Souvenirs) Formen. Als touristische Medien kann man insbesondere Reiseführer, Reiseberichte, TV-Dokumentationen, Tourismuswerbung, Reiseprospekte und Kataloge der Touristikunternehmen bezeichnen,[37] die in hohem Maße dazu dienen, das Reiseverhalten (potentieller) Touristen zu beeinflussen, darüber hinaus aber auch Auskunft über kollektiv geteilte Sehnsüchte und soziokulturelle Hintergründe einer Gesellschaft geben.[38] Auffallend ist dabei die hohe Stereotypizität der Darstellungen einerseits und ihre inhaltliche Engführung auf Exotik andererseits.[39]

Darüber hinaus wird im mündlichen wie schriftlich fixierten Erzählen (kulturelle) Differenz sowohl konstituiert und konstruiert, als auch überbrückt,[40] sodass bei der (Re)Konstruktion des pragma-semantischen Netzes insbesondere konnotative Verknüpfungen zwischen einzelnen Objektivationen als faktisch vorhanden nachgezeichnet bzw. als möglich hergestellt werden.

---

[37] vgl. Kagelmann, H. Jürgen: Touristische Medien, -in: Hahn, Heinz/Kagelmann, H. Jürgen (Hrsg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie: ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, München 1993, S.469-479

[38] siehe z.B. Selwyn, Tom (ed.): *The Tourist Image. Myths and Myth-making in Tourism*, Chichester [u.a.] 1996; Kortländer, Kristina: *Das Land des Lächelns. Thailand als Mythos in Reisekatalogen*, Münster-Hamburg-London 2000; Schellhorn, Matthias/Perkins, Harvey C.: The stuff of which dreams are made: Representations of the south sea in german-language tourist brochures, -in: *Current issues in tourism*, 7 (2), 2004; S.95-133; vgl. auch Loenhoff, Jens: Medien, -in: Straub/Weidemann/Weidemann (2007), S.534-543

[39] vgl. Opaschowski, Horst W.: *Das gekaufte Paradies. Tourismus im 21. Jahrhundert*, Hamburg 2001; siehe auch. die Studien von Bertram, Jutta: *„Arm, aber glücklich ...": Wahrnehmungsmuster im Ferntourismus und ihr Beitrag zum (Miss-)Verstehen der Fremde(n)*, Münster [u.a.] 1995; Kortländer (2000); Schmidt (2001); Weiß (1998)

[40] Boesch, Ernst E.: *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt der Kultur*, Göttingen 2005, S.169ff.

## Fremdbild und Eigensinn: Touristische Fremdkonstruktionen am Beispiel ‚Ladakh'

Aus Platzgründen kann ich das folgende empirische Beispiel leider nur in Ansätzen entfalten. Statt die einzelnen Quellen in der eigentlich gebotenen Ausführlichkeit für sich selbst sprechen zu lassen und lediglich konnotative Verknüpfungen zwischen ihnen herzustellen, werde ich mich etwas knapper fassen und wesentliche Aspekte als ‚Knoten' des (re-)konstruierten pragma-semantischen Netzes teilweise nur benennen.

Den Fokus meiner Betrachtungen möchte ich auf die touristische ‚Verwertung' zweier religiöser Veranstaltungen legen, die ich im Februar 2005 im Rahmen meiner Feldforschungen[41] in Ladakh beobachtet habe: das buddhistische Klosterfest Matho Nagrang sowie die shiitische Zuljehnah-Prozession im Rahmen von Aschura.

Für das Verständnis der folgenden Ausführungen ist es dennoch wichtig, einige Worte zu Ladakh als Reiseziel zu verlieren[42], wobei ich aus dem Katalog von Studiosus Reisen (2005)[43] zitiere, wo es über die Reise *Ladakh – Land der Klöster* heißt:

> „*Isoliert* durch die Hauptkette des Himalayas, hat sich am Oberlauf des Indus eine *tibetische Mönchskultur* erhalten. Vor der Kulisse *schneebedeckter Gipfel* liegen zahlreiche Klöster, die nicht nur Zeichen einer *tiefen Frömmigkeit*, sondern auch Zentren des sozialen und wirtschaftlichen Lebens sind. Im Dämmerlicht der Tempel stehen goldene, von Butterlampen erleuchtete Sakralfiguren, an den Wänden hängen kunstvolle buddhistische Rollbilder, und über allem klingt der gleichmäßige Gesang tief in Meditation versunkener Mönche".

[41] Meiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit Ladakh gingen mehrere längere Reisen nach Ladakh voraus (zwischen 1988–1991 und 1993, vornehmlich im Winter). Ab 2004 habe ich drei Feldforschungsreisen nach Ladakh unternommen (2004, 2005, 2007), während denen ich teilnehmend beobachtet und zahllose Gespräche mit Ladakhreisenden wie anderen Akteuren im Feld geführt habe. Im Rahmen meiner Arbeit führe ich zudem umfangreiche Medienanalysen (Reiseführer, Reiseveranstalterkataloge, Reiseberichte, Weblogs, Zeitschriften- und Zeitungsberichte, wissenschaftliche Publikationen sowie Dokumentar- und Spielfilme) durch.

[42] Die Ausführungen ließen sich trefflich durch Fotos illustrieren, die den stereotypen Charakter der Texte auch visuell untermauern würden. Die Recherche in Reiseführern und Bildbänden aber auch Weblogs und öffentlich gehaltenen Diavorträge etc. offenbart, dass gleiche oder ähnliche Motive und Blickwinkel bis hin zu bestimmten Lichtverhältnissen und Bildstimmungen immer wieder vorkommen, es also gerechtfertigt ist, von visuellen Stereotypen zu Ladakh zu sprechen. Die Funktion dieser visuellen Stereotype im touristischen Kontext wird weiter unten kurz beleuchtet; siehe auch z.B. die Studie von Schmidt (2001).

[43] Studiosus Reisen München GmbH: *Expeditionsstudienreise: Ladakh – Land der Klöster*, München 2005 (S. 76f.)

Sigl Erlebnisreisen (2005) beschreibt seine Gruppenreise „Ladakh & Zanskar“ wie folgt:[44]

> „Diese beeindruckende Trekkingtour vereint Natureindrücke aus den wilden Himalayaregionen Zanskars mit den schönsten Klosterbesichtigungen. Hinter den hohen Pässen liegen die majestätischen Klöster mit ihrer unverändert erhaltenen tibetischen Kultur und den so ausgeglichenen, freundlichen Menschen. In Ladakh erleben Sie hautnah den Kontrast zwischen bizarren, wilden Schluchten, rauschenden Flüssen, atemberaubenden Brücken und eisigen Gipfeln. Hier ist der buddhistische Glaube allgegenwärtig und die Klöster sind voller Leben“.

Und Ikarus Tours bewirbt die „Klassische Ladakhrundreise“ folgendermaßen:

> „*Ladakh***,** seit *1974* für Auslandsbesucher geöffnet und damals eine Besucher-Sensation, ist ein *integraler Teil Tibets*. Eine *grandiose Hochgebirgslandschaft*, die *ladakhischen Klöster, die Gompas*, oft auf *bizarren Bergflanken* errichtet, vor allem hier eine *lebendige lamaistische Religion*. Ladakh, ein *idealtypisches Tibet***,** weil hier - im Gegensatz zum eigentlichen Tibet - *keine Usurpation durch eine wesensfremde Kultur und Macht stattfand*“. (2005, Hervorhebungen im Original)[45]

Ergänzen möchte ich diese Eindrücke durch einige Fakten[46], die einer architekturethnografischen Präsentation über Ladakh entnommen sind, wobei sich die gleichen Informationen auch wieder in vielen verschiedenen anderen Medien zu Ladakh finden:

> „Ladakh ist eine Region im östlichen Teil des nord-indischen Bundesstaates Jammu & Kashmir und liegt eingebettet zwischen dem Himalaja- und dem Karakorum-Gebirge. Ladakh ist ein Teil der tibetischen Hochebene und damit eines der höchst gelegenen bewohnten Gebiete der Erde. Bereits die Hauptstadt Leh liegt auf 3.500 m Höhe, die Dörfer befinden sich zwischen 3.500 und 4.500 m, die höchsten Erhebungen ragen weit über 7.000 m hinauf. Ladakh hat eine Größe von 59.000 km² (exkl. der von Pakistan und China besetzten Territorien) und ca. 205.000 Einwohner (Einwohnerdichte: 2,6 EW/km²), wovon ca. 23.000 in der Hauptstadt Leh leben. Ladakh lässt sich in folgende Territorien gliedern:

---

[44] Aus dem Reiseinformationsblatt (Indien, Reise Nr.: 200180) des Reiseveranstalters Sigl Erlebnisreisen (2005). Unter derselben Reise-Nr. wird derzeit eine ähnliche Reise, allerdings mit etwas geändertem Text angeboten (http://www.erlebnisreisen-weltweit.de/reisetipp-200180.html, Zugriff 22.09.2010)

[45] Ikarus Tours wirbt damit, dass diese Reise seit 1975 („mit Modifikationen“) im Programm sei. Online unter http://www.ikarus.com/web/index.cfm/pm/detail/idobjekt/43017/idreiseart/38/web/Klassische-Ladakh-Rundreise-mit-Kaschmir.htm (Zugriff 22.09.2010).

[46] Es sei hier auf die etymologischen Wurzeln des Wortes ‚Fakten‘ (von Lat. , facere‘ = ‚machen‘) hingewiesen, um zu verdeutlichen, dass man es auch da, wo es um die vermeintlich objektive Beschreibung ‚natürlicher‘ Gegebenheiten handelt, mit etwas ‚Gemachtem‘ im Sinne des Bruner'schen ‚meaning making‘ (1990) zu tun hat. Siehe zum Verhältnis von ‚Daten‘ und ‚Fakten‘ in der empirischen Sozialforschung Appelsmeyer, Heide/Kochinka, Alexander/Straub, Jürgen: Qualitative Methoden, -in: Straub, Jürgen/Kempf, Wilhelm/Werbik, Hans (Hrsg.): *Psychologie – Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, München 1997, S.709-742, S.715.

> das Industal, das Zanskar Tal, das Suru Tal, Nubra, das Do-Hannu Gebiet, das Chang Than Plateau und die dazwischenliegenden Bergketten. 1979 wurde Ladakh in zwei administrative Distrikte geteilt: Distrikt Leh und Distrikt Kargil. Das trockene Hochwüstenklima mit einer Niederschlagsmenge von nur 10 cm/Jahr beschert der Region heiße Sommer mit bis zu 35 °C und kalte Winter mit bis zu -25 °C. Nur 0,4 % der Fläche ist kultivierbar".[47]

Auf einem Gebiet, das etwa dreimal so groß ist wie das Bundesland Sachsen, leben also heute über 205.000 Menschen, und nur 0,4 % der Gesamtfläche sind kultivierbar, nämlich da, wo Gletscherbäche für ausreichende Feuchtigkeit sorgen. In der kalten Hochwüste Ladakhs beträgt die Niederschlagsmenge durchschnittlich 10 cm im Jahr – soviel regnet es an vielen Orten in Deutschland in manchen Jahren allein im März.

Die topografischen und klimatischen Gegebenheiten sorgen dafür, dass die zum Teil deutlich über 5000 Meter hoch gelegenen Passstrassen nur während der Sommermonate für Fahrzeuge passierbar sind. Die übrigen 7 bis 8 Monate im Jahr ist Ladakh lediglich zu Fuß oder per Flugzeug erreichbar.

Die abgeschiedene Lage, die besonderen Lebensbedingungen, die buddhistische und Bön-Tradition machen Ladakh für Ethnologen und Buddhismusforscher überaus attraktiv, nicht zuletzt weil Tibet viele Jahre für westliche Besucher gar nicht zugänglich war und viele der Klöster dort im Zuge der chinesischen Kulturrevolution zerstört und religiöse Praktiken z.T. bis heute verboten sind. Aber auch Zoologen, Pharmazeuten, Chemiker, Geologen usw., interessieren sich für die Region. So ist Ladakh aber vor allem auch für Touristen ein attraktives Reiseziel.

## Tab. 1: Touristenzahlen

| | |
|---|---|
| 1976 | insgesamt 2.051 Touristen |
| 1988 | 24.864 Touristen, darunter 16.256 Ausländer |
| 1998 | 22.030 Touristen, darunter 15.238 Ausländer |
| 2003 | 27.920 Besucher (bis Mitte Juli) |
| 2004 | über 30.000 Besucher, zur Hälfte Ausländer |
| 2007 | 50.185 Besucher, darunter 22.007 einheimische Touristen |
| 2008 | 71.173 Besucher, darunter ca. 30.000 Ausländer |
| 2009 | 77.898 Besucher, darunter 30.220 Ausländer |

*Quellen: Dixit (1995); J&K Tourism Department, Leh (2008), Parvaiz (2009)*[48]

[47] Lehner, Erich/Riegel-Jandl, Andrea: *Himalayan Future. Land - Mensch – Architektur*, Ausstellungsdokumentation, Wien: 2003, http://baugeschichte.tuwien.ac.at/ladakh/index.html (Zugriff 22.09.2010)

[48] Dixit, Kanak Mani: Tourism trends and issues across the Himalaya, -in: Luger/Inmann (1995), S.203-222; siehe auch http://ladakhstudies.org/News_files/1f2bdf010bc45106d5daee03fa41d25e-

Die Entwicklung des Tourismus ist nach der (Wieder)Öffnung Ladakhs für ausländische Besucher 1974 rasant gewesen, und mittlerweile besuchen jährlich über 70.000 indische und internationale Touristen die Region (s. Tab. 1).

Wie Sie unschwer erkannt haben, handelt es sich bei dieser kleinen Kollage weder um eine neutrale oder gar objektive Darstellung Ladakhs, noch um das Ergebnis einer datengesättigten Analyse verschiedenen empirischen Datenmaterials. Es handelt sich schlicht um eine *weitere* Repräsentation Ladakhs. Eine Repräsentation allerdings, mit der ich nicht nur auf Ladakh, sondern gleichzeitig auch auf die Selbst- und Fremdreferentialität solcher Repräsentationen verweisen möchte sowie auf deren in hohem Maße stereotype Verwendung bestimmter Bilder und Metaphern.

Tab. 2: Bevölkerung (%) nach Religion (1981)[49]

| *Religion* | *Leh* | *Kargil* |
|---|---|---|
| Hindu | 2.99 | 2.26 |
| Sikhs | 0.27 | 0.23 |
| Muslims | 15.32 | 77.90 |
| Christians | 0.23 | 0.12 |
| Buddhist | 88.18 | 19.49 |
| Others | 0.01 | - |
| **Total** | 100.00 | 100.00 |

Auffällig ist, dass Ladakh in den medialen Darstellungen buddhistisch repräsentiert ist. Dass dies nicht den relativ zufällig ausgewählten Beschreibungen geschuldet ist, zeigen ausführlichere Medienanalysen, die allesamt das Bild eines überwiegend buddhistischen Ladakhs entwerfen. Erstaunlich ist dies angesichts der prozentualen Religionszugehörigkeit der Bevölkerung (Tab. 2), denn fast die Hälfte aller Ladakhis ist muslimisch (s. Tab. 2).[50] Weniger erstaunlich ist dies, wenn man sich

13.html (Zugriff 27.10.2008); Parvaiz, Athar: A Famed Region's Triple Whammy of Environmental Bane, -in: *IPS News*, 18.11.2009, http://ipsnews.net/news.asp?idnews=49316 (Zugriff 21.09.2010).

[49] Quelle: *Digest of Statistics*, Government of Jammu and Kashmir, 1997-98, S.22, zitiert nach Bora, Nirmala: *Ladakh. Society and economy*, New Delhi 2004, S.59

[50] Interessanterweise ist die einseitige Repräsentation Ladakhs als buddhistisch nicht auf touristische Medien beschränkt. In etlichen wissenschaftlichen Darstellungen (insbesondere auch indischer Autoren) wird nämlich im Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Bevölkerung der Region auf die Prävalenz muslimischer Haushalte im Kargil-Distrikt und die mit 15 % große Minderheit der Muslime im Leh-Distrikt verwiesen, um diese jedoch dann geflissentlich zu ignorieren. So wird in der Regel als ‚ladakhisch' ausschließlich ‚buddhistische' Praxis beschrieben, wobei die Muslime den ‚buddhistischen' Ladakhis stillschweigend eingemeindet werden wie z.B. bei Kaul, Shridhar/Kaul, H. N.: *Ladakh Through the Ages. Towards a New Identity*, New Delhi 1995; oder Jina, Prem Singh: *Ladakh. The Land & the People*, New Delhi (1996); und Jina, Prem Singh (ed.): *Ladakh. Past & Present*, New Delhi (2000); oder die muslimische Minderheit wird – wie zum Beispiel bei Bora (2004) – durch Gleichsetzung mit der christlichen Minderheit (weniger als 0,3%) weiter marginalisiert. Diese relative Unbedeutsamkeit des Islam in Ladakh in medialen Repräsentationen der Region lässt sich also weder aus den Zahlen ableiten, noch aus der Geschichte Ladakhs, in der Muslime seit dem 14. Jh. eine Rolle

die Repräsentationen genauer ansieht und die Kernthemen herausarbeitet. Es handelt sich dabei um die Themen Authentizität und Tradition, Exotik, unberührte, spektakuläre Landschaft, Abenteuer, Besonderheit und Mysterien etc. (s. Tab. 3).

## Tab. 3: Kernthemen ‚Ladakh'

| | |
|---|---|
| Authentizität | (lebendige) Tradition |
| Exotik | Religiosität/Spiritualität |
| Mystik | Geheimnis/Wunder |
| Besonderheit | Abenteuer |
| Ursprünglichkeit | Natur/Bergwelt |

Diese Kernthemen lassen sich als wichtige Bestandteile verschiedener ineinander verschachtelter Diskurse ausmachen, in die die Texte, aber auch die Besucher eingebunden sind, und die wiederum weitere Kernthemen bereitstellen, anhand derer sich die Repräsentation Ladakhs als buddhistisch besser verstehen lässt.

Die beiden in diesem Kontext wichtigsten Diskurse möchte ich versuchsweise und vorläufig bezeichnen als den Diskurs der Romantik und den Diskurs der Nachhaltigkeit, wobei sich sogleich zeigen wird, dass beide nicht unabhängig voneinander stehen, sondern sich über den Begriff der Sehnsucht miteinander verknüpfen lassen, und zwar der Sehnsucht nach einer besseren Welt, nach Shangri-La.

Der Begriff Shangri-La von James Hilton in seinem 1933 veröffentlichten und enorm erfolgreichen Roman *Lost Horizon* als Name für ein imaginatives paradiesisches Land im Himalaya erfunden, steht seither als Bezeichnung für – ich zitiere aus dem American Heritage Dictionary (1994): „1. An imaginary, remote paradise on earth; utopia. 2. A distant and secluded hideaway, usually of great beauty and peacefulness".[51]

Der Mythos von Shangri-La ist, wie Bishop[52] in seinem gleichnamigen Buch ausführlich und lesenswert darstellt, eng mit Ideen verbunden, die in der Romantik v.a. auch in Deutschland entstanden sind. Einige dieser Ideen waren wesentlicher

den Zahlen ableiten, noch aus der Geschichte Ladakhs, in der Muslime seit dem 14. Jh. eine Rolle spielen, sondern nur als *heutige* interessengebundene diskursive Praxis und relationale Konstruktion begreifen (vgl. Bertelsen, Kristoffer Brix: *Our Communalised Future. Sustainable Development, Social Identification and Politics of Representation in Ladakh*, Aarhus University Diss., Aarhus1996; Van Beek, Martijn: The art of representation. Domesticating Ladakhi 'identity', -in: Lecomte-Tilouine, Marie/Dollfus, Pascale (Hrsg.): *Ethnic revival and religious turmoil. Identities and representations in the Himalayas*, New Delhi 2003

[51] *The American Heritage Dictionary*, ³1994

[52] Bishop, Peter: *The myth of Shangri-La: Tibet, travel writing, and the western creation of sacred landscape*, Berkeley 1989

Bestandteil dessen, was Lütt[53] das romantische Indienbild nennt und das er dem v.a. in England vertretenen utilitaristischen Indienbild gegenüberstellt. Verbindende Elemente des romantischen Indienbildes und des Shangri-La-Mythos sind buddhistische Philosophie und Religion, aber auch die inhärente Kritik am Eigenen, die sich in der Bewunderung des Fremden und der Sehnsucht danach ausdrückte. Während sich die Sehnsucht im Rahmen des romantischen Indienbildes vor allem in Form intellektueller und esoterischer Beschäftigung Erfüllung zu schaffen versuchte, erfordert der Mythos Shangri-La zur Erfüllung der Sehnsucht die Suche nach und die Reise an diesen Sehnsuchtsort[54].

Wird Ladakh als Shangri-La bezeichnet – was tatsächlich sehr oft der Fall ist –, so schwingen hier verschiedene Elemente mit, nicht zuletzt die Idee Shangri-Las als "store house of world culture" wie Hutt es beschreibt[55]. Zwar geht es im Zusammenhang mit der Repräsentation Ladakhs lediglich um die Bewahrung *buddhistischer* Kultur, doch wird selten vergessen, auf die Bedeutung der ‚lamaistischen' Traditionen als bedeutsame Exponenten der Weltkultur zu verweisen. Nach der umfassenden Zerstörung vieler tibetischer Klöster und ritueller Objekte, sowie dem weit gehenden Verbot ritueller Praktiken ist dies ein wichtiges Motiv für den Besuch Ladakhs. Denn dort ist die buddhistische Kultur – wie sich in vielen heutigen Ladakhdarstellungen finden lässt – noch lebendig und kann in authentischer Form im Alltag erlebt werden.

„Das Ausmaß, in dem eine Himalayaregion als Shangri-La empfunden wird […] hängt davon ab, in welchem Ausmaß sie unveränderte Elemente der verloren gegangenen tibetischen Authentizität bewahrt", schreibt Hutt[56]. Und in genau dem Maße, wie Shangri-La von ihm als bedroht wahrgenommen wird, muss der Tourist dann tätig werden: entweder, indem er sich bemüht, die vor Ort als authentisch empfundene Praxis zu retten, zu fördern oder aber zumindest nicht weiter zu zerstören – und/oder, indem er ein Bild von Ladakh produziert, in dem die Elemente authentischer Kultur intakt erscheinen können und bewahrt bleiben.

Wie sich schon im romantischen Indienbild, aber noch viel mehr im Mythos von Shangri-La ausdrückt, sind Buddhisten, noch dazu, wenn es sich um „mystische Lamas" handelt, die besseren Menschen, friedlich, freundlich und fröhlich im Umgang mit anderen Menschen, um Nachhaltigkeit bedacht im Umgang mit Umwelt und Universum.

Exotik, Authentizität, Unberührtheit, Nachhaltigkeit, spektakuläre Landschaft, Spiritualität, relative Unzugänglichkeit, Abenteuer etc. stellen zentrale Elemente

---

[53] Lütt, Jürgen: Deutschland, Indien und das deutsche Indienbild. Das romantische und das utilitaristische Indienbild Europas, -in: *Der Bürger im Staat. Indien*, (Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg*),* 48.Jg., H.1, S.60-64, Stuttgart 1998

[54] Zu Sehnsuchtsorten siehe auch die Typologie von Wemhöner auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann; Wemhöner, Karin: *Paradiese und Sehnsuchtsorte. Studien zur Reiseliteratur des 20. Jahrhunderts*, Marburg 2004

[55] Hutt, Michael: Looking for Shangri-la: from Hilton to Lamichhane, -in: Tom Selwyn: *The Tourist Image. Myths and Myth-making in Tourism*, Chichester 1996, S.49-60, S.50 u.a.

[56] ebd., S.53, eigene Übersetzung

der westlichen Wahrnehmung und Faszination von Ladakh dar. In der Hoffnung, diese Elemente dort vorzufinden und damit die Sehnsucht nach dem Shangri-La, nach einer besseren, spirituelleren, weniger materialistischen Welt zu stillen, nehmen westliche Touristen große Strapazen auf sich, um die Region zu bereisen.

Man findet diese Elemente in (touristischen) Nutztexten wie Reiseprospekten, Reiseführern, aber auch in Dokumentar- und Spielfilmen sowie den Reiseberichten und Erzählungen von Touristen wieder, und sie sind sicherlich nicht rein zufällig mit Buddhismus und buddhistischer statt islamischer Praxis verknüpft[57], decken sie sich doch in den Erwartungen westlicher Ladakhbesucher perfekt mit dem, was sie mit Buddhismus verbinden: Zum einen bedient der (tibetische) Buddhismus durch Accessoires wie Gebetsmühlen, Kataks, Masken, Chörten, Stupas, Buddhafiguren, Mandalas und Gebetsfahnen sowie durch Rituale wie das Singen von Mantras und Maskentänze das Motiv der Exotik und Esoterik, zum anderen symbolisiert er innere und äußere Ruhe, Spiritualität, Weisheit und Nachhaltigkeit im Umgang mit der Umwelt. Selbst die Landschaft wird – in bildlichen aber auch textlichen Darstellungen durch Chörten, Manimauern, Klöster und Gebetsfahnen etc. akzentuiert und noch spektakulärer gemacht – zu einer buddhistischen Landschaft. Sie wird nachgerade spiritualisiert und erfüllt damit wiederum die Sehnsucht nach einem transzendenten Zustand mystischer Verbundenheit mit einem erweiterten Selbst einerseits und einer endlosen Weite andererseits. An dieser durch die große Höhe und die Kargheit lebensfeindlichen Grenze der menschlichen Lebenswelt mit dem Universum wird ein transzendentaler Zustand gesucht und gefunden, symbolisiert z.B. durch meditierende Eremiten in einsamen Höhlen oder wehende Gebetsfahnen auf 5000 m hohen Pässen. Und dort ist man dann – wie es in einem kürzlich ausgestrahlten Dokumentarfilm zu Ladakh[58] heißt – „der Heimat und dem Himmel ganz nah".

Mehr als die Tatsache, dass der Buddhismus vor dem Islam nach Ladakh kam, ist es diese Passung, die den Buddhismus in Ladakh in den Augen westlicher Besucher authentisch erscheinen, ja ‚Ladakh' und ‚Buddhismus' geradezu deckungsgleich werden lässt. Dies wiederum führt zu durchaus erstaunlichen Phänomenen. So finden zum Beispiel jedes Jahr mit dem Matho Nagrang ein buddhistisches Klosterfest als auch mit der Zuljenah-Prozession ein schiitisches Fest im öffentlichen Raum statt[59]. Während Matho Nagrang jedoch in touristisch relevanten Me-

[57] vgl. jedoch Frembgen, der sich mit der Darstellung des in Pakistan gelegenen Hunza in der Touristenwerbung beschäftigt. Auch Hunza wird (bzw. wurde) als Shangri-La (an)gepriesen, wobei hier neben anderen Faktoren, die auch für das benachbarte Ladakh gelten, die hohe Lebenserwartung der Bevölkerung eine Rolle spielt, Frembgen, Jürgen W.: Hunza und Shangri-la. Ein Bergvolk in der Touristenwerbung, -in: *Münchner Beiträge zur Völkerkunde* 2, 1989, S.51-68

[58] *Ladakh, dem Himmel so nah–Leben im Himalaya*, ein Film von Alexander Flucht, 2004 in der ARD-Reihe „Länder–Menschen–Abenteuer" gesendet, auf 3SAT im März 2007 wiederholt.

[59] Siehe zu letzterem die ausführliche und sehr kenntnisreiche Studie von Pinault, der sich intensiv mit den religiösen, soziokulturellen und politischen Aspekten der Zuljenah-Prozession in Ladakh auseinandergesetzt hat; Pinault, David: *Horse of Karbala. Muslim devotional life in India*, New York: 2001. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Untersuchungen von Grist zum Verhältnis

dien recht umfassend repräsentiert ist und von etlichen Reiseveranstaltern explizit beworben wird, sucht man Referenzen auf das schiitische Fest weitgehend vergeblich.

Das jährlich stattfindende zweitägige Matho Nagrang im Kloster Matho, das etwa 30 km von Leh entfernt liegt, ist berühmt durch die beiden in Trance versetzten Mönche, die als Orakel fungieren. Darüber hinaus finden dort Cham-Tänze statt, bei denen Mönche in z.T. sehr alten Masken und Gewändern rituelle Tänze aufführen (s. Abb. 1). In Reiseführern beschrieben wird es z.B. wie in folgendem Ausschnitt aus dem im Jahr 2000 überarbeitet neu aufgelegten Reiseführer *Ladakh und Zanskar* aus dem Reise Know-how Verlag.[60] Dort heißt es im Abschnitt zu Matho unter der Überschrift „Orakelfest":

> „Besonders interessant ist das Dorfkloster nicht, es ist aber in ganz Ladakh berühmt wegen seines im Februar stattfindenden Orakelfestes. Tausende von Ladakhis nehmen oft lange Wege in Kauf, damit sie dabei sind, wenn zwei Mönche des Klosters sich in die zornvollen Schutzgottheiten Rongtsan verwandeln. An diesem Tag sagen sie die Zukunft voraus und beschwören die bösen Geister.
>
> Auf dem Höhepunkt des Festes tanzen die beiden Mönche in Trance mit verbundenen Augen auf dem Klosterdach. Schließlich behängen sie sich mit Schwertern und Messern und schneiden sich damit tiefe Wunden in die Zunge – die Wunden sind nach einer Stunde völlig verheilt! Die Schutzgottheit Rongtsan gilt in Ladakh als besonders energievoll und wurde zur Zeit der Monarchie bereits als Staatsorakel verehrt.
>
> Man mag an die Existenz solcher Götter glauben oder nicht. Aber es ist doch beeindruckend, welche immensen Fähigkeiten durch intensive Meditation entwickelt werden können. Die beiden Männer leben nämlich zwei Monate lang vor ihrem großen Auftritt in völliger Zurückgezogenheit und geistiger Versenkung".[61]

zwischen der schiitischen Minderheit und den Angehörigen anderer Religionen in Ladakh; Grist, Nicola: Muslims in Western Ladakh, -in: *The Tibet Journal*, Vol.20-3, 1995, S.59-70

[60] Mattausch, Jutta: *Ladakh und Zanskar*, Bielefeld 2000

[61] Mattausch (2000), S.30



*Abb. 1: Cham-Tanz im Innenhof der Matho-Gompa während Matho Nagrang. (Foto AW, 23.02.2005)*

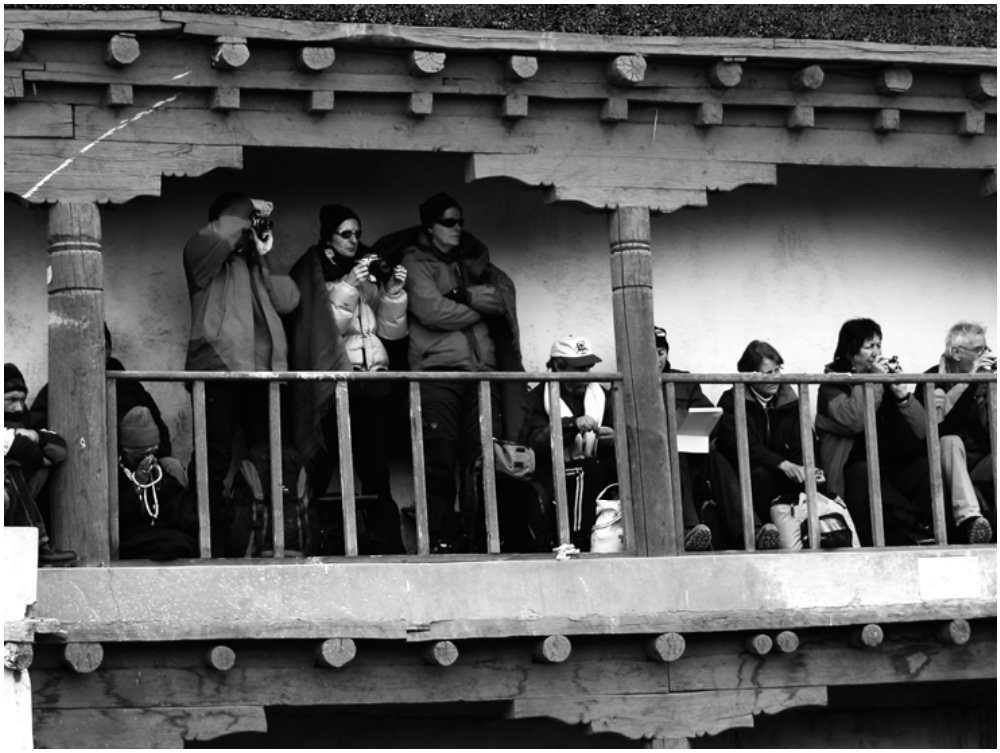


*Abb. 2: Matho Nagrang. Während sich die Ladakhis im Klosterhof drängen (s. Abb.1), sitzen die westlichen Touristen überwiegend auf den Balkons auf Stühlen oder auf dem Klosterdach. (Foto AW, 23.02.2005)*

Während man, um das Matho-Fest zu sehen, eine einstündige Busfahrt auf sich nehmen muss, kann man die Zuljehnah-Prozession zu Aschura nicht übersehen, wenn man sich an dem entsprechenden Tag in Leh auf die Straße begibt (s. Abb. 3). Die Prozession unterbricht nicht nur den normalen Alltag auch von Touristen, sondern stellt auf unvorhergesehene Weise auch ihr Selbst- und Fremdverhältnis in Frage.




*Abb. 3: Main Bazaar in Leh während der Zuljenah-Prozession. Während sich muslimische Ladakhis auf der Straße drängen, halten sich buddhistische Zuschauer im Hintergrund oder sehen von den Hausdächern aus zu. (Foto AW, 20.02.2005)*

Aschura (von arab.: ‚aschara' = ‚zehn') nennt man das jährliche, zehn Tage dauernde, schiitische Trauer- und Bußritual um Hussain, den Sohn Alis und Fatimas, der Tochter des Propheten Mohammeds. Die Aschura-Riten bilden den Höhepunkt des islamischen Monats Muharram. Während Aschura gedenken die Schiiten öffentlich der Schlacht von Kerbela im heutigen Irak. In dieser Schlacht wurden am 10. Tag des Monats Muharram Hussain, der dritte Imam der Schiiten, sowie fast alle männlichen Verwandten im Krieg getötet. Die Rituale des Aschura enthalten Erzählungen, Trauerprozessionen in Trauerkleidung und mit Selbstgeißelung oder auch die kultische Inszenierung des Martyriums Hussains. Die öffentliche Trauer ermöglicht es den Gläubigen am Leiden Hussains teilzuhaben und somit einen Teil ihrer individuellen Sünden abzubüßen.

Bereits vor dem Tag der Prozession waren in der Hauptstraße von Leh Banner gespannt und der Shi'a Matam Serai geschmückt, konnte man Gruppen von Muslimen die Fahrbahn sorgfältig von Müll befreien, das letzte Eis wegkratzen und mit Wasser abwaschen sehen. Am Abend vorher wurden dann in regelmäßigen Abständen im Bazaar Erste-Hilfe-Stationen aufgebaut. Am Morgen des 10. Tages hörte man in der Stadt überall die über Lautsprecher übertragenen Gebete, während sich bis gegen Mittag immer mehr Menschen im Bazaar einfanden und auf den Beginn der Prozession warteten. Unter den wartenden Zuschauern befanden

sich auch einige wenige Touristen. Die Prozession zog sich von einem Sammelplatz am nördlichen Stadtrand Lehs langsam bis zum Shi'a Matam Serai in der Mitte des Main Bazaar.




*Abb. 4: Schüler der Imamia Mission School während der Zuljenah-Prozession im Main Bazaar von Leh. Angeleitet von ihren Lehrern schlagen sich die Jungen im Rhythmus der Korangesänge mit der flachen Hand auf die Brust. (Foto AW, 20.02.2005)*

Die Teilnehmer der Prozession waren nach ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Islamschulen und Gemeinden in Gruppen unterteilt, angeführt von den Jungen der Imamia Mission School (s. Abb. 4). Den Kern der einzelnen Gruppen bildeten die sich selbst geißelnden jungen Männer (s. Abb. 5), die umringt waren von anderen Teilnehmern, die sich auf das Schlagen mit der Faust beschränkten. Die Aktivitäten der Teilnehmer wurden geleitet durch rhythmische, über Lautsprecher verstärkte Korangesänge, die sich in regelmäßigen Abständen in Geschwindigkeit und Heftigkeit steigerten. Einer der Höhepunkte war, als der Imam das Martyrium Hussains schilderte, wobei alle Teilnehmer in die Hocke gingen und mit gesenktem Kopf verharrten, wobei das Blut auf den Boden tropfte.



*Abb. 5: Junge Shiiten geißeln sich, während der Imam die Geschichte der Schlacht von Kerbala erzählt. Die scharfkantigen Eisenklingen zerschneiden die Kopfhaut, das Blut tropft auf die weißen Überhemden. Ihre Freunde stehen zur Hilfe bereit, falls einer von ihnen zusammenbricht oder sich in Trance eine ernsthafte Verletzung zufügt. (Foto AW, 20.02.2005)*

Ein ladakhischer Journalist beschrieb diese Feierlichkeiten im Daily Excelsior. Jammu (Jammu & Kashmir), einer regionalen Tageszeitung, vor einigen Jahren so:

> "The market place in Leh city today resounded with the beatings of chests and jangles of sharp-edged iron chains to mark the expression of grief over the death of Imam Hussain in the hands of Yazeed (a Muslim tyrant) at Karbala

dessert long ago. 'Ashura' the 10th day of Muhharam procession to commemorate that incident is a significant event in both Kargil and Leh districts".[62]

Deutlich anders haben westliche Ladakhbesucher das Geschehen wahrgenommen, auch gehen sie ganz anders mit dem Erlebten um. Als Beispiel möchte ich einen kleinen Ausschnitt aus einem Gespräch heranziehen. Dieses Gespräch zwischen zwei Touristinnen und dem Guesthouse-Betreiber fand in der Küche des Guesthouses während der Essenzubereitung statt, und zwar unmittelbar nachdem die Beteiligten unabhängig voneinander vom Bazaar zurückgekommen waren. Die (übrigens schwangere) Sprecherin ist noch ganz im Gesehenen gefangen und in dem Wunsch ihre Erlebnisse im Erzählen zu bearbeiten:

„ich bin dran gewöhnt viel Blut zu sehen (.) ich arbeite im Krankenhaus also [unverständlich] aber kleine Kinder (.) so klein (.) die machen so und so (.) und ihre Gesichter als (.) sie wissen nicht, was sie tun (.) ich finde das erschreckend (.) deshalb (.) das finde ich am Schlimmsten (.) und dann der Lärm […]

uah (.) sie haben dieses kleine Ding in der Hand und machen so und dann […] ah (.) und da war wie so ein Loch ziemlich tief […] und man muss sie stoppen (.) man muss wirklich (.) uah (.) das Schlimmste war auf dem Heimweg und dann riechst du das Blut wie (.) uah sie sie äh sprengen Wasser, um das Blut (.) und du gehst zurück und du denkst uah so (.) und es riecht wie im Operationssaal ((lacht)) […]

mein Mann hat gesagt, lass uns gehen […] nicht gut für das Baby (.) bad karma ((lacht)) ihr seht ihn nachher er ist noch dort ((lacht)) (10s)

ich bin (.) irgendwie ist es eine Enttäuschung (.) du kommst nach Ladakh und denkst (..) du hast dieses Bild von Ladakh als buddhistisch (.) äh äh alles schön (.) ganz ruhig und dann siehst du so was (.) und dann siehst du so was ((lacht)) (---) wir gehen nachher zur Stupa rauf (.) um ein wenig Frieden zu finden ((lacht))"

Ich möchte anhand dieses kleinen Gesprächsausschnitts versuchen zu zeigen, wie stark das Erleben mit den erwähnten Kernthemen verwoben ist und wie die Konstruktion Ladakhs als buddhistisch durch dieses als emotional stark belastend erlebte Ereignis einerseits gefährdet ist, andererseits auf – wie mir scheint – spezifische Weise das Konstrukt auch stützt.

Zwar werden durch den Vergleich mit der eigenen bekannten Alltagspraxis (der Tätigkeit im Krankenhaus) bestimmte zuvor als widerlich (uah) geschilderte Aspekte (nämlich Blut und Geruch) entschärft, doch das erlebte Ritual nimmt – in doppeltem Sinne – mit durch den Lärm und erschreckt sowohl durch die Verletzungen selbst, die sich die Teilnehmer zufügen als auch dadurch, dass sie nicht von alleine aufhören (können).

[62] Morup, Tashi: Muharram procession in Leh, in: *Daily Excelsior*, Jammu (Jammu & Kashmir) India, Saturday, April 7, 2001, http://www.dailyexcelsior.com/01apr07/state.htm#9 (Zugriff: 21.09.2010)

Erschreckend ist hier neben der Emotionalität des Geschehens der Kontrollverlust, insbesondere aber auch die Tatsache, dass „kleine Kinder" in das Geschehen eingebunden sind, die „nicht wissen, was sie tun".

Im Anblick der Zuljenah-Prozession verbindet sich so die westlich-rationalistische Kritik an der unsteuerbaren Emotionalität und dem Kontrollverlust mit der unmittelbaren Angst vor Ausschreitungen und Gefährdung der eigenen Person. Angesichts zunehmenden islamistischen Terrors in der Welt und der (vermeintlichen) Indoktrination und Aufwiegelung kleiner Kinder scheint der Schritt von blutigen Selbstgeißelungen im Rahmen der Zuljenah-Prozession bis zu Selbstmordanschlägen nur klein zu sein.

Auf die eigene Schwangerschaft verweisend, sagt die Sprecherin, noch mal zu der Prozession zurückzugehen sei nicht gut für das (ungeborene) Baby. In der Sequenz verbinden sich so über die unwissenden kleinen Kinder, die nicht zu stoppenden jungen Männer und das ungeborene eigene Baby, die als schrecklich erlebte Gegenwart und die gefährdete Zukunft. Aber während sie mit den blutüberströmten jungen Männern die Zukunft der „kleinen Kinder" bereits vor Augen hat, lässt sich der negative Einfluss des Erlebten, das „schlechte Karma" noch ausgleichen – durch Vermeiden weiterer ähnlicher Erlebnisse einerseits, ausgleichende Handlungen wie den Gang zur Stupa andererseits. Aber neben dem Verweis auf die hinduistisch-buddhistische Vokabel „bad karma" und den geplanten Gang zur Stupa, ist auch allein schon die Tatsache bedeutsam, dass dieses Gespräch im vertrauten, buddhistischen (also „schönen" und „ruhigen") Guesthouse stattfindet.

Während die beiden Äußerungen (bad karma und Gang zur Stupa) einerseits durch ihren Zitatcharakter dem nötigen Abbau emotionaler Spannung dienen und in Lachen kulminieren, verweisen sie andererseits auf eine als ‚buddhistisch' verstandene und als solche für erstrebenswert erachtete Praxis, derentwegen man nach Ladakh gekommen ist. Mit einer unerwarteten, als nicht passend, als erschreckend und schrecklich empfundenen Praxis konfrontiert zu werden, führt also nicht nur zu emotionalem Ungleichgewicht, sondern auch zur Enttäuschung des mitgebrachten Bildes von Ladakh, der durch ausgleichende Handlung begegnet wird: dem Rückzug ins buddhistische Guesthouse und dem Gang zur (schönen, friedlichen) Stupa.

Soweit zum skizzierten Beispiel. Da der Aspekt der Emotionalität im Weiteren eine Rolle spielt, möchte ich dessen Bedeutung im Zusammenhang mit der Zuljenah-Prozession jedoch durch zwei Hinweise untermauern.

Mit Pinault (2001) sei auf die Debatte verwiesen, die innerhalb der shiitischen Gemeinden um die blutigen Selbstgeißelungen geführt werden. Einerseits werden diese auch von shiitischen Kritikern aufgrund der ungezügelten Emotionalität als eigentlich unislamisch kritisiert. Andererseits wird aber explizit auf den Eindruck verwiesen, den dieses Ritual bei anderen, v.a. auch im Westen, hervorruft. Diese Debatte wird auch im Iran geführt, wobei Kritiker der Selbstgeißelung dort durch diese Argumentation explizit auf westliche Befürchtungen hinsichtlich islamisti-

schen Terrors verweisen, während es in Ladakh eher um die Selbstrepräsentation gegenüber Sunniten und Buddhisten geht.

Für Personen mit christlichem Glauben hingegen stellt sich die Zuljenah-Prozession womöglich als „satanische" Praxis dar, wobei der Amerikaner Keith Koepsel (2003) sich mit diesem Ausdruck in seinem Weblog[63] auf den „beunruhigenden" Charakter und die „exzessive Gewalt" der Selbstgeißelung bezieht, die er 2001 in Leh beobachtet hat.

An Koepsels Beschreibung interessiert mich insbesondere, dass er sein Erleben der Zuljenah-Prozession mit dem Erleben des Matho-Festivals vergleicht, wobei er beide Rituale als „satanic", und letzteres als „basically fake" bezeichnet. Die vermeintlich übermenschlichen Fähigkeiten der Orakel seien nur fingiert gewesen, denn – ich zitiere aus einer E-Mail, mit der er 2005 auf eine Nachfrage meinerseits antwortete –

> „sie gaben den zwei Orakeln ein Halluzinogen, und dann taten diese all die Sachen, die du kennst. Aber das Schwert, mit dem sie sich schnitten, war sehr stumpf. Und sie wurden von anderen Mönchen geführt und nicht von den Dämonen, von denen sie angeblich besessen waren." (Koepsel 2005, eigene Übersetzung)[64]

Ähnlich kritische Aussagen hört man auch von anderen Besuchern des Matho-Festes. Und da sie sich nicht mit den vorhin herausgearbeiteten Repräsentationen des Festes – exotisch, berühmt, besonders, authentisch – decken, möchte ich sie zum Anlass nehmen, etwas ausführlicher darauf einzugehen, wie das Matho-Fest und auch andere Klosterfeste vor Ort erlebt werden.

Die in den genannten Kernthemen zum Ausdruck gebrachten Erwartungen werden im Alltag von Ladakhtouristen nämlich nicht nur durch allenthalben sicht- und hörbare Aspekte der Modernisierung und die Existenz des Islam und islamischer Alltagspraxis enttäuscht. Auch im Zusammenhang mit gerade als authentisch empfundenen bzw. erwarteten buddhistischen Praktiken lauert die Enttäuschung.

Die Attraktion des Klosterfestes Matho Nagrang leitet sich aus den Kernthemen ab, mit denen Ladakh insgesamt repräsentiert ist, ergänzt allerdings durch das Mysterium der Orakel (übermenschliche Fähigkeiten, Weissagungen) und die Exklusivität des Ereignisses. Matho Nagrang ist berühmt und wird von vielen Ladakhis besucht, die lange Wege auf sich nehmen. Da es im Winter stattfindet, wird es jedoch von nur wenigen ausländischen Besuchern gesehen. Beide Aspekte unterstützen das Kernthema ‚Authentizität', befeuern aber auch das damit verbundene Kernthema Exotik und versprechen, den Wunsch nach Abenteuer und Exklusivität zu befriedigen.

---

[63] Der Eintrag vom 15. März 2003 (Titel: A Disturbing Procession) ist Teil des Berichts über Keith Koepsels 6-monatigen Aufenthalt in Ladakh, wo er sein Sabbatical als Musiklehrer verbracht hat. Online verfügbar unter: http://www.oktrails.com/India/disturbing.htm (Zugriff: 22.10.2008).

[64] In dieser E-Mail bekräftigt er auch noch einmal das „Satanische" der beschriebenen schiitischen allerdings auch der buddhistischen Praxis und verweist auf die „Unmöglichkeit", auf diese Weise „das Paradies zu erlangen."

Was die Orakel angeht, so haben wir bereits gesehen, dass diese keineswegs mit übermenschlichen Kräften begabt erschienen. Und selbst die Trance war in Keith Koepsels Augen durch ein Halluzinogen statt durch einen Dämon verursacht, was beides die wahrgenommene Authentizität des Spektakels deutlich einschränkt. Doch wie sieht es mit den anderen Teilen des Festes, zum Beispiel den Cham-Tänzen aus? Ganz ohne Frage erfüllen diese die Sehnsucht nach exotischen Gewändern und Masken, wobei die Masken genau wie die komplizierte Choreographie der Cham-Tänze geheimnisvoll und unverständlich bleiben, wenn man sich nicht bereits intensiv mit buddhistischer Lehre, vajrayanischer Symbolik und tantrischen Meditationstechniken auseinandergesetzt hat. Die meisten Touristen haben dies nicht getan und finden sich relativ hilflos einer Praxis gegenüber, deren Sinnhaftigkeit sich ihnen schlicht nicht erschließt und die ihnen noch dazu vor Ort niemand so recht erklären kann. Was man jedoch auch als relativ unbedarfter Zuschauer erkennen kann, ist, dass es sich bei den Tänzen um eine Aufführung speziell ausgebildeter Spezialisten handelt, nämlich Lamas, die lange geübt haben, und dass diese Aufführungen in einem abgegrenzten Raum stattfinden, nämlich im Klosterhof. Dieser Hof ist für die Cham-Tänzer reserviert und wird von Aufpassern mit Stock von Zuschauern freigehalten, wenn er nicht wie z.B. bei den Festen in Hemis und Phyang mit einem Seil abgesperrt ist. Aufgrund der großen Besucherzahlen kommt es zwischen den Zuschauern zu Konkurrenz und Gedränge um den besten Platz. Die Tänze selbst sind durchchoreographiert, es gibt – außer bei den ‚Clowns' – keine Improvisation, jede Bewegung ist bedeutsam, keine zufällig. Der Inhalt der Tänze verweist auf abstrakte Sinnzusammenhänge, emotionale Zustände werden abstrahiert und als Projektionen dargestellt. Die Musik (insbesondere die Hörner) sowie das sonore Singen der Mantras wirken zwar meditativ und tendenziell trance-induzierend – durch die als unharmonisch und z.T. kakophonisch empfundenen Surnas, vor allem aber durch die anderen äußeren Umstände (es herrscht Gedränge, es ist eng, kalt/heiß, staubig, langsam) wird die Situation insgesamt jedoch von den meisten auch als anstrengend und langweilig empfunden.

Da der inhaltliche Bezug fehlt, kommt es schnell zur Beschäftigung mit dem Ritualgeschehen eigentlich völlig äußeren Dingen, wie

1. der Begutachtung der Güte der Darbietung (fake, schlecht getanzt, unordentlich, unkonzentriert),
2. dem Ärger über Tourgruppen, die VIP-Plätze bekommen, weil sie Geld an das Kloster zahlen,
3. dem Ärger über Touristen, die drängeln, weil sie fotografieren wollen, und dabei keine Rücksicht auf andere Touristen und Einheimische nehmen,
4. dem Ärger über die Einheimischen, die einem die Sicht versperren oder drängeln – schließlich hat man selbst „viel Geld für den Besuch bezahlt und die können ja jedes Jahr kommen",

5. aus demselben Grund dem Ärger über den Reiseveranstalter oder das Kloster, weil das Geschehen nicht ausreichend erläutert wird und die Infrastruktur schlecht ist (keine Toiletten, zu wenig Stühle, zu viel Staub etc.),
6. der Frage, ob man die ‚richtigen' Fotos hinbekommen hat,
7. dem Austausch von Reiseerlebnissen etc.

So müssen die Besucher feststellen, dass das Klosterfest, dessentwegen sie vielleicht extra nach Ladakh gereist sind, sie emotional kalt lässt und ihnen unverständlich bleibt, während es gleichzeitig auch andere Bedürfnisse nur zum Teil erfüllt und Enttäuschung produziert.

Hier kommen wieder die Schlüsselkategorien Authentizität, Besonderheit, bessere Welt ins Spiel. Erwartet, aber enttäuscht durch die „Kommerzialisierung" der Klosterfeste, die doch recht vielen anderen Touristen, die Ungleichbehandlung der Zuschauer (auch durch die Lamas) und die Modernisierung (Lautsprecher, Videoproduktion durch Einheimische), entsteht eine starke Spannung zwischen dem mitgebrachten Bild von Ladakh und dem tatsächlich Erlebten. Auch in diesem Fall führt die Dissonanz zwischen Erwartung und Erfahrung wieder zu spezifischen Strategien. Einerseits entlädt sie sich bereits vor Ort in z.T. lautstarkem Ärger. Sie produziert aber auch den Effekt, dass vor Ort nicht – wie man eigentlich vielleicht erwarten würde – das fremd bleibende Ritualgeschehen narrativ verarbeitet wird, sondern die diesem eigentlich äußerlichen Geschehnisse, die eben nicht kalt lassen, sondern die Gemüter erhitzen. Fokus der Erzählungen vor Ort sind dann die anderen Touristen, die sich in irgendeiner Weise falsch benommen haben, oder wie der eine Mönch immer fast gestolpert ist. Und fast immer endet das Gespräch im Lamentieren darüber, dass Ladakh durch die Modernisierung und den Tourismus zerstört werde und seine traditionelle authentische Kultur verliere. ‚Hörensagen'-Geschichten füllen das als erwartungskonträr unspektakulär empfundene Ereignis auf. Ein Beispiel wäre der folgende Satz aus dem Prospekt von Exodus-Travels (2010)[65]:

> „They have been known to sprint along the thin outer walls of the gompa and over roofs without falling, and have been seen to cut their mouths and tongues with knives and swords; the next morning there are no scars to be found…"

Mit diesem Narrativ, das ähnlich auch in vielen Reiseführern und in den Berichten von Touristen zu finden ist, wird gleichzeitig das erwartete (und zu erwartende) Mystische dargestellt wie auch darauf verwiesen, dass es sich um etwas Wunderbares, nicht rational zu Erklärendes handelt, das nicht jeder zu Gesicht bekommt. Dieses zuletzt genannte Element verstärkt sich noch durch andere ‚Hörensagen'-Geschichten, denen zufolge die Orakel gar nicht fotografiert werden könnten. Entweder habe es bei dem Versuch, dies doch zu tun, hinterher leere Filme gegeben, oder die Orakel hätten die Fotografen über die hohen Mauern und Dächer gejagt, wobei mindestens einmal ein Tourist abgestürzt sei.

[65] Trip Notes: AIF "Leh to Amritsar" 2010. Online unter: www.exodus.co.uk/assets/pdf/tripnotes/2010/aif.pdf (Zugriff: 21.09.2010)

Damit verweisen diese Narrative sowohl auf Abenteuer und Gefahr, Geheimnis und Unerklärlichkeit, als auch auf die Notwendigkeit, dieses Ereignis selbst erleben zu müssen. Sie unterstreichen den spektakulären und exzeptionellen Charakter der eigenen Erlebnisse, die vor Ort eher als enttäuschend empfunden worden waren und retten den Ladakhbesucher vor der bitteren Erkenntnis, falschen Erwartungen aufgesessen zu sein. So erfüllen diese Narrationen dieselbe Funktion wie auch viele der von Touristen gemachten Fotos. Denn durch die implizite Gleichsetzung von Ladakh mit Buddhismus, Authentizität, Abgeschiedenheit und Exklusivität usw. scheinen die enttäuschten Besucher geradezu dazu gezwungen, durch stereotype Fotos (wie im Reiseführer oder Bildband) die nicht erlebte Authentizität und Unberührtheit des ‚wahren' Ladakh wieder herzustellen – nicht nur für andere, als Beweis, selbst da gewesen, Entdecker zu sein, sondern vor allem auch für sich selbst, zur Befriedigung der Sehnsucht nach dem Shangri-La.

So lässt sich der beträchtliche Eigensinn im Festhalten an Erwartungen und Ansprüchen erklären, der zur Bewältigung der Erwartungs-Erfahrungs-Lücke und daraus resultierenden kognitiven Dissonanz jedoch in zunehmend größerem Ausmaß bestimmter narrativer und imago-generierender Strategien bedarf, die gleichsam versöhnende Semioseprozesse hervorbringen und den Diskurs zumindest in der Schwebe halten.

## Postskriptum

Auf Basis des Gesagten möchte ich abschließend eine Überlegung äußern, die im Zusammenhang mit der Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz Ansatz für weiter reichende Schlüsse sein könnte.

Ohne hier auf die Einzelheiten noch einmal einzugehen, möchte ich das Erleben der beiden geschilderten Ereignisse als ‚heiß' bzw. ‚kalt' einander gegenüber stellen. Das Erleben der shiitischen Aschura-Prozession möchte ich als ‚heiß' bezeichnen. Sie übt auf die westlichen Touristen keine positive Attraktion aus, involviert sie jedoch emotional und ist dadurch nicht langweilig. Sie wird als archaisch, gefährlich und abstoßend erlebt und als unzivilisiert oder gar anti-zivilisatorisch empfunden. In dem Maße wie sie emotional gerade *nicht* unverständlich ist, sondern eigene archaische Impulse anrührt, und gleichzeitig als die eigene Person oder Weltanschauung bedrohende Praxis wahrgenommen wird, führt sie zu heftigen Reaktionen und Ablehnung.[66] Das Erleben der buddhistischen Klosterfeste hingegen möchte ich als ‚kalt' bezeichnen. Sie üben zwar in der Erwartung eine große Attraktion aus, lassen die Zuschauer dann aber emotional unbeteiligt und werden als abstrakt, hermetisch und langweilig erlebt. Sie bleiben tatsächlich fremd.

[66] Dass die Zuljenah-Prozession von westlichen Touristen als ‚unverständlich' und ‚fremd' bezeichnet wird, würde man in psychoanalytischer Terminologie als Abwehrmechanismus bezeichnen. Die wahrgenommene Bedrohung stammt gerade nicht nur von ‚außen', sondern rührt auch aus den eigenen archaischen aggressiven Impulsen und anderen starken Emotionen her, die im Zivilisationsprozess zu zähmen und im Zaum zu halten sind.

Die hier aus dem Widerspruch zwischen Erwartung und Erfahrung entstehende kognitive Dissonanz führt dazu, dass das als erwartungskonträr unspektakulär empfundene Ereignis durch Hörensagen-Geschichten aufgefüllt wird. Hierbei handelt es sich um Narrationen, die in Form kolportierter Fremderlebnisse in erster Linie bekannte Stereotype wiederholen, die erwartungskonform sind. Insofern verweisen diese Narrative in der Regel auf Abenteuer und Gefahr, Geheimnis und Unerklärlichkeit. Dadurch, dass es sich um Fremderlebnisse handelt, lassen sie sich einerseits nicht direkt überprüfen, andererseits ermöglichen sie dem Erzähler aber, sich selbst noch in der Distanzierung vom Inhalt der Anekdote auf andere Erzähler zu berufen, und so von ihrer vermeintlichen Gültigkeit zu profitieren. Sie stellen damit den erwarteten spektakulären und exzeptionellen Charakter der eigenen Erlebnisse erst her, der vor Ort gar nicht gegeben war.

Gerade im Zusammenhang mit ‚kalten' Ereignissen scheint es durch Berufung auf Stereotype somit nicht nur möglich zu sein, kognitive Dissonanz abzuschwächen, sondern gleichzeitig auch nach außen ein kohärentes Bild von sich selbst wie auch den ‚eigenen' Erlebnissen zu produzieren, statt aufgrund dissonanter Erlebnisse eigene Erwartungen zu hinterfragen, also durch Differenzerfahrung zu lernen. Anders sieht dies bei ‚heißen', emotional involvierenden Ereignissen aus. Wie schon gesagt, führen diese unter Umständen zu heftiger Ablehnung, wobei jedoch zu beachten ist, dass es sich nicht notwendigerweise tatsächlich um äußere Gefahren handeln muss, die zu der Abwehr führen. Es kann sich z.B. auch um Verdrängungsprozesse, Projektionen oder andere psychische Abwehrmechanismen handeln. Im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion sensu Devereux (1992) und der Bereitschaft zur Selbstveränderung könnte so gerade die emotionale Involviertheit zu Fremdverstehen führen und damit interkulturelles Lernen ermöglichen. Dies dürfte insbesondere dann der Fall sein, wenn die Situation im Weiteren keinen einfachen Ausweg erlaubt und (Selbst-)Veränderung gleichsam erzwingt, sodass aus einer Situation mit Lernangebot hinsichtlich kultureller Differenz ein Lernproblem im Sinne Holzkamps (1995) entsteht.

## Literatur

Alheit, Peter (2005): Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens, -in: Thon, Christine/Rothe, Daniela/Mecheril, Paul/Dausien, Bettina: *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*, Universität Bielefeld, http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/810/html/Alheit.pdf. Letzter Zugriff: 22.10.2008.

Anscombe, Gertrude E. M.: *Intention*, Oxford: Basil Blackwell 1985

Appelsmeyer, Heide/Kochinka, Alexander/Straub, Jürgen: Qualitative Methoden, -in: Straub, Jürgen/Kempf, Wilhelm/Werbik, Hans (Hrsg.): *Psychologie - Eine*

*Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1997, S.709-742

Bertelsen, Kristoffer Brix: *Our Communalised Future. Sustainable Development, Social Identification and Politics of Representation in Ladakh*, Aarhus: Aarhus University (Dissertation), 1996

Bertram, Jutta: *"Arm, aber glücklich ...": Wahrnehmungsmuster im Ferntourismus und ihr Beitrag zum (Miss-)Verstehen der Fremde(n)*, Münster [u.a.]: Lit 1995 (Reihe Fremde Nähe. Beiträge zur interkulturellen Diskussion, Bd. 6)

Bishop, Peter: *The myth of Shangri-La: Tibet, travel writing, and the western creation of sacred landscape*, Berkeley: University of California Press 1989

Boesch, Ernst E.: *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*, Bern: Huber 1980

Boesch, Ernst E.: *Sehnsucht: von der Suche nach Glück und Sinn*, Bern: Hans Huber 1998

Boesch, Ernst E.: *Symbolic action theory and cultural psychology*, Berlin-New York: Springer 1991

Boesch, Ernst E.: *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt der Kultur*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005

Bora, Nirmala: *Ladakh. Society and economy*, New Delhi: Anamika 2004

Bruner, Jerome: *Acts of Meaning*. Cambridge/Mass.-London: Harvard University Press 1990

Devereux, Georges: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt/M: Suhrkamp 1992

Dixit, Kanak Mani: Tourism trends and issues across the Himalaya, -in: Luger, Kurt/Inmann, Karin (Hrsg.): *Verreiste Berge. Kultur und Tourismus im Hochgebirge*, Innsbruck: Studienverlag 1995, S.203-222

Exodus-Travels (2005): *Trip Notes: AIZ "Winter in Ladakh"*, issued: Apr. 2005, http://www.4real.co.uk/trips/print_template.asp?TripRef=EX-AIZ (Zugriff: 27.05.2005)

Fischer, Hans: *Warum Samoa? Touristen und Tourismus in der Südsee*, Berlin: Dietrich Reimer 1984

Frembgen, Jürgen W.: Hunza und Shangri-la. Ein Bergvolk in der Touristenwerbung, -in: *Münchner Beiträge zur Völkerkunde* 2, 1989, S.51-68

Gillespie, Alex (2004a): *Returning Surplus: Constructing the architecture of intersubjectivity*, Cambridge: University of Cambridge Dissertation 2004

Gillespie, Alex (2004b): *Symbolic adaptation to uncertainty: tourists buying souvenirs in Ladakh, North India*, Paper presented at ISSBD 18th biennial conference, Gent/Belgium, 15th July 2004

Gillespie, Alex (2006a): *The future and the other: Striving tourists in Ladakh*, 4th International Conference on the Dialogical Self, 2006

Gillespie, Alex (2006b): The Striving Tourist In Ladakh, North India, -in: Simão, Lívia Mathias/Valsiner, Jaan: *Otherness in Question: Labyrinths of the Self*, Charlotte/N.C.: Information Age Publishing 2006, S.163-186

Gillespie, Alex (2006c): Tourist Photography and the Reverse Gaze, -in: *Ethos*, 34, (3), 2006, S.343-366

Gillespie, Alex (2007): Collapsing Self/Other positions: Identification through differentiation, -in: *British Journal of Social Psychology*, 2007, S.1-7

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine 1967

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern [u.a.]: Hans Huber 1998

Grist, Nicola: Muslims in Western Ladakh, -in: *The Tibet Journal*, Vol. 20-3, 1995, S.59-70

Hennig, Christoph: *Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur*, Frankfurt/M: Suhrkamp 1999

Hilton, James (1933): *Lost Horizon*, Delhi: Book Faith India 1998

Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M: Campus 1995

Hutt, Michael: Looking for Shangri-la: from Hilton to Lamichhane, -in: Tom Selwyn: *The Tourist Image. Myths and Myth-making in Tourism*, Chichester [u.a.]: John Wiley & Sons 1996, S.49-60

Jina, Prem Singh: *Ladakh. The Land & the People*, New Delhi: Indus Publishing Company 1996

Jina, Prem Singh (Ed.): *Ladakh. Past & Present*, New Delhi: Gyan Publishing House 2000

Joas, Hans: Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition, -in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 1988, S.417-446

Kagelmann, H. Jürgen: Touristische Medien, -in: Hahn, Heinz/Kagelmann, H. Jürgen (Hrsg.): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie: ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, München: Quintessenz 1993, S.469-479

Kaul, Shridhar/Kaul, H. N.: *Ladakh through the Ages. Towards a New Identity*, New Delhi: Indus Publishing Company 1995

Koepsel, Keith (2003): *A Disturbing Procession*, Oklahoma Outdoor Info. Keith in India, Posted: March 15, 2003 5:43 AM, http://www.oktrails.com/India/disturbing.htm (Zugriff: 22.10.2008)

Kortländer, Kristina: *Das Land des Lächelns. Thailand als Mythos in Reisekatalogen*, Münster-Hamburg-London: Lit 2000

Layes, Gabriel: *Grundformen des Fremderlebens: Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*, Münster: Waxmann 2000

Lehner, Erich/Riegel-Jandl, Andrea: *Himalayan Future. Land - Mensch – Architektur*, Wien: Institut für Baukunst, Bauaufnahmen und Architekturtheorie 2003, http://baugeschichte.tuwien.ac.at/ladakh/index.html (Zugriff 22.10.2008).

Löfgren, Orvar: *On Holiday. A history of vacationing*, Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press 1999

Loenhoff, Jens: Medien, -in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart-Weimar: Metzler 2007, S.534-543

Luger, Kurt: Kulturen im Veränderungsstreß. Kulturtheoretische Überlegungen zur Tourismusdebatte, -in: Luger, Kurt/Inmann, Karin (Hrsg.): *Verreiste Berge. Kultur und Tourismus im Hochgebirge*, Innsbruck: Studienverlag 1995, S.19-42

Lüsebrink, Hans-Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation*, Stuttgart: Metzler 2005

Lütt, Jürgen: Deutschland, Indien und das deutsche Indienbild. Das romantische und das utilitaristische Indienbild Europas, -in: *Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg, Der Bürger im Staat. Indien*, 48.Jg., H.1, Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg 1998, S. 60-64

MacCannell, Dean: *The Tourist. A New Theory of the Leisure Class*, New York: Schocken 1976

Mattausch, Jutta: *Ladakh und Zanskar*, Bielefeld: Reise Know How Verlag Peter Rump 2000

Mörth, Ingo: Fremdheit, wohldosiert. Tourismus als Kultur der kontrollierten Begegnung mit dem Fremden, -in: *Trans*, 15, 2004, http://www.inst.at/trans/15Nr/09_1/moerth15.htm (Zugriff: 22.10.2008).

Morup, Tashi (2001): Muharram procession in Leh, -in: *Daily Excelsior*, Jammu (Jammu & Kashmir) India, Saturday, April 7, 2001, http://www.dailyexcelsior.com/01apr07/state.htm#9 (Zugriff: 24.05.2005).

Opaschowski, Horst W.: *Das gekaufte Paradies. Tourismus im 21. Jahrhundert*, Hamburg: B.A.T. Freizeit-Forschungsinstitut 2001

Parvaiz, Athar: A Famed Region's Triple Whammy of Environmental Bane, -in: *IPS News*, 18.11.2009, http://ipsnews.net/news.asp?idnews=49316 (Zugriff 21.09.2010)

Pinault, David: *Horse of Karbala. Muslim devotional life in India*, New York: Palgrave 2001

Popp, Herbert: Reisen bildet – Klischees bleiben, -in: *Forschung Spezial*, 2004, S.56-59

Schellhorn, Matthias/Perkins, Harvey C.: The stuff of which dreams are made: Representations of the south sea in german-language tourist brochures, -in: *Current issues in tourism*, 7, (2), 2004, S.95-133

Schmidt, Bernd Oliver: *Der Orient - Fantasia 1001 Nacht. Wie Touristen Fremdes sehen und verstehen*, Starnberg: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V. 2001

Selwyn, Tom (ed.): *The Tourist Image. Myths and Myth-making in Tourism*, Chichester [u.a.]: John Wiley & Sons 1996

Stagl, Justin: *Eine Geschichte der Neugier – die Kunst des Reisens 1550 –1800*, Wien [u.a.]: Böhlau 2002

Straub, Jürgen: *Handlung, Interpretation, Kritik - Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*, Berlin-New York: de Gruyter 1999

Straub, Jürgen: Understanding Cultural Differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology, -in: Straub, Jürgen/Weidemann, Doris/Kölbl, Carlos/Zielke, Barbara (Hrsg.): *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*, Bielefeld: Transcript 2006, S.163-213

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz,* Stuttgart-Weimar: Metzler 2007

Straub, Jürgen: Understanding Cultural Differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology, -in: Straub, Jürgen/Weidemann, Doris/Kölbl, Carlos/Zielke, Barbara (Hrsg.), *Pursuit of Meaning. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*, Bielefeld: Transcript 2006, S.163-213

Straub, Jürgen/Shimada, Shingo: Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften erörtert am Beispiel „Religion", -in: *DZPhil*, 47, 3, 1999, Berlin, S.1-29

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet: *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage 1990

*The American Heritage Dictionary*, Third Edition, Version 3.6a., SoftKey International 1994

Van Beek, Martijn: The art of representation. Domesticating Ladakhi 'identity', -in: Marie Lecomte-Tilouine & Pascale Dollfus (ed.): *Ethnic revival and religious turmoil. Identities and representations in the Himalayas*, New Delhi: Oxford University Press 2003

Vorlaufer, Karl: *Tourismus in Entwicklungsländern. Möglichkeiten und Grenzen einer nachhaltigen Entwicklung durch Fremdenverkehr*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996

Ward, Colleen/Bochner, Stephen/Furnham, Adrian: *The Psychology of Culture Shock*, London: Routledge 2001

Weidemann, Arne: Tourismus, -in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz,* Stuttgart-Weimar: Metzler 2007, S.613- 627

Weidemann, Arne: Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation, -in: *FQS*, *Themenschwerpunkt 01/2009: „Qualitative Forschung zur interkulturellen Kommunikation"*.

Weidemann, Doris: *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht': Deutsche in Taiwan*, Bielefeld: transcript 2004

Weidemann, Doris/Straub, Jürgen: Psychologie interkulturellen Handelns, -in: Straub, Jürgen/Kochinka. Alexander/Werbik, Hans (Hrsg.): *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2000, S.830-855

Weiß, Martin: *Studienreisen nach Marokko. Angebote, Teilnehmerkreis, Reisemotive, Images*, Passau: L.I.S Verlag 1998 (Maghreb-Studien 9)

Wemhöner, Karin: *Paradiese und Sehnsuchtsorte. Studien zur Reiseliteratur des 20. Jahrhunderts*, Marburg: Tectum 2004

## 2.4 Experiences and Coping Strategies of Host families in International Youth Exchange

***(Arne Weidemann & Frances Blüml)***

Weidemann, Arne/Blüml, Frances (2009): Experiences and Coping Strategies of Host families in International Youth Exchange. In *Intercultural Educatio*n, 20(S1-2), 87-102.

*Intercultural Education*
Vol. 20, Suppl. Nos. S1–2, 2009, S87–102

Routledge
Taylor & Francis Group

# Experiences and coping strategies of host families in international youth exchange

Arne Weidemann[a]* and Frances Blüml[b]

[a]*Chemnitz University of Techonology, Germany;* [b]*Vienna University of Economics and Business, Austria*

Twenty narrative interviews were conducted with German host parents between 2006 and 2007 about their experiences with a one-year stay of a guest student in their family. The study took place within the context of a student research project as part of the research-oriented MA course 'Intercultural Communication – Intercultural Competence' at Chemnitz University of Technology. The interviews were analyzed by means of Grounded Theory, which revealed that the guest families' experiences are determined not only by the personality/character and sociocultural background of the guest student, but to a higher degree by the specific motives, wishes and expectations of the host parents. Both socially shared and individual norms, attitudes and values proved to guide the host parents' interaction with their guest, to some extent explicitly, but mainly in an unconscious and implicit way. The action chains as explicated by the interviewees can be understood as individual coping strategies for cultural differences, which in themselves can turn out to be problematic (i.e. when they mainly serve the regulation of self-esteem, or when experienced difference is wrongly attributed to culture instead of, for example, developmental processes of adolescence). Hence, in comparative analysis, both challenges and potentials of intercultural learning (as defined in the CfP) from hosting a guest student could be identified, and recommendations for better practice could be derived. In particular, the latter should be discussed in a practitioner–scientist dialogue.

**Keywords:** intercultural learning; coping; international student exchange; host parents; cultural difference; regulation of self-esteem; attribution

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

## Introduction[1]

Encountering cultures, opening one's mind and enriching family life – these are but a few examples that international youth exchange organizations use to try to recruit host families to host an exchange student in an international youth exchange program in their home for a certain time (see Gisevius, Tsudome, and Suwalski 2007, 106). However, what is the host families' motivation for welcoming a foreign adolescent in their home for a longer period of time, mostly a one-year stay, and what are their experiences during that time? What are the challenges and problems, how do host families cope with them, and what are the consequences? Within the Master course 'Intercultural Communication – Intercultural Competence' at Chemnitz University of Technology,[2] the authors conducted a study focusing on the perspective of host parents.[3] The results of this study are the topic of this paper. First, the scientific as well as practical

*Corresponding author. Email: arne.weidemann@phil.tu-chemnitz.de

ISSN 1467-5986 print/ISSN 1469-8439 online
© 2009 Taylor & Francis
DOI: 10.1080/14675980903370912
http://www.informaworld.com

relevance of host families' perspectives in connection with international youth exchange are addressed, followed by presentation of the study and its main findings. Finally, some possible conclusions related to intercultural learning are discussed.

## Current state of research

Host families as actors in international youth exchange have not been investigated much. Despite their vital character in connection with exchange programs, their perspective has hardly been examined. Most studies focus predominantly on adolescents and their experiences (e.g. the study by Bayerischer Jugendring 2001, 2004; or Bachner and Zeutschel 1990). If members of the host family are interviewed, it is rather to gain more knowledge about the exchange *students* and *their* learning and development processes (e.g. Hammer 2005). There are only a few empirical studies that consider host families as their object of research. Moreover, these studies and their results are difficult to compare owing to major differences in the format of exchange programs, main research questions, theoretical framework of the study, research design and applied methods.

For an example of format differences, the two oldest studies on host families focus on host families of Pearce Corps Trainees (Gordon 1974) and those of human service professionals (Lowe, Askling, and Bates 1984). Another study (Vollhardt 2004) examines host families as part of a one-year exchange program. Thus, different assumptions on the relationship between host parents and exchange students are prevalent, depending on the type of exchange program. Compared with a one-year stay, the student in a shorter exchange program is seen as a 'guest' rather than a 'temporary family member'.[4]

In some studies (e.g. Grove 1984), the main research question does focus on the experiences of host families. In other studies though, the focus on host families results from a more general research question being modified by theoretical and practical research considerations. So, for example, in a study conducted by Vollhardt (2004), the positive impact of intercultural contact on monocultural people was meant to be examined but, because of theoretical considerations, the author then focused her research on host families.

An example of differing underlying theories and concepts can be seen in Lowe, Askling, and Bates's (1984) application of the concept of 'multicultural people' (Adler 1977) and the 'mediating person' (Bochner 1977), while Vollhardt (2004) draws on Thomas's action and learning theoretical model of intercultural competence (Thomas 2003) as well as on the theory of the fundamental attribution error (Ross 1977).

A further problem is that the studies mentioned use different methods and research designs. Apart from general methodological questions regarding quantitative versus qualitative methods, the problem remains that it is impossible to draw conclusions on *change processes* when a cross-sectional design is used. The majority of studies used quantitative methods as well as cross-sectional research designs (Gordon 1974; Lowe, Askling, and Bates 1984; Vollhardt 2004). Only one study commissioned by AFS (Grove 1984) used a qualitative longitudinal research design.

Owing to the small number of studies focusing on host families and the difficulty in comparing them for the reasons mentioned above, there is still a lack of systematic findings on the perspective of host families within youth exchange – especially in terms of intercultural learning processes.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

**The family system in the action field of 'youth exchange'**

In the following, 'youth exchange' refers to one-year programs where the exchange student stays with a host family for about one year and attends a local school. According to the majority of exchange organizations, the term 'host family' implies not only married couples with children, but also single persons or couples without children. Usually, the host families do not receive any financial support from the organization but have to pay the costs themselves. Organizations involved in exchange programs recommend the host family to accept the exchange student as a *full member of the family* with all rights and duties, and not as a *guest*. Looking at this task of integrating the exchange student into the family, it is surprising that the perspective and experience of host families has rarely been studied. This is also surprising in view of research focused on aspects of intercultural communication and intercultural learning, since socialization and enculturation take place to a large extent in the family.

Hence, particularly when there is an encounter between different family cultures, as in the case of youth exchange, it is possible to explore experiences and strategies of coping with cultural differences (Figure 1).

In a family, a person adopts values, norms and rules which are foremost meant to regulate family life and interactions within the family, and suffuse those with meaning. The values, norms and rules are of course applied to wider social contexts such as school or work and society at large, as well. Parents pass them on either consciously through their education ('Erziehung' in German) or unconsciously. Hence, a specific family culture evolves, which is part of a more general cultural context. Concepts of normality are mostly shared by all members of the family system – at least to a certain degree. It cannot be assumed though that an outsider knows and/or shares these concepts, which are the product of socialization processes within family and society, and which can thus be culturally very different.

As an outsider, the exchange student, who has been socialized in a different family system, acts, at least to a certain extent, according to different norms, values and rules.

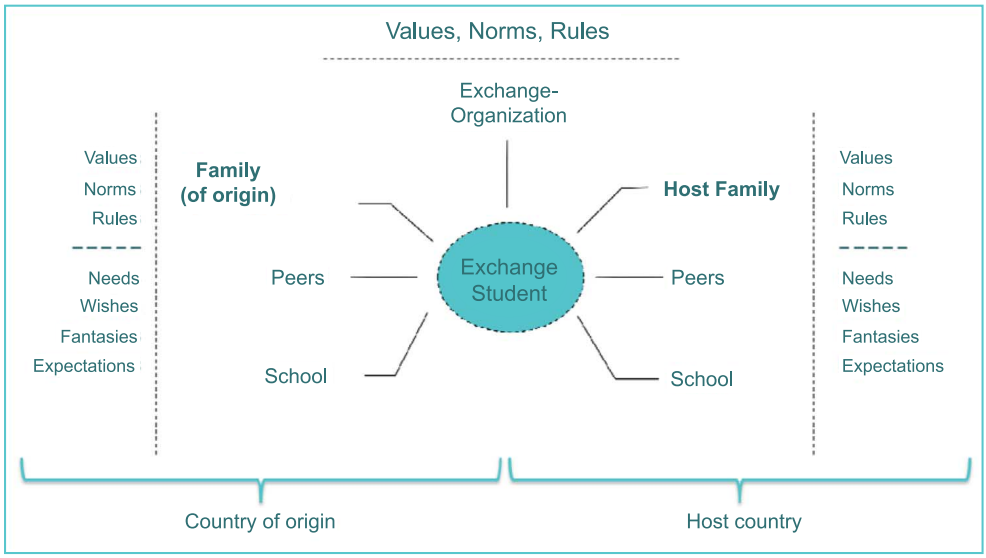



Figure 1. Actors in the action field and cultural influences in international youth exchange (focus on exchange student).

When s/he enters the host family with his/her own family socialization, constellations within the host family system start to change. Thus, both parties (host family and exchange student) have to go through adaptation processes, since both are facing (cultural) differences: the exchange student has to integrate into the family, while the host family has to stabilize the established family system. To the host parents, the stabilization of the family system is of high personal relevance and value, as it involves *their own* family, which they have created over many years according to their desires and needs and within the frame of their means.

The exploration of the host family's perspective reveals youth-exchange-related aspects of intercultural communication that do not come into view when the exchange student's perspective is the entire focus. Owing to their age and developmental stage, host parents have more implicit and explicit cultural knowledge compared with the exchange student. Owing to their roles as parents and educators, they are also more used to explicating this knowledge. Thus, they can better explicate which values and social norms they stand for and which rules they want to apply both within the family and outside. This encourages the hosts to reflect on their own expectations of normality to the extent to which they perceive that the exchange student does not automatically know and/or share their concepts of normality. When doing research on intercultural communication processes, the focus on host families' perspectives, and especially the 'irritation' of the family system as a result of hosting an exchange student, can reveal two things: it can provide information about the family system and its values, norms and rules, as well as about the host families' experiences and coping strategies concerning cultural difference.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

## The study

This qualitative and explorative study accordingly focused on the perspective of host families in a one-year exchange. The authors were interested in experiences, reflections and the impact of the exchange as perceived by host families. The following criteria were used for the selection of the interviewees:

- the families should have hosted an exchange student for a longer period of time (at least half a year);
- the last exchange student should have departed at least six months before.

In this way, the authors wanted to ensure that the hosting experience had been sufficiently long to necessitate mutual adaptation processes, on the one hand, while, on the other hand, making sure that the interviews were not overshadowed by any acute conflict and that there had been enough time for the interviewees to reflect on their experiences. So between 2006 and 2007, 20 narrative interviews were conducted with one or both host parents. All interviewees had a (marriage) partner and at least one own child. The majority of the interviewees were from Saxony. In some cases, socialization in the former GDR was of significance. The interviews were analyzed by means of Grounded Theory (Glaser and Strauss 1967; Strauss and Corbin 1990) and following Straub's (1993, 1999) method of constant comparison by determinative and reflective forms of interpretation against different horizons of comparison within the framework of relational hermeneutics (Straub and Shimada 1999; Straub 2006). At first, all interviews were literally transcribed. These transcripts were then segmented, and each segment paraphrased (reformulating interpretation). In the next step, case

stories were constructed. Afterwards, open, axial and selective coding was done on each interview and categories were developed in order to reconstruct manifest and latent structures of meaning and to understand the distinctiveness of each case. In the following, comparisons across all the cases, similarities and differences are identified, before it is attempted to explain the specifics of youth exchange from the host parent perspective.

## Findings

Owing to the methodology and methods used in this study, the findings reflect the *retrospective* views of the interviewees at the time of the interview. To what extent the situations which the host parents chose to relate in the interview had the same meaning in the related situation itself would have to be researched individually in each case. This is especially important to bear in mind when looking at changes in behavior and attitudes as described by the interviewees. To 'prove' such changes would necessitate a longitudinal research design.

Not surprisingly, the analysis of the interview data revealed that hosting an exchange student for host families is not only positive, but can be problematic, too. The descriptions of experiences show at least some similarities with other studies considering host families. The evaluation of the exchange experience of the interviewees is closely related to:

- their motivation for hosting an exchange student
- their adopted roles towards the exchange student
- their expectations towards the exchange student and their perceived (non)fulfillment
- as well as the perceived self-efficacy in coping with (cultural) difference.

So, in the following, some of these major aspects are presented.

### *Motives*

Results show that the decision of a host family to host an adolescent for one year appears to be determined by specific motives. These were mentioned both explicitly by the host parents as well as derived through analysis of the interviews. The main motives for hosting an exchange student are thus:

- an interest in and curiosity about the other
- the wish to experience variety in everyday life
- a sense of mutuality in the exchange, when host parents wish to return something for their own child's participation in an exchange program
- the chance to explore new family constellations
- empty nest-syndrome
- the desire to help
- social recognition.

Whereas all these motives could be identified in every interview, the valence of each motive, and so the structure of motives, differs among the interviewees. Moreover, the motives are not independent from each other: on a more abstract level, they

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

can be integrated according to considerations in the terms of action theory, since they all apply to the regulation of action potential (Boesch 1991) or perceived self-efficacy (Bandura 1997) and therefore align with the host parents' 'self-theory' (Epstein 1979). Thus, they are closely related to the increase in self-esteem.

### *Roles*

In every family, there are more or less well-defined social roles *sensu* Goffman (1956/1997) (such as father, mother, daughter, son, brother, sister, wife, husband, etc.), which determine the interactions between family members. The content of these roles differs not only among different societies, but also among families. Moreover, assignments of roles and associated role expectations as well as behavioral patterns are all subject to constant negotiating processes among the family members in the development of a family system (see Schneewind 1999). Additionally, there are roles family members take on towards outsiders which – like the roles within the family – are also connected to complementary roles. Foremost in the context of the present study, these are the roles of the 'host' and the 'guest', both of which are highly complex in a historico-cultural sense as well as very different between cultures (see Friese, forthcoming). Hosting an exchange student requires her/his integration into the family system. This goes along with the assignment and taking-over of specific roles. As mentioned earlier, there is a certain ambivalence concerning the status of the exchange student as a 'guest' versus his/her status as a 'temporary family member'.

The roles the interviewees took over themselves were:

- (host) father or (host) mother that is 'temporary' father or mother
- host
- friend
- assistant for someone in need, or what the authors have termed 'development facilitator' or 'development aid worker'.

Complementary to these self-assigned roles, there are those that are explicitly or implicitly assigned to the exchange student, such as child, guest, friend or someone in need of help (Figure 2).

#### *(Host) father or (host) mother*

The roles of (host) father and (host) mother are closely connected to the parent's individual ideals of education. Accordingly, the role tasks appear to be diverse and highly individual. Among these are integration of the exchange student into the family system, care for the 'child' and support in difficult situations, but also to know 'what is best' for the adolescent.

#### *Host*

Unlike the role of (host) parent, the research participants do not explicitly allot themselves the role of the host. This role was derived from the fact that the exchange student is described as a guest and sometimes is explicitly called so. The main tasks associated with the role of a host are to entertain and to get the exchange student accustomed to the country and language.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

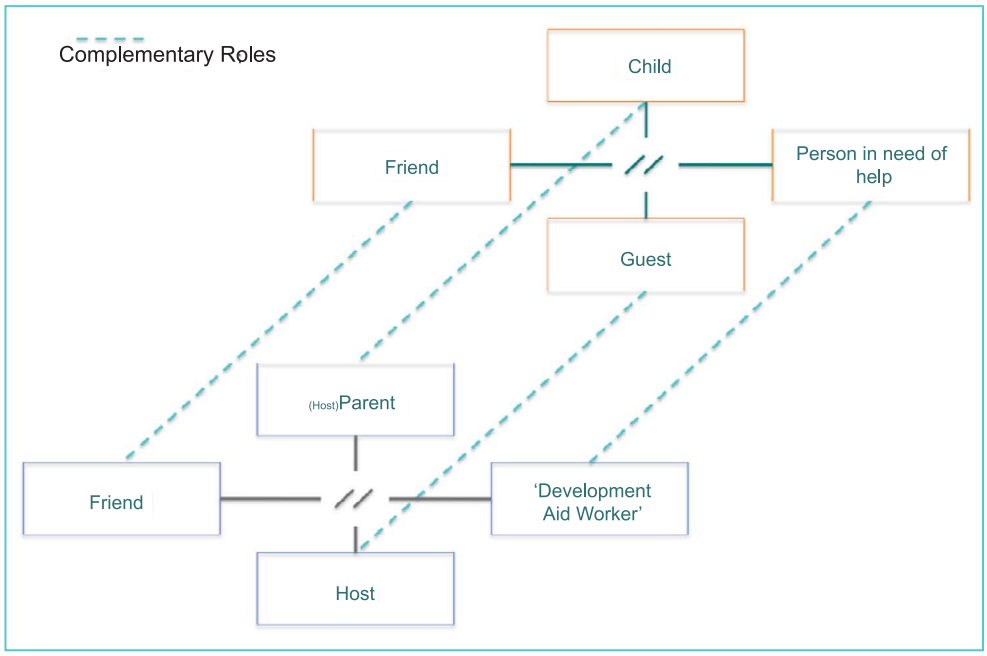



Figure 2. Role matrix in international youth exchange.

*Friend*

Besides the roles of host parents and hosts, which appear to be obvious based on the ambivalent term 'host family', there is also the role of a friend. For host mothers, in particular, the role of a friend seems of vital importance, as they like to view themselves as a friend or a confidante of the exchange student.

*'Development aid worker'*

The role as an assistant for someone in need is closely connected to the motive of 'helping'. It is often influenced by societal and/or educational ideals. Two tasks are connected with this role: helping someone who is in need, which concerns mainly practical aspects of daily life, but also supporting the exchange student in the process of personal development, which is closely connected to the implicit conviction to know best what is good for him/her.

In the present study, the aspect of supporting someone in his/her personality development is closely connected to working in the social or educational profession, whereas helping someone in need is related to the motive of social recognition. In terms of the assistants' role, the young adult is pretty much forced into the role of someone in need, be it a 'case' that needs to be resolved or someone who is received and taken care of. This perception of the exchange student carries a particular potential for conflict when the hosting of an exchange student is used as a means of combating 'empty nest-syndrome', or when host families expect the exchange student to enrich their daily lives. For this role-assignment to be psychologically functional for host parents, it is important that exchange students are not too independent, and particularly requires that they do not 'disconnect' too much from the (host) family.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

So host parents see themselves in different roles and also assign varying roles to the exchange student. In particular, in case of highly contrasting roles such as (host) parents and host or friend and assistant for someone in need, inner conflicts can occur as a result of role confusion. It appears to be difficult for host parents to negotiate which roles they (want to) take on, which expectations are related to these roles, and also in which role they see the exchange student and what they thus can expect of her/him. The interviewees stated that they explicitly talked about their expectations regarding behavior and sometimes got into severe conflicts. But since mutual role assignments often happen to be implicit, the role of the exchange student was basically determined by which role the host parents (in a given situation) ascribed to themselves and/or vice versa. The analysis shows that host parents (and certainly exchange students, too) see themselves confronted with different and partly intractable challenges that result particularly from role assignments that remain implicit and are non-complementary as well as from different views on features of a role.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

### *Expectations towards the exchange student*

Closely related to the personal motives to host an exchange student as well as to role assignments are the host parent's expectations with respect to the exchange student. The interviewees in the present study mentioned several expectations that they hold towards the exchange student. Foremost among these is the exchange student's integration into and adaptation to the host family and its social environment. Further expectations are partly closely connected to the expected integration. The exchange student is expected to generally show interest, initiative and commitment, and especially to put an effort into learning the national language. S/he is also expected to share something from his or her own country and culture, thus satisfying the host parents' curiosity and infusing variety into daily life. Integration is thus not automatically granted to the exchange student. S/he has to strive for it actively. Last but not least, s/he is expected to show respect, recognition and appreciation towards the host parents. When these expectations are not met, host parents feel that their own efforts are devalued, their social recognition reduced, and their goals toward hosting an exchange student not fulfilled.

### *Role conflicts*

It appears to be difficult for host parents to negotiate which roles they (want to) take on, which expectations are related to these roles, and also in which role they see the exchange student and what they thus can expect of him/her. Thus, many of the problems and conflicts described by the interviewees can be understood as role conflicts. Challenges arise from the following aspects:

- host parents as well as exchange student take on different roles at the same time
- role-taking and role-assignment are both situational *and* independent of situations
- the assignment of roles is often implicit
- host parents and exchange student often act on the basis of non-complementary roles
- the ideas about the specifics of the roles and connected expectations concerning behavior differ individually and culturally

- for different reasons, the expected role behavior might not be shown
- acting according to different roles refers not only to role expectations, but also to expectations of expectations – that is what oneself believes the other one expects from oneself and/or attributes to oneself.

However, if the host parents are aware of the different roles and role expectations as well as the problems which potentially result from them, the adoption of several roles can benefit the development of the exchange student's personality, but can also have an effect on the host parents' self-concept: By means of aware and reflected confrontation with different role expectations, the 'subjective space of possibility' (Frey and Foppa 1986) is broadened, and because in this respect both individual and cultural differences play a role, it could also be referred to as intercultural learning.

### *Managing (cultural) differences and coping strategies*

Being confronted with differences in the everyday life of the (host) family affects both the interviewees' self-image and the family's self-conception. As stated above, the way the interviewees retrospectively evaluate an exchange student's stay in their family is closely connected to the extent to which expectations towards the exchange and the exchange student were fulfilled.

Hence, the evaluation is at the same time strongly linked to the interviewee's motives for the exchange as well as to the fulfillment of the involved persons' roles. By means of the empirical data, it is possible to demonstrate that the problems and coping strategies described (and thereby the interviewee's managing of cultural differences) can be understood as the regulation of self-esteem through processes of social attribution. The exchange is experienced particularly positively when the strategies to cope with differences successfully contribute to minimizing or dissolving the experienced cognitive dissonances (Festinger 1978) and thereby stabilize or increase self-efficacy and self-esteem. This includes the behavioral patterns toward their exchange students, the described effects and the evaluation of the effects as *explicated* by the interviewees, as well as the latent meanings reconstructed through analysis of the interview transcripts.

While it is generally assumed that hosting a (foreign) exchange student inevitably confronts the members of a host family with cultural differences, it actually seems to be the ascription of cultural difference as the reason for experienced problems which often constitutes differences as 'cultural'. The following findings show how the interviewees described strategies of solving problems in the interaction with the exchange student that arose on the basis of experienced differences.

### *Communication with the exchange student*

Communication is used not only as a means of establishing a relationship, but also as a way to clarify expectations and to solve conflicts. If a problem can be solved, for example, by the host father or the host mother discussing it, he or she feels positively confirmed in his or her action potential and self-efficacy.

#### *Showing initiative*

Showing initiative as a strategy in coping with problems resulting from differences generally means actively seeking contact with the exchange student and getting

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

involved oneself, i.e. accepting responsibility for bridging foreignness and differences, for example, by the host parents' seeking clarifying dialogue. At the beginning of the exchange period, most interviewees do that, but later on, some of them describe different coping strategies for problems resulting from differences, which refer to differences in self-concepts and attribution styles.

Showing initiative strengthens the 'action potential' (Boesch 1991) as well as – if the desired effect occurs – the feeling of self-efficacy, thus it increases self-esteem. However, if the feeling of self-efficacy is low, it comes to strategies which are supposed to prove the impossibility of initiative, for example, by pointing out the (incompatible) personality of the exchange student and the associated irreversibility of his/her behavior. In connection with the role of an 'assistant for someone in need', the 'showing initiative' strategy has different characteristics: it means basically undertaking certain tasks for the exchange student, including the definition of development objectives for him/her, as owing to his/her age or origin etc., s/he is assumed not to be able to do it by him/herself. This strategy is extremely resistant concerning the regulation of self-esteem. It is obvious that exchange students benefit from comprehensive support; at the same time the strategy imposes on them the role of someone in need, and they are not able to disengage themselves from that role, because the assistant for someone in need, owing to his/her age, experience and sometimes especially his/her profession (as teacher, social worker, etc.), knows better what is good for the students. It is obvious that thereby not least socioculturally highly specific development models and objectives are imposed on the exchange students for reasons of regulation of self-esteem by the host parent(s); such 'cultural imperialistic' behavior is based on the self-confident assumption of always already knowing which cultural or individual factors cause the problems.

*Implementing the 'ideal of education'*

Given their role as parents, the host parents often try another way to implement their own ideal of education, and thereby maintain their family system in terms of their own ideas. Basically, this ideal of education is highly normative and holds culturally and individually very distinct ideas. Correspondingly, there is a wide range of actions used to implement it. This varies from taking care, worrying, to offering help and allowing room for the development of personal potential. Changes on part of the exchange students which conform to this ideal of education are experienced and evaluated in a positive way by the host parents.

Owing to the importance of their ideal of education for the host parents' self-concept, problems in implementing their own ideas into the everyday life of the host family pose a direct threat to their self-concept and lead to a decrease in self-esteem. Role ascriptions that are incongruent, individually and culturally distinct or remain implicit cause problems which are highly significant for the interviewees, even though they obviously lack sufficient options for explanation that would meet their own expectations and those of the exchange students likewise.

Emerging cultural as well as individual differences can hereby be experienced positively or negatively. Differences which can be assimilated into the host parent's existent self-theory (*sensu* Epstein 1979) have the effect of broadening the self-concept and enhancing self-esteem. They thus directly satisfy some of the described motives. However, differences which cannot be assimilated pose a threat to the self-theory and decrease the feeling of self-esteem.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

*Acceptance vs rejection*

In case of conflicts emerging from perceived differences of ideas, one coping strategy is the acceptance of these differences without the need to explain or resolve them (e.g. 'people are different, one has to accept it …'). The strategy opposed to 'acceptance' is the rejection of experienced differences. The own point of view is insisted on and the exchange students are asked or required to behave according to the host parents' concepts of normality. Both strategies allow the maintenance of the own self-image that is naturally different in each of the two cases. However, it is relevant in this context to perceive 'acceptance' as a strategy in terms of the regulation of self-esteem, which indeed pragmatically dilutes the problematic nature of emerging differences, but neither resolves them through understanding nor should it be confused with appreciation or even 'intercultural competence' (Northdurft 2007).

*Exaggerating vs trivializing*

Another pair of opposites in the context of the regulation of self-esteem are the strategies of 'exaggerating' and 'trivializing'. Exaggerations, for example about one's own commitment, the effort made by the exchange student, etc., serve as positive confirmation of the self-image. Host parents also fall back on linguistic trivializations in order to lessen the importance of incidents such as an argument, withdrawal, not participating in excursions, etc., and thereby decrease the threat to their self-esteem that otherwise would emerge. But exaggerations are also to be found in the context of explanations for the emergence of problems. To emphasize the negative personality features of the exchange students or cultural differences as the cause of a problem has a beneficial effect for self-esteem, since it takes the responsibility to solve the problem of the host parents: they themselves can simply not do anything. Even in failure (e.g. when the exchange is prematurely terminated), this strategy – in combination with the strategy of acceptance – leads to an increase in self-esteem, though this requires that the attributions made are socially shared by the host parents' significant others (e.g. their peers, neighbors, etc.).

*Causal attributions*

The host parents' narratives include all forms of causal attributions (Weiner 1986) both concerning the exchange students' behavioral patterns which are perceived as different, and the problems emerging from interacting with them. Basically, all humans make attributions that benefit their self-esteem (cf. Epstein 1979; Hewstone and Antaki 1992). Often, those attributions are associated with the effort of minimizing emerging cognitive dissonances in order to keep the own self-theory consistent and constant. As you would expect considering relevant theories of attribution (Heider 1958; Jones and Davis 1965; Kelley 1972, 1973; Weiner 1985, 1986), host parents attribute *success* in the social interaction with the exchange students at least partly to themselves. Their efforts and endeavors, as well as their openness and tolerance, etc., are described in detail. These are described partly as a result of their active concern with the exchange students and thereby recorded as a personal success. At least in the beginning of the exchange relationship, the host parents ascribe problems (especially concerning participation in the household, language learning or integration into the social environment, for example in school) to a lack of effort on the part of the exchange students. When problems persist, host parents' external–variable attribution

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

decreases and external–stable attribution increases. Host parents then attribute problems to either cultural differences or to personality traits of the exchange students.

In the current context, it is particularly interesting that cultural attributions are made mostly in a very stereotypical and undifferentiated way. After a one-year stay of an exchange student in a family, which is associated with the explicit objective of getting to know other cultures and with the subjective impression of having learned a lot from the social interaction with the foreign exchange student, something else could be expected here. However, when interpreting these findings, again in terms of regulations of self-esteem, it becomes clear that interviewees who experienced major difficulties with their exchange students make particularly stereotypical attributions. In doing so, they refer to (national) stereotypes which thus allow them to describe the exchange students as typically 'American', 'Chinese' or the like. In this manner, the individual character of the exchange student, and/or the character of the relationship between exchange student and host family, is neglected as much as possible, which enables the interviewees to avoid (joint) responsibility for relationship problems and thus support their self-esteem.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

### *Acts of compensation/'Ersatz' action*

The failure of an exchange (relationship) always means a particular threat to the self-image of all parties concerned. Within the frame of the present hypothesis of self-esteem regulation, the termination of an exchange can also be interpreted as a strategy to maintain one's own self-concept consistently and protect it against changes which could otherwise be necessary. Indeed, this is only successful if the host parents are able to resolve the emerging dissonances (between their objectives and motives in terms of the youth exchange and their demands on themselves) by means of appropriate and socially shared causal attribution, and thereby protect their self-esteem. If an exchange student withdraws from the exchange relationship though, and moves to another family, this poses a far more challenging threat to the self-esteem of the previous host parents. In this case it is obvious – also for others in the social environment – that the failure of the exchange relationship is not only due to the exchange student.

In the case where the motives and objectives associated with international youth exchange are too important for the host parents' self-concept, the dissonances resulting from the withdrawal can only partly be reduced by means of causal attributions. In order to retrieve self-esteem without having to change their self-concept, other strategies are necessary. Committing themselves as voluntary workers in youth exchange, without hosting any more exchange students, is an example of a way out of this predicament. The latter avoids experiences that could again pose a threat to their self-esteem, while the former not only involves social appreciation, but also increases their feeling of self-efficacy.

## Family system and development processes in adolescence

The authors do not deny the influence of actual cultural difference in interaction between host parents and their exchange students. Based on their research, however, they contend that difficulties and problems experienced and described by the host parents can be explained mainly on the basis of attributional processes for the benefit of self-image and stabilizing self-esteem – even in cases where interviewees attribute

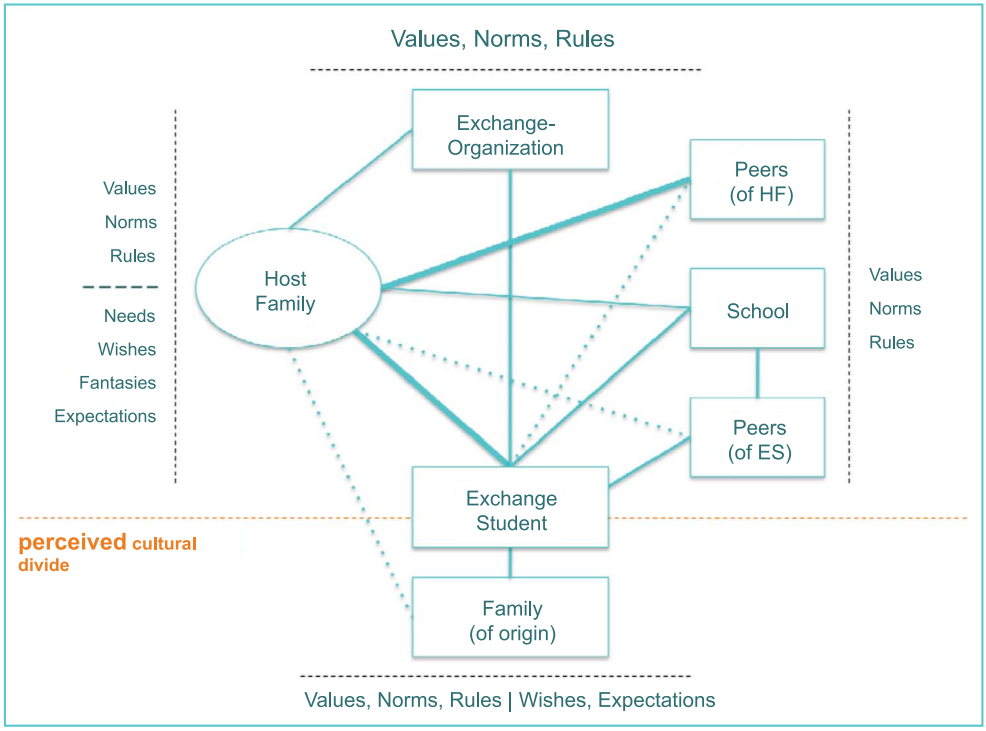



Figure 3. Action field and importance of social relationships as perceived by host families.

problems to cultural differences. Beyond that, the changes in the family system caused by the youth exchange, on the one hand, and the development process in adolescence, on the other hand, lead to problems that are specific to youth exchange and that partly produce the need for the coping strategies described above.

Differences that are caused by development processes on the part of the adolescent and the family system are often not recognized as such. While going abroad as an exchange student represents a severance process that is, albeit accelerated, typical for adolescence (cf. Erikson 1973; Marcia 1980; Havighurst 1972), the settling in a foreign (host) family system requires strong adaptation which is untypical for this age. The host family is confronted with thereto complementary 'irritations' of impact the family system (cf. Schneewind 1999). The foreign teenager has to be integrated into the family system, while it would be developmentally typical for the family to loosen ties with an adolescent. Since the exchange student only stays in the family for a limited period of time, it is the integration and not the severance process that is most important to the host parents. Differences and problems that stem from these parallel individual and familial development processes are again often wrongly attributed to culture or to the personality of the exchange student (Figure 3).

## Conclusion

The conclusion is thus reached that the strategies for dealing with differences experienced can be understood rather as processes of self-esteem regulation and the stabilization of the family system than as intercultural learning processes. In fact, problematic exchange experiences, in particular, show that these mechanisms can hinder

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

intercultural understanding. Despite this pessimistic sounding interpretation, the results of the present study might be useful if the aspects shown are understood as typical challenges in international youth exchange. In line with existing offers for host families such as (culture-specific) preparation and information (see Gisevius, Tsudome, and Suwalski 2007), these findings can be used in two relevant areas: the selection of host families, and the support of host families and exchange students alike when interaction problems arise.

Concerning the selection of host families, exchange organizations should be especially sensitive towards signs of problematic self-image or unstable self-esteem. In the case of problems during the exchange, the local supervisor should be able to assist the host family by paying attention to attribution processes related to raising self-esteem and looking for alternative ways of attribution. They should also be sensitive to problems that arise from the contrariness of the development processes involved. This would offer possibilities for intercultural learning for host parents that go far beyond what they can learn by themselves from interacting with exchange students.

Intercultural learning would then take place while 'working through' the problematic situation and understanding the host parents' coping strategies with the supervisor. When transferred to everyday life with exchange students, the resulting self-awareness could then contribute to shift the focus from threatened self-esteem, and open the host parents' eyes to real cultural differences. Host families would thus be better able to achieve their own goals such as widening their horizons and experiencing cultural variety in their everyday life. At the same time, this would enable them to support their exchange students better in their developmental process. For the supervisor, this kind of coaching requires a high level of analytical and communication skills. Since international youth exchange is highly dependent on voluntary engagement, though, this task remains difficult to implement. The present results also show that not everyone who, based on his/her own (problematic) experiences, commits him/herself to help host families is actually able to do so. Therefore, it is suggested that at least supervisors should be especially carefully selected and trained to interpret attribution processes and self-esteem-related coping strategies. This is relevant when it comes to new support services for host families. It is also relevant for a systematic and reflected implementation of culture-specific preparation courses.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

## Notes

1. This paper is based on a slightly longer German version which is available at http://www.tu-chemnitz.de/phil/ikk/ik/files/de/content-162.html.
2. For information on the research-oriented MA course 'Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz' at Chemnitz University of Technology, see http://www.tu-chemnitz.de/phil/ikk/ik/files/en/index-1.html.
3. Apart from this research paper, a Master thesis is forthcoming that will present the individual case stories as well as a more detailed comparative analysis across the sample.
4. Note however that, in German, a common term for 'exchange student' is 'guest student'. Thus, in German there is – already on the level of language – a much stronger connotation with the guest status, even in connection with longer stays.

## Notes on contributors

Arne Weidemann, Dipl.-Psych., a cultural psychologist, is senior research assistant at the Chair of Intercultural Communication at Chemnitz University of Technology (Germany). He is co-editor of the *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (2007) and a forthcoming handbook on teaching intercultural competence at universities.

Frances Blüml, MA, holds a degree in intercultural communication from Chemnitz University of Technology, where she worked as associate researcher at the Chair of Intercultural Communication. She presently holds a position as assistant in the Department of Evaluation and Quality Management at Vienna University of Economics and Business Administration (Austria).

## References

Adler, P.S. 1977. Beyond cultural identity: Reflections upon cultural and multicultural man. In *Culture learning: Concepts, applications and research,* ed. R. Brislin, 56–75. Honolulu: University Press of Hawaii.

Bachner, D.J., and U. Zeutschel. 1990. Students of four decades: Influences of an international educational exchange experience on the lives of German and U.S. high school students. Washington, DC: The German Marshall Fund of the United States.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bayerischer Jugendring, ed. 2001. *Schüleraustausch auf dem Prüfstand. Der drei- bis zweimonatige Schüleraustausch auf Gegenseitigkeit des Bayrischen Jugendrings. Eine wissenschaftliche Evaluation.* München: Bayerischer Jugendring.

Bayerischer Jugendring. 2004. *Change your mind. Langzeiteffekte im internationalen Schüleraustausch. Befragung ehemaliger Teilnehmer/-innen am Schüleraustausch auf Gegenseitigkeit zwischen Bayern und Victoria/Australien 1988 bis 1997.* München: Bayerischer Jugendring.

Bochner, S. 1977. The mediating man and cultural diversity. In *Culture learning: Concepts, applications and research,* ed. R. Brislin, 3–17. Honolulu: University Press of Hawaii.

Boesch, E.E. 1991. *Symbolic action theory and cultural psychology.* Berlin: Springer.

Echterhoff, G., and J. Straub. 2003. Narrative Psychologie: Facetten eines Forschungsprogramms. Erster Teil. *Handlung Kultur Interpretation* 12, no. 2: 317–42.

Echterhoff, G., and J. Straub. 2004. Narrative Psychologie: Facetten eines Forschungsprogramms. Zweiter Teil, *Handlung Kultur Interpretation* 13, no. 1: 151–86.

Epstein, S. 1979. Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven,* ed. S.-H. Filipp, 15–45. Stuttgart: Klett-Cotta.

Erikson, E.H. 1973. *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Festinger, L. 1978. *Theorie der kognitiven Dissonanz.* Bern: Huber.

Frey, B.S., and Foppa, K. 1986. Human behavior: Possibilities explain action. *Journal of Economic Psychology* 7, no. 2: 137–60.

Friese, H. Forthcoming. the limits of hospitality. In *Extending hospitality: Giving space, taking time, 'Paragraph' Special Issues,* ed. M. Dikeç, N.H. Clark and C. Barnett. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gisevius, A., S. Tsudome, and P. Suwalski. 2007. Vorbereitung von Gastfamilien im langfristigen Schüleraustausch. In *Forum Jugendarbeit International 2006/2007: 'Qualität zeigt Wirkung – Entwicklungen und Perspektiven',* ed. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, 106–17. Bonn: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland.

Glaser, B.G., and A.L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago, IL: Aldine.

Goffman, E. 1997/1956. *Wir alle spielen Theater* [Orig.: The presentation of self in everyday life.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gordon, R. 1974. *Living in Latin America: A case study in cross-cultural communication.* Skokie, IL: National Textbooks.

Grove, C.L. 1984. *Dynamics of international host families. AFS research report* 27. New York: AFS International.

Hammer, M.R. 2005. The educational results study. Assessment of the impact of the AFS study abroad experience. New York: AFS Intercultural Programs.

Havighurst, R.J. 1972. *Developmental task education.* New York: McKay.

Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Hewstone, M., and C. Antaki. 1992. Attributionstheorie und soziale Erklärungen. In *Sozialpsychologie. Eine Einführung,* ed. W. Stroebe, M. Hewstone, J.-P. Codol and G.M. Stephenson, 112–43. Berlin: Springer.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

Jones, E.E., and K.E. Davis, 1965. From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In *Advances in experimental social psychology,* Vol. 2, ed. L. Berkowitz, 219–266. New York: Academic Press.

Kelley, H.H. 1972. Causal schemata and the attribution process. In *Attribution: Perceiving the causes of behaviour,* ed. E.E. Jones et al., 151–74. Morristown, NJ: General Learning Press.

Kelley, H.H. 1973. The processes of causal attribution. *American Psychologist* 28: 107–28.

Lowe, G., L.R. Askling, and A. Bates. 1984. The impact of intercultural contact on host families. *Journal of Intercultural Relations* 8: 45–60.

Marcia, J.E. 1980. Identity in adolescence. In *Handbook of adolescent psychology,* ed. J. Adelson, 159–87. New York: John Wiley.

Northdurft, W. 2007. Anerkennung. In *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz,* ed. J. Straub, A. Weidemann and D. Weidemann, 110–22. Stuttgart: Metzler.

Ross, L.D. 1977. The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In *Advances in experimental social psychology*, Vol. 10, ed. L. Berkowitz, 173–220. New York: Academic Press.

Schneewind, K.A. 1999. *Familienpsychologie,* 2nd revised ed. Stuttgart: Kohlhammer.

Straub, J. 1993. *Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln.* Opladen: Leske & Budrich.

Straub, J. 1999. *Handlung, Interpretation, Kritik – Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie.* Berlin: de Gruyter.

Straub, J. 2006. Understanding cultural differences: relational hermeneutics and comparative analysis in cultural psychology. In *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology,* ed. J. Straub, D. Weidemann, C. Kölbl and B. Zielke, 163–213. Bielefeld: Transcript.

Straub, J., and Shimada, S. 1999. Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften erörtert am Beispiel 'Religion'. *DZPhil* 47, no. 3: 1–29.

Strauss, A.L., and Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park: Sage.

Thomas, A. 2003. Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte, *Erwägen Wissen Ethik 14, Dritte Diskussionseinheit,* no. 1: 137–50.

Vollhardt, J.K. 2004. Positive Auswirkungen interkultureller Kontakte auf monokulturelle Personen am Beispiel der Fähigkeit zu situationsadäquaten Attributionen. Diplomarbeit an der Universität Köln.

Weiner, B. 1985. 'Spontaneous' causal thinking. *Psychological Bulletin* 97: 74–84.

Weiner, B. 1986. Attribution, emotion and action. In *Handbook of motivation and cognition,* ed. R.M. Sorrentino and E.T. Higgins, 281–312. New York: Guildford.

Downloaded By: [Weidemann, Arne] At: 10:49 27 November 2009

## 2.5 Interkulturell ausgerichtete Studiengänge

***(Doris Weidemann, Arne Weidemann & Jürgen Straub)***

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, 815-825.

Hintergrund aufweisen oder aber sich in einer besonderen Weise der Klientel angenommen haben (z. B. durch das Erlernen ihrer Muttersprache, verstärkten Wissenserwerb über das Herkunftsland).

3 Ein Portfolio, verstanden als pädagogisches Werkzeug, steht für einen aktiven, selbstgestalteten und selbstverantwortlichen Konstruktions-, Verstehens- und Lernprozess. Portfolios dienen u. a. dazu, Lernerfahrungen und -erfolge systematisch zu erfassen. Dabei wird mit Hilfe der Portfolios der Lernprozess eines Individuums beschrieben und dokumentiert sowie die Selbstreflexion gefördert. So werden Materialien und Themen gesammelt, gesichtet, ausgewählt, kritisch überdacht und modifiziert sowie letztendlich präsentiert. Folgende Materialen können z. B. einbezogen werden: »client case conceptualizations, audio- or videotapes of worksamples, progress notes, treatment planes, a personal statement of philosophy of counseling, reflective journals, and observation reports of supervisors« (vgl. Coleman/Morris/Norton 2006).

## 6.9 Interkulturell ausgerichtete Studiengänge

*Doris Weidemann, Arne Weidemann und Jürgen Straub*

### Einleitung

Globalisierungsprozesse in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur haben in den letzten Jahren in den Studien- und Ausbildungsangeboten der Hochschulen deutliche Spuren hinterlassen. Dies betrifft sowohl die durch universitäre Forschung geleistete Reflexion dieser Prozesse als auch die Veränderung von Curricula, die darauf abzielt, Absolvent/innen auf die veränderten Anforderungen einer multikulturellen Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Insbesondere die geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen haben interkulturelle Fragestellungen in Forschung und Lehre aufgegriffen und z. T. neuartige Lehrangebote und Studiengänge mit interkultureller Schwerpunktsetzung entwickelt. Der curriculare Umbau existierender sowie die Schaffung neuer Studiengänge wird in Europa dabei zusätzlich dadurch befördert, dass Hochschulen und Universitäten im Zuge des ›Bologna-Prozesses‹ selbst Globalisierungsaufgaben zu bewältigen haben. Die Einrichtung ›interkultureller‹ Studienangebote dient in diesem Zusammenhang nicht zuletzt auch dazu, das erwünschte internationale Profil der Hochschule zu unterstreichen.

Die Fülle von Lehrveranstaltungen zu Thematiken der interkulturellen Kommunikation und Kooperation, die im Rahmen unterschiedlichster Studiengänge und Module an deutschen Hochschulen und Universitäten heute studiert werden können, ist eindrucksvolles Resultat dieser Entwicklungen. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Betrachtung von Studiengängen an Hochschulen und Universitäten, die in Inhalt und Methodik auf Fragen der interkulturellen Kooperation und Verständigung *zentral ausgerichtet* sind und die mit einem eigenen akademischen Grad (z. B. B. A., M. A., Diplom) abschließen[1]. Solche ›interkulturell ausgerichteten Studiengänge‹ indizieren die interkulturelle Schwerpunktsetzung häufig – jedoch nicht immer – durch den gewählten Namen (z. B. »Interkulturelle Wirtschaftskommunikation«). Von Studiengängen mit kultureller, landeskundlicher und sprachwissenschaftlicher Orientierung unterscheiden sie sich durch den expliziten Bezug auf die Bearbeitung kultureller Differenz, Alterität oder interkultureller Vermittlung (z. B.: »Die Studieninhalte konzentrieren sich im Kernfach Kulturstudien und in den Ergänzungsqualifikationen auf Interkulturalität und internationale Zusammenarbeit«, Studienordnung ›Interkulturelle Europa- und Amerikastudien, B. A.‹ Halle). Es ist jedoch offenkundig, dass in den genannten Punkten eindeutige Abgrenzungen kaum möglich sind, so dass sich diese Begriffsbestimmung nicht als völlig trennscharf, sondern als eingrenzende Annäherung an den zu betrachtenden Gegenstand versteht[2].

Im Folgenden sollen die allgemeinen Charakteristika interkulturell ausgerichteter Studiengänge dargestellt und die besonderen Anforderungen, die aus der Zielsetzung dieser Studiengänge für Lehrende, Studierende und Hochschulen resultieren, diskutiert werden. Im letzten Teil dient ein Abgleich mit Studiendokumenten ausgewählter interkultureller Studiengänge deutscher Universitäten und Hochschulen der Identifikation aktueller Entwicklungen und offener Fragen.

### Merkmale und Herausforderungen

Bei aller Heterogenität interkulturell ausgerichteter Studiengänge ergibt ein Vergleich der offiziellen Studiendokumente (Studien- bzw. Prüfungsordnungen) wichtige grundlegende Übereinstimmungen. Diese betreffen sowohl die generelle Zielsetzung der Studienangebote als auch die grundlegende Festlegung der Studieninhalte auf die Vermittlung von (1) Fachwissen und Theorien, (2) Methoden und (3) praktischen Fertigkeiten (einschließlich Fremdsprachenkenntnissen)[3]. Im weitesten Sinne stellen interkulturell ausgerichtete Studiengänge damit ein Angebot zur Ausbildung spezialisierten Wissens sowie ausgewählter berufsqualifizierender Kompetenzen dar. Grundsätzliche Zielsetzung interkulturell ausgerichteter Studiengänge ist, Hochschulabsolventen zur Bewältigung interkultureller Kommunikationsaufgaben in

verschiedenen (internationalen) Arbeitszusammenhängen zu befähigen und sie darüber hinaus zu Multiplikatoren auszubilden, die mittels ihrer spezifischen Fach- und Methodenkompetenz Dritte in interkulturellen Handlungszusammenhängen anleiten und beraten können (s. z. B. Busch 2007). Jenseits dieser grundlegenden, geteilten Orientierung besteht in der konkreten Ausgestaltung interkultureller Studiengänge eine große Variationsbreite in Bezug auf Ausbildungsdauer, spezielle Ausbildungsziele und -inhalte, disziplinäre oder interdisziplinäre Ausrichtungen, anvisierte Berufsfelder sowie das Verhältnis von Theorie- und Praxisanteilen. Zu beachten sind hierbei auch die unterschiedlichen Zielsetzungen und Bedingungen grundständiger (B. A.-) und weiterführender (M. A.-) Studiengänge (Bolten 2007b; s. u.).

Eine Besonderheit interkulturell ausgerichteter Studiengänge ist, dass ihr Anspruch nicht auf die Vermittlung theoretischen und praktischen Wissens beschränkt ist. Um Absolventen zur Übernahme der oben angeführten beratenden und moderierenden Aufgaben zu qualifizieren, müssen sie selbst auch über interkulturelle Kommunikations- und Handlungskompetenzen verfügen und diese im Verlauf des Studiums erweitern. Entsprechend müssen interkulturelle Studiengänge auch die Ausbildung entsprechender *Kommunikations- und Selbstreflexionsfertigkeiten*, *Einstellungen* und *Eigenschaften* unterstützen (1.3) – zumindest in bescheidener, dem Rahmen der Hochschulausbildung angepasster Form (Straub/Nothnagel 2007).

Interkulturell ausgerichtete Studiengänge lassen sich mithin durch spezifische Zielsetzungen und Inhalte näher charakterisieren. Sie zielen auf und umfassen inhaltlich die Vermittlung folgender Komponenten (s. a. Jammal 2007):

- *Fachwissen*, d. h. die Vermittlung von Theorien und Forschungsbefunden im Grundlagen- und Anwendungsbereich interkultureller Kommunikation (IKK);
- *Methoden* zur Erforschung interkultureller Kommunikation und diesbezüglich relevanter Phänomene;
- *praktische Fertigkeiten* zur positiven Gestaltung interkultureller Kommunikationssituationen sowie ggf. spezifische berufsqualifizierende Fertigkeiten, z. B. zur Entwicklung und Durchführung interkultureller Trainings, Coachings, Personalauswahlverfahren, Moderation, Beratung, Mediation etc. Zu den praktischen Fertigkeiten zählen auch Fremdsprachenkenntnisse;
- *interkulturelle Kompetenz*.

Mit diesen Merkmalen interkulturell ausgerichteter Studiengänge sind zugleich spezifische Problemlagen und Herausforderungen an Lehrende, Studierende und Hochschulen verbunden, denen wir im Folgenden weiter nachgehen.

### Fachwissen

Mit der inhaltlichen Ausrichtung auf das Themenfeld ›interkulturelle Kommunikation‹ fokussieren Studiengänge ein Forschungsgebiet und Anwendungsfeld, das in zahlreichen, höchst unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen bearbeitet wird (Lüsebrink 2005; Bolten 2007b; Thomas 2007). Dies stellt die Konzeption von Curricula, Modulen und Lehrveranstaltungen vor besondere Herausforderungen, die nicht allein aus dem Umstand resultieren, dass hier – anders als in disziplinär verankerten Studiengängen – nicht auf einen durch Fachverbände geregelten Kanon an Ausbildungsinhalten zurückgegriffen werden kann. Vielmehr stellt die disziplinäre Heterogenität des Forschungsfeldes die Lehre im Fach ›Interkulturelle Kommunikation‹ vor die Herausforderung, interdisziplinäre Perspektiven aufzuzeigen, ohne die Vermittlung jener disziplinären Orientierungen zu vernachlässigen, die sinnvolle Bezüge und Vergleiche erst ermöglichen. In dieser Hinsicht bergen interkulturell ausgerichtete Studiengänge beträchtliches Potenzial, die häufig vorgetragene Forderung, den Nachwuchs zu interdisziplinärer wissenschaftlicher Arbeit zu befähigen, tatsächlich einzulösen.

Daran, ob dies ohne – zumindest vorübergehende – Ausrichtung an einzelnen Disziplinen zu bewerkstelligen ist, bestehen allerdings gut begründete Zweifel (Bolten 2007b; Straub 2007). Ohne Vermittlung disziplinärer Wissensbestände, Terminologie und Methodik liefen interdisziplinäre Studienangebote Gefahr, sich in Eklektizismus zu verlieren und die Einhaltung wissenschaftlicher Standards zu gefährden (ebd.). So warnt etwa Straub (ebd., 230): »Ohne das Gerüst einer traditionellen Disziplin wächst die Gefahr der Überforderung, Orientierungslosigkeit, Diffusität und, zu guter Letzt, des überbordenden Dilettantismus«. Anzeichen der »Aufweichung wissenschaftlicher Standards« (ebd., 231) und fachlichen Orientierungslosigkeit der Studierenden sind jedenfalls nicht nur potentielle, sondern durchaus beobachtbare Begleiterscheinungen interdisziplinärer Studiengänge. Um diesen Gefahren vorbeugend zu begegnen, scheint ein konsekutives Ausbildungsangebot, bei dem interdisziplinäre Studienangebote einer fachwissenschaftlichen Ausbildung chronologisch nachgeordnet sind, sinnvoll (Bolten 2007b). Im Rahmen der neuen, gestuften Studiengänge ist dabei eine Lösung denkbar, die interkulturelle Studieninhalte im Bachelor-Bereich lediglich als ›Ergänzungsfach‹ beinhalten, während das vertiefte, interdisziplinär ausgerichtete Studium der interkulturellen Kommunikation dem Master-Bereich vorbehalten bliebe (ebd.).

Selbst in diesem Fall jedoch stellt sich die weiter führende Frage nach einer Didaktik, die den genann-

ten Herausforderungen eines interdisziplinären, interkulturellen Forschungs- und Studienfeldes effektiv begegnet. Curricula sowie einzelne Lehrveranstaltungen müssen hier (z. B. durch klare Metastrukturierung) multiple disziplinäre Verankerungen zugleich erkennbar machen und (z. B. durch Seminarinhalte und Lehrformen) die Überschreitung disziplinärer Grenzen konstruktiv anleiten. Zum Erreichen des letztgenannten Zieles scheint einerseits die Auseinandersetzung mit *Disziplinen übergreifenden Grundbegriffen* (wie z. B. ›Kultur‹, ›(interkulturelle) Kommunikation‹, ›Kompetenz‹), *Theorien* (z. B. Handlungs-, Symbol-, Sprachtheorien) und methodologischen und *methodischen Aspekten* geeignet (Straub 2007). Andererseits kann in Master-Studiengängen interdisziplinärer (und interkultureller) Austausch durch Zusammenarbeit der Studierenden, die in unterschiedlichen grundständigen Studiengängen (womöglich in verschiedenen Ländern) fachwissenschaftliche Ausbildungen durchlaufen haben, gezielt initiiert werden (Bolten 2007b, 55).

Parallele Überlegungen sind im Hinblick auf die Integration der *kulturellen Vielfalt* von Wissensbeständen anzustellen. ›Interkulturelle Kommunikation‹ allein als ›Thema‹ oder ›Studieninhalt‹ zu betrachten, das mit der Verfasstheit des eigenen theoretischen und methodischen, wissenschaftlichen Instrumentariums kaum etwas zu tun habe, greift erkennbar zu kurz. Dementsprechend müssen interkulturell ausgerichtete Studiengänge nicht nur auf die Überschreitung disziplinärer, sondern auch auf die Überwindung kultureller Grenzen der Wissensrepräsentation und wissenschaftlichen Theoriebildung abzielen (vgl. 1.10; 2.12; 2.18), was etwa in den IKK-Studiengängen in Bayreuth und Chemnitz auch curricular verankert ist. Auf welche Weise durch die Auswahl von Studieninhalten monokulturelle Beschränkungen und Nostrifizierungen überwunden werden können, wird in Bezug auf interkulturell ausgerichtete Studiengänge jedoch bisher noch kaum diskutiert (vgl. zur Notwendigkeit der Integration ›nicht-westlicher‹ Wissenstraditionen in bestehende U. S.-amerikanische Studienangebote Mestenhauser 1998).

Da es sich bei dem Themenfeld ›interkulturelle Kommunikation‹ insgesamt um ein noch junges Forschungsfeld handelt, sind theoretische Grundlagenarbeit, empirische Studien sowie fächerübergreifende Kooperation und wissenschaftlicher Austausch von besonderer Bedeutung. Nicht allein die Qualität des vermittelten Fachwissens hängt hier ganz unmittelbar – und noch stärker als in Studiengebieten, die über eine breite Basis gesicherten Wissens verfügen – vom Erfolg eigener wissenschaftlicher Bemühungen der Lehrenden ab, sondern diese sind in besonderer Weise gefordert, einen Kanon relevanter Inhalte erst zu entwickeln.

## Forschungsmethoden

Mit der Vielfalt der involvierten Disziplinen kommt in der Auseinandersetzung mit ›interkultureller Kommunikation‹ zwangsläufig eine große Bandbreite an Forschungsmethoden ins Spiel. Trotz disziplinärer Schwerpunktsetzungen und Differenzen zeichnet sich in der deutschsprachigen, interkulturell orientierten Forschung und Ausbildung ein Überschneidungsbereich ab, der durch die Verwendung qualitativer Datenerhebungs- und interpretativer (hermeneutischer) Analyseverfahren charakterisiert ist. Dabei kommen in verschiedenen Disziplinen durchaus gleiche oder ähnliche Methoden (z. B. Text-, Medien- und Gesprächsanalyse, Interviews, Beobachtung, Feldforschung, s. 3.12; 3.14; 3.3; 3.2; 3.1) zum Einsatz. Eine für alle interkulturellen Studiengänge verbindliche Methodologie oder Methodik ist jedoch weder erkennbar, noch angesichts der unterschiedlichen Leitdisziplinen einzelner Studiengänge möglich oder aus theoretischen Gründen notwendig.

Im Kontext interkultureller Studiengänge spielen Methoden nicht allein eine Rolle für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern stellen zudem wichtige Instrumente zur Analyse interkultureller Kommunikationssituationen dar, die Studierenden – auch in Berufs- und Alltagssituationen – unmittelbar bei der Bewältigung kultureller Überschneidungssituationen helfen. Dies gilt insbesondere für Methoden wie Beobachtung, Gesprächsführung, Gesprächsanalyse, Diskursanalyse etc. Diese Verfahren sowie die mit dem qualitativen Forschungsansatz verbundenen grundlegenden Prinzipien der ›Offenheit‹, ›Fremdheit‹ und ›Kommunikation‹ (Appelsmeyer/Kochinka/Straub 1997) unterstützen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verständigungsprozesse auch dann, wenn sie nicht mit wissenschaftlicher Systematik und Zielsetzung, sondern im Modus alltäglicher Kommunikation und Interaktion zum Einsatz kommen (1.2; 1.7). Sie können somit als grundlegendes hermeneutisches Rüstzeug betrachtet werden, das zur Wahrnehmung, Beschreibung und Analyse kultureller Differenz unabdingbar ist (s. a. 1.5; 1.9; 3.11). Dementsprechend kann die Vermittlung von Forschungsmethoden auch in grundständigen Studiengängen sinnvoll sein, die eine berufsqualifizierende Zielsetzung verfolgen (vgl. 6.3). Weiterführende Studiengänge bieten sodann Raum, methodische Kenntnisse zu vertiefen und zu erweitern sowie methodologische Fragen zu bearbeiten, um Absolventen zu befähigen, eigene empirische Forschung selbständig durchzuführen.

Zur Vermittlung qualitativer Methoden gibt es mittlerweile umfangreiche Erfahrungsberichte und Empfehlungen, die auch für interkulturell ausgerich-

tete Studiengänge relevant sind (Breuer 1996; Nohl 2006). Besonders bewährt haben sich Lehrformen, die die eigenständige Erprobung der Verfahren unter Betreuung des Dozenten vorsehen. Im Kontext interkultureller Studiengänge erscheint es zweckmäßig, Studierende eigene Forschungsprojekte durchführen zu lassen (z. B. im Rahmen von Lehrforschungsprojekten), die nicht nur auf den Erwerb von Methodenkompetenz, sondern zugleich auf die Entdeckung und (komparative) Analyse kultureller Phänomene oder interkultureller Kommunikation ausgerichtet sind. Entsprechende Übungen können insbesondere auch in Exkursionen oder Auslandssemester integriert (Ladd 1990) oder zur Vor- und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten eingesetzt werden (Jackson 2006; Roberts 1995). In der Analyse des Datenmaterials können wiederum neben methodischen Aspekten auch Erfahrungen kultureller Differenz thematisiert werden, die sich z. B. anhand von Irritationen, Unsicherheiten, Missverständnissen oder (angstbesetzter) Themenvermeidung näher identifizieren lassen.

### Praktische Fertigkeiten

Wie erwähnt zielen interkulturell ausgerichtete Studiengänge nicht nur auf die Vermittlung von theoretischem Wissen und Methoden, sondern auch auf die Ausbildung praktischer Fertigkeiten, die in verschiedenen Berufsfeldern nachgefragt werden. Je nach Studiengang und Zielsetzung liegen berufsbezogene Fertigkeiten z. B. im Bereich der Personalentwicklung, Forschung, Beratung, Erwachsenenbildung, Tätigkeiten in internationalen Organisationen usw. und umfassen etwa Fähigkeiten zur Konzeption, Durchführung und Evaluation interkultureller Trainings, zur Entwicklung interkultureller Personalauswahlverfahren (wie z. B. Assessment Centers), Fähigkeiten zur interkulturellen Mediation, zum interkulturellen Coaching oder allgemeine Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation, Verhandlung und Konfliktlösung sowie Fremdsprachenkenntnisse.

Ähnlich wie in Studiengängen, die verwandte Fertigkeiten ausbilden (z. B. Pädagogik, Psychologie, Betriebswirtschaft) eignen sich auch hier insbesondere Lehrformen, die praktische Übungen vorsehen, wie etwa Projektseminare, Rollenspiele, Simulationen, Fallanalysen, Praktika usw., in denen praktisches Handeln durch Studierende erprobt und anhand von Feedback erfahrener Betreuer systematisch optimiert werden kann. Je nach Studienzielen fallen praxisorientierte Studienanteile größer oder kleiner aus – in jedem Fall jedoch wird eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung auf eine gezielte Anbindung an Theorie, aktuelle Forschungsbefunde und systematische Evaluation des eigenen Handelns Wert legen.

Als Beitrag zur Professionalisierung der Ausbildung ist es sinnvoll, Praxismodule mit adäquaten Methoden summativ und formativ zu evaluieren (3.15), um sie systematisch weiterentwickeln zu können. Ebenso ist das Publizieren innovativer und kreativer Verfahren und didaktischer Bemühungen (z. B. Bolten 1992; Dathe 1997; Thomas/Hößler 2007b) angesichts der Ressourcenknappheit der einzelnen Professuren in Deutschland nützlich, um über einen gezielten Erfahrungsaustausch Synergieeffekte zu erzielen.

Die Vermittlung von Fremdsprachen zählt ebenfalls zu den wichtigen (berufs-)praktischen Inhalten, die in fast allen interkulturell ausgerichteten Studiengängen vorgesehen sind (ausführlich: 2.3). Die praktische Nützlichkeit und theoretisch ableitbare Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen und fremdsprachlichen Kommunikationsfertigkeiten für die zielführende Bewältigung komplexer interkultureller Interaktionen steht außer Zweifel. Eine Überbetonung der Fremdsprachenkompetenz gegenüber der handlungstheoretischen, sprachpragmatischen Fundierung dieser und anderer sozialer Kompetenzen vernachlässigt jedoch, dass es immer Menschen sind, die (fremdsprachlich) kommunizieren – mithin psychologisches Grundlagenwissen auch hier von erheblicher *praktischer* Bedeutung ist (vgl. Thomas 2007, 56).

### Interkulturelle Kompetenz

Längst vermitteln Studiengänge aller Art auch jene ›Schlüsselkompetenzen‹, die – neben einschlägigen Fachkenntnissen – von Arbeitgebern auf breiter Front nachgefragt werden. ›Interkulturelle Kompetenz‹ reiht sich nahtlos in den Kanon der erwünschten kommunikativen Fähigkeiten ein (1.3), die heute allerorts hoch im Kurs stehen. Interkulturelle Studienmodule werden deshalb zunehmend in ›fachfremde‹ Studiengänge integriert, besteht doch die Hoffnung, auf diese Weise Studierende aller Fächer ›interkulturell fit‹ für den (internationalen) Arbeitsmarkt zu machen.

Dass Absolventen interkultureller Studiengänge selbst interkulturell kompetent handeln können, erscheint nicht nur den Verantwortlichen dieser Studiengänge selbstverständlich und nicht weiter begründungsbedürftig (Busch 2007, 27) – empirisch erwiesen ist es freilich nicht. Auch Selbstauskünfte von Absolventen interkultureller Qualifizierungsangebote (Thomas/Hößler 2007a) liefern in dieser Hinsicht keinen stichhaltigen Nachweis – auch wenn sie als Indiz für positive Effekte gelten mögen.

Die Vermittlung ›interkultureller Kompetenz‹ in den Katalog der Studienziele aufzunehmen erscheint nicht nur angesichts der wohl bekannten Schwierigkeiten der Definition, Operationalisierung und Messung dieses Konstrukts (1.3; 6.1) problematisch, son-

dern auch, weil ›Ambiguitätstoleranz‹, die ›Fähigkeit zur Perspektivenübernahme‹ und ähnliche ›interkulturelle Teilkompetenzen‹ nicht ohne weiteres durch Prüfungen zertifiziert und objektiv benotet werden können. Dass allerdings die eingangs benannten Studienziele ohne interkulturelle Kompetenz erreicht werden könnten, erscheint ebenfalls unplausibel. Die den Studiendokumenten implizite Annahme, dass sich interkulturelle *Handlung*skompetenz durch das Studium kultureller Differenz und Interkulturalität quasi von selbst einstelle[4], enthebt zwar die Verantwortlichen der Nachweispflicht; allerdings bestehen in Bezug auf diese optimistische Einschätzung angesichts der Befunde zu Komplexität und Dauer interkulturellen Lernens erhebliche Zweifel (Bennett 1993; Weidemann 2004). Zu den geteilten Annahmen gehört u. a., dass Erfahrungen kultureller Differenz und insbesondere Auslandsaufenthalte beim Erwerb interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle spielen. Erfahrungen im Managementtraining sowie aus den zahlreichen ›*study-abroad*‹-Programmen des angelsächsischen Raumes zeigen, dass diese Erfahrungen jedoch häufig erst durch angeleitete Reflexion für die Betreffenden bewusst und damit gezielt verwertbar werden (für ein exzellentes Beispiel siehe Ladd 1990). Können (z. B. aus Kostengründen) keine ausreichend langen, durch Dozent/innen begleiteten Auslandsexkursionen in das Studium integriert werden, so sollten doch zumindest die systematische Vor- und Nachbereitung der curricular verankerten Auslandsaufenthalte auch in interkulturellen Studiengängen selbstverständlich sein.

Zur Effektivitätssicherung und weiteren Verbesserung der Studienangebote scheint es daher dringend geboten, interkulturelle Lernprozesse in interkulturell ausgerichteten Studiengängen einer näheren Untersuchung zu unterziehen. Zu untersuchen wäre dann auch, ob Modelle interkulturellen Lernens (z. B. Bennett 1993) für die Konzeption von Studiengängen relevant sind. Ließen sich auch für Studierende ähnliche Stufen des Lernprozesses identifizieren, wäre zu fragen, wie die Auswahl von Studierenden und die Lehrveranstaltungen hierauf abgestimmt werden müssten.

## Anforderungen

Bei näherer Betrachtung entpuppt sich das Studium interkultureller Kommunikation als höchst anspruchsvolle Angelegenheit, die nicht nur fundiertes Fach- und Methodenwissen verschiedener Disziplinen verlangt, sondern auch die Bearbeitung kultureller Differenz in und außerhalb des Seminarraums in den Mittelpunkt rückt. Solche Erfahrungen können sich in der Konfrontation mit fremdkulturellen Wissensinhalten, in der Reflexion von Auslandsaufenthalten, im Zuge der Auswertung empirischen Datenmaterials oder aus der Zusammenarbeit mit ausländischen Studierenden und Dozenten einstellen; sie werden durch die Studieninhalte und die Lehrenden ermöglicht, gezielt initiiert und systematisch analysiert. In welchem Ausmaß die Bearbeitung kultureller Differenz möglich ist bzw. nötig erscheint, richtet sich nach der Art des Studiengangs und der angestrebten Berufsausrichtung. Das Niveau der Reflexion hängt von den verfügbaren Vergleichshorizonten (z. B. auch von der persönlichen Erfahrung) der Studierenden und Dozenten ab (vgl. Bennett 1993) und kann in M. A.-Studiengängen durch das Festlegen von Eingangsvoraussetzungen entsprechend gesteigert werden.

Die Qualität und Effektivität eines Studiengangs hängt in besonderer Weise von der institutionellen Unterstützung, den Kompetenzen der Lehrenden und den Erfahrungen, Fähigkeiten und Anstrengungen der Studierenden ab. Die spezifischen Anforderungen, die mit interkulturellen Studiengängen verknüpft sind, werden im Folgenden knapp beleuchtet (vgl. auch Otten/Robertson-von Trotha 2007).

### Anforderungen an die Hochschulen

Die Etablierung interkultureller Studiengänge ist eine Maßnahme von vielen, um die internationale Ausrichtung von Hochschulen zu verstärken; umgekehrt ist der Internationalisierungsgrad der Hochschule möglicherweise ein Faktor für den Erfolg dieser Studiengänge.

Trotz der Vorteile, die Interkulturalitätserfahrungen für alle Studierende einer Universität bieten (vgl. Leenen/Groß 2007), sollte die ›*internationalisation at home*‹, zu der die im Fokus stehenden Studiengänge aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen und inhärenten Internationalisierung in erheblichem Maße beitragen können, nicht dazu führen, dass die interkulturell ausgerichteten Studiengänge als Zulieferer für andere Fächer ausgebeutet werden. So stehen die Studiengänge zwischen den teilweise nur schwer zu vereinbarenden Anforderungen, einerseits an der Internationalisierung der Hochschule mitzuwirken (ebd.), sich andererseits aber durch Forschung auch selbst weiter zu entwickeln (Bolten 2007b).

Die Hochschulen sind insofern gefordert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die einerseits internationale Hochschulkontakte, Wissenschaftler-, Graduierten- und Studierendenaustausch gezielt fördern und entsprechende Anstrengungen nach innen wie außen honorieren, sowie andererseits die Immatrikulation und Betreuung ausländischer Studierender erleichtern bzw. institutionell unterstützen. Dazu gehört auch, die entsprechenden IKK-Professuren gezielt in die Planung

und Umsetzung entsprechender Programme einzubeziehen (s. z. B. Henze/Oberlik 2007).

»Unfortunately, the university administrators who make decisions about international educational reforms do not have the broad interdisciplinary, intercultural, and pedagogical perspectives needed to make these decisions.« (Mestenhauser 1998, 22)

## Anforderungen an die beteiligten Lehrstühle/Professuren

Da interkulturell ausgerichtete Studiengänge auf die Fähigkeit zum Umgang mit kultureller Differenz abzielen, kommt der Erfahrung und Analyse kultureller Vielfalt im Studium zentrale Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe der am Studiengang beteiligten Professuren und Institute, Erfahrungen kultureller Differenz zu ermöglichen und einen kompetenten Umgang mit kultureller Differenz nicht nur zu lehren, sondern auch selbst zu praktizieren. In diesem Zusammenhang spielt die (internationale) Zusammensetzung der Dozent/innen- sowie der Studierendenschaft eine wichtige Rolle (vgl. Jammal 2007). Die erwünschte kulturelle Heterogenität – von Studierenden, studentischen Hilfskräften, Mitarbeitern, Professor/innen – resultiert dabei nicht nur aus nationalen, sondern auch aus disziplinären oder Geschlechterunterschieden und schließt Vielfalt in Bezug auf die vertretenen thematischen, kulturellen und disziplinären Forschungsschwerpunkte mit ein. Angesichts institutioneller und gesetzlicher Rahmenbedingungen (z. B. der Beschäftigungsregelungen) sowie dem Primat wissenschaftlicher Qualität sind die Spielräume von Fakultäten und Professuren hier häufig jedoch minimal.

## Anforderungen an die Lehrenden

Um die oben skizzierten Aufgaben kompetent erfüllen zu können, müssen Dozent/innen in interkulturellen Studiengängen über profundes multidisziplinäres Wissen, eingehende Kenntnis anderer/fremder Kulturen und Kulturatope (1.1), Methodenkompetenz sowie didaktische Fähigkeiten zur Wissensvermittlung verfügen. Als allgemeine Schlüsselmerkmale erfolgreicher Lehre gelten dabei in der pädagogisch-psychologischen Forschung gute »Erklärung«, »Enthusiasmus« und »Empathie« (Helmke/Schrader 2001, 252). Ergänzt wird dieses allgemeine Anforderungsprofil durch jeweils weitere aufgabenspezifische Aspekte:

- Die *Vermittlung von Theorien und Forschungsbefunden* in Hochschuleinrichtungen setzt neben umfangreicher Kenntnis multidisziplinärer, eigen- und fremdkultureller Wissenssysteme – wie oben erwähnt – insbesondere auch eigene Forschungsaktivitäten voraus.
- Um Aufgaben in der *Methodenausbildung* zu übernehmen, müssen Dozenten nicht nur über fundiertes theoretisches Wissen über Methodologie und Methodik, sondern auch über profunde Erfahrungen in der Methodenanwendung in interkulturellen Kontexten bzw. bei interkulturellen Thematiken verfügen. Sie sollten in der Lage sein, (interkulturelle) Irritationen im Datenmaterial sowie bei der Datenanalyse zu erkennen und diese für die Teilnehmer fruchtbar zu machen. Dies schließt die (bisweilen schwierige) Aufgabe ein, ausländische Studierende, die bei der Anwendung hermeneutischer Verfahren in der Fremdsprache mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, in Übungen und Seminardiskussionen aktiv zu integrieren. Gerade ihre Perspektiven und Kommentare können für alle Teilnehmer die Vielfalt der interpretativen Vergleichshorizonte (Straub 2006) sichtbar machen und so für Lernprozesse besonders bedeutsam werden. Aus den genannten Anforderungen resultiert: Dozent/innen müssen sowohl methodische und interpretative Kompetenz zur Erhebung und Analyse des Datenmaterials besitzen als auch Fähigkeiten zur Analyse und Steuerung der sozialen (interkulturellen) Interaktionen und Lernprozesse im Seminarraum, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial einstellen. Letzteres setzt soziale, kommunikative und Moderationsfähigkeiten voraus, die eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit im Seminarraum schaffen, und schließt metakognitive Fähigkeiten, wie z. B. Selbstreflexivität oder Sensibilität für (Gegen-)Übertragungsprozesse, ein. Gefordert ist mithin die Einnahme einer ›doppelten hermeneutischen Perspektive‹, die sowohl auf das Datenmaterial als auch auf die soziale Situation gerichtet ist, um so kulturelle Differenz für die Studierenden umfassend sichtbar zu machen und konstruktiv zu bearbeiten.
- Zur Vermittlung *(berufs-)praktischer Fertigkeiten* sind vor allem Erfahrungen in der Anwendung der jeweils vermittelten Technik sowie gründliche Kenntnisse der jeweils relevanten theoretischen und methodischen Grundlagen von Bedeutung. Dozent/innen sind hier allerdings stärker als in anderen Studiengängen selbst gefordert, ihr praktisches Tun durch Bezug auf Theorien und Forschungsbefunde abzusichern und zu optimieren, denn in dem noch jungen Forschungsfeld ›interkulturelle Kommunikation‹ existieren bisher nur wenige theoretisch fundierte, empirisch abgesicherte Verfahren (z. B. der interkulturellen Eignungsdiagnostik oder des interkulturellen Trainings), auf die ohne weiteres zurückgegriffen werden könnte. Die generell im

Bereich der ›angewandten interkulturellen Kommunikation‹ festzustellende ›Theorie-Praxis-Lücke‹ stellt für die universitäre Lehre eine zusätzliche Problematik dar, macht sie doch die Einbindung von ›Praktikern‹ davon abhängig, dass diese auch mit dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Forschung vertraut sind.

- Wie wir bereits angesprochen haben, verträgt sich die Zielsetzung, durch den Studiengang *auch* auf die Persönlichkeit und Einstellungen der Studierenden einzuwirken, um ›interkulturelle Kompetenz‹ auszubilden, nicht ohne weiteres mit dem Selbstverständnis und den Rahmenbedingungen deutscher Hochschulen und wirft auch – durchaus ernst zu nehmende – ethische Fragen auf. Dies zeigt sich erneut bei dem Versuch, aus diesem Ziel Anforderungen an Dozent/innen abzuleiten. Denn in dem Maße, wie Dozent/innen hier als ›*change agent*‹ in persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse eingreifen (Paige 1996), verlassen sie die im Hochschulsystem vorgesehenen Rollen als ›Lehrer‹ oder ›Prüfer‹ und übernehmen Funktionen, die nicht länger formal geregelt – und für die die wenigsten speziell ausgebildet – sind. Es ist leicht ersichtlich, dass die unterschiedlichen Rollen mit jeweils unterschiedlich egalitären Kommunikationsstrukturen einhergehen, ein unterschiedliches Maß an Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Lehrenden erfordern und unterschiedlich nahe Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden beinhalten. Übernehmen Dozent/innen unterschiedliche Rolle gleichzeitig, dürfte dies nicht nur aus Sicht der Studierenden zu Konfusion, sondern auch auf Seiten der Lehrenden zu Schwierigkeiten führen, da sie teilweise inkompatible Aufgaben und Interaktionsmodi professionell zu trennen bzw. zu integrieren hätten. Zu 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.
- Gelingt es Studiengängen, ›internationale‹ Studierende zu gewinnen, so stehen Lehrende – unterstützt durch befähigte Senior-Tutor/innen – vor der Aufgabe, deren besonderen Bedürfnissen nach Orientierung und Betreuung zu begegnen und zugleich ihre Perspektiven auch für deutsche Studierende verständlich und nutzbar zu machen. Nicht nur im amerikanischen Kontext gilt, dass das interkulturelle Lernpotenzial, das aus der internationalen Zusammensetzung der Studierendenschaft resultiert, häufig nur unzureichend erschlossen wird:

  »[T]here is a yawning gap between what we say about the importance of international students to the international dimension of higher education and what we actually do about them. We fail to translate their presence into the exceptionally valuable and hitherto unappreciated curricular educational resource it could be.« (Mestenhauser 1998, 20)

  Eine besondere Herausforderung stellen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Lernkonfigurationen dar, die für grundlegendere kulturelle Unterschiede verantwortlich sind und möglicherweise die erfolgreiche Teilnahme an stark diskursorientierten Seminaren etwa für Studierende aus Ostasien erschweren (vgl. van Oord 2005).

Trotz Aufgabenteilung und Spezialisierung sind die Anforderungen an Dozenten interkultureller Studiengänge also höchst divers und umfassen Vieles, was nicht Gegenstand der eigenen universitären Ausbildung gewesen ist. Angesichts der kurzen Geschichte der Interkulturellen Kommunikation verwundert es nicht, dass bislang keiner der Hochschullehrer und -lehrerinnen, die eine einschlägig bezeichnete Professur oder Lehrstuhl innehaben, einen entsprechenden Studiengang durchlaufen, also das von ihnen womöglich konzipierte, auf jeden Fall aber unterrichtete Thema nicht selbst studiert haben.

Hinzu kommt, dass sich der Erwerb des erforderlichen multidisziplinären Wissens und der Forschungsexpertise, der internationalen Erfahrungen und sozialen Kompetenzen mit dem Ideal einer raschen akademischen Karriere nur schwer verträgt. Hochschulgesetze und Einstellungsrichtlinien verhindern hier nicht nur in Einzelfällen die Ausbildung des notwendigen Kompetenzprofils bzw. die Einbindung qualifizierter Personen in die universitäre Lehre.

## Anforderungen an Studierende

Der Erfolg eines Studiengangs hängt nicht nur vom Studienangebot sowie den Dozent/innen, sondern in erheblichem Ausmaß auch von den Fähigkeiten und dem Engagement sowie von den (praktischen, internationalen und allgemeinen Lebens-)Erfahrungen der Studierenden ab (Helmke/Schrader 2001).

So ergibt sich aus den oben aufgeführten Zielen bzw. den in offiziellen Studiendokumenten explizierten Studieninhalten sowie Zugangsvoraussetzungen etwa folgendes Anforderungsprofil, das in großen Teilen dem entspricht, was allgemein als ›Studierfähigkeit‹ (vgl. Schnabel 2001, 491) bezeichnet wird, in spezifischer Weise aber auch darüber hinausgeht. Studierende interkultureller Studiengänge verfügen bei Eintritt in das entsprechende Studium idealerweise über:

- Fremdsprachenkenntnisse, Sprachgefühl und ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten;
- Fähigkeit zur Selbstorganisation, Fleiß, intrinsische Motivation;

- Praxiserfahrungen;
- Analytische Fähigkeiten, Selbstreflexivität;
- Interesse an wissenschaftlicher Forschung;
- Interesse an Menschen (und deren womöglich fremden Lebensformen);
- Soziale Kompetenz, Teamfähigkeit
- aber auch Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit, Neugier, Empathiefähigkeit usw.

Insbesondere bei weiterführenden Studiengängen kommt Auslandserfahrung (in Form eines Praktikums oder Studiums) hinzu, die dort Bestandteil der Zulassungsvoraussetzungen (und nicht – wie bei vielen B. A.-Studiengängen – des Studiums) ist.

Von erheblichem – nicht nur akademischem – Interesse ist, dass bzw. inwiefern Studierende entwickelbare Voraussetzungen haben müssen, um – etwa im Sinne des Modells von Bennett (1993) – die spezifisch mit Interkulturalität und interkultureller Kompetenz verknüpften Studienziele erreichen zu können. Dies wird derzeit aber nicht diskutiert, wäre jedoch ebenso zu klären wie die Frage, ob die Studieninhalte in jedem Falle tatsächlich lernbar sind oder zumindest teilweise (auch) an Persönlichkeitsfaktoren geknüpft sind (s. a. 1.3). Hieran schließt sich die Frage an, ob die Auswahl geeigneter Studenten mittels entsprechender diagnostischer Instrumente nicht prinzipiell angezeigt wäre – valide Kriterien müssten durch Begleitforschung jedoch erst einmal entwickelt werden (vgl. 6.1). Auch gerät die Auswahl von Studierenden (und damit die Ablehnung von Bewerbern) leicht in Konflikt mit dem Ziel, durch (ausreichend) hohe Studierendenzahlen den Bestand des Studienganges zu sichern oder seinen Einfluss in Fakultät und Universität zu erhöhen.

Von gewisser – didaktischer, aber auch ethischer – Relevanz ist, dass die in Curricula und Lehrveranstaltungen eingebaute *Erfahrung* kultureller Differenz (schon in konversationsanalytischen und ethnografischen Seminaren, besonders aber in Simulationsübungen, Auslandssemestern und -praktika) bei einzelnen Studierenden zu massiver Verunsicherung und emotionaler Überforderung führen kann, mithin Studierende (wiederum idealerweise) bereits bei Studienbeginn über ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz verfügen sowie sich durch eine ausgeprägte Lust an Differenz auszeichnen sollten – und zwar auch da, wo es den eigenen Anschauungen und dem psychologisch verständlichen Bedürfnis nach Erwartungssicherheit, ›Selbst-Sicherheit‹ und der kontinuierlichen Fortsetzung von Routinen zuwiderläuft.

Schlussendlich fordern Studiengänge, deren Studieninhalte höchst heterogen, interdisziplinär und wenig kanonisiert sind, den Studierenden ein erhöhtes Maß an Engagement, Selbstlernfähigkeit sowie Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit ab.

### Interkulturelle Studiengänge in der Praxis

Die im Zuge der derzeitigen Umstellung auf die neuen modularisierten Studiengänge zu beobachtende große Dynamik im Bereich der Hochschulausbildung geht mit einer gewissen Unübersichtlichkeit einher. So hat es der an interkulturellen Studiengängen Interessierte trotz diverser Informationsangebote im Internet[5] und in Überblicksartikeln (Bolten 2007a, 2007b; Straub/Nothnagel 2007) nicht leicht, sich über entsprechende Studienangebote und -inhalte umfassend zu informieren. Hierzu trägt nicht nur das sich ständig wandelnde Angebot bei, sondern auch die große Vielfalt der Studiengangsbezeichnungen und -inhalte, des Ausbildungsumfangs sowie die unterschiedliche Informationspraxis der anbietenden Institute und Hochschulen. Von einer ohne weiteres vergleichbaren Basis standardisierter (oder gar akkreditierter) Studiendokumente kann derzeit keine Rede sein. Die Dynamik im Bereich der interkulturellen Studiengänge zeigt sich auch in den intensiven Debatten der hier tätigen Hochschullehrer über die inhaltliche Bestimmung/Profilierung des Faches ›Interkulturelle Kommunikation‹.

Einer ersten Sichtung des Studiengangsangebots dient der Vergleich amtlicher Studiendokumente (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher), da diese ähnlichen formalen und inhaltlichen Anforderungen genügen müssen (und deshalb prinzipiell vergleichbar sind), Studienziele, -inhalte und -umfang auf rechtsverbindliche Weise explizieren und damit auch für Laien (z. B. prospektive Studierende) eine *wesentliche* Informationsquelle darstellen. Über die tatsächliche Praxis der Studiengänge sowie der Studienbedingungen (z. B. Seminarstärke, Engagement, Fähigkeit und Persönlichkeit der Dozenten, etc.) geben diese Dokumente gleichwohl keine Auskunft.

Bereits der Umstand, dass für zahlreiche – bereits angelaufene – Studiengänge (noch) keine offiziellen Studiendokumente vorliegen, ist ein Indikator der derzeitigen Umbruchsituation und Hinweis auf die noch ausstehende Qualitätssicherung der Ausbildungsangebote. Die folgende Zusammenfassung bezieht sich auf Studienziele, Studieninhalte, disziplinäre Verankerung, Methoden, Lehrformen explizit interkultureller Studiengänge, wobei in der Analyse nur jene mit offiziellen Studiendokumenten berücksichtigt wurden.

- *Studienziele:* Auffällig ist, dass Zieldefinitionen nur sehr selten präzise ausfallen, sondern sich in häufig in vagen Formulierungen erschöpfen. Wie Buch (2007; mit Bezug auf die Geisteswissenschaften allgemein) kritisch anmerkt, werden hier Möglichkeiten verschenkt, die Leistungsfähigkeit geisteswissenschaftlicher Studiengänge zu verdeutlichen

und Absolventen wie Arbeitgebern verständlich zu machen.

- *Studieninhalte:* Schon ein flüchtiger Überblick offenbart eine große Vielfalt inhaltlicher Schwerpunkte und Kombinationsprofile. Diese reichen von Kombinationen Sprache/BWL/IKK, über IKK/Informationswissenschaft/Sprachen bis zur Kombination deutsch-französischer Sprach- und Kulturraumstudien. Die inhaltlichen Schwerpunkte und Kombinationen sind dabei häufig wichtiges Alleinstellungsmerkmal einzelner Studiengänge. Ein Vergleich der Studieninhalte zeigt ferner, dass der Anteil spezifisch interkultureller Ausbildungsanteile unterschiedlich umfangreich ausfällt: von einem Modul (z. B. B. A.-Studiengang »Kulturwirtschaft/International Cultural and Business Studies« der Universität Passau) bis zum umfassenden Ausbildungsangebot (z. B. Masterstudiengang »Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz« der TU Chemnitz). Das Spektrum reicht von stärker allgemeinbildenden Studienangeboten (mit recht unspezifischen Zielsetzungen) bis hin zu stark profilierten Studiengängen, die in ihrem Inhalt vergleichsweise eng auf spezifische Themen und Berufsfelder zugeschnitten sind (z. B. Master-Studiengang »Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen« (IMIB) der Universität Osnabrück). Etliche (insbesondere grundständige) Studiengänge schreiben ein Auslandssemester und/oder -praktikum sowie das Erlernen einer Nichtvorkenntnissprache verbindlich vor.
- *Involvierte Disziplinen:* Dass interkulturelle Themenstellungen nur in interdisziplinärer Perspektive sinnvoll bearbeitet werden können, wurde oben bereits betont. Vergleicht man die Studiendokumente, zeigt sich, dass bestimmte Disziplinen (v. a. Sprach- und Literaturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften) stärker, andere (z. B. empirische Sozialwissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Ethnologie) jedoch selten vertreten sind. Dies steht in bemerkenswertem Kontrast zur IKK-Forschung, die sich in nicht geringem Maße auf (kulturvergleichende) psychologische Forschung und psychologische Konzepte (z. B. ›Werte‹, ›Identität‹, ›Einstellung‹, ›Stereotyp/Vorurteil‹, ›Attribution‹ und das sich darauf beziehende Trainingsverfahren des ›*culture assimilator*‹ und nicht zuletzt ›Kulturdimensionen‹ nach Hofsteede, Trompenaars usw.) wie auch auf Konzepte der Ethnologie bzw. Kulturanthropologie (z. B. ›Kultur‹, ›Repräsentation‹, ›Differenz‹ etc.) und Soziologie (z. B. ›Fremdheit‹, ›Lebenswelt‹) stützt.
- *Forschungsmethoden:* Obwohl die Vermittlung von Methodenkenntnissen zur Analyse interkultureller Interaktionen und Kommunikationssituationen häufig als Studienziel genannt wird, geben die Studiendokumente nur selten Auskunft darüber, welche methodischen Orientierungen hierbei zugrunde liegen (Ausnahmen: der Masterstudiengang »Interkulturelle Germanistik« an der Universität Bayreuth; Masterstudiengang »Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz« der TU Chemnitz). Teilweise und nicht immer präzise informieren hierüber die Modulbeschreibungen – vermutlich obliegt die Entscheidung den Dozenten, die unterschiedliche Methoden präferieren.
- *Lehrformen:* Neben den klassischen Lehrformen wie Vorlesung, Seminar und Übung sind für einige Studiengänge spezifisch auf interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ausgerichtete Lehrformen wie Simulationen, Planspiele, Exkursionen, (Auslands-)Praktika sowie Lehrforschungsprojekte ausgewiesen. Zu berücksichtigen ist, dass Universitätsleitungen bzw. Akkreditierungsinstitutionen bestimmte Lehrformen vorgeben und andere nicht gestatten – was einer Explikation in den Modulbeschreibungen jedoch nicht prinzipiell entgegensteht.
- *Interkulturelle Kompetenz:* Kaum eines der Studiendokumente kommt ohne Hinweise auf die zunehmende internationale Verflechtung der Wirtschaft und die dafür benötigten sozialen, Sprach- und Handlungskompetenzen aus, aus denen die Studiengänge ihre Legitimation schöpfen. Trotz der starken Praxisorientierung v. a. der grundständigen Studiengänge wird ›interkulturelle (Handlungs-) Kompetenz‹ jedoch als Ausbildungsziel häufig nur ›impliziert‹ (und manchmal lediglich ›beschworen‹). In den wenigen Fällen, in denen ›interkulturelle Handlungskompetenz‹ als explizites Studienziel genannt wird, bleiben die Beschreibungen gleichwohl unpräzise.

## Fazit

Die Zusammenschau der offiziellen Studiendokumente macht deutlich, dass hier in der Regel weder die Ziele und Inhalte noch die methodologisch-methodische Ausrichtung der interkulturell ausgerichteten Studiengänge in Deutschland präzise benannt werden. Das hat *auch* damit zu tun, dass für zentrale Begriffe (z. B. ›interkulturelle Kompetenz‹) keine geteilten Definitionen verfügbar und die Operationalisierung und Messung von Konstrukten entsprechend schwierig sind. Präzisierungen wären jedoch insbesondere wünschenswert, damit (1) Studieninteressenten informierte Entscheidungen für oder gegen einen Studiengang fällen können; (2) die Erreichung von Studienzielen überprüfbar wird und so eine für die

Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards nötige systematische Evaluation möglich ist; und (3) potentielle Arbeitgeber (wie auch Absolventen selbst) präzise Informationen über die im Studium erworbenen Kompetenzen erhalten (vgl. Buch 2007).

Die Bemühungen der Vertreter interkultureller Studiengänge an deutschsprachigen Hochschulen, das gemeinsame Themengebiet stärker zu konturieren (Moosmüller 2007; Otten/Scheitza/Cnyrim 2007), sich bezüglich Didaktik, Lehrinhalten und Evaluationsergebnissen auszutauschen und Forschungskooperationen zu initiieren, stellen einen wichtigen Schritt zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Studiengänge dar.

*Literatur*


Appelsmeyer, H./Kochinka, A./Straub, J. (1997): Qualitative Methoden. In: J. Straub/W. Kempf/H. Werbik (Hg.): *Psychologie – Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. München: DTV, 709–742.

Bennett, M. J. (1993): Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: M. R. Paige (Hg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.

Bergemann, B./Bergemann, N. (2003): Ausbildung interkultureller Managementkompetenz an deutschen Hochschulen – Anforderungen und Status quo. In: N. Bergemann/A. L. J. Sourisseaux (Hg.): *Interkulturelles Management*. Berlin u. a.: Springer, 309–335.

Böhme, H./Mattusek, P./Müller, L. (2000): *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek: Rowohlt.

Bolten, J. (1992): Interkulturelles Verhandlungstraining. In: *Jahrbuch DaF* 18, 269–287.

Bolten, J. (2007a): Interkulturelle (Wirtschafts-)Kommunikation: ›Fach‹ oder ›Gegenstandsbereich‹? Wissenschaftshistorische Entwicklungen und studienorganisatorische Perspektiven. In: Moosmüller 2007, 171–208.

Bolten, J. (2007b): Interkulturelle Studienangebote vor dem Hintergrund der Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen. In: *interculture journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 6 (3), 47–63 (verfügbar unter: www.interculture-journal.com).

Breuer, F. (Hg.) (1996): *Qualitative Psychologie – Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Buch, F. (2007): Berufsfähig nicht trotz, sondern wegen der Geistes- und Kulturwissenschaften. In: *interculture journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 6 (3), 33–46 (verfügbar unter: www.interculture-journal.com).

Busch, D. (2007): Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig? In: *interculture journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 6 (3), 5–32 (verfügbar unter: www.interculture-journal.com).

Dathe, M. (1997): Interkulturelles Training im Studienfach Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In: A. Knapp-Potthoff/M.Liedke (Hg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 107–124.

Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Hochschuldidaktik. In: D. H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU, 249–254.

Henze, J./Oberlik, N. (2007): KUSTOS: Interkulturelle Theorien in Praxis umsetzen – Studierende geben interkulturelle Trainings an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Otten et al. 2007 (im Druck).

Jackson, J. (2006): Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture. In: *International Journal of Intercultural Relations* 30, 77–98.

Jammal, E. (2007): Studiengänge an der Hochschule Heilbronn, Fakultät Wirtschaft 2. In: *interculture journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 6 (3), 97–105 (verfügbar unter: www.interculture-journal.com).

Kolb D. A. (1984): *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Ladd, J. (1990): *Subject: India. A semester abroad*. Yarmouth: Intercultural Press.

Leenen, R./Groß, A. (2007): Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule. In: Otten et al. 2007 (im Druck).

Lüsebrink, H.-J. (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Metzler.

Mestenhauser, Jo. A. (1998): Portraits of an international curriculum: an uncommon multidimensional perspective. In: J. A. Mestenhauser/B. J. Ellingboe (Hg.): *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*. Phoenix, Arizona: Oryx, 3–39.

Moosmüller, Alois (Hg.) (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster u. a.: Waxmann.

Nohl, A. M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.

Otten, M./Robertson-von Trotha, C. Y. (2007): Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung. In: Otten et al. 2007 (im Druck).

Otten, M./Scheitza, A/Cnyrim, A. (Hg.) (2007): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Diskurse, Konzepte und Ausbildung in Praxis und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: IKO Verlag (im Druck).

Paige, R. M. (1996): Intercultural trainer competencies. In: D. Landis/R. S. Bhagat (Hg.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage, 148–164.

Roberts, C. (1995): Language and cultural learning: An ethnographic approach. In: A. A. Jensen/K. Jaeger/A. Lorentzen (Hg.): *Intercultural competence: A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press, 89–102.

Schnabel, K. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In: A. Krapp/B. Weidenmann (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU, 469–511.

Straub, Jürgen (2006): Understanding Cultural Differences: Relational Hermeneutics and Comparative Analysis in Cultural Psychology. In: J. Straub/D. Weidemann/C. Kölbl/B. Zielke (Hg.): *Pursuit of Meaning. Theoretical and Methodological Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology*. Bielefeld: transcript, 163–213.

Straub, J. (2007): Interkulturelle Kommunikation – eine wissenschaftliche Disziplin? In: Moosmüller 2007, 209–241.

Straub, J./Nothnagel, S. (2007): Über das Studium interkultureller Kommunikation und Kompetenz: Akademische Anforderungen und curriculare Ausbildung in einem interdisziplinären Master-Studiengang der Technischen Universität Chemnitz. In: M. Otten/A. Scheitza/A. Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Diskurse, Konzepte und Ausbildung in Praxis und Wissenschaft*. Frankfurt a.M: IKO Verlag (im Druck).

Thomas, A. (2007): Interkulturelle Kommunikation aus psychologischer Sicht. In: A. Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation – Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann, 51–65.

Thomas, A./Hößler, U. (2007a): Interkulturelle Qualifizierung an den Regensburger Hochschulen: Das Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz. In: *interculture journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 6 (3), 73–95 (verfügbar unter: www.interculture-journal.com).

Thomas, A./Hößler, U. (2007b): Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz: Studienbegleitendes erfahrungsorientiertes interkulturelles Lernen an der Universität und der Fachhochschule Regensburg. In: Otten et al. 2007 (im Druck).

Van Oord, L. (2005): Culture as a configuration of learning: Hypotheses in the context of international education. In: *Journal of Research in International Education* 4 (2), 173–191.

Weidemann, D. (2004): *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ›Gesicht‹: Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript.

*Anmerkungen*

1 Für einen Überblick über interkulturelle Studiengänge s. Bolten (2007a, b), Straub/Nothnagel (2007) Für einen schon wieder teilweise überholten Überblick über wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, die sich *auch* um Internationalisierung und Interkulturalität bemühen, s. Bergemann/Bergemann (2003).

2 Insbesondere Abgrenzungen zu Studiengängen der ›cultural studies‹ oder ›Kulturwissenschaft(en)‹ sind schwer zu treffen (s. z. B. Böhme/Matussek/Müller 2000). Grenzziehungen sind hier häufig weniger inhaltlich begründet als durch die Unterschiedlichkeit der Diskurse. Zur Konstitution des Diskurses der ›Interkulturalisten‹ in Deutschland tragen die regelmäßig stattfindenden Arbeitstreffen der Vertreter interkultureller Studiengänge an deutschsprachigen Hochschulen bei.

3 Diese – für Studiendokumente interkulturell ausgerichteter Studiengänge nicht untypische – Reihung steht in gewissem Kontrast zum Bedarf von Wirtschaftsunternehmen, wie ihn etwa Bergemann und Bergemann (2003) in einer Studie erhoben haben; hier stehen Fremdsprachenkenntnisse, gefolgt von Verhandlungskompetenzen im Vordergrund.

4 Eine Ausnahme stellt das ›Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz‹ der Universität und der Fachhochschule Regensburg dar, dessen Didaktik auf dem Lernmodell von Kolb (1984) basiert und für das expliziert ist, wie die Handlungskompetenz systematisch erreicht wird (Thomas/Hößler 2007a).

5 Hierzu zählen z. B.: www.interkulturelles-portal.de sowie die Kompetenzplattform Migration, interkulturelle Bildung und Organisationsentwicklung der FH Köln, verfügbar unter http://www.kopf.ik-bildung.fh-koeln.de/content/index_ger.html.

## 2.6 Akteure

***(Arne Weidemann & Steffi Nothnagel)***

Weidemann, Arne/Nothnagel, Steffi (2010): Akteure. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 123-162.

## 3.1 Akteure

ARNE WEIDEMANN UND STEFFI NOTHNAGEL

Geht es um die Ausbildung interkultureller Kompetenz an Hochschulen und Universitäten, denkt man zunächst an Studierende, die diese Kompetenz erwerben sollen, und an Lehrende, die sie auf dem Weg zu diesem Ziel führen und unterstützen. Bei genauerer Betrachtung der Akteure dieses Handlungsfeldes, die für das Lehrziel interkulturelle Kompetenz und folglich für die Ausbildung, Anwendung und Erforschung interkultureller Kompetenz relevant sind, stellt man jedoch leicht fest, dass diese Sichtweise in mehrfacher Hinsicht zu kurz greift:

1. Die Komplexität der Pragma-Semantik des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' sowie seine begriffliche Unschärfe (siehe dazu Straub 2007 und Straub/Nothnagel/Weidemann i.d.B., Kap. 1) erschwert das Ableiten konkreter Teillehrziele, Lehrinhalte und -methoden von dem umfassenden Lehrziel interkulturelle Kompetenz. Es bedarf also einer genauen Kenntnis des jeweiligen Kontextes, für den diese Kompetenz erworben wird, sowie der dazu jeweils (am besten) geeigneten Lehrmethoden. Auch ist ein gewisses Maß an Lebenserfahrung und Erfahrung mit kultureller Differenz seitens der Dozierenden, wie auch der Studierenden selbst, zentral für die Auseinandersetzung mit diesem Lehr- und Lernziel. Zieht man nun in Betracht, dass Studierende aufgrund individuell je verschiedener Biografieverläufe partiell über einen größeren bzw. anderen Erfahrungsschatz verfügen als die Dozentin/der Dozent bzw. andere Studierende, verschiebt sich das Lehrer-Lerner-Verhältnis jenseits der traditionellen Rollen und üblichen Lehrformen. Dies erfordert gegenseitige Anerkennung, Flexibilität und Veränderungsbereitschaft auf *allen* Seiten. Setzt man diesen Gedanken konsequent fort, wird deutlich, dass insbesondere die konative und affektive Dimension interkultureller Kompetenz ganz spezifische Herausforderungen an Studierende, Dozierende, aber auch an die Gestaltung der Rahmenbedingungen universitärer Lehre stellt. Dies wiederum betrifft Personen, die sich mit jenen *formalen* Abläufen der Lehre, Prüfung, Bera-

tung etc. befassen, welche als typisch für die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen gelten können.

2. Die Lehre interkultureller Kompetenz lässt sich zudem nicht unabhängig von gesellschaftlichen Diskursen betrachten, in die das Handlungsfeld Hochschule eingebunden ist. Einerseits sollen Hochschulen – unter dem Schlagwort ‚Employability' (vgl. Bolten/ Rathje/Busch 2007) – zunehmend Absolventen hervorbringen, die auf einen globalisierten Arbeitsmarkt vorbereitet sind. Dazu gehört die gezielte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, zu denen insbesondere auch interkulturelle Kompetenz zu rechnen ist. Andererseits agieren die Hochschulen selbst auf einem globalisierten Wissenschafts- und Forschungsmarkt, der im Verlauf zunehmender Internationalisierung spezifische Anforderungen an Akteure auf allen Ebenen der Universität stellt und entsprechend den Zielen der Hochschule und dem jeweiligen Internationalisierungsgrad (vgl. Leenen/Groß 2007) den beteiligten Akteuren interkulturelle Kompetenz abverlangt.[1]

Setzt man sich mit dem Handlungsfeld Hochschule auseinander, zeigt sich, dass die Lehre interkultureller Kompetenz als einschlägige Schlüsselqualifikation (vgl. Straub 2007; Bolten 2001) in mehrere Entwicklungsverläufe eingebunden ist, die je nach Perspektive andere Akteure in den Vordergrund rücken. Dabei spielen das Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' mit all seiner begrifflichen Unschärfe, aber auch seiner Veränderlichkeit und Dynamik, sowie sich wandelnde inner- und außeruniversitäre Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle. Der Frage nach den relevanten Akteuren wird im Folgenden – zwar im Lichte der, jedoch nicht ausgehend von ‚außeruniversitären' gesellschaftlichen Diskursen – nachgegangen.

Die Notwendigkeit der Vermittlung interkultureller Kompetenz ließe sich zwar anhand gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und den sich daraus er-

1 Es sei darauf hingewiesen, dass interkulturelle Kompetenz natürlich nicht allein in internationalen Kontexten relevant ist, denn kulturelle Differenzen können auch im Hinblick auf Verwaltungs- vs. Wissenschaftsbetrieb, Geistes- und Kulturwissenschaften vs. Natur- und Ingenieurswissenschaften (vgl. Müller 2006) vs. Wirtschaftswissenschaften, ferner auf fakultärer Ebene zwischen einzelnen Disziplinen und schlussendlich in Deutschland zwischen Ost- und Westdeutschland aufgrund über 50 Jahren getrennt gewachsener Wissenschaftssysteme von Bedeutung sein. Im Hinblick auf letzteres ist zudem relevant, dass Professuren und akademische Ämter in den neuen Bundesländern insbesondere in den Geistes-, Sozial-, Kultur- und Wirtschaftswissenschaften nach der Wiedervereinigung in hohem Maße durch im westdeutschen Wissenschaftsbetrieb ausgebildete und sozialisierte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen besetzt worden sind. An ostdeutschen Universitäten addieren sich somit bestehende kulturelle Differenzen auf disziplinärer und fakultärer Ebene entlang ost-westdeutscher Wissenschaftstraditionen (Werte, Ideologien, Kommunikationsmuster etc.).

gebenden Anforderungen an Hochschulen ableiten. So etwa beeinflussen (gesamt-)gesellschaftliche Diskurse nicht nur Bedarfe und Inhalte von Lehre und Forschung (z.B. im Hinblick auf Fragen der Integration, multikulturellen Gesellschaft, Migration, Chancengleichheit, Globalisierung, Konkurrenzfähigkeit, Bildungsgesellschaft, Demokratieerziehung etc.), sondern prägen das Hochschulsystem durch die daraus resultierenden politischen Entscheidungen auf transnationaler, nationaler sowie föderaler Ebene (bildungspolitische hochschulübergreifende Einflussfaktoren/Akteure: Bologna Prozess, europäische Mobilitätsprogramme, Wissenschaftsrat, Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz, Hochschulrahmengesetz etc.). Unter diesen Maßgaben werden inneruniversitäre infrastrukturelle Voraussetzungen geschaffen, die die konkrete Umsetzung von Ausbildungszielen mitbestimmen. Gerade die Ausbildung interkultureller Kompetenz stellt im Zusammenspiel mit dem Bologna-Prozess einen wichtigen Faktor dar.

Die Akteure, die aus der Perspektive eines stetigen Hochschulreformprozesses im Zeichen von Modernisierung und Internationalisierung in den Blick geraten, unterscheiden sich je nach Hochschule aufgrund differenter Zielsysteme und der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Ressourcen so stark, dass sich eine Betrachtung der ‚relevanten' Akteure aus einer solchen Perspektive als höchst komplexes und ausuferndes Unterfangen erweist.

Aus diesem Grunde werden wir – ausgehend von dem Ziel, Studierende interkulturell kompetenter zu machen – relevante Akteure, die Schnittstellen zwischen ihnen sowie deren Einbindung in das Handlungsfeld Hochschule betrachten. Die Sichtweise auf das Handlungsfeld Hochschule entspricht dabei notwendigerweise einem systemischen Blick, der dem Umstand Rechnung zu tragen versucht, dass neben einzelnen Akteuren auch organisationale Einheiten und Gremien das Handlungsfeld und damit den Möglichkeitsraum aller Akteure im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz mitbestimmen.

Den Ausgangspunkt stellen *Studierende* und *Dozierende* dar. Daneben werden als relevante Akteure (im Sinne von Funktionsträgern) Lehrstuhlinhaber, die Hochschulleitung sowie die Hochschuladministration berücksichtigt. Nach einigen Vorbemerkungen zum Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' geht es in einem zweiten Schritt um die Beschreibung der Akteursgruppen hinsichtlich ihrer Ziele und Aufgaben. Aus diesen lassen sich Anforderungen sowie Herausforderungen für die Akteure ableiten, die teils wiederum zur Spezifizierung des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' durch neue Perspektiven beitragen können. Drittens werden die Schnittstellen zwischen den Akteuren in den Blick genommen und schlussendlich einige Konsequenzen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz und die Weiterentwicklung des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' abgeleitet.

## Vorbemerkungen zum Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz'

Bevor wir uns den Akteuren selbst zuwenden, scheint es geboten, kurz auf einige spezifische Aspekte einzugehen, die für einzelne Akteursgruppen (und damit auch für Interaktionen zwischen ihnen) relevant sind bzw. sein können. Unsere Perspektive ist dabei analytisch und theoriegeleitet, um bestimmte Unterscheidungen im Zusammenhang mit den Akteursgruppen und Akteuren hinsichtlich deren Ziele, Erwartungen, Anforderungen und Problemfeldern vornehmen zu können.

1. Als wichtigster Aspekt ist sicher die *Komplexität des Konstrukts* zu nennen. Nicht nur bestehen selbst auf Fachebene durchaus Unklarheiten und Kontroversen darüber, was ‚interkulturelle Kompetenz' genau ist, aus welchen Komponenten sie sich zusammensetzt, und wie sie dementsprechend erworben, gelehrt und geprüft werden kann (vgl. Straub 2007), sondern es muss auch unterstellt werden, dass das Verständnis des Konstrukts von der interkulturellen Kompetenz des jeweiligen Akteurs bzw. Betrachters (mit)bedingt ist. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von interkulturell ausgerichteten Ausbildungsangeboten und deren Verankerung innerhalb der Universität aber auch z.B. für die Definition der spezifischen Lehrbefähigung oder die Eingangsvoraussetzungen für Studierende.
2. Die auch für andere Handlungskompetenzen häufig vorgenommene Unterscheidung in eine affektive, konative und kognitive Dimension interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten 2000: 68; Bolten 2007: 211f.) verweist zum einen darauf, dass ein Akteur im Hinblick auf diese Dimensionen (mit ihren jeweils enthaltenen Teilmerkmalen bzw. Komponenten) unterschiedlich kompetent sein kann; zum anderen stellt sich im Hinblick auf einzelne Akteure wie auch das jeweilige System Hochschule die Frage, auf welche Dimensionen/Komponenten (und welche Kombination/en) abgezielt wird und welche Erwartungen damit verbunden sind. Hiermit verknüpft sind die Fragen, welche Lehr-Lern-Methoden jeweils angemessen sind und eingesetzt werden sollen und ob bzw. inwieweit die dafür benötigten Ressourcen zur Verfügung stehen.
3. Ein noch nicht zufriedenstellend geklärter Aspekt des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' betrifft insbesondere einige die affektive Dimension interkultureller Kompetenz betreffende Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Ambiguitätstoleranz, Einfühlungsvermögen, oder Offenheit (siehe z.B. Hatzer/Layes 2003: 141; Bolten 2000: 68). So stellt sich nicht nur die Frage nach einer Gewichtung dieser oft genannten Persönlichkeitsfaktoren, z.B. hinsichtlich der Studierfähigkeit (vgl. Cortina 2006: 502ff.) oder der Lehrbefähigung (vgl. Winteler 2006: 336ff.). Fraglich ist ebenso die

Veränderlichkeit von Persönlichkeitseigenschaften, die gemeinhin als relativ stabil gelten, und damit die Ausbildbarkeit bestimmter Komponenten interkultureller Kompetenz.

4. Das Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' ist an Kontexte und Situationen gebunden – und zwar in doppelter Weise: Zum einen gilt eine Person als interkulturell kompetent im Hinblick auf je spezifische (fremd-) kulturelle Kontexte und interkulturelle Überschneidungssituationen (auch wenn ein Teil des Konstrukts als kulturallgemein konzipiert ist – siehe zur Unterscheidung kulturallgemeiner und kulturspezifischer Aspekte interkultureller Kompetenz Rathje 2006). Zum anderen entstehen Konzeption und Definition interkultureller Kompetenz aus je spezifischen Kontexten heraus und orientieren sich teils an konkreten Bedarfen bestimmter Anwendungsfelder (etwa in der interkulturellen Personalentwicklung im Rahmen der Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften; z.B. Bolten 2007; Stahl 1998; Deller/Kusch 2007; bei Auslandseinsätzen der Bundeswehr, z.B. Kammhuber 2007; oder bei der psychosozialen Betreuung von Migranten, z.B. Grothe/Fischer 2007), teils an weltanschaulichen Ausrichtungen (vgl. Chakkarath 2007). Zu diesen Kontexten gehören auch Wissenschaftstraditionen und -disziplinen sowie unterschiedliche (auch national-)kulturelle Hintergründe, was einer Vereinheitlichung des Konstrukts im Wege steht. Aus theoretischer Perspektive ist dann allerdings fraglich, ob eine Situationsspezifika nicht nivellierende Konzeption interkultureller Kompetenz diese noch zurecht als ‚Schlüsselqualifikation' ausweisen kann, da sich Schlüsselqualifikationen eben gerade durch ihre kontext- und situationsübergreifenden Merkmale auszeichnen, um einer dynamischen Praxis gerecht werden zu können (vgl. Faust 2005, 5ff.). Aus einer anwendungs- und praxisbezogenen Perspektive besteht umgekehrt jedoch das Problem, dass eine vereinheitlichte – Situationsspezifika nivellierende und die oben angesprochene Kontext- und Kulturgebundenheit des Konstrukts ignorierende – Definition interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation nur bedingt dazu taugt, die für die Bewältigung heterogener, variabler, teilweise unvorhersehbarer Bedarfe interkultureller Praxis nötigen Kompetenzen adäquat zu beschreiben. Eine so definierte interkulturelle Kompetenz schließt zwar beliebige Situationen auf (= Schlüsselkompetenz), wird aber den zu bewältigenden interkulturellen Aspekten nicht unbedingt gerecht (≠ interkulturelle Kompetenz).
5. Darüber hinaus führen sowohl gesellschaftliche Veränderungen als auch fortschreitende Forschungsaktivitäten zu Veränderungen oder Ausdifferenzierungen des Konstrukts. So ändern sich etwa die Domänen, für die die Ausbildung interkultureller Kompetenz als besonders relevant angesehen wird, wie auch die in Betracht gezogenen Kommunikationsmodi (Face-to-Face → Web 2.0, siehe z.B. Bolten i.d.B., Kap. 4.12; Fetscher i.d.B.,

i.d.B., Kap. 4.13). Unter dem Eindruck z.B. indigener Psychologien, die u.a. die Universalität bestimmter Persönlichkeitsfaktoren (wenn nicht das Konstrukt ‚Persönlichkeit' selbst) infrage stellen und auch die mit dem Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' verbundenen Zieldimensionen kritisieren (vgl. z.B. Henze 2007; Chakkarath 2007), offenbart sich nicht nur die Ethnozentrik des Konzepts. Zugleich ist auch die interkulturelle Kompetenz der mit der Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation befassten Wissenschaftler herausgefordert.

6. Schlussendlich erschweren all die genannten Aspekte nicht nur eine Formulierung und Vereinheitlichung konkreter Lernziele (und damit die Ausbildung interkultureller Kompetenz überhaupt), sondern damit insbesondere auch die Überprüfung von Lernergebnissen (vgl. Blüml i.d.B., Kap. 3.3; Arnold/Mayer i.d.B. Kap. 5), was einer – für die universitäre Ausbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses unerlässlich werdenden – Qualitätssicherung im Wege steht und sowohl diejenigen Akteure, die qua ihrer Rolle Lernziele und Prüfungsmodalitäten vorzugeben haben, als auch diejenigen, die die Vorgaben umzusetzen und Lernergebnisse zu überprüfen haben, vor nicht unerhebliche Probleme stellt (s.u.).

Aus den genannten Aspekten ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Betrachtung der Akteure, die an Hochschulen interkulturelle Kompetenz lehren. So banal wie folgenreich ist dabei die Tatsache, dass unterschiedliche Akteursgruppen ein unterschiedlich komplexes Verständnis des Konstrukts haben. Insbesondere Laien außerhalb der Hochschule, Mitglieder der Hochschulleitung, Verwaltungsangestellte und Studierende verfügen über ein eher rudimentäres und v.a. unterkomplexes Verständnis interkultureller Kompetenz,[2] aus dem sich nicht nur der Bedarf an Ausbildung interkultureller Kompetenz ergibt und sich handlungswirksame Ziele und Erwartungen ableiten. Diese Unterschiede bestimmen auch maßgeblich die Schnittstellen zwischen den Akteuren bzw. Akteursgruppen.

Die Akteursgruppe der Lehrenden (und oft auch Erforschenden) hingegen verfügt über ein einigermaßen komplexes, theoretisch fundiertes und empirisch abgesichertes Verständnis des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' – wenngleich auch diese Gruppe unter der mit dem Konstrukt verbundenen Annahme, dass es sich beim Erwerb interkultureller Kompetenz um einen nicht abschließbaren Prozess handelt, nicht beanspruchen würde, in einem absoluten Sinne interkulturell kompetent zu sein. Ihre Sicht auf ‚interkulturelle Kompetenz' unterscheidet sich jedoch in gewisser Weise im doppelten Wort-

2 Es sei darauf hingewiesen, dass diese Überlegungen vom stereotypen ‚Normalfall' ausgehen, von dem es natürlich unterschiedlichste Abweichungen gibt. So wird z.B. das Amt der Vize-Rektorin an der Universität Göttingen derzeit von der Leiterin des Instituts für Interkulturelle Germanistik ausgeübt.

sinn maßgeblich von derjenigen, die Mitglieder anderer Akteursgruppen haben – und zwar sowohl im Hinblick auf deren angenommenes Verständnis des Konstrukts wie auch hinsichtlich deren interkultureller Kompetenz (Weidemann/Becker/Dombek/Hager/Kettelhoit/Schreiter/Várkonyi 2010).[3]

## Die Akteure

Für die Betrachtung der verschiedenen Akteursgruppen im Zusammenhang mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz an Hochschulen ist die Unterscheidung einer individuellen und einer funktionsbezogenen Perspektive relevant.

Die *individuelle* Perspektive hebt auf persönliche Ziele, Erwartungen, Wünsche, Werte, Persönlichkeitseigenschaften und vorhandene Kompetenzen (die wiederum individuelles Handeln bestimmen) etc. ab und fokussiert die Akteure dementsprechend als Lernende bzw. Lehrende. Dabei wird angenommen, dass der Gestaltungsspielraum dieser Akteure im Lehr-Lernkontext so umfassend ist, dass eben diese persönlichen Ziele, Erwartungen, Wünsche usw. unmittelbar für die Ausbildung bzw. den Erwerb interkultureller Kompetenz relevant sind.

Die *funktionsbezogene* Perspektive hingegen betrachtet die Akteure im Hinblick auf die Funktionen, die sie im Hochschulkontext hinsichtlich der Ausbildung interkultureller Kompetenz erfüllen und durch die sie – u.a. mittels Generierung und Umsetzung von Vorgaben und Richtlinien, Ressourcenzuteilung etc. – die Rahmenbedingungen und damit den Möglichkeitsraum aller Beteiligten im Hinblick auf das Ziel der Ausbildung interkultureller Kompetenz gestalten. Zwar stehen hinter den Funktionen ebenfalls Ziele, Motive, Werte etc., doch handelt es sich dabei um institutionelle und nicht individuelle Aspekte.

Geht man zunächst nur von dem Ziel aus, *Studierende* interkulturell kompetent zu machen, scheint die individuelle Perspektive in erster Linie für die Akteursgruppen Studierende (als Lernende) und Dozierende (als Lehrende) infrage zu kommen. Universitätsleitung, Studentensekretariat, Prüfungsamt, Internationales Universitätszentrum etc. kommen dann als Gestalter der Rahmenbedingungen in den Blick und erscheinen in erster Linie aus einer funktionsbezogenen Sicht relevant.

3 Es existiert bisher kaum empirische Forschung, die sich speziell mit den Akteuren im Rahmen der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Hochschulkontext auseinandersetzt. Solchen Fragen widmet sich das Lehrforschungsprojekt: „Interkulturell ausgerichtete Studienangebote“, das sich mit dem Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen am Beispiel der Technischen Universität Chemnitz auseinandersetzt. Siehe: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ikk/ik/files/de/content-192.html.

In einer systemischen Betrachtungsweise lassen sich jedoch grundsätzlich alle Akteure aus individueller wie funktionsbezogener Perspektive untersuchen, was (1) erlaubt, die veränderlichen Kompetenzverhältnisse an den verschiedenen Schnittstellen zu berücksichtigen, (2) ermöglicht, den Bedarf an interkultureller Kompetenz auf Seiten aller relevanten Akteure zu bestimmen, und (3) Ansatzpunkte dafür liefert, wo mit spezifischen Funktionen verknüpfte Vorgaben die Ausbildung interkultureller Kompetenz unter Umständen weniger fördern als vielmehr behindern. Hinzu kommt (4), dass so auch Konflikte deutlich werden, die aufgrund der von einzelnen Akteuren gleichzeitig eingenommenen *Rollen* zustande kommen (z.B. in Prüfungssituationen). Von besonderer Relevanz erscheint die duale Perspektive jedoch im Hinblick auf die Akteursgruppe der Dozierenden, die die wesentliche Schnittstelle zwischen den Studierenden und deren Zielen auf der einen und dem System Hochschule mit seinen Angeboten, Richtlinien und Zielen auf der anderen Seite darstellen.

Während es aus einer systemorientierten Sichtweise naheliegt, funktionsbezogene Aspekte in den Vordergrund zu rücken und Akteure mit übergeordneten, steuernden Funktionen an den Anfang der Betrachtung zu stellen, verhält es sich bei einer die Akteure als Individuen fokussierenden Sichtweise umgekehrt. Hier würde man von den Zielen und Erwartungen ausgehen und mit der Akteursgruppe beginnen, die den größten individuellen Spielraum hat und (als einzelne Akteure) die geringste funktionale Einbindung in das System Hochschule aufweist. Für den hier interessierenden Zusammenhang sind die beiden Sichtweisen jedoch nicht losgelöst voneinander zu betrachten – im Gegenteil ergeben sich bestimmte nützliche Erkenntnisse erst aus der Zusammenschau beider Sichtweisen. Wir stellen die Akteure bzw. Akteursgruppen deshalb in der Reihenfolge abnehmender Freiheitsgrade (bezogen auf die Funktionen hinsichtlich der Ausbildung interkultureller Kompetenz) dar, beginnend bei den Studierenden über Dozierende hin zu Verwaltungsangestellten und Universitätsleitung, wobei wir jeweils auf Funktionen und Aufgaben, Ziele und Erwartungen sowie Anforderungen und Herausforderungen eingehen.

## Studierende

Die hier als Studierende bezeichneten Akteure stellen keine per se homogene Gruppe dar. Die unter diesem Begriff zusammengefassten Akteure eint jedoch, dass sie als (potentielle) Teilnehmer mehr oder weniger strukturierter Ausbildungsangebote an Hochschulen (siehe Otten i.d.B., Kap. 3.2) die Zielgruppe der Hochschullehre bilden. In dieser Funktion haben Studierende (teilweise institutionalisierten) Einfluss auf Umfang, Art und Umsetzung der Ausbildungsangebote, da Hochschulen auf eine ausreichende Menge an Studierenden angewiesen sind und ihre Ausbildungsangebote bedarfsorientiert

anbieten. Aus diesem Grund fassen wir potentielle Studierende, aber auch Graduierte[4] sowie Berufstätige oder Senioren, die speziell auf sie zugeschnittene, teils kommerzielle universitäre Weiterbildungsangebote wahrnehmen, ebenfalls unter diese Kategorie.

### Funktionen (Aufgaben)

Die Funktionen, die Studierende erfüllen, sind teils auf das System Hochschule bezogen, teils gesellschaftlicher Art:

- Studierende stellen die Zielgruppe universitärer Lehre dar – aus gesellschaftlicher Perspektive sind sie ‚Humankapital' und Hoffnungsträger für eine auch in Zukunft in sozialer wie wirtschaftlicher Hinsicht funktionierende Gesellschaft, was die erheblichen, von der Gemeinschaft getragenen Investitionen in ihre Ausbildung rechtfertigt;
- sie haben (potentiell) eine Multiplikatorenfunktion, indem sie ihre im Rahmen universitärer Ausbildungsangebote erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb wie außerhalb der Hochschule weitergeben bzw. anwenden – sei es in studentischen Diskussionen, als studentische Hilfskräfte oder Tutoren, in Form von Abschlussarbeiten oder durch Mitwirkung an intra- wie interuniversitären Forschungsprojekten, im Rahmen von Tandemprogrammen, bi-/trinationalen Studiengängen, Austauschprogrammen (z.B. Erasmus), durch freiwilliges Engagement im Kontext städtepartnerschaftlicher Aktivitäten oder Interkultureller Wochen, im sozialen Bereich (Austauschorganisationen, Hilfsorganisation etc.), aber auch im Rahmen von Nebenjobs, Praktika und – nach Abschluss des Studiums – im Berufsleben.
- sie erfüllen somit auch wesentliche Brückenfunktionen, nämlich zwischen Lehre und Forschung, Wissenschaft und Gesellschaft, Universität und Arbeitswelt/sozialem Bereich.

Mit diesen Funktionen sind Aufgaben verbunden, die sich nicht im Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten erschöpfen, sondern – und das gilt für das Ausbildungsziel interkultureller Kompetenz in besonderem Maße – auch in der Umsetzung in kommunikativen Zusammenhängen bestehen. Hierzu gehört auch, dass Studierende an Aufgaben universitärer Selbstverwaltung be-

4 Etwa im Rahmen spezieller Graduiertenkollegs, die mit der Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz befasst sind. Als einschlägiges Beispiel sei hier das seit 2004 durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderte Graduiertenkolleg „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" unter Leitung von Prof. Dr. Jürgen Straub (TU Chemnitz/Ruhr-Universität Bochum) und Prof. Dr. Jörn Rüsen (KWI, Essen) genannt. Zum Kolleg sowie den einzelnen Projekten siehe http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/gk/.

teiligt sind und über studentische Vertretungen auf praktisch allen Ebenen (von Prüfungsangelegenheiten über die Berufung von Hochschullehrern bis hin zur Schaffung neuer Studiengänge) die Bedingungen, unter denen sie studieren, mitgestalten.

## Ziele, Motive und Erwartungen

Die Akteursgruppe der Studierenden ist zu heterogen, als dass sich pauschal sagen ließe, welche Ziele und Erwartungen mit der Wahl interkulturell ausgerichteter Studienangebote für den Einzelnen verbunden sind. Zum einen gründen diese auf unterschiedlich komplexen Vorstellungen hinsichtlich interkultureller Kommunikation und Kompetenz, zum anderen sind aber auch die Studienangebote zu divers, als dass diese sich gleichermaßen mit den verschiedenen Zielen verbinden ließen. So unterscheiden sich die Studienangebote nicht nur nach inhaltlicher Ausrichtung und explizierten Studienzielen (Berufsbefähigung, Schlüssel- bzw. Zusatzqualifikation), sondern auch nach Umfang, Dauer, Kosten etc. (vgl. Otten i.d.B., Kap. 3.2; Otten/Robertson-von Trotha 2007; Straub/Nothnagel 2007; Thomas/Hößler 2007; Weidemann/Weidemann/Straub 2007).

Die von Studierenden verfolgten/angegebenen[5] Ziele und Motive lassen sich als eher persönlichkeitsorientiert oder eher utilitaristisch klassifizieren, wobei sich beide Orientierungen keineswegs ausschließen, sondern in individuellen Zielsystemen unterschiedlich ineinandergreifen. Einige der Ziele sind zudem eher als abstrakt-diffuse Oberziele zu verstehen, während andere sich auf konkrete Lebenszusammenhänge oder -pläne beziehen. Zu den eher persönlichkeitsorientierten Zielen bzw. Motiven gehören unter anderem:

- die Faszination am Fremden und das Interesse für Menschen aus anderen Kulturen, ihre Sitten und Gebräuche;
- Horizonterweiterung;
- etwas Unübliches, Neues (oder auch: etwas Besonderes) studieren;
- im Rahmen des Studiums im Ausland leben und lernen (durch Auslandssemester, binationale Studiengänge etc.);
- systematisch und wissenschaftlich fundiert lernen, was in anderen Ländern/Kulturen anders ist, und verstehen, warum dies so ist;
- eigene Erlebnisse besser verstehen können und (Selbst-)Hilfe im Hinblick auf eigene Erfahrungen mit kultureller Differenz erhalten;
- in einem Umfeld studieren, in dem sich auch andere für fremde Kulturen interessieren – verbunden mit dem Wunsch nach Anerkennung für das ei-

5 Wir beziehen uns hier auf die Ergebnisse unsystematischer Befragungen von Studierenden der interkulturell ausgerichteten Studiengänge an der TU Chemnitz sowie aus Interviewübungen, in denen narrativ-biografisches Interviewen u.a. zur Fragestellung „Wie kommt es, dass du IKK studierst?“ geübt wurde.

gene Interesse an kultureller Differenz und den eigenen Auslands- und Lebenserfahrungen.

Zu den eher utilitaristischen Zielen gehören unter anderem:

- Berufsbefähigung (arbeitsmarktorientiert, lukrativ, interessantes Umfeld);
- in einem international operierenden Unternehmen arbeiten;
- gezielt den nötigen oder nützlichen Wissensbestand über andere/bestimmte Länder bzw. Kulturen aufbauen;
- konkrete Fertigkeiten/Fähigkeiten für den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen erwerben (für berufliche wie private Kontexte, z.B. bikulturelle Partnerschaften);
- soziale Kompetenzen ausbauen;
- anderen Personen(-kreisen) fremdkulturelle Zusammenhänge und Aspekte interkultureller Kommunikation erklären und vermitteln sowie interkulturelle Kompetenz (z.B. als Trainer) ausbilden können.

Während die persönlichkeitsorientierten Ziele eher auf kognitive und affektive Aspekte abzielen, zeichnen sich die utilitaristischen Ziele durch eine stärkere Handlungsorientierung aus, was sich sowohl auf die Studiengangswahl (eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert) wie auch auf die Zufriedenheit mit dem gewählten Studienangebot auswirken dürfte; letzteres insofern, als die mit den verschiedenen Zielen verknüpften Erwartungen daran, dass das gewählte Studienangebot zur Ausbildung interkultureller Kompetenz diese Ziele auch erfüllt, nicht nur vom Studienangebot (Ausrichtung, Qualität etc.), sondern auch vom Vorwissen (über die Studiengänge, interkulturelle Kommunikation und Kompetenz) abhängt.

So muss bei den Zielen, die Studierende mit dem Studienangebot verknüpfen, zwischen Zielen differenziert werden, die zur Entscheidung für das Studienangebot führen, und solchen, die sich während des Studiums interkultureller Kommunikation erst entwickeln, sowie jenen, die sich durch den Wissens- und Kompetenzzuwachs verändern. Nicht nur verändern sich so z.T. die Zielinhalte, manche Ziele können auch erst aufgrund bestimmter im Studium entwickelter Kompetenzen entstehen (z.B. Wahrnehmung kultureller Differenz auch dort, wo ‚Laien' sie nicht vermuten und erkennen). Andere – von anderen Akteuren vorgegebene – Ziele werden aufgrund falscher Selbsteinschätzung u.U. gar nicht erst verfolgt, etwa wenn sich Studierende aufgrund ihrer zum Teil umfänglichen Auslandserfahrung bereits für interkulturell kompetenter halten als sie sind (vgl. Pederson 2009). Umgekehrt erscheinen manche Ziele (z.B. für ein bestimmtes Land interkulturell kompetent zu werden) angesichts der unendlichen Vielfalt kultureller Differenzen mit wachsendem Verständnis für die Komplexität interkultureller Kommunikation zunehmend als banal.

Die Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation und der Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen universitärer Bildungsangebote, die das Ziel verfolgen, wissenschaftlich fundiert und fundierend für unterschiedliche berufliche Praxen zu qualifizieren, stellt Studierende vor spezifische Herausforderungen und geht dementsprechend mit bestimmten Anforderungen an sie einher, damit das mit den Studienangeboten verbundene Potenzial auch eingelöst werden kann.

## Herausforderungen

Die Herausforderungen erwachsen teils unmittelbar aus dem *Lehr- und Lernziel* ‚interkulturelle Kompetenz', teils aus den konkreten Studienbedingungen. Zu ersterem gehört zuvorderst, dass Studierende zur Ausbildung interkultureller Kompetenz notwendigerweise gezielt mit (kultureller) Differenz konfrontiert und mithin zur Selbstreflexion[6] gezwungen werden (müssen), verbunden mit einer gezielten und fortwährenden Herausforderung ihres Selbst- und Weltverständnisses. Beides kann nicht nur unangenehm sein, sondern zu z.T. massiver Verunsicherung führen (vgl. Weidemann i.d.B., Kap. 4.16). Darüber hinaus kann die Erkenntnis, es weniger mit klar definierten (und dementsprechend leicht lernbaren) Inhalten als vielmehr mit komplexen und komplizierten Konstrukten sowie einer schier endlosen (und mit zunehmendem Verständnis wachsenden) Menge kultureller Differenzierungsmöglichkeiten zu tun zu haben, zu kognitiver wie emotionaler Überforderung führen. Hinzu kommt nicht nur, dass es sich bei Interkultureller Kommunikation um ein ausuferndes und schlecht definiertes Wissenschaftsgebiet handelt, sondern dass sich wesentliche Lern- bzw. Lehrziele in ihrer (vollständigen) Sinnhaftigkeit teils erst spät im Studium erschließen.

Neben inhaltlichen Aspekten kann auch die Konstellation im Seminar Herausforderungen mit sich bringen. Zwar stellt eine in sozialer und kultureller Hinsicht heterogene Teilnehmerschaft beträchtliche Chancen für interkulturelles Lernen *im* Seminar bereit, ein unterschiedlicher Bildungshintergrund, unterschiedliche soziale und kulturelle Herkunft der Kommiliton/innen und insbesondere die Sozialisation in unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen bzw. Wissenschafts- und Ausbildungstraditionen stellt Studierende (wie auch Lehrende, s.u.) aber immer wieder vor durchaus ernsthafte Probleme. Wäh-

6 Die allgemein für wissenschaftliches Arbeiten notwendige Selbstreflexivität geht hier über die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen wissenschaftlichen Selbstverständnisses und Handelns hinaus und erfordert in der Auseinandersetzung mit ‚Fremdem' auch eine kritische und auf kulturelle Differenz bezogene Auseinandersetzung mit bereits erworbenem Wissen sowie ‚selbstnahen' identitätsrelevanten Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen, deren Entstehung teilweise weit zurückreicht.

rend unterschiedliche Lebenserfahrungen und speziell Erfahrungen mit kultureller Differenz auch von Studierenden als bereichernd erlebt werden, führt die Konfrontation mit differenten Lern- und Diskursstilen oft zu Ab- bzw. Ausgrenzungen oder Konflikten, die für die Studierenden umso problematischer sind, als sie – mehr oder weniger erkennbar – dem Anspruch an die eigene interkulturelle Kompetenz zuwider laufen.

Auf der individuellen Ebene stellt auch die mit dem Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' verbundene Notwendigkeit ganzheitlichen Lernens unterschiedliche Herausforderungen bereit, lernt doch nicht jede(r) gleichermaßen leicht und gerne auf der kognitiven, konativen und affektiven Ebene bzw. hält dies überhaupt für nötig.

Insbesondere für ausländische Studierende ergeben sich aus schlechteren Sprachkenntnissen (hinsichtlich der Unterrichtssprachen Deutsch, teilweise auch Englisch) sowie dem auf kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit kultureller Differenz ausgerichtete Diskursstil gravierende Herausforderungen, die sowohl die eigene fachbezogene Studierfähigkeit (vgl. Hornig 2000: 32ff.) wie auch Interaktionen im Seminarkontext betreffen.

### Anforderungen

Aus den genannten Herausforderungen ergibt sich, dass Studierende, die im Rahmen universitärer Ausbildungsangebote interkulturell kompetenter werden wollen/sollen, bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen. Das Anforderungsprofil für Studierende entspricht dabei in großen Teilen dem, was allgemein als ‚Studierfähigkeit' (vgl. Schnabel 2001: 491) bezeichnet wird, geht aber in spezifischer Weise auch darüber hinaus:

„Studierende interkultureller Studiengänge verfügen bei Eintritt in das entsprechende Studium idealerweise über:

- Fremdsprachenkenntnisse, Sprachgefühl und ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten;
- Fähigkeit zur Selbstorganisation, Fleiß, intrinsische Motivation;
- Praxiserfahrungen;
- Analytische Fähigkeiten, Selbstreflexivität;
- Interesse an wissenschaftlicher Forschung;
- Interesse an Menschen (und deren womöglich fremden Lebensformen);
- Soziale Kompetenz, Teamfähigkeit
- aber auch Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit, Neugier, Empathiefähigkeit usw." (Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821f.)

Zwar beziehen sich Weidemann, Weidemann und Straub dabei explizit auf interkulturell ausgerichtete Studiengänge und fügen für weiterführende (M.A.-) Studiengänge zudem Auslandserfahrung in Form von Praktika oder Auslands-

semester als Voraussetzung hinzu (ebd.: 822), im Großen und Ganzen gelten die genannten Aspekte aber für alle Formen universitärer Ausbildung von interkultureller Kompetenz. Ergänzen ließe sich die Liste noch um eine gewisse Grundbelastbarkeit, Frustrationstoleranz und Humor, die den Umgang mit Differenzerfahrungen erleichtern. Die Liste zeigt schließlich auch, dass die Anforderungen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz bereits Teilaspekte interkultureller Kompetenz umfassen.

## Dozenten/Lehrende

Als Dozentinnen/Dozenten bzw. Lehrende bezeichnen wir Akteure, die die Aufgabe der Lehre und Ausbildung interkultureller Kompetenz übernehmen und den Studierenden in dieser Rolle gegenüberstehen. Die zu dieser Akteursgruppe zählenden Personen begegnen den Studierenden oftmals zusätzlich in anderen professionellen Rollen und Funktionen, die wir jedoch aus theoretischen Überlegungen zum Zwecke der Systematisierung als eigene Akteursgruppe Lehrstuhlinhaber/Professoren (Leitung) fassen (s.u.).

Zur Akteursgruppe Dozenten/Lehrende gehören Hochschullehrer sowie wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrbeauftragte, mit Einschränkungen aber auch Studierende, die – etwa als Tutoren – entsprechende Aufgaben übernehmen. Unterscheidungen nach akademischem Rang (habilitiert, promoviert, Diplom, M.A., B.A. etc.) und Art der institutionellen Eingebundenheit (verbeamteter Hochschullehrer, Privatdozent, Juniorprofessor, wiss. Mitarbeiter, Lehrbeauftragter, Tutor etc.) spielen für die Betrachtung dieser Akteursgruppe nur eine untergeordnete Rolle, wenngleich sie für die Betrachtung der Schnittstellen von erheblicher Bedeutung sind.

### Funktionen (Aufgaben)

Zu den Aufgaben der Lehrenden gehören die Planung, Organisation, Durchführung und ggf. die Evaluation ihrer Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lehr- bzw. Veranstaltungsform (Vorlesung, Seminar, Übung, Kolloquium, Projekt, Exkursion). Die Lehrveranstaltungen befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten interkultureller Kommunikation unter Einbezug kognitiver, affektiver und konativer Aspekte. Dozierende sind angehalten, Lehrveranstaltungsinhalte und -ziele ausgehend von den Studiendokumenten (und den darin vorgegebenen Lernzielen) zu gestalten und ggf. mit Kollegen inhaltliche Abstimmungen vorzunehmen. Schließlich müssen die einzelnen Sitzungen und Phasen der Lehrveranstaltungen vor- und nachbereitet, die Studierenden bei der Erfüllung der Seminaranforderungen (Referate, Hausarbeiten etc.) betreut und die notwendigen Prüfungsleistungen abgenommen werden.

Die Lehre ist teils auch an persönliche Interessen und Forschungsaktivitäten geknüpft, die u.a. der Weiterqualifizierung der Lehrenden und damit dem Transfer von neuem Wissen in die Lehrveranstaltungen dienen. Lehre und Forschung können in besonderen Fällen miteinander verbunden sein – etwa im Rahmen von Konferenzen[7] oder in Form von Lehrforschung bzw. Lehrforschungsprojekten (siehe dazu Weidemann i.d.B, Kap. 4.16). Diese können letztlich auch zu gemeinsamen Publikationen führen. Die Dozenten bilden dabei eine zentrale Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Ausbildungssystem (Webler 2003: 67).[8] Für die Schnittstelle von Lehre und Praxis können einerseits Praktika dienen. Andererseits können hier auch Lehrende (oft externe Lehrbeauftragte) eingesetzt werden, die selbst fundierte Praxiserfahrung in interkulturellen Trainings-, Coaching-, Mediations- und Beratungstätigkeiten haben und in der Lage sind, diese vor dem Hintergrund bestehender theoretischer Modelle und Konzepte zu reflektieren.

Neben der inhaltsbezogenen Weiterbildung besteht eine weitere Aufgabe in der Entwicklung und Weiterbildung der eigenen didaktischen Fähigkeiten, die speziell auf die Anforderungen einer hochschulgerechten Lehre interkultureller Kompetenz zugeschnitten sind.

### Ziele, Motive und Erwartungen

Für die verschiedenen Dozierenden/Lehrenden lässt sich mit Blick auf die Heterogenität der Akteursgruppe sowie interkulturell ausgerichteter Studienangebote eine ebenso große Vielfalt an Zielen, Motiven und Erwartungen benennen wie für die Akteursgruppe der Studierenden (vgl. Weidemann et al. 2010). Anders als bei den Studierenden richten sich diese bei den Lehrenden allerdings auf eine konkrete professionelle Praxis, die zunächst in der Lehrtätigkeit besteht. Dieser Unterschied drückt sich vor allem im Konkretisierungsgrad der Ziele und Motive von Studierenden und Lehrenden aus. Das Spektrum der von Lehrenden im Zusammenhang mit der Lehre interkultureller Kompetenz verfolgten Motive und Ziele umspannt solche mit eher persönlichem sowie solche mit eher professionellem Charakter. Zu ersteren gehört unter anderem:

7 Sowohl die Teilnahme an inhaltlich relevanten Fachkonferenzen als auch die Konzeption und Durchführung von studentischen Konferenzen, Symposien, Kolloquien etc. kann Teil des Lehrkonzepts sein.

8 Webler (2003: 67) schreibt dazu: „In der Hochschule kreuzen sich Wissenschaftssystem und Ausbildungssystem. Die Vermittlung zwischen beiden ist als lehrende, Selbststudium anleitende, unterstützende Tätigkeit Aufgabe des Lehrkörpers."

- ein inhaltliches Interesse aufgrund persönlicher Erfahrungen (private und/ oder berufliche Auslandserfahrungen, bikulturelle Partnerschaft etc.) verfolgen zu können und Anerkennung dafür zu bekommen;
- mit Studierenden zusammenzuarbeiten, die an kultureller Differenz und interkultureller Kompetenz interessiert sind und persönliche Erfahrungen mit kultureller Differenz mitbringen;
- selbst Fremdheitserfahrungen in interkulturell zusammengesetzten Seminargruppen oder bei studienbezogenen Auslandsaufenthalten (z.B. Exkursion) zu machen;
- ein aktuelles und häufig interdisziplinär angelegtes Thema zu unterrichten.

Zu letzteren gehört unter anderem:
- Studierende mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fremdheit und (kultureller Differenz) vertraut zu machen;
- allgemeine und bereichsspezifische Theorien und Methoden in der Auseinandersetzung mit einem besonderen Gegenstand weiterzuentwickeln und Studierenden diesen hochgradig innovativen Charakter wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln;
- komplexe alltags- und berufspraktische Kompetenzen (Schlüsselqualifikation) zu vermitteln;
- die eigene Lehrpraxis weiterzuentwickeln.

Die Ziele und Motive der Studierenden und der Lehrenden ähneln sich insbesondere hinsichtlich des Rückbezugs auf persönliche Lebenserfahrungen und in einem grundlegenden Interesse an anderen Kulturen, Fremdheitserfahrungen sowie teilweise auch in dem Wunsch nach einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung damit. Mit dem jeweiligen Kontext (z.B. in welcher Organisationsform interkulturell ausgerichteter Studienangebote unterrichtet wird), dem Grad an Professionalisierung der Lehrpraxis sowie der persönlichen Lebenssituation und -erfahrung können die Ziele einzelner Mitglieder dieser Akteursgruppe (wie bei den Studierenden) variieren.

## Herausforderungen

Die Ausbildung interkultureller Kompetenz ist auch für die Lehrenden mit spezifischen Herausforderungen verbunden. So besteht eine Herausforderung zunächst in dem Lehrziel selbst, welches von dem vorgegebenen Lehr- und Lernarrangement (der Organisationsform des interkulturell ausgerichteten Studien- bzw. Qualifizierungsangebots und extern vorgegebenen Lernzielen) jeweils näher bestimmt wird. Der Lehrende muss die für den Lehrkontext und die (externen) Lernziele relevanten Inhalte auswählen und diese didaktisch

und methodisch aufbereiten. Vor dem Hintergrund der bereits genannten problematischen und teils noch ungeklärten Aspekte ‚interkultureller Kompetenz' umfassen die Herausforderungen zudem das Formulieren von Grobzielen und Feinzielen, die Auswahl und Anwendung geeigneter Lehrformen und -methoden sowie ein dem Lehrgegenstand angemessenes Prüfungsverfahren.[9]

Eine weitere zentrale Herausforderung besteht in der Auseinandersetzung mit den Studierenden als einer meist heterogen zusammengesetzten Gruppe von Personen (vgl. Hahn 2004: 310) mit individuellen Lernzielen, unterschiedlichen Erfahrungen (Lebensverlauf, Herkunft etc.) sowie einer bestimmten wissenschaftlichen und bildungsbiografischen Sozialisation (s.o.).[10] Gerade interkulturell ausgerichtete Studienangebote sind häufig auch international ausgerichtet und ziehen ausländische Studierende an. Dadurch (und insbesondere, wenn es sich um bi- und trinationale Studiengänge handelt) entsteht das, was im Englischen ‚international classroom' genannt wird (vgl. Farkas-Teekens/van der Wende 1997). In der Regel gehört das Unterrichten gemischtnationaler Gruppen (womöglich in einer lingua franca, meist Englisch) nicht zu den Qualifikationen, die Dozierende aufgrund ihrer akademischen Ausbildung mitbringen (vgl. ebd.: 16ff.). Neben *sprachbezogenen Herausforderungen* (und hierzu gehört nicht nur das Sprachniveau der Lehrenden, sondern auch das der Studierenden sowie die Fähigkeit der Lehrenden, mit unterschiedlichen Sprachfähigkeiten auf Seiten der Studierenden umzugehen), kommen im ‚international classroom' *interkulturelle Herausforderungen* hinzu. Lehrende sehen sich in diesem Kontext mit unterschiedlichen kulturspezifischen Vorstellungen hinsichtlich ihrer Rolle als Lehrperson, des wissenschaftlichen Arbeitsstils, der Funktionsweise des Hochschulsystems sowie differierenden Lernstilen seitens der Studierenden konfrontiert, die sich auch jenseits nationaler Zugehörigkeit unterscheiden können. Die Herausforderung besteht also nicht allein darin, den ‚Lernstoff' zu vermitteln, sondern im Umgang mit den Studierenden interkulturelle Kompetenz selbst *vorleben* zu können. Damit das Lehr-/Lernziel ‚interkulturelle Kompetenz' erreicht werden kann, müssen die Lehrenden in einem solchen Kontext also selbst in hohem Maße interkulturell kompetent sein. Das gleiche gilt für Veranstaltungen im

9 Zu den Herausforderungen, die aus der Entwicklung und Verwendung von Lehrmethoden zur Ausbildung interkultureller Kompetenz entstehen, siehe ausführlich Teil 4 „Methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz" i.d.B.

10 Die Studentenschaft ist hingegen insbesondere in Bachelorstudiengängen weitgehend altershomogen und in interkulturell ausgerichteten Bachelor- wie Masterstudiengängen zudem hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit (meist weiblich) recht homogen. Dies bringt eigene Herausforderungen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz mit sich, da z.B. mit Alter oder Gender verbundene Aspekte kultureller Differenz dann weniger leicht auf Basis entsprechenden Differenzen in der Gruppe der Studierenden bearbeitet werden können.

Rahmen von (internationalen) Kooperationen und Konferenzen, die sich an den Lehrkontext gewissermaßen anschließen.

In diesem Zusammenhang besteht ein strukturelles Problem in den für interkulturell ausgerichtete Studiengänge typischen heterogenen Bildungsbiografien der Lehrenden. Insbesondere Hochschullehrer haben momentan noch relativ selten eine einschlägig interkulturell ausgerichtete Ausbildung, da es in Deutschland interkulturell ausgerichtete Studiengänge erst seit Anfang/Mitte der 1990er Jahre gibt (vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007).

Hinzu kommt, dass gerade bei der Reflexion der Lehrpraxis und der inhaltlichen Gestaltung der Lehre persönliche Erfahrungen mit kultureller Differenz häufig einen zentralen Erfahrungs- und Wissenspool darstellen, Lehrende zum einen jedoch über höchst unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungen mit kultureller Differenz verfügen, und diese Erfahrungen zum anderen nur dann wirklich fruchtbar gemacht werden können, wenn sie mit didaktischen Konzepten und Kompetenzen verbunden werden. Insofern stellt das Fehlen einer interkulturell ausgerichteten, kompetenz- und didaktikorientierten Aus- und Weiterbildung von Lehrenden im Hochschulkontext[11] ein nicht ganz unerhebliches Problem dar.

Zusammengefasst bestehen die Herausforderungen, denen Lehrende gegenüberstehen, darin, sich (1) mit interkultureller Kompetenz einerseits als (multidisziplinärem) theoretischem Konstrukt und andererseits als Schlüsselqualifikation (2) sowohl theoretisch als auch praktisch (3) für ein dem Studienangebot entsprechendes antizipiertes Anwendungsfeld (4) in kulturallgemeiner und/oder kulturspezifischer Hinsicht befassen zu müssen sowie (5) die Erfahrungen und das Wissen daraus systematisch zusammenzuführen und (6) wiederum in die Lehrpraxis zu übertragen.

In dem Maße, wie die Ausbildung interkultureller Kompetenz es erfordert, Lernende mit (kultureller) Differenz zu konfrontieren und zur kritischen – und möglicherweise unangenehmen – Auseinandersetzung mit sich selbst zu zwingen (s.o.), stehen Lehrende zudem vor *ethischen* Herausforderungen, die nicht zuletzt daher rühren, dass sie als ‚change agents' (Paige 1996) agieren, oft ohne dafür speziell ausgebildet zu sein und ohne dass diese Rolle im Hochschulkontext formal geregelt wäre (vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821). Während ethische Aspekte im Zusammenhang mit (sozialwissenschaftlicher) Forschung bzw. Methodenausbildung breit diskutiert werden und insofern auch Eingang in interkulturell ausgerichtete Studienangebote finden, steht eine intensive Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im Lehr-/Lernkontext noch aus. Lehrende stehen also immer wieder vor dem Problem, dass sie die Lernenden – u.U. ohne dies antizipiert zu haben – auf identitätsnahe

11 Zur Problematik der didaktischen Aus- und Weiterbildung von Lehrenden an Hochschulen siehe ausführlich Welbers (2003).

Probleme stoßen. Um daraus ggf. entstehende Krisen aufzufangen, wären sie gefordert, sich auf erheblich persönlichere Weise mit den Lernenden auseinanderzusetzen, als dies durch die etablierte Rolle als Dozent/in geregelt ist und als sie selbst es leisten können oder wollen. Hierbei spielen nicht allein Zeit- und Ressourcenaspekte eine Rolle, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit, in „die Bearbeitung persönlichkeitsnaher Aspekte (die bisweilen therapienahen Charakter annehmen mag)“ (ebd.) einzusteigen.

Eine weitere Herausforderung für Lehrende besteht darin, dass sie (in der Regel) auch den Lernerfolg der Lernenden zu überprüfen haben und dies nicht nur andere Interaktionsmodi mit sich bringt, sondern sie auch vor die Schwierigkeit stellt, dass ‚interkulturelle Kompetenz‘ teilweise nur schwer zu operationalisieren und damit schwer prüfbar ist (s.o.; vgl. Blüml i.d.B., Kap. 3.3; Arnold/Mayer i.d.B., Kap. 5). Insbesondere die mit den – einander teils zuwiderlaufenden – Rollen als Lehrender bzw. Prüfer verbundenen Rollenerwartungen und -anforderungen sowie Interaktionsmodi können nicht nur auf Seiten der Studierenden zu Konfusion führen, sondern stellen die Lehrenden vor die Schwierigkeit, diese Rollen professionell zu trennen und dennoch zu integrieren (vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821). Während eine strikte Trennung der beiden Rollen wiederum zu ethischen Problemen führt, verlässt man durch deren Integration die institutionell abgesicherte, formal geregelte und im Ausbildungssystem geforderte Rollendefinition des ‚Prüfers‘, der zufolge Lernerfolge anhand objektiver Kriterien eingeschätzt und vergleichbar gemacht werden müssen. Schließlich bleibt zu beachten, dass der von Beginn der Lehrveranstaltung an bekannte Prüfungsmodus – der durch die Prüfungsordnung meist vorgegeben ist – einen wichtigen Faktor für die Qualität des Lernens der Studierenden darstellt (Winteler 2006: 337f.).

### Anforderungen

Anhand der genannten vielschichtigen Herausforderungen an Lehrende (in Lehr-, Betreuungs- und Prüfungssituationen) lässt sich folgendes ‚idealtypisches‘ Anforderungsprofil ableiten, das allgemeine Anforderungen, Lehrkompetenz, Fachwissen und interkulturelle Kompetenz umfasst und über die von Webler (2003: 70) aufgeführten Komponenten allgemeiner (Hochschul-) Lehrkompetenz hinausgeht.

Mit Webler (2003: 69) gehen wir davon aus, dass es bei der Lehrkompetenz darum geht, „als Lehrende in einem Brückenschlag die Wissensbestände, Methoden und wissenschaftsspezifischen Verhaltensweisen mit den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der Studierenden zu verbinden“. Im Einzelnen definiert Webler die Anforderungen und Erwartungen an Lehrkompetenz wie folgt:

- „den Studierenden bei ihrem eigenen Erwerb fachlichen Wissens gerichtete Impulse zum Lernen zu geben,
- selber wissenschaftliche Inhalte auf dem neuesten Stand verständlich, d.h. an den Verständnismöglichkeiten der Studierenden orientiert, mitzuteilen,
- dem eigenen, selbstverantworteten Lernprozess der Studierenden assistierend ihnen Rückmeldung über ihr Vorgehen, ihren Lernfortschritt und wünschenswerte Ergänzungen zu geben,
- Neugier zu wecken (Fragen auszulösen) und beim Aufbau einer Fragehaltung zu helfen,
- wissenschaftlichen Zweifel an dargebotenen Inhalten zu wecken und für eine kritische Überprüfung geeignete Methoden zu vermitteln, Räume für selbständiges Lernen offen zu halten,
- problembasiertes Lernen zu fördern und anzuleiten,
- Räume für theoriebezogenes Probehandeln in einschlägigen beruflichen Handlungsfeldern bereitzustellen sowie
- zu einer theoriegeleiteten, selbstverantworteten Handlungskompetenz in eigenen und fremden (interkulturellen) Kontexten beizutragen.“ (Webler 2003: 70)

Im Zusammenhang mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz lassen sich auf Basis der obigen Ausführungen folgende Anforderungen an Lehrende im Sinne einer *interkulturellen Lehrkompetenz* ergänzen:

*Allgemeine Anforderungen:*
- Motivation und Engagement für komplexe (interkulturelle) Lehr- und Lernkontexte;
- psychische Belastbarkeit (insb. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz);
- Offenheit, Flexibilität, Neugier, Empathie;
- Sensibilität für kulturelle Differenz;
- Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstveränderung;
- in internationalen Studiengängen ggf. Fremdsprachenkenntnisse auf nahezu ‚native-speaker‘-Niveau (vgl. Farkas-Teekens 1997: 19).

*Lehrkompetenz:*
- Eine fundierte kompetenzorientierte Ausbildung in Didaktik und Methoden (idealerweise auf interkulturelle Kompetenz ausgerichtet), d.h. Kenntnis der verschiedenen Lehrformen und -methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz sowie empirischer Befunde dazu;
- Erfahrung bei der Anwendung solcher Lehrmethoden;
- die Fähigkeit, methodische und didaktische Kenntnisse an spezifische interkulturelle Lehrkontexte immer wieder neu anzupassen, da Standardisierungen aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer ungeeignet sind und

gerade die Bezugnahme auf individuelle sowie kulturelle Differenz für die Vermittlung interkultureller Kompetenz zentral ist;
- ein spezifisches Rollenverständnis als Lehrender, welches damit einhergeht, bei den Studierenden als ‚change agent' (Paige 1996) tiefer greifende Veränderungen (der Persönlichkeit, Einstellungen) zu ‚managen' (vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 821; Weidemann i.d.B., Kap. 4.16);[12]
- einzelne Studenten insbesondere auch hinsichtlich kultureller Hintergründe einschätzen und gezielt fördern können (Coachingkompetenzen siehe Barmeyer/Haupt 2007: 791);
- (interkulturelle) Gruppenprozesse initiieren und steuern können (Führungs- und Mediationskompetenzen).

*Fachwissen:*
- Relevante Theorien und Konzepte (Kultur, Kompetenz, Kommunikation etc.) sowie ggf. empirische Befunde interkultureller Kommunikationsforschung über das jeweilige Anwendungsfeld kennen und transferorientiert vermitteln können;
- Kenntnisse über disziplinär bzw. kulturell verankerte Wissenschafts- und Bildungstraditionen kennen (insbesondere bei heterogen zusammengesetzten Studierendengruppen) und dieses Wissen nutzbar machen können.

*Interkulturelle Kompetenz:*
- für den (beruflichen) Anwendungskontext;
- für die Lehrsituation selbst, und zwar für (kulturell) heterogene Lerngruppen, was Wissen über den kulturellen Hintergrund der Lerner (einschließlich Wissen über bildungskulturelle Aspekte) einschließt.[13]

Die genannten Aspekte gelten jedoch auch teils für die Betreuungs- und Prüfungssituation, gewissermaßen für den Lehrkontext im weiteren Sinne. Da Lehrende in der Regel auch Prüfungsfunktionen haben, müssen sie somit nicht nur selbst rollenflexibel sein und mit den widersprüchlichen Anforde-

12 Da sich dieses Rollenverständnis vom traditionellen Dozentenbild im deutschen Hochschulsystem unterscheidet, fehlt es dementsprechend häufig an finanzieller und struktureller Förderung und Anerkennung (vgl. Hahn 2004).

13 Hierzu gehören insbesondere auch Aspekte wie der kulturspezifisch unterschiedliche Umgang mit Dozenten, Professoren, Kommilitonen im Seminargeschehen etc.; kulturspezifisch unterschiedliche Lerninhalte (z.B. die Fokussierung auf westdeutsche bzw. US-amerikanische Themen, Quellen, Studien etc.); kulturspezifisch unterschiedliche Lern-/Lehrstile (dozentenzentriert vs. interaktiv; Fokus auf kognitive Aspekte/Auswendiglernen vs. Diskursorientierung etc.) sowie Veranstaltungsformen und (kulturelle) Spezifika ganzer Hochschulsysteme.

rungen ihrer Rolle als Lehrende bzw. Prüfenden umgehen, sondern kompetent auf die – ggf. heterogenen und die ihnen möglicherweise erst einmal unbekannten – Rollenerwartungen seitens ihrer Studierenden reagieren können.

Die Ausbildung interkultureller Kompetenz erfordert somit von den Lehrenden neben dem Einlassen auf Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Studierenden auch eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, der Rolle als Lehrender sowie der eigenen Lehrpraxis. Die Lehrenden sind angehalten, ihre eigenen kulturellen Differenzerfahrungen und ihre kulturell geprägten Vorstellungen und Konzepte bezüglich der gesamten Lehr-, Betreuungs- und Prüfungssituationen zu reflektieren und im Umgang mit den Studierenden die eigene interkulturelle Kompetenz in Ergänzung mit anderen sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln.[14]

Angesichts dieses komplexen und umfassenden Anforderungsprofils ist offenkundig, dass eine einzelne Person kaum je alle genannten Anforderungen in gleichem Maße erfüllen kann. Gerade für (kulturell) heterogen zusammengesetzte Gruppen Studierender kann dieses Manko durch Dozententandems bzw. -teams teilweise aufgewogen werden (vgl. Farkas-Teekens 1997: 27), wobei deren Zusammensetzung die Konstellation der Lernendengruppe reflektieren kann (aber nicht muss). Interkulturell zusammengesetzte Dozententeams erweitern nicht nur das Kompetenzspektrum der Lehrenden u.a. hinsichtlich spezifischer kulturbezogener Kenntnisse, sondern erlauben den Studierenden idealerweise auch, interkulturell kompetentes Handeln zu beobachten (s.a. Fetscher i.d.B., Kap. 4.13).

## Lehrstuhlinhaber/Professoren (Leitung)

Aufgrund spezifischer Funktionen und Aufgaben ist die Akteursgruppe der Lehrstuhlinhaber bzw. Professoren von der Akteursgruppe Dozenten/Lehrende zu unterscheiden, ungeachtet dessen, dass die dieser Akteursgruppe zugehörigen Personen in der Regel gleichzeitig der Akteursgruppe der Lehrenden angehören. Gemeint sind hier Personen, die aufgrund ihrer formalen Position als Lehrstuhlinhaber oder Professor Planungs- und Leitungsfunktionen im Hinblick auf die von ihnen zu verantwortenden interkulturell ausgerichteten Studienangebote und Führungsfunktionen im Hinblick auf ihre Mitarbeiter und Lehrbeauftragte haben sowie Verantwortung für die Qualitätssicherung der Lehre tragen.

14 Dabei kann die interkulturelle Überschneidungssituation auch darin bestehen, dass sich die Lehrperson selbst einem anderen als dem jeweiligen Lehr- bzw. Hochschulkontext kulturell zugehörig fühlt (z.B. bei Gastdozenten).

## Funktionen/Aufgaben[15]

Eine zentrale Aufgabe im Bereich *Studium und Lehre* besteht in der Konzeption, Planung, Durchführung, Etablierung und Qualitätssicherung der interkulturell ausgerichteten Studienangebote. Dazu gehören im konzeptionellen Bereich u.a. die allgemeine sowie standortbezogene Bedarfsklärung hinsichtlich Inhalten, Umfang und Art der Studienangebote, die inhaltliche wie bedarfsbezogene Beratung der Hochschulleitung, die Erstellung von Studiendokumenten, in denen Studienziele, Anforderungsprofile, Studien- und Prüfungsinhalte etc. festgelegt sind, sowie die Klärung des Ressourcenbedarfs in materieller wie personeller Hinsicht, was auch die Möglichkeiten bzw. Notwendigkeit der Vernetzung mit anderen Studienangeboten, Lehrstühlen, Instituten etc. umfasst.[16]

Im Bereich der Umsetzung der Studienangebote obliegen diesen Akteuren verschiedene Aufgaben, angefangen bei der Bekanntmachung der Studienmöglichkeiten (Ziele, Anforderungen, Nutzen etc.) über die Anwerbung und Auswahl geeigneter Studierender, die (eigenständige) Lehre und das Prüfen bis hin zur Auswahl, Führung und Entwicklung des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals (Mitarbeiter/innen, studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte, Tutoren und Sekretariatskräfte sowie z.T. Lehrbeauftragte).[17]

Zu den Aufgaben von Hochschullehrern – zumindest denen, die an Universitäten angestellt sind – gehört zudem die inhaltliche und konzeptuelle Weiterentwicklung des Fachgebietes durch eigenständige *Forschung*. Dies umfasst u.a. die Durchführung von Forschungsprojekten (verbunden möglichst mit der Einwerbung von Drittmitteln), die Publikation von Forschungsergebnissen, die Durchführung von Fachkonferenzen sowie die – gleicherma-

15 Funktionen und Aufgaben der Hochschulleitung und der Professoren sind im Hochschulrahmengesetz (HRG § 43, s. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/De.pdf) und spezifischer in den Hochschulgesetzen der Bundesländer festgelegt.

16 Die Konzeption und Planung von Studienangeboten (sowie ggf. eine Bedarfsklärung) sind Aufgaben, die sich insbesondere im Zuge gravierender Hochschulreformen (ausgelöst derzeit durch den Bologna-Prozess) sowie in relativ jungen und dynamischen Bereichen wie dem der interkulturell ausgerichteten Studienangebote stellen.

17 Zu den im Hochschulkontext üblichen Kriterien der Personalauswahl und -entwicklung, die sich an wissenschaftlicher und didaktischer Eignung orientieren, kommt im hier interessierenden Kontext interkulturelle Kompetenz als Auswahlkriterium bzw. weiterzuentwickelnde Qualifikation hinzu. Siehe zu den Schwierigkeiten im Zusammenhang von Diagnostik und Personalauswahl hinsichtlich interkultureller Kompetenz z.B. Deller und Albrecht (2007) und zu den Problemen und Anforderungen hinsichtlich internationaler Personalentwicklung z.B. Deller und Kusch (2007).

ßen mit Forschung wie Personalentwicklung verbundene – Einbindung von Absolventen und Doktorand/innen.

## Anforderungen

Die inhaltliche Entwicklung und Ausgestaltung der Studiengänge bzw. anderer Formen interkulturell ausgerichteter Studienangebote eröffnet den konkreten Kontext und Möglichkeitsraum der Vermittlung interkultureller Kompetenz für Lernende wie auch für die Akteursgruppe der Lehrenden. Hiermit geht auch Einfluss auf personalpolitische Entscheidungen einher. Die Akteure der Gruppe der Lehrstuhlinhaber/Professoren tragen somit außer für die inhaltliche und formale Ausgestaltung der Lehrangebote Verantwortung für die Lernenden und die Mitarbeiter/innen und erfüllen idealerweise folgende Anforderungen; sie verfügen über

- einen fundierten Überblick über das Fachgebiet auf wissenschaftlich hohem Niveau (dies ist in der Regel Voraussetzung für die Berufung);
- organisatorische Fähigkeiten, die sich auf interdisziplinäre, internationale bzw. interkulturelle Kontexte erstrecken (Planung und Leitung von Forschungsprojekten, Konferenzen, universitäre Selbstverwaltung etc.);
- Führungsfähigkeit unter Berücksichtigung einer auf interkulturelle und internationale Kontexte ausgerichteten Arbeitsumgebung bzw. ggf. einer internationalen Zusammensetzung des Teams sowie
- die Fähigkeit, die Ziele der interkulturell ausgerichteten Studienangebote nach außen – auch für Laien verständlich – zu kommunizieren, ohne dabei auf die theoretische Fundierung zu verzichten. Dies ist insbesondere für die Etablierung der Studienangebote wichtig und gilt gleichermaßen für die hochschulinterne Kommunikation in Richtung Hochschulleitung, Verwaltung, Fakultätsrat und fachfremdes Kollegium wie für die Kommunikation nach außen.

Als Hochschullehrer interkulturell ausgerichtete Studienangebote nicht nur zu konzipieren, sondern auch zu *leiten,* erfordert also Kompetenzen, die über die für die Lehre in diesem Rahmen erforderlichen Fähigkeiten deutlich hinausgehen und insbesondere mit interkultureller Kompetenz verbundene Führungskompetenz erfordert. Vor allem in Kombination mit den von Lehrenden zu erfüllenden Anforderungen ist es unter den gegebenen Umständen eher unwahrscheinlich, dass eine einzelne Person alle diese Anforderungen in gleichem Maße erfüllt. Der langfristige Erfolg interkulturell ausgerichteter Studienangebote an einem Standort ist jedoch in hohem Maße davon abhängig, dass die Hochschullehrer nicht nur im Bereich Forschung federführend sind, sondern auch die Führungsaufgaben kompetent und professionell erfüllen

können. Anders als Lehr- und Verwaltungsaufgaben lassen sich diese im Hochschulkontext nur bedingt an andere Akteure delegieren.

Insofern ist es problematisch, dass es außer im Bereich Forschung keine formale Ausbildung für die zu erfüllenden Führungsfunktionen und -aufgaben und zudem bislang nur unzureichendes Monitoring gibt. Gerade hinsichtlich Führungs- und Personalentwicklungsaufgaben würden Studierende, Mitarbeiter/innen und auch die Hochschule als Gesamtsystem jedoch deutlich davon profitieren, wenn die Ausbildung von Fähigkeiten in diesen Bereichen nicht dem Prinzip des ‚learning by doing' überlassen bliebe.

### Universitäts-/Fakultäts- und Institutsleitung(en)

Mit dieser Akteursgruppe sind diejenigen Personen gemeint, die auf hierarchisch höherer Ebene als die Lehrstuhlinhaber/Professoren inhaltliche Planungs-/Steuerungs- und Führungsaufgaben im Bezug auf interkulturelle Studienangebote erfüllen, ohne selbst mit deren Durchführung befasst zu sein.[18] In dieser Akteursgruppe sind zudem sowohl einzelne Funktionsträger (Rektoren, Prorektoren, Dekane etc.) als auch Gremien (Rektorat, Dekanat, Senat, Fakultäts- und Institutsräte etc.) mit entsprechenden Funktionen zusammengefasst.

#### Ziele

Mit der Einrichtung und Durchführung interkulturell ausgerichteter Studienangebote können eine Reihe strategischer und inhaltlicher Ziele verbunden sein, die je nach Reichweite und Abstraktionsgrad auf der Makro- bzw. Mesoebene angesiedelt sind (als Ziele auf der Mikroebene würden in diesem Zusammenhang die mit der konkreten Durchführung der Studienangebote verknüpften Ziele bezeichnet werden). Ziele auf der Makroebene können dabei auf nationalen bzw. internationalen Referenzrahmen beruhen (z.B. Bologna-Prozess) und/oder mit dem Standort verknüpft sein. Ziele auf der Mesoebene betreffen hochschulinterne Schwerpunktsetzungen oder auch die Profilbildung einzelner Fakultäten oder Institute etc. Inwieweit Internationalisierung dabei als übergreifendes Ziel eine Rolle spielt, hängt nicht zuletzt vom bereits erreichten Internationalisierungsgrad der Hochschule ab (vgl. Leenen/Groß 2007). Das gleiche gilt für das Ausmaß, in dem die Schaffung von Angeboten

18 In Einzelfällen gibt es personelle Überschneidungen mit der Akteursgruppe der Lehrstuhlinhaber/Professoren; in der Regel wird man aber angesichts der disziplinären Unverortetheit des Themenbereichs ‚Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz' wohl davon ausgehen können, dass die höheren Ämter mit – aus Perspektive der IKK – fachfremden Personen besetzt sind (vgl. Mestenhauser 1998: 22).

zur Ausbildung interkultureller Kompetenz mit dem Ziel der Internationalisierung verknüpft wird und sich dementsprechend nicht allein auf Studierende, sondern auch auf andere Akteure im Hochschulkontext (und ggf. auch außerhalb) erstreckt. Im Einzelnen sind mit Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz bei dieser Akteursgruppe u.a. folgende ineinandergreifende Ziele verknüpft:

- Standortsicherung durch enge Verzahnung der Hochschule mit der Region und insbesondere in der Region angesiedelten Wirtschafts- und Industrieunternehmen, wenn diese international operieren und die Hochschule interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz zuliefert; hierbei spielt gleichermaßen die Erhöhung der Studierendenzahlen wie auch die Steigerung von deren Employability eine Rolle – und zwar für die Hochschule selbst wie auch für die Unternehmen, deren Bedarf an qualifizierten Fachkräften gedeckt werden soll;
- Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit, wobei die Ausbildung in interkultureller Kommunikation und Kompetenz als Bestandteil der Profilbildung transversal zu anderen Studienangeboten (als Schlüsselkompetenz) steht, ggf. ergänzt durch eigenständige interkulturell ausgerichtete Studiengänge, die als Alleinstellungsmerkmal ebenfalls standortsichernd wirken können;
- Etablierung, Erhaltung und Weiterentwicklung eines umfassenden und interessanten Studienangebots mit ausreichend grundständigen und weiterführenden Studiengängen.

Die Ziele dieser Akteursgruppe orientieren sich somit – mehr als bei den anderen Akteursgruppen – an regionalen Gegebenheiten einerseits und überregionalen Rahmenvorgaben andererseits und dienen nicht zuletzt auch dem Ziel, die eigene Hochschule als System zu erhalten. Von nicht zu unterschätzender Relevanz ist hierbei die Orientierung sowohl am Bedarf der potentiellen Arbeitgeber der Region wie auch den Ausbildungsinteressen regionaler, überregionaler und ggf. internationaler Studierender, da sich hieraus – insbesondere bei kleineren Hochschulen – die Existenzberechtigung interkulturell ausgerichteter Studienangebote erst ergibt.

Auf dieser im hierarchischen Sinne höheren bzw. höchsten Ebene ist der Zusammenhang zwischen den ‚globalen/abstrakten/allgemeinen' Zielen der Universität, die in Verbindung mit interkulturell ausgerichteten Studienangeboten stehen bzw. stehen können, und der Ausbildung interkultureller Kompetenz indirekter, als dies bei den bisher betrachteten Akteuren der Fall war. Es lässt sich somit nicht eindeutig sagen, welche Rolle die Vermittlung interkultureller Kompetenz für das Erreichen der genannten Ziele tatsächlich spielt und ob diese nicht auch anders erreicht werden können. Darin liegt gleichermaßen die Gefahr begründet, den Diskurs um die Bedeutung interkulturell

ausgerichteter Studienangebote bzw. interkultureller Kompetenz in grundsätzlicher Manier über- oder auch unterzubewerten. Die Funktionen und Aufgaben lassen sich daher auch nicht direkt aus den o.g. Zielen ableiten. Wir können hier nur allgemeine Überlegungen anstellen, die im Einzelfall anders ausfallen können und konkretisiert werden müssen.

### Funktionen/Aufgaben

Der Hochschulleitung und den anderen hier angesprochenen Akteuren auf Fakultäts- und Institutsebene kommen insbesondere Managementaufgaben auf der konzeptionell-strategischen sowie auf der operativen Ebene zu. Von deren Erfüllung werden nicht nur die Art und Gestalt der an einer Hochschule etablierten Angebote zur Ausbildung interkultureller Kompetenz abhängen, sondern auch in erheblichem Maße deren Effektivität, Effizienz und nicht zuletzt Qualität beeinflusst.[19]

Auf der *konzeptionell-strategischen Ebene* haben die Akteure dieser Akteursgruppe u.a. im Hinblick auf die o.g. Ziele Sorge zu tragen:

- für die Integration interkultureller Ausbildungsangebote in ein universitäres bzw. fakultäres, standortadäquates Gesamtkonzept[20] sowie
- für ein Konzept zu deren Umsetzung (Ressourcen, etwaige Vernetzung mit anderen Studienangeboten der Hochschule, Qualitätssicherung etc.).

Funktionen und Aufgaben auf der *operativen Ebene* sind v.a.:

- sich hinsichtlich der konzeptionell-strategischen Aufgaben inhaltlich beraten zu lassen;
- aus den strategischen Zielen operative Ziele abzuleiten und vorzugeben;
- die Umsetzung der Ziele an kompetente Personen zu delegieren und die Zielerreichung im Sinne der Qualitätssicherung zu kontrollieren;
- Strukturen zur Durchführung der Studienangebote (aber auch u.a. für Kooperationen auf Hochschulebene und insbesondere auch im Hinblick auf Partnerschaften mit Partner*städten*[21]) bereitzustellen und zu sichern;

19 Wir beziehen uns in diesem Aufsatz auf die aktuellen hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und -vorgaben. Die damit verknüpfte Effizienzorientierung und Ökonomisierung des deutschen Hochschulsystems ist allerdings kritikwürdig, da sie die Erfüllung zentraler Aufgaben in Wissenschaft und Lehre teilweise behindern oder unmöglich machen. Diesen Aspekten in angemessener Weise nachzugehen, würde den Rahmen dieses Artikels jedoch sprengen.

20 Hierzu gehört nicht zuletzt die Entscheidung, welche Art von Studienangebot (IKK-Module in verschiedenen Studiengängen, IKK als Teil des Studium Generale, als Zusatzqualifikation oder eigenständiger interkulturell ausgerichteter Studiengang) für den Standort wünschenswert *und* geeignet ist.

21 Gerade die Hochschulbeteiligung im Rahmen von Städtepartnerschaften zeigt schnell den strukturellen wie personenbezogenen Bedarf an interkultureller

- adäquate Ressourcen (Personal- und Sachmittel) zu sichern und zuzuweisen;
- auf interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ausgerichtete Personalauswahl und Personalentwicklung (Hochschullehrer/Dozenten und Verwaltung) zu betreiben;
- Führungsaufgaben gegenüber den mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz direkt oder indirekt befassten Hochschulangestellten (wissenschaftliches *und* Verwaltungspersonal) wahrzunehmen sowie (damit verbunden)
- Sorge für Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren zu tragen (Schnittstellenmanagement).

Worin eine Universität den Nutzen der Lehre interkultureller Kompetenz sieht, wie die Ausbildung in das universitäre und fakultäre Gesamtkonzept eingebunden und umgesetzt wird, hängt dabei – und das soll hier in erster Linie interessieren – nicht zuletzt davon ab, was auf dieser Ebene unter interkultureller Kompetenz verstanden wird.

## Anforderungen

Bereits die Auseinandersetzung mit der Frage, ob Studienangebote zur Vermittlung interkultureller Kompetenz an einer Hochschule etabliert werden sollen sowie in Folge die Entwicklung eines Konzepts zur Integration interkulturell ausgerichteter Studienangebote, erfordert ein basales Verständnis interkultureller Kompetenz. Für Aufgaben auf der konzeptionell-strategischen Ebene sind zunächst insbesondere kognitive Aspekte interkultureller Kompetenz relevant. Das bedeutet, dass Angehörige der Universitätsleitung sowie Führungspersonen auf Fakultäts- und Institutsebene ein hinreichend komplexes Verständnis von Kultur haben sollten, um die Bedeutung kultureller Differenz für die Akteure (insbesondere zunächst für Studierende) innerhalb der Universität sowie deren Relevanz für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge einschätzen zu können. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich erwägen, welcher Stellenwert der Ausbildung interkultureller Kompetenz entsprechend dem Bedarf an einer Hochschule beigemessen werden soll.

Schließlich erfordert die Auseinandersetzung, Konzeption und Integration mit und von Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz allgemeine Organisationsentwicklungsfähigkeiten. Dazu gehört die Fähigkeit, eine

Kompetenz (gerade auch für die Akteure dieser Akteursgruppe), aber auch das Potenzial entsprechender Studienangebote für die Etablierung bzw. Weiterentwicklung von Städtepartnerschaften, die für eine Region von wirtschaftlicher, kultureller und strategischer Bedeutung sind und zudem ein wichtiger Baustein in der Internationalisierungsstrategie einer Hochschule sind bzw. sein können.

Organisation im Zusammenspiel mit wissenschaftlichen Innovationen, gesellschaftlichen Entwicklungen sowie neuen Referenzrahmen und Bedarfen weiterentwickeln zu können. Zur Organisationsentwicklung im Sinne interkulturell ausgerichteter Studienangebote gehört jedoch auch, ein Organisationsklima zu befördern, welches Interdisziplinarität und kulturelle Sensibilität nicht allein als Label beinhaltet, sondern im Handeln der Akteure (z.B. durch Förderung und Anerkennung von internationalen und interdisziplinären Kooperationen und Forschungsprojekten etc.) einer Universität quantitativ als auch qualitativ sichtbar wird.[22]

Insgesamt gilt für Führungskräfte an Hochschulen, dass diese eine interkulturelle Kompetenz benötigen, die denen von Führungspersonen in internationalen kommerziellen Organisationen[23] entspricht, insbesondere dann, wenn sich die Hochschule selbst als interkulturelle Organisation (vgl. Leenen/Groß 2007) verstehen will.

### Hochschuladministration

Der Hochschulverwaltung obliegen die Bereiche der akademischen und studentischen Angelegenheiten, Personal, Haushalt und Wirtschaft, Liegenschaften und Technik sowie Öffentlichkeitsarbeit, Umweltschutz, Arbeitssicherheit und je nach Hochschule und Hochschulstruktur noch weitere Bereiche. Die Hochschuladministration ist somit horizontal als auch vertikal in die Erfüllung der Hauptaufgaben einer Universität der Lehre, Forschung und Weiterbildung eingebunden und soll diese ermöglichen und unterstützen. Eine Verwaltung verfolgt somit selbst keine inhaltsbezogenen Interessen (beispielsweise im Sinne einer inhaltlichen Ausrichtung der Lehre), sondern setzt gesetzliche

22 Im Umgang mit dauerhaft angestellten ausländischen Angestellten (insbesondere auf Professorenebene) sowie international mobilen Angestellten (z.B. Gastprofessoren) sind zudem kultursensible Personalführungskompetenzen erforderlich. Hinsichtlich der Erwartungen an die Erfüllung der Dienstaufgaben, das Einhalten von Rahmenvorgaben usw. sowie in direkten Interaktionssituationen ist das Wissen um die Existenz kultureller Unterschiede und insbesondere unterschiedliche Universitäts- und Wissenschaftssysteme sowie differente Arbeits- und Führungsstile erforderlich. Im Einzelfall können sich Führungskräfte bei Bedarf gezielt und ggf. kulturspezifisch beraten lassen. Diese Aspekte sind vor allem im Rahmen der Internationalisierung von Universitäten relevant (vgl. Hahn 2004). Überschneidungen gibt es allerdings, wenn man davon ausgeht, dass gerade in interkulturell ausgerichteten Studiengängen internationales Personal beschäftigt wird (s.o. Lehrende). Betrachtet man zudem Disziplinen als Subkulturen, sind auch an einer national homogenen Hochschule interkulturelle Aspekte von Management- und Führungsaufgaben im Hinblick auf interkulturelle Aspekte zu beachten.

23 Zum interkulturellen Kompetenzprofil von Nachwuchsführungskräften in internationalen kommerziellen Organisationen siehe Bolten (2007: 211ff.).

Vorgaben, Beschlüsse der Universitätsleitung etc. in den Universitätsalltag um, und ihr kommt ggf. im Rahmen der Auslegung von vorgegebenen Spielräumen inhaltliche Entscheidungshoheit zu.

Die Verwaltung ist in der Regel durch den Kanzler in den Gremien der Hochschulleitung (Rektorat, Senat) vertreten. Somit gibt es an der Spitze der Hochschule eine Verzahnung von Verwaltung und den inhaltlichen Interessen und Kompetenzen hinsichtlich Forschung, Lehre und Studium. Die Verwaltung ist demnach ein Akteur, der mittels seiner Verwaltungskompetenz auch inhaltliche Entscheidungsspielräume und damit Gestaltungsmöglichkeiten hat. Dies gilt auch im Hinblick auf interkulturell ausgerichtete Studienangebote. In diesem Sinne ist die Verwaltung an der Gestaltung der Rahmenbedingungen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz beteiligt.[24] Das bedeutet, dass die Verwaltungskompetenz ein gewisses Maß an Inhaltskompetenz, d.h. in diesem Falle zumindest rudimentäre interkulturelle Kompetenz umfassen muss. Interkulturelle Kompetenz ist dabei für den Gestaltungsspielraum hinsichtlich interkulturell ausgerichteter Studienangebote, also da, wo es um Entscheidungen geht, die eine Berücksichtigung kultureller Unterschiede erfordern (z.B. bei der Finanzierung von Konferenzen, Empfängen, Gastgeschenken etc.), ebenso relevant wie für diejenigen Kommunikationssituationen (mit Studierenden, Dozierenden sowie Lehrstuhlinhabern), in denen kulturelle Differenzen selbst zum Tragen kommen.

## Schnittstellen

Insgesamt haben wir im vorigen Abschnitt fünf Akteursgruppen identifiziert, die an der Vermittlung interkultureller Kompetenz im engeren wie im weiteren Sinne beteiligt sind bzw. Einfluss darauf haben:

- Studierende,
- Dozierende,
- Lehrstuhlinhaber,
- Universitäts-/Fakultäts- und Institutsleitung(en) sowie
- die Hochschuladministration.

Ergänzen ließe sich diese Liste noch um Akteure, die unter der Ägide nationaler sowie supranationaler Referenzrahmen in Erscheinung treten bzw. Interes-

24 Vgl. hierzu Mestenhauser, der beklagt, dass „[u]nfortunately, the university administrators who make decisions about international educational reforms do not have the broad interdisciplinary, intercultural, and pedagogical perspectives needed to make these decisions“ (Mestenhauser 1998: 22).

sensvertreter interkulturell ausgerichteter Studienangebote sind (z.B. die Akademie interkultureller Studien[25]).

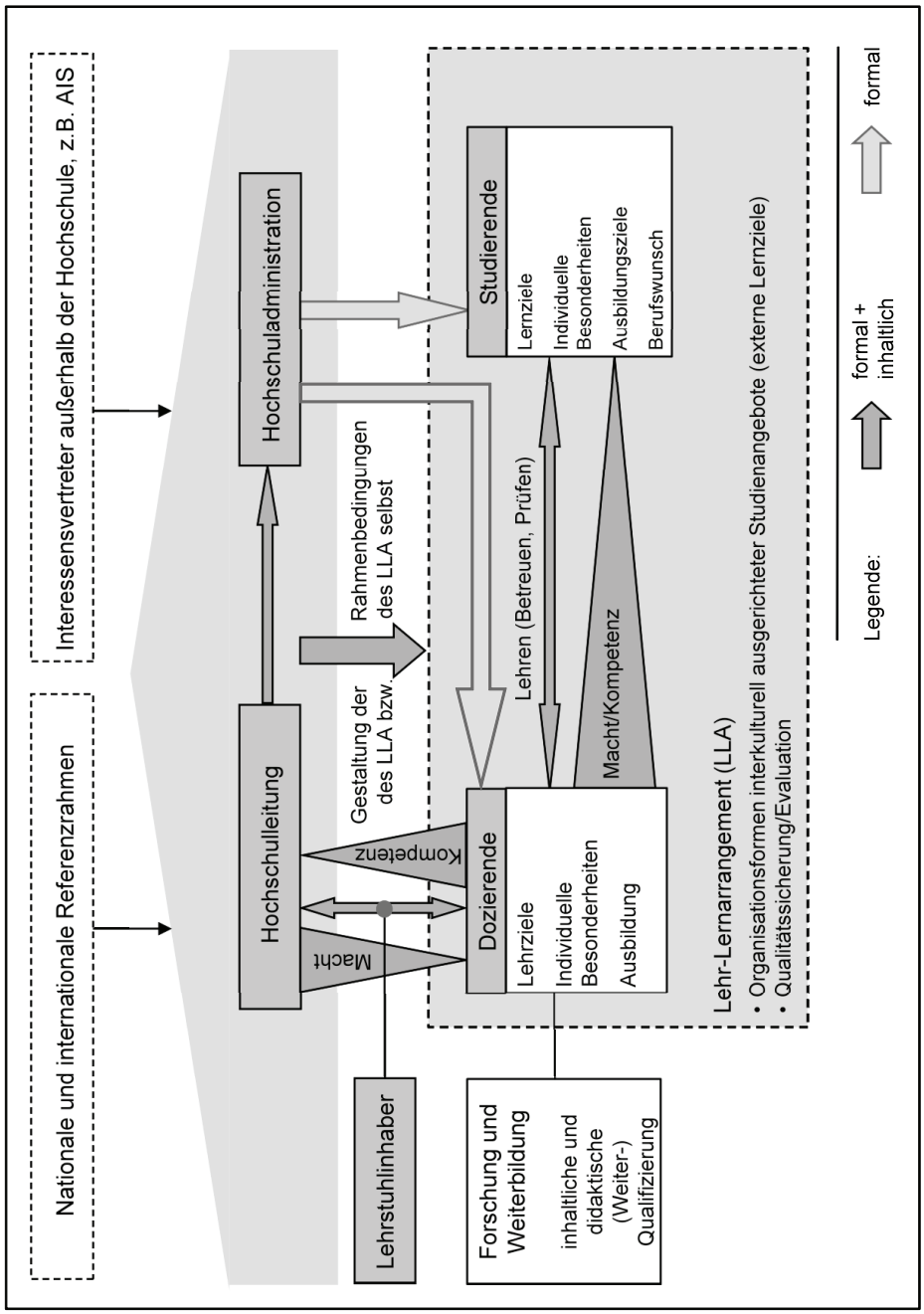
In den bisherigen Ausführungen ist die Schnittstelle ‚Studierende – Dozierende', die gewissermaßen die Hauptbühne der Vermittlung interkultureller Kompetenz darstellt, einhergehend mit den Herausforderungen und Anforderungen an die beiden Akteursgruppen bereits deutlich charakterisiert. Diese Schnittstelle ist in vieler Hinsicht die wichtigste und damit zentrale Schnittstelle im hier betrachteten System, da sie zeitlich am umfangreichsten, in der Ausgestaltung am vielfältigsten und (potenziell) am leichtesten von beiden Akteursgruppen beeinfluss- und gestaltbar ist. Während die anderen Schnittstellen in erster Linie Rahmenbedingungen abstecken – wenngleich mit durchaus erheblichem Einfluss auf lehr- und lernbare Inhalte –, wird an dieser Schnittstelle tatsächlich gelehrt und – in Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten, Lehrmethoden und der Person des Dozenten bzw. der Dozentin – aktiv gelernt. Beide Akteursgruppen sind somit direkt am Lehr- bzw. Lernprozess und somit an der Vermittlung bzw. am Erwerb interkultureller Kompetenz beteiligt.[26] Somit ließ sich bereits recht genau aufzeigen, wo in der Lehr- Lernsituation im engeren wie im weiteren Sinne die Aufgaben, Anforderungen und Herausforderungen liegen. Beeinflusst wird diese Schnittstelle außer von den Akteuren selbst durch das sie umgebende Lehr- und Lernarrangement. Dieses Arrangement wird anhand der verfügbaren Ressourcen, der interkulturell ausgerichteten Organisationsformen und -strukturen, der Studiendokumente und den qualitätssichernden Maßnahmen maßgeblich von der Hochschulleitung und -verwaltung mitgestaltet.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Beziehungsgefüge der benannten Akteure im Hinblick auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz an Hochschulen. Wie die Abbildung zeigt, gibt es jedoch noch weitere Schnittstellen zwischen den einzelnen Akteuren, die letztlich alle für das Funktionieren der Universität und der einzelnen Studiengänge bedeutsam sind. Die Abbildung verdeutlicht zudem, dass zwischen den Akteuren unterschiedliche Arten von Beziehungen bestehen. Zum einen gibt es Beziehungen, die auf die Gestaltung und Umsetzung von *formalen* Vorgaben ausgerichtet sind. So übernimmt die Hochschuladministration hinsichtlich der Studierenden in Zusammenarbeit mit den Lehrstuhlinhabern bzw. Dozierenden Aufgaben der Immatrikulation, der Überprüfung und Verwaltung von Studien- und Prüfungsleistungen, ggf. der Unterstützung von Auslandsaufenthalten bis hin zur

25 Die AIS ist ein Forum für Wissenschaftler, die an deutschsprachigen Hochschulen interkulturell ausgerichtete Themen lehren und erforschen.

26 Der Begriff des interkulturellen Lernens wird hier vermieden, da interkulturelles Lernen – folgt man bspw. der Begriffsbestimmung von D. Weidemann (2007: 495) – nicht zwangsläufig zu interkultureller Kompetenz führt.

*Abbildung 1: Formale und inhaltliche Schnittstellen im Hinblick auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz*




Gestaltung und Umsetzung von *formalen* Vorgaben ausgerichtet sind. So übernimmt die Hochschuladministration hinsichtlich der Studierenden in Zusammenarbeit mit den Lehrstuhlinhabern bzw. Dozierenden Aufgaben der Immatrikulation, der Überprüfung und Verwaltung von Studien- und Prüfungs-

leistungen, ggf. der Unterstützung von Auslandsaufenthalten bis hin zur Erstellung von Abschlusszeugnissen. Im Hinblick auf die Dozierenden und somit auf die Lehre hat die Verwaltung Einfluss auf die Finanzierung von Exkursionen, Auslandsaufenthalten etc. und kontrolliert die Einhaltung von Prüfungsmodalitäten. Die Verwaltung agiert in diesen Fragen auf Basis der strategisch-konzeptionellen Ausrichtung der Hochschulleitung.

Von größerer Bedeutung sind hingegen die Schnittstellen, an denen *inhaltsbezogene* Aspekte ausgehandelt werden. Dies betrifft insbesondere die Schnittstelle zwischen den Lehrstuhlinhabern und der höheren Leitungsebene. Dort wird z.B. über die Einbindung von Studienangeboten in der Hochschule, in der Fakultät bzw. in einem Institut oder die Festlegung der Studieninhalte und -modalitäten verhandelt. Entschieden wird dann auf der jeweils höheren Akteursebene. Diese Schnittstellen sowie die Schnittstelle zwischen Dozierenden und Studierenden sind sowohl durch eine *Macht-* als auch durch eine *Kompetenzasymmetrie* gekennzeichnet. Übergeordnete Macht liegt bei der höheren Leitungsebene, insbesondere der Hochschulleitung und den entsprechenden Gremien bzw. in der Lehre bei den Dozierenden. Die inhaltliche Kompetenz liegt hingegen bei den Lehrstuhlinhabern, die in den entsprechenden Gremien häufig allenfalls ein Mitspracherecht besitzen. In der Lehre liegt die inhaltliche Kompetenz auch bei den Dozierenden. Eine solche Einteilung hat idealtypischen Charakter. So ist etwa bei Dozierenden und Studierenden die Kompetenzverteilung nicht immer eindeutig.

Hinzu kommt, dass an den genannten Schnittstellen jeweils spezifische *Ziel- und Rollenkonflikte* zum Tragen kommen. Zielkonflikte beruhen dabei auf unterschiedlichen sachbezogenen Auffassungen, die maßgeblich durch die Funktion der Akteure bestimmt werden, oder auf bestehenden persönlichen Dispositionen. Rollenkonflikte entstehen, da fast alle Akteure unterschiedliche Rollen in einer Person vereinen, die nicht immer ohne weiteres miteinander kompatibel sind (z.B. Lerner und Lehrer; Lehrer, Betreuer und Prüfer; Lehrstuhlinhaber und Dekan).

Die Lehrstuhlinhaber nehmen in gewisser Hinsicht eine Mittlerposition ein, da sie als Leitungs- und Führungskräfte ihre Interessen sowie die Interessen ihres Bereiches und ihres wissenschaftlichen Personal gegenüber der Hochschulleitung und der Hochschuladministration vertreten können sowie Verantwortung für die Umsetzung von Entscheidungen und Vorgaben der Hochschulleitung und der Hochschuladministration tragen.

Die einzelnen Akteursgruppen lassen sich schließlich auch nicht klar voneinander abgrenzen, da eine Person mehreren Akteursgruppen gleichzeitig angehören kann (z.B. Dozent=Lehrstuhlinhaber=Dekan oder Mitglied des Fakultätsrates oder Prorektor). Die Akteure Hochschulleitung und Hochschulverwaltung nähern sich zudem mit steigender Hierarchie etwa im Rahmen

von Gremien einander an. Somit haben Akteure über ihre direkten Schnittstellen indirekt auch Einfluss auf weitere Akteure und ggf. Schnittstellen.

Würde man schließlich statt von ‚Dozierenden' von ‚Lehrenden' und statt von ‚Studierenden' von ‚Lernenden' sprechen, dann könnten diese Überlegungen auch anders perspektiviert Anwendung finden. In einer international agierenden und sich als interkulturell verstehenden Organisation können und sollen schließlich ausgewählte Personen *aller* Akteursgruppen zur Zielgruppe der Vermittlung interkultureller Kompetenz entsprechend ihres jeweiligen Bedarfes, also zu *Lernern* werden.

## Konsequenzen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz und die Weiterentwicklung des Konstrukts ‚Interkulturelle Kompetenz'

Vor dem Hintergrund der einleitenden Bemerkungen zum Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' lassen sich aus der Darstellung der einzelnen Akteursgruppen und der Schnittstellen zwischen ihnen verschiedene Konsequenzen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz an Universitäten und Hochschulen ableiten:

- Die Ausbildung interkultureller Kompetenz im Rahmen unterschiedlichster interkulturell ausgerichteter Studienangebote ist eng an die Gegebenheit sich immer weiter globalisierender Gesellschaften und den daraus abgeleiteten Bedarf an Internationalisierung der Hochschulen geknüpft.
- Internationalisierung der Hochschulen erschöpft sich jedoch nicht in Mobilitätsprogrammen für Studierende und Dozenten sowie der Internationalisierung und Interkulturalisierung von Curricula. Die mit entsprechenden Studienangeboten, insbesondere aber mit international zusammengesetzten Seminargruppen einhergehenden Herausforderungen lassen sich nur durch gezielte Personalauswahl und die Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz professionell bewältigen.
- Professionalisierung im Zusammenhang mit der Internationalisierung von Hochschulen einerseits und der Ausbildung interkultureller Kompetenz bei Studierenden andererseits bedeutet somit nur zum Teil, die Studienangebote für Studierende auszubauen – so wichtig dies auch sein mag. Viel wesentlicher ist die Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz auf Seiten der Dozenten (vgl. van den Bor 1997: 40): diese ermöglicht nicht nur, dass ausländische Studierende an einer deutschsprachigen Hochschule besser studieren können, sondern auch, dass Studierende unterschiedlicher (kultureller) Herkunft voneinander profitieren können (vgl. Farkas-Teekens 1997: 28). Wie schon ausgeführt, erhöht sich das Potenzial für die Ausbildung interkultureller Kompetenz auf Seiten deutscher wie internationaler Studierender proportional zur interkulturellen Lehrkompetenz ihrer Dozen-

ten – und zwar nicht nur im Rahmen spezieller interkulturell ausgerichteter Studienangebote.

- Eine auf interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ausgerichtete Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrenden erhöht dabei nicht nur deren interkulturelle Lehrkompetenz, sondern verbessert ihre Möglichkeiten zur internationalen Forschungskooperation, die wichtiger Bestandteil der Internationalisierungsstrategien der Hochschulen ist.
- Eine Möglichkeit, diese Ziele zu erreichen, besteht im Aufbau entsprechender Weiterbildungsangebote für Hochschuldozenten[27] sowie im Aufbau spezialisierter (Aufbau-)Studiengänge, die explizit auf die interdisziplinäre, wissenschaftliche und forschungsorientierte Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation und Kompetenz zielen und diese Expertise mit einer hochschuldidaktischen Qualifizierung verbinden. Während ersteres geeignet ist, bestehende Lehrangebote im Hinblick auf internationale und interkulturelle Aspekte zu verbessern, ist letzteres nötig, um den weiter wachsenden (und schon jetzt nicht zu erfüllenden) Bedarf an ausreichend qualifizierten Hochschuldozenten für interkulturell ausgerichtete Studiengänge zu decken.
- In diesem Kontext können wir mit van den Bor (1997: 49) jedoch feststellen, dass sich eine im obigen Sinne interkulturelle Kompetenz mit umfassende Professionalisierung der Hochschulausbildung weder auf Basis des Engagements einzelner Dozenten oder Lehrstuhlinhaber, noch durch einen linearen Top-down-Ansatz wird erreichen lassen. Vielmehr ist durch gemeinsame Anstrengungen sicherzustellen, dass entsprechende Initiativen nicht nur geeignete infrastrukturelle Bedingungen, sondern vor allem auch auf Instituts-, Fakultäts- und letztlich Hochschulebene Interesse und Unterstützung erhalten. Fehlt dieser Rückhalt oder erschöpft er sich in bloßen Lippenbekenntnissen, können Bestrebungen zu einer notwendigen Interkulturalisierung der Lehre keinen Erfolg haben. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass sich kompetente, engagierte Mitarbeiter oder auch Hochschullehrer demotiviert zurückziehen oder an Einrichtungen wechseln, wo sie mit mehr Unterstützung und einem stimulierenderen Umfeld rechnen können. Beides, ein Versanden entsprechender Initiativen wie auch einen solchen ‚Braindrain', kann sich eine Hochschule angesichts des zunehmenden ‚Internationalisierungsdrucks' einerseits und der Konkurrenz um qualifizierte Lehrkräfte wie auch Studierende andererseits kaum leisten.
- Auch wenn die Hochschulverwaltung vordergründig nur wenig mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz zu tun hat, stellt sie im Rahmen

27 Zur Entwicklung spezieller Kurse für Dozenten zu interkulturellen Lehrmethoden und Curriculumsentwicklung (siehe van den Bor 1997: 47).

der Durchführung interkulturell ausgerichteter Studienangebote eine wichtige – wenn auch indirekte – Einflussgröße dar. Darüber hinaus sind Verwaltungsvorgänge an Hochschulen zunehmend internationaler ausgerichtet, haben Verwaltungsangestellte nicht nur immer mehr mit Incoming- und Outgoing-Students sowie international mobilen Wissenschaftlern zu tun, sondern müssen sich im Rahmen des Bologna-Prozesses zunehmend mit ihren internationalen Gegenstellen vernetzen und hierfür entsprechende (auch interkulturelle) Kompetenzen aufbauen.[28] Im Zusammenhang mit dem vorgenannten Punkt ergibt sich somit ein Bedarf an der Ausbildung zumindest basaler interkultureller Kompetenz auch auf Seiten der Hochschulverwaltung, da diese im Zusammenhang mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz sowie der Internationalisierung der Hochschulen relevante Schnittstellen mit besetzt.

## Literatur

Barmeyer, Christoph I./Haupt, Ulrike (2007): „Interkulturelles Coaching". In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 784-792.

Bolten, Jürgen (2000): „Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte". In: Klaus Götz (Hg.), Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training, München: Rainer Hampp, S. 61-80.

Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelle Kompetenz, Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Bolten, Jürgen (2007): Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bolten, Jürgen/Rathje, Stefanie/Busch, Dominic (2007): „Interkulturelle Kompetenz und Employability". Interculture Journal 3, http://www.interculture-journal.com/download/issues/2007_03.pdf, 21.01.2010.

Chakkarath, Pradeep (2007): „Kulturpsychologie und indigene Psychologie". In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch

28 Ein Beispiel für ein Qualifizierungsangebot für den Umgang mit internationalen Studierenden in der Hochschulverwaltung ist der an der Humboldt Universität erarbeitete Film Kustos, der sich explizit auch an Verwaltungsangestellte der Universität richtet (siehe ausführlich Oberlik i.d.B., Kap. 4.11). Dem Umstand zunehmender internationaler Kooperation in der Verwaltung tragen hingegen Weiterbildungsangebote zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz wie etwa die der Sächsischen Verwaltungsakademie Meißen Rechnung, die sich allerdings nicht speziell an Verwaltungsangestellte der Hochschulen richten.

interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 237-249.

Cortina, Kai (2006): „Psychologie der Lernumwelt“. In: Andreas Krapp/ Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim/Basel: Beltz, S. 477-524.

Deller, Jürgen/Albrecht, Anne-Grit (2007): „Interkulturelle Eignungsdiagnostik“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 741-755.

Deller, Jürgen/Kusch, René (2007): „Internationale Personal- und Organisationsentwicklung“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 565-576.

Farkas-Teekens, Hanneke (1997): „A profile of ‚the ideal lecturer‘ for the international classroom“. In: Hanneke Farkas-Teekens/Marijk van der Wende (Hg.), Teaching in the international classroom. Profile of the ideal lecturer, and its implications for staffing policy, The Hague: Nuffic, S. 13-29.

Farkas-Teekens, Hanneke/van der Wende, Marijk (Hg.) (1997): Teaching in the international classroom. Profile of the ideal lecturer, and its implications for staffing policy, The Hague: Nuffic.

Faust, Wolfgang (2005): Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für Soziale Arbeit und Soziales Management, Darmstadt: Hochschule Darmstadt, http://www.suk.h-da.de/fileadmin/dokumente/berichte-forschung/2005/Faust_Schl_sselqual.pdf, 21.01.2010.

Grothe, Jana/Fischer, Cornelia (2007): „Interkulturelle Beratung“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 808-815.

Hahn, Karola (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.

Henze, Jürgen (2007): „Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nicht-westliche Perspektiven“. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 304-311.

Hornig, Horst (2000): Hochschuldidaktische Konzeptionen zur Erreichung der Studierfähigkeit ausländischer Studienbewerber – dargestellt an Bei-

spielen interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Wirtschaftswissenschaftlicher Fakultät der Universität und dem Studienkolleg Heidelberg, Heidelberg: Universität Heidelberg (Diss.).

Kammhuber, Stefan (2007): „Internationale Militär- und Polizeieinsätze". In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 707-716.

Leenen, Rainer/Groß, Andreas (2007): „Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotentiale der Hochschule". In: Matthias Otten/ Alexander Scheitza/Andrea Cnyrim (Hg.), Interkulturelle Arbeitsfelder im Wandel. Ausbildung, Training und Beratung in Praxis und Wissenschaft, Frankfurt/M.: IKO, S. 185-214.

Mestenhauser, Josef A. (1998): „Portraits of an international curriculum: an uncommon multidimensional perspective". In: Josef A. Mestenhauser/ Brenda J. Ellingboe (Hg.), Reforming the higher education curriculum: internationalizing the campus, Phoenix, Arizona: Oryx, S. 3-39.

Müller, Burkhard (2006): „Universität und Interkulturalität". In: Hans Nicklas/Burkhard Müller/Hagen Kordes (Hg.), Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis, Frankfurt/M.: Campus Verlag (Bundeszentrale für politische Bildung), S. 101-108.

Otten, Matthias/Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2007): „Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung: Erfahrungen an der Universität Karlsruhe (TH)". In: Matthias Otten/ Alexander Scheitza/Andrea Cnyrim (Hg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung, Frankfurt/M.: IKO, S. 245-273.

Paige, R. Michael (1996): „Intercultural Trainer Competencies". In: Dan Landis/Rabi S. Bhagat (Hg.), Handbook of intercultural training, Thousand Oaks: Sage, S. 148-164.

Pederson, Paula J. (2009): „Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad". Intercultural Education 20 (4), Sonderheft 1, S. 73-86.

Rathje, Stefanie (2006): „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts". Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (3), http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm, 21.01.2010.

Schnabel, Kai (2001): „Psychologie der Lernumwelt". In: Andreas Krapp/ Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim: Beltz PVU, S. 469-511.

Schumacher, Eva-Maria (2003): „Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur". In: Ulrich Welbers (Hg.), Hochschul-

didaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, Bielefeld: WBV, S. 221-227.

Stahl, Günter (1998): Internationaler Einsatz von Führungskräften, München/ Wien: Oldenbourg.

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/Nothnagel, Steffi (2007): „Über das Studium interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Akademische Anforderungen und curriculare Ausbildung in einem interdisziplinären Master-Studiengang". In: Matthias Otten/Alexander Scheitza/Andrea Cnyrim (Hg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung, Frankfurt/M.: IKO, S. 215-244.

Thomas, Alexander/Hößler, Ulrich (2007): „Zusatzstudium ‚Internationale Handlungskompetenz": Studienbegleitendes erfahrungsorientiertes interkulturelles Lernen an der Universität und der Fachhochschule Regensburg". In: Matthias Otten/Alexander Scheitza/Andrea Cnyrim (Hg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung, Frankfurt/M.: IKO, S. 275-295.

van den Bor, Wout (1997): „The international classroom: implications for management and professionalization". In: Hanneke Farkas-Teekens/ Marijk van der Wende (Hg.), Teaching in the international classroom. Profile of the ideal lecturer, and its implications for staffing policy, The Hague: Nuffic, S. 31-51.

Weidemann, Arne/Becker, Mareike/Dombek, Karolina/Hager, Caroline/Kettelhoit, Miriam/Schreiter, Miriam/Várkonyi, Boglárka (2010): „Bedarf an universitären Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Eine empirische Studie am Beispiel der TU Chemnitz". In: Stephan Schlickau/Beatrix Kreß/Elke Bosse (Hg.), Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen (Hildesheimer Schriften zu Interkulturellen Kommunikation Bd. 3), Frankfurt/M.: Peter Lang (in Vorbereitung).

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/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.

Webler, Wolff-Dietrich (2003): „Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung".

In: Ulrich Welbers (Hg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, Bielefeld: WBV, S. 53-82.

Welbers, Ulrich (Hg.) (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, Bielefeld: WBV.

Winteler, Adi (2006): „Lehrende an Hochschulen“. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim/Basel: Beltz, S. 334-347.

## 2.7 Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte

***(Arne Weidemann)***

Weidemann, Arne (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 489-522.

## 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.[1]

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 Lehrersausbildung 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);[2]
- Bezug zu Forschung(-sprojekt): Einbindung in bestehendes Projekt, eigenständiges Projekt, kein Bezug;[3]
- 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);[4]
- 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, in 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 (‚zuhause' oder im Ausland[5]).

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 Master-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" an der TU Chemnitz – um Lehrforschungsprojekte gehen, die integraler Bestandteil von Studiengängen sind.[6]

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 Magisterstudiengangs „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[7] 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.[8]

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.[9]

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 Magisterstudienganges 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 Lernforschritt aufgezeigt und konnten weitergehende Analyseperspektiven entwickelt werden, so wurde dies als ‚sehr gut' bewertet.[10] 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 D. 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.).[11]

## Das Lehrforschungsprojekt „Gastfamilien von Austauschschülern"

Das im Wintersemester 2006/2007 von Frances Blüml gestartete und ebenfalls einsemestrig angelegte Lehrforschungsprojekt „Gastfamilie – einmaliges Erleben oder bleibende Bereicherung?" gründete sich auf ihre Forschungsin-

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.

teressen im Bereich der Austauschforschung und insbesondere auf den trotz 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[12] Verfahren an. In der begleitenden Übung „Interviewverfahren und Textanalyse“ (1. Lehrforschungssemester, siehe Tabelle 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 erzählorientiertes reisebiografisches Interview zu führen, zu transkribieren und anhand des Codierverfahrens 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.[13]

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 Tabelle 1 sowie ausführlich die Studienordnung[14]).

## 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/studentenamt/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 Tabelle 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.

*Tabelle 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** |
|---|---|---|---|---|
| **SM2 Forschungsmethoden**<br><br>**360 AS** | Textkonstitution und Textanalyse (90 AS)<br>Gesprächsanalyse PL: Klausur (90 AS)<br>Ethnografische Verfahren (90 AS)<br>Exkursion (ca. 7 Tage) PL: Forschungsbericht (90 AS) | | | |
| **SM5 Lehrforschungsprojekt**<br><br>**360 AS** | | Interviewverfahren und Textanalyse (90 AS)<br>Lehrforschungsprojekt (90 AS) | | |
| | | | Lehrforschungsprojekt PL: Lehrforschungsbericht (180 AS) | |
| **MMA Master-Arbeit**<br><br>**720 AS** | | | | 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[15]).

## 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 Lehrforschungssitzungen 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 der subjektiv erlebten 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 erzählorientierter 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.[16] 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 Studierenden aber der Aufwand für die Analyse des Materials unterschätzt, da

16 Zu den Begriffen ‚expansives' und ‚defensives' Lernen siehe Holzkamp (1995 sowie Straub i.d.B. Kap. 2.1). Für eine Anwendung des Holzkamp'schen Lernbegriffs auf Lehr-/Lernforschung in der Musikpädagogik siehe Niessen (2008).

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 Codieren 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. Appelsmeyer/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 Gegenstandverständnis 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 oft 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 Lehrforschungssitzungen 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 zweisemestrigen 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[17] 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, 2010), 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 *fremd*kulturell 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 Vergleichhorizonte 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 Griesehop 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[18] und die Debatte auf FQS 2007[19] sowie das Kompetenzstufenmodell von Schneider und Wildt 2007: 15).

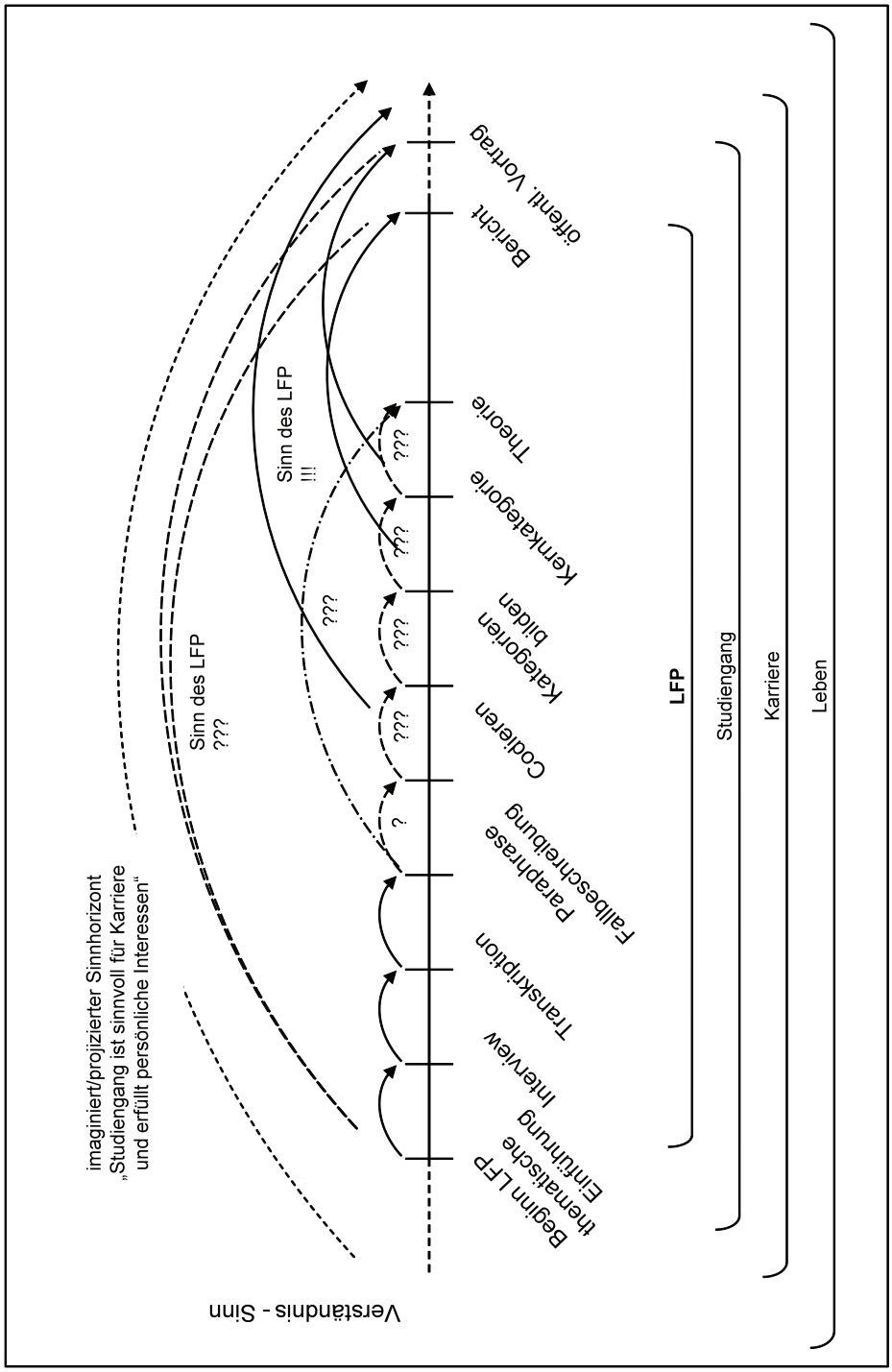
Hierzu gehört auch die Erfahrung der Dozent/innen, dass sich der Sinn des qualitativ-interpretativen Forschens den Studierenden trotz umfangreicher methodologischer und theoretischer Unterfütterung erst im Laufe des eigenen Forschungshandelns erschließt (siehe Abbildung 1). So verweist etwa auch Bereswill 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)

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

18 http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/ (19.01.2010).
19 http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/search/sectionDetails/Debate%3A%20Teaching%20and%20Learning (Zugriff: 19.01.2010).

*Abbildung 1: Lehrforschungsprozess/-schritte (Lernersicht): Einbettung in Lebensplanung und Studiengang sowie Sinnhorizonte und Verstehenkönnen der einzelnen LFP-Schritte.*



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 Lern*angebote* 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 i.d.B., Kap. 2.1) 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 D. Weidemanns Forschungen zu interkulturellem Lernen bei Expats und Sprachstudent/innen in Taiwan (2004: 299).

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 i.d.B., Kap. 2.1).

## 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 aus-

führen möchte. Stattdessen 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 D. 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 Lehrforschungssitzung, beim Interviewen oder Codieren – 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 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. Hatzer/Layes 2003: 141; Thomas 2003; vgl. Straub 2007: 44).[20]

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.[21] Meines Erachtens handelt es sich hierbei um dieselbe 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,

20 Als Persönlichkeitsmerkmale interkultureller Kompetenz nennen z.B. Hatzer 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 Studierenden nicht zuletzt hinsichtlich relevanter Persönlichkeitseigenschaften (Offenheit, Ambiguitätstoleranz etc.), sodass die Prozesse unterschiedlich schnell und verschieden ‚heftig‘ ablaufen.

„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[22]

Die Herausforderungen, denen sich Dozenten in Lehrforschungsprojekten gegenübersehen, ergeben sich somit teils aus dem Lehr-/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 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;

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.

- 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 einhergehen, 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 psy-

chologischer 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.[23] „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. [24]

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

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/sectionDetails/Debate%3A%20Ethics; 19.01.2010).

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

(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 und 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.
- 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. 3.3; Reis/Ruschin 2007).[25]
- 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 ein-

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.

zubauen, 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 Drittmitteleinwerbung 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. 4.13).
- 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 Personalentwicklung 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 verschiedenkulturellen 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/die Dozentin 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/in 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 dem 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/html/Alheit.pdf, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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: Mecht-

hild 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/html/Bolland.pdf, 19.01.2010.

Breuer, Franz (Hg.) (1996): Qualitative Psychologie – Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils, Opladen: Westdeutscher Verlag, http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/breuer/, 19.01.2010.

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/html/Einleitung.pdf, 19.01.2010.

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/html/Griesehop_Hanses.pdf, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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 (2010): „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/, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

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/1228/2671, 19.01.2010.

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, 19.01.2010.

Weidemann, Arne/Blüml, Frances (2009): „Experiences and coping strategies of host families in International Youth Exchange“. Intercultural Education 20 (4), Sonderheft 1, S. 87-102.

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.

## 2.8 Bedarf an universitären Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Eine empirische Studie am Beispiel der TU Chemnitz

***(Arne Weidemann, Mareike Becker, Karolina Dombek, Caroline Hager, Miriam Kettelhoit, Miriam Schreiter & Boglárka Várkonyi)***

Weidemann, Arne/Becker, Mareike/Dombek, Karolina/Hager, Caroline/Kettelhoit, Miriam/Schreiter, Miriam/Várkonyi, Boglárka (2011): Bedarf an universitären Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Eine empirische Studie am Beispiel der TU Chemnitz. In: Stephan Schlickau/Beatrix Kreß/Elke Bosse (Hg.): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen* (Hildesheimer Schriften zu Interkulturellen Kommunikation Bd. 3). Frankfurt/M.: Peter Lang, 199-222.

# Bedarf an Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz

*Arne Weidemann / Mareike Becker / Karolina Dombek /*

*Caroline Hager / Miriam Kettelhoit / Miriam Schreiter /*

*Boglárka Várkonyi*[89]

## Einleitung

Angesichts der fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung nicht nur der Wirtschaft und weiter Teile des gesellschaftlichen Lebens, sondern auch der Hochschulen (vgl. Otten (2006), Hahn (2004), Teichler (2007)), scheint die Notwendigkeit zur Ausbildung interkultureller Kompetenz klar auf der Hand zu liegen: Interkulturelle Kompetenz wird als Schlüsselqualifikation betrachtet (Otten/Robertson-von Trotha (2007), Straub (2007)), die es – insbesondere auch im Rahmen eines Hochschulstudiums – zu erwerben gilt, um über die – kulturelle Differenz wertschätzende – Fähigkeit zur friedlichen Koexistenz und Kooperation hinaus die *employability* der Absolventen einerseits und die Wettbewerbsfähigkeit eines Standortes bzw. der ganzen Gesellschaft im internationalen Kontext andererseits sicherzustellen.[90]

Mittlerweile gibt es an deutschen Hochschulen eine Vielzahl explizit interkulturell ausgerichteter Studiengänge, Teilstudiengänge und Module bzw. Lehrveranstaltungen in anderen Studiengängen, die interkulturelle Kommunikation und Kompetenz zum Thema haben (zum Überblick siehe z. B. Otten (2010)). Obwohl also weitreichend Konsens über die Wichtigkeit interkulturell ausgerichteter Studienangebote besteht und sich dies in einer vielfältigen Praxis an den Hochschulen widerspiegelt, sind mit der (universitären) Ausbildung interkultureller Kompetenz dennoch Aspekte verbunden, die einer kritischen Reflexion bedürfen. Neben der Komplexität des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' (siehe Straub (2007), im Zusammenhang mit Hochschullehre Weidemann/Nothnagel (2010: 126ff.)) und deren Lehr-/Lernbarkeit (siehe Weidemann/Nothnagel (2010: 126ff.), Straub (2010)), die die Formulierung

89 Wir danken Steffi Nothnagel für wichtige Hinweise und die tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung dieses Aufsatzes.

90 Hiermit sind auch die zwei Lemmata des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' benannt, die in einem humanistischen Anspruch einerseits und einem ziel- und zweckorientierten Utilitarismus andererseits bestehen. Während erstere Auslegung auf friedliche Kooperation und Koexistenz zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen fokussiert, orientiert sich letztere auf die Erreichung von Handlungszielen durch ‚kulturkompetentes' – und nicht unbedingt ‚friedliches' – Handeln z. B. auch im Kontext von Militäreinsätzen, Missionierung oder in der Wirtschaft (vgl. ausführlich Straub (2007)).

konkreter Lernziele und Qualitätsstandards und damit letztlich die Qualitätssicherung erschweren (vgl. Blüml (2010)), zählen hierzu insbesondere folgende Faktoren:

- die Standortfaktoren, das Profil und strukturelle Besonderheiten der jeweiligen Hochschule;
- das Selbstverständnis der Hochschulen wie auch ihrer Lehrenden hinsichtlich in Frage kommender Lehrinhalte und -methoden vor dem Hintergrund des vertretenen Wissenschaftsverständnisses;
- heterogene – sich zudem ständig wandelnde – außeruniversitäre Praxis, auf die die Ausbildung abzielt;
- damit verbunden die vielfältigen Möglichkeiten zur Einbindung interkulturell ausgerichteter Studienangebote in unterschiedlichste Studiengänge;
- der Mangel an Lehrpersonal, das speziell in interkultureller Kommunikation und Kompetenz (Weidemann/Weidemann/Straub (2007: 821)) bzw. für das Unterrichten international zusammengesetzter Studierendengruppen (international classroom, vgl. Farkas-Teekens/van der Wende (1997)) ausgebildet ist;
- ein unterschiedliches Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' sowie unterschiedliche Interessen und Zielsetzungen seitens der involvierten Akteure (Hochschulleitung, Verwaltung, Lehrende, Studierende) und daraus folgend eine unterschiedliche Einschätzung des Bedarfs an ‚interkultureller Kompetenz' sowie entsprechenden Ausbildungsangeboten (Weidemann/Nothnagel (2010)).

Zwar kann man davon ausgehen, dass interkulturell ausgerichtete Studienangebote und insbesondere Studiengänge in der Regel sorgfältig geplant und mit Bedacht implementiert und durchgeführt werden, ohne vorherige Analyse der Rahmenbedingungen sowie eine die verschiedenen Akteure fokussierende Bedarfsanalyse laufen universitäre Angebote zur Ausbildung interkultureller Kompetenz jedoch Gefahr, am Bedarf vorbei Effektivitäts- wie Effizienzziele zu verfehlen. Entsprechende Bedarfsanalysen werden aber – wenn überhaupt – nur rudimentär und unsystematisch durchgeführt.[91] Zum einen liegt dies daran, dass weder ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen noch entsprechende Kompetenzen vorhanden sind; zum anderen fehlt – v. a. bei den Entscheidungsträgern – das nötige Bewusstsein für die Komplexität des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' sowie die damit verknüpften Faktoren, die den Bedarf

91 Eine Ausnahme bildet die von Y. Spivak, A. Rossi, F. Haber, L. Kühler, A. Özelsel und U. Kühnen durchgeführte Untersuchung an der Jakobs-Universität Bremen, wo ausgehend von aktuellen Problemen in den internationalen Studiengängen nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht wurde. Die zu diesem Zwecke geführten ausführlichen Interviews mit Dozierenden und Studierenden wurden dann allerdings – aufgrund von Ressourcenmangel – lediglich korrelationsstatistisch ausgewertet (Siehe hierzu das Projektportrait von Spivak et al. im vorliegenden Band).

moderieren (Weidemann/Nothnagel (2010: 128)). Hinzu kommt, dass der Erhalt bzw. die Einrichtung solcher Studienangebote auch politisch-strategischen Zielen geschuldet sein kann, die mit interkultureller Kommunikation und Kompetenz inhaltlich nicht im Zusammenhang stehen und damit die Deckung eines völlig anderen Bedarfes erfüllen (z. B. Erhöhung von Studierendenzahlen).

Wie die obigen Ausführungen zeigen, kann nur vermeintlich von einem klar zu benennenden Bedarf an interkultureller Kompetenz ausgegangen und die Notwendigkeit interkulturell ausgerichteter Studienangebote mit einem allgemeinen gesellschaftlichen Bedarf begründet werden. Tatsächlich sind erheblich differenziertere Bedarfsklärungen erforderlich. Diese sollten – ausgehend von den Erfordernissen eines Fachstudiums – die Erfahrungen, Interessen, Ziele und Kompetenzen der beteiligten Akteure bzw. Akteursgruppen wie auch die Komplexität des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' in den Blick nehmen und dabei das jeweilige System Hochschule sowie die Standortfaktoren (wozu auch z. B. der Internationalisierungsgrad gehört) berücksichtigen. Interkulturell ausgerichtete Studienangebote wären somit nicht mehr von den Erfordernissen eines Fachstudiums und von der antizipierten Berufspraxis abgekoppelt, sondern sie können überhaupt erst dann die spezifischen Bedarfe adäquat decken. Gleichzeitig vermag eine solche Erkundung zur weiteren Klärung und Spezifizierung des Konstrukts selbst beizutragen.

Im Rahmen eines zweisemestrigen Lehrforschungsprojektes[92] wurde aus diesem Grund mit einer entsprechenden Bedarfsanalyse begonnen, zum einen, um Aufschluss darüber zu gewinnen, inwiefern die bestehenden interkulturell ausgerichteten Studienangebote an der Technischen Universität Chemnitz den tatsächlichen Bedarf decken und wo es Verbesserungsmöglichkeiten gibt, zum anderen, um theoretisch wie praktisch relevante Zusammenhänge zwischen (persönlicher) Erfahrung und Zielen, dem Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' und Bedarf zu klären.

## Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz an der TU Chemnitz

Um die nachfolgend dargestellte Studie zu situieren, sollen zunächst einige relevante Aspekte des untersuchten Handlungsfeldes aufgeführt werden. An der Technischen Universität Chemnitz studieren derzeit ca. 10.300 deutsche Studie-

92 Siehe www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-192.html (Stand: 05.10. 2010). Zweisemestrige Lehrforschungsprojekte sind integraler Bestandteil des Master-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" an der Technischen Universität Chemnitz. Sie dienen einerseits der Vertiefung und praktischen Anwendung der im ersten Fachsemester erworbenen Kenntnisse in Methoden qualitativer Sozialforschung und dem Erwerb von Forschungskompetenz, andererseits ermöglichen sie die intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit relevanten interkulturellen Themenstellungen. Darüber hinaus fördern sie den Ausbau interkultureller und anderer sozialer Kompetenzen. Zum Konzept der Lehrforschungsprojekte und dem Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz siehe ausführlich Weidemann (2010).

rende in 77 Studiengängen. Hinzu kommen über 500 ausländische Studierende, die in Chemnitz ein Vollstudium absolvieren, sowie 80 Teilstudierende, die – meist im Rahmen des ERASMUS-Programms – für ein bis zwei Semester an der Universität sind.[93] Bereits im WS 1997/98 wurde das „Basiszertifikat interkulturelle Kommunikation (BAZIK)" eingeführt, das Hörern aller Fakultäten ermöglicht, eine fundierte Zusatzqualifikation zu erwerben. Im WS 2000/01 folgte die Einführung des seinerzeit deutschlandweit ersten Magister-Hauptfachstudienganges „Interkulturelle Kommunikation". Wie das BAZIK umfasst(e) auch das Magister-Haupt- und Nebenfachstudium ein obligatorisches Auslandssemester und Auslandspraktikum. Mit der Studienreform wurde der Magisterstudiengang zum WS 2006/07 in einen viersemestrigen forschungsorientierten Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" umgewandelt, bei dem Auslandserfahrung als Bedingung zur Zulassung vorausgesetzt wird.[94] Darüber hinaus gab und gibt es eine in jedem Semester angebotene Vorlesung „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz (Eine Einführung)" für Hörer aller Fakultäten. Diese Vorlesung ist – wie einige andere Veranstaltungen aus dem Master-Studiengang – in die Curricula anderer Studiengänge integriert. Die genannten interkulturellen Studiengänge und Veranstaltungen werden gemeinsam von der Professur für Interkulturelle Kommunikation sowie der Juniorprofessur Interkulturelles Training verantwortet.[95] Aufgrund von Engpässen bei der Lehrkapazität und der starken Theorieorientierung in der IKK führt die Professur für Organisation (Prof. Dr. Rainhart Lang) seit der Studienreform die im Bachelor-Studiengang „Wirtschaftswissenschaften" obligatorischen Lehrveranstaltungen zu interkultureller Kommunikation (Vorlesung und Übung) selbst durch.

93 Stand im Dezember 2009: 10.316 deutsche Studierende (inkl. Promotionsstudierende, Teilstudierende, Gasthörer und Studierende in der Sprachausbildung) sowie insgesamt 609 ausländische Studierende (TU Chemnitz 2010).

94 Siehe zu den interkulturell ausgerichteten Studiengängen an der TU Chemnitz Straub/Nothnagel (2006). Einen knappen Überblick über den Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" gibt Straub/Weidemann (2006).

95 Das der Universität angeschlossene Chemnitz Management Institute of Technology (C-MIT) bietet einen kostenpflichtigen MBA-Studiengang "Production Management" an, der in seinen ‚Schwerpunkten' ein Modul ‚Interkulturelle Kommunikation' ausweist. Dieser Studiengang konnte im Rahmen der Untersuchung nicht berücksichtigt werden, obwohl er – gerade aufgrund seiner Ausrichtung als Zusatzstudium und der Zielgruppe bereits Berufstätiger – für eine umfassende Bedarfsklärung relevante Vergleichshorizonte zu den andern Studienangeboten eröffnet.

## Die Studie: Vorüberlegungen und Vorgehensweise[96]

Sowohl die von der IKK durchgeführten Studienangebote als auch die genannten Lehrveranstaltungen in den Wirtschaftswissenschaften begründen ihren Nutzen laut Studienordnungen bzw. Modulbeschreibungen mit einem allgemeinen gesellschaftlichen Bedarf an interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz sowie dem spezifischen Bedarf in einzelnen Praxisfeldern.[97] Dezidierte Bedarfsklärungen wurden im Vorfeld nicht durchgeführt, auch schweigen sich die Studiendokumente darüber aus, welche mit interkultureller Kompetenz verbundenen Studienziele konkret verfolgt werden und wie dies im Einzelnen geschieht.

Die im Folgenden dargestellte Studie wurde im methodologischen Rahmen des Grounded Theory-Ansatzes (Glaser/Strauss (1967), Strauss/Corbin (1996)) durchgeführt, um hinsichtlich des Untersuchungsbereichs und konstruktbezogener Fragen möglichst offen sein zu können und von den Daten ausgehend in einem nicht-vitiösen hermeneutischen Vorgehen Konzeptbildung zu betreiben.

Auf Basis eingehender Vorüberlegungen, die zum Ziel hatten, unsere eigenen *Vorannahmen* hinsichtlich des zu erhebenden Bedarfs zu identifizieren und *unsere* Begriffsverwendung zu klären (Was verstehen *wir* unter Internationalisierung, interkultureller Kompetenz, interkulturell ausgerichtetem Studienangebot etc.?), wurden in einem zweiten Schritt zunächst hochschulpolitische Rahmenbedingungen und Standortfaktoren des Handlungsfeldes sowie die relevanten Akteursgruppen bestimmt (siehe Abbildung 1). In darauffolgenden Schritten wurden dann alle – im erweiterten Sinne – interkulturell ausgerichteten Studienangebote an der TUC identifiziert und sodann Erfahrungen, Ziele und Vorstellungen deutscher und ausländischer Studierender sowie von Hochschullehrer/innen verschiedener Studiengänge im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz an der TU Chemnitz erhoben.

Zum Einsatz kamen unterschiedliche Verfahren der Datenerhebung (Beschaffung von Studiendokumenten und Studiengangsbeschreibungen, strukturierte und teilstrukturierte Interviews, Beobachtung, Fragebögen etc.). Die Auswertung und Kategorienbildung lehnte sich an das Kodierverfahren der Grounded Theory-Methodologie an und wurde zur sukzessiven Spezifizierung der Forschungsfragen, der Verfeinerung der Interviewleitfäden sowie zur Auswahl weiterer Interviewpartner/innen genutzt.

---

96 Die Studie wurde unter Leitung des Erstautors von den als Ko-Autorinnen aufgeführten Master-Studentinnen des Master-Studienganges „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" der Technischen Universität Chemnitz im 2. und 3. Fachsemester (SoSe2009-WS2009/10) durchgeführt.

97 Siehe für den Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz": www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/zpa/ordnungen/SoPo_master/ikk/ikk_SO_20060814.pdf sowie www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/file/Modulbeschreibung.pdf und für BWL: www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/abt11/ordnungen/Dokumente_2006/AB%207_06_1.pdf (Stand: 05.10.2010).

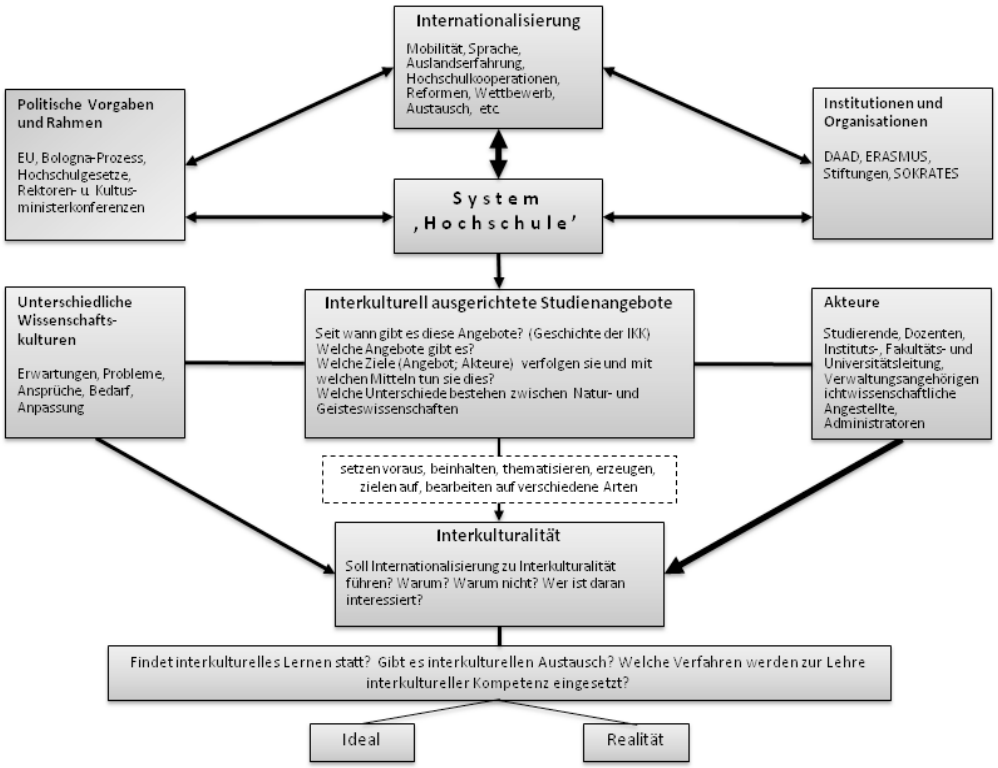



Abbildung 1: Das System „Hochschule" im Zusammenhang mit Internationalisierung und der Ausbildung interkultureller Kompetenz

## Forschungsziele und -fragen

Das Ziel der Untersuchung war, Erkenntnisse über den Bedarf bzw. die Vielfältigkeit des Bedarfs an interkulturell ausgerichteten Ausbildungsangeboten an der TUC zu ermitteln, um hieraus Lösungsansätze zur (besseren) Deckung des Bedarfs abzuleiten. Hierzu sollten für verschiedene Akteursgruppen folgende Fragen geklärt werden:

- Was verstehen die Akteure bzw. Akteursgruppen jeweils unter interkultureller Kommunikation/Kompetenz?
- Welchen Bedarf an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten nennen die jeweiligen Akteure bzw. Akteursgruppen?
- Welche bestehenden IKK-Angebote an der TUC kennen und nutzen sie?
- Inwiefern sehen die unterschiedlichen Akteure ihren eigenen Bedarf sowie den Bedarf anderer Akteure/Akteursgruppen bereits gedeckt und wo bestehen Angebotslücken bzw. Verbesserungsmöglichkeiten?

## Forschungsleitende Vorüberlegungen

Für die Untersuchung waren folgende Vorannahmen und Überlegungen forschungsleitend:

- Die Akteure im Untersuchungsfeld verfügen über ein unterschiedlich komplexes Verständnis des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz', wobei ein wissenschaftlich fundiertes Verständnis (wie es z. B. im Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" erworben wird) bei „Laien" nicht vorausgesetzt werden kann.
- Dem stehen unterschiedliche wissenschaftliche Definitionen gegenüber. Mit Straub (2007) verstehen wir ‚interkulturelle Kompetenz' als ein komplexes, multidimensionales und relationales Konstrukt, das sowohl utilitaristische als auch normativ-humanistische Aspekte umfasst und letztlich das Handlungsvermögen in durch kulturelle Differenz geprägten Situationen bezeichnet. Als theoretisch wie empirisch begründeten Vergleichshorizont für die Einschätzung der ‚Qualität' und ‚Komplexität' des Konstruktverständnisses der von uns befragten Akteure nutzen wir das von Deardorff (2004, 2006a) mittels einer umfangreichen Delphi-Studie erhobene ‚Expertenverständnis' interkultureller Kompetenz.
- Für die Ermittlung des Bedarfs muss unterschieden werden zwischen
  - dem direkt von der befragten Person geäußerten *expliziten Bedarf*;
  - dem indirekt von der befragten Person geäußerten, interpretativ erschlossen *latenten Bedarf* sowie
  - dem durch Vergleich mit der Perspektive anderer Akteure/Akteursgruppen bzw. theoretischen und anderen empirischen Vergleichshorizonten (Straub (1999: 216)) *abgeleiteten Bedarf*, d. h. dem Bedarf, den Experten für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz für den Interviewpartner konstatieren können.[98]
- Was die Interviewpartner an explizitem und implizitem Bedarf für sich selbst wie auch für andere Akteursgruppen äußern (können), hängt nicht nur von den zur Verfügung stehenden (Ausbildungs-)Angeboten ab, sondern steht auch in Relation zu ihrem jeweiligen Verständnis von ‚interkultureller Kompetenz'. Aus diesem Verhältnis ergibt sich die zwischen explizitem/implizitem Bedarf und dem abgeleiteten Bedarf

98 Im Rahmen dieser Studie konnte und sollte der abgeleitete Bedarf nur theoretisch bestimmt werden. Für eine valide Ermittlung wäre es zum einen nötig, die aktuelle interkulturelle Kompetenz der Befragten zu messen, was aufgrund der mit dem Konstrukt verbundenen Probleme (vgl. Straub (2007), Weidemann/Nothnagel (2010)) sowie in Ermangelung entsprechend objektiver, reliabler und v. a. valider Testinstrumente nur ansatzweise möglich ist (vgl. Deller/Albrecht (2007)). Zum anderen kann interkulturelle Kompetenz immer nur im Hinblick auf eine spezifische Situation bestimmt werden, da es sich um ein relationales Konstrukt handelt.

bestehende Diskrepanz, wobei der abgeleitete Bedarf eben dieses Verhältnis berücksichtigen muss. Des Weiteren orientieren sich die Akteure bei der Bestimmung des Bedarfs (teilweise) an dem von anderen Akteuren/Akteursgruppen proklamierten Bedarf an interkultureller Kompetenz, und zwar insbesondere im Hinblick auf utilitaristische Ziele.

- Interkulturelle Kompetenz wird nicht nur in Lehrveranstaltungen und universitären Zusatzangeboten ausgebildet, wo interkulturelle Kommunikation thematisiert wird oder explizites Lehr-/Lernziel ist. Möglichkeiten für den (z. T. angeleiteten) Umgang mit bzw. die Reflexion von kultureller Differenz gibt es auch im Rahmen nicht als im engeren Sinne ‚interkulturell' bezeichneter Studienangebote (z. B. Fremdsprachenunterricht, Länderstudien etc.) sowie in formalen und informellen universitären Settings, in denen Akteure mit Angehörigen anderer Kulturen interagieren müssen oder können (z. B. multinational zusammengesetzte Seminargruppen, ausländische Dozierende, Club der Kulturen etc.).

## Akteursgruppen

Im Rahmen der Vorüberlegungen wurden verschiedene Akteursgruppen identifiziert, die bei der Internationalisierung der TU Chemnitz und der dortigen Ausbildung internationalisierter Lebensläufe eine Rolle spielen (etwa als primäre Zielgruppe von Studienangeboten, als Lehrende oder als Gestalter von Rahmenbedingungen etc.) und Bedarf an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten für sich selbst oder andere sehen. Im Einzelnen handelt es sich dabei um deutsche Studierende, ausländische Studierende (Voll- und Teilstudium/ Auslandssemester), deutsche und ausländische Lehrende, Entscheidungsträger (z. B. Rektorat; aber auch Professoren, wenn es um die Planung und Gestaltung von Studienangeboten geht), Verwaltungsangehörige (insb. Studentensekretariat, Prüfungsamt, Internationales Universitätszentrum) sowie potentielle Arbeitgeber (vgl. Weidemann/Nothnagel (2010)).

## Die Datenbasis

Auf Basis der oben genannten Vorüberlegungen sowie aufgrund forschungspraktischer Erwägungen (Zugänglichkeit der Daten bzw. Informanten, Aufwand bei der Datenerhebung und Auswertung, Relevanz für die TU Chemnitz und die Professur für Interkulturelle Kommunikation sowie – aufgrund der Tatsache, dass es sich um ein Lehrforschungsprojekt handelt – die Notwendigkeit, das Vorhaben in zwei Semestern abschließen zu können) wurden folgende Daten erhoben und anschließend ausgewertet:

- Durchführung einer Dokumentenanalyse zu den Studiengängen an der TU Chemnitz mit dem Ziel herauszufinden, (1) in welchen Studiengängen explizit interkulturell ausgerichtete Lehrveranstaltungen curricular verankert sind, (2) in welchen Studiengängen im erweiterten Sinne auch inter-

kulturelle Kompetenz vermittelt wird, um (3) auf dieser Basis Interviewpartner auswählen zu können.

- Leitfadeninterviews unter Verwendung erzählgenerierender Fragen (Gesamtdauer 13-77 Minuten) mit 31 deutschen Studierenden sowie 12 ausländischen Studierenden[99]. Die deutschen Studierenden wurden danach unterteilt und ausgewählt, welchen Stellenwert interkulturelle Kommunikation und Kompetenz in ihrem Studiengang hat. Nach diesem Kriterium wurden vier Untergruppen gebildet: (dS1) Interkulturelle Kommunikation als Vollstudium (entweder Master oder Magister Hauptfach), (dS2) Interkulturelle Kommunikation als (Wahl-) Pflichtmodul im Studiengang, als Nebenfach oder Pflichtmodul in einem Bachelor oder Master oder vorgeschriebener Besuch der Einführungsvorlesung Interkulturelle Kommunikation, (dS3) als Wahlmöglichkeit in einem Bachelor- oder Masterprogramm, also die freiwillige Teilnahme an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten, (dS4) keine interkulturell ausgerichteten Studieninhalte. Die ausländischen Studierenden wurden danach unterschieden, ob sie ein Vollstudium (aS1) oder ein Auslandssemester (aS2) in Chemnitz absolvieren.
- Experteninterviews mit sechs Professor/innen unterschiedlicher Fachrichtungen, Disziplinen und Fakultäten (Sprach-, Literatur-, Kultur-, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften), bei denen die Beschäftigung mit kultureller Differenz integraler Bestandteil der betreuten Studiengänge und/oder der eigenen wissenschaftlichen Betätigung ist (43-70 Minuten).[100]

Zu Beginn der Leitfadeninterviews füllten die befragten Studierenden unter Anleitung einen Kurzfragebogen aus. Die Kurzfragebögen dienten zum einen der Erhebung (bildungs-)biografischer Eckdaten und zum anderen als Gesprächsanker für das anschließende Interview. Die Leitfäden für die Interviews mit den Studierenden bezogen sich auf folgende Kategorien: (1) sozio-kultureller und Bildungshintergrund, Berufswunsch; (2) Erfahrungen mit (inter-) kulturellen Situationen; (3) Studiengang, internationale/interkulturelle Aspekte

99 Die ausländischen Interviewpartner stammen aus den Ländern: China, Indien, Ungarn, Polen, Russland, Syrien, Türkei, Rumänien, Bulgarien und Bosnien-Herzegowina. Bei ihnen handelt es sich um Erasmusstudierende, Vollzeitstudierende und Promovenden.

100 Der Begriff ‚Experteninterview' bezieht sich hierbei auf das spezifische Interviewverfahren (vgl. Meuser/Nagel (2002)), bei dem es primär um das Wissen und die Expertise des Befragten zum interessierenden Themenbereich und nicht um seine/ihre *individuellen* Sinn- und Bedeutungszuschreibungen geht. Die interviewten Professor/innen wurden somit nicht im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation und Kompetenz als Experten befragt, sondern hinsichtlich ihrer Expertise im Zusammenhang mit Studienangeboten, die *wir* als im weiteren Sinne interkulturelle Kompetenz ausbildend bezeichnen. Die ausgewählten Hochschullehrer/innen verfügen zudem selbst über umfangreiche internationale Erfahrungen sowie über Erfahrungen mit Studierenden und Kollegen sowohl im Outgoing- als auch im Incoming-Bereich.

im Studiengang; (4) Wissen über und Erfahrungen mit (anderen) interkulturell ausgerichteten Studienangeboten; (5) Relevanz/Nutzen von interkulturell ausgerichteten Studienangeboten; (6) Wünsche und Vorschläge im Hinblick auf interkulturell ausgerichtete Studienangebote und (7) konzeptbezogene Fragen. Für die Interviews mit den ausländischen Studierenden wurden Kurzfragebogen und Interviewleitfaden ins Englische übersetzt und an den Kontext ‚Auslandsstudium' angepasst (Dauer des Aufenthalts in Deutschland; Motivation für und Vorbereitung auf den Aufenthalt an der TUC; persönliche Situation an der TUC bzgl. Wohlbefinden, Betreuung, Bezugspersonen etc.).

Den Experteninterviews wurde ebenfalls ein Leitfaden zugrunde gelegt, der folgende Themen fokussierte: (1) Erfahrungen mit dem Themenfeld ‚interkulturelle Kommunikation/Kompetenz' (Einbettung in beruflichen Alltag; Einschätzung der Erfahrung von Kollegen und Studierenden); (2) Wissen über und Erfahrungen mit eigenen und anderen interkulturell ausgerichteten Studienangeboten an der TUC; (3) Relevanz/Nutzen solcher Studienangebote für die Studierenden; (4) Wünsche und Verbesserungsvorschläge.

Alle Interviews wurden transkribiert und einer vergleichenden Analyse unterzogen, um die für die verschiedenen Akteursgruppen im Hinblick auf den Bedarf an interkulturellen Studienangeboten relevanten Kategorien zu rekonstruieren. Der erzählgenerierende Charakter der Leitfragen ermöglichte es dabei, die Einbettung der themenbezogenen Kategorien in individuelle, subjektive Bedeutungsstrukturen nachzuvollziehen und so die uns interessierenden Konzepte datenbegründet auszudifferenzieren. Die wichtigsten Ergebnisse sollen im Folgenden knapp geschildert werden; für eine detailliertere Darstellung (auch der Vorüberlegungen und Erhebungsverfahren/-instrumente) sei auf die Projektdokumentation verwiesen (Weidemann/Becker/Dombek/Hager/Kettelhoit/Schreiter und Várkonyi (in Vorb.)); dort finden sich auch relevante methodenkritische Anmerkungen.

## Ergebnisse der Bedarfsanalyse

*Deutsche Studierende*

*Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' bei den deutschen Studierenden:* Von fast allen Befragten wurde interkulturelle Kompetenz mit ‚Wissen über andere Kulturen' sowie ‚Handlungsfähigkeit in einer anderen Kultur' in Zusammenhang gestellt, während nur vereinzelt Aspekte wie ‚Vorurteilsfreiheit', ‚Ambiguitätstoleranz', ‚Offenheit', ‚Empathie' und die ‚Fähigkeit zur Einnahme einer Außenperspektive' genannt wurden.[101] Auffällig ist zudem, dass für die deutschen Studierenden Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrung zentrale Faktoren für den Erwerb interkultureller Kompetenz darstellen bzw. sie diese weitgehend damit gleichsetzen.

101 Die genannten Aspekte stellen inhaltsanalytisch gewonnene Kategorien dar, wurden in Einzelfällen aber auch von Studierenden wörtlich genannt (In-Vivo-Codes).

Die Datenanalyse ergab außerdem, dass sich die eingangs vorgenommene Unterscheidung der vier deutschen Studierendengruppen auf Basis des Umfangs sowie der Verpflichtung zur Teilnahme an interkulturell ausgerichteten Studienangeboten empirisch nicht wie erwartet bestätigte. Ausschlaggebend für das Interesse an solchen Angeboten und für das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' sind vielmehr die *fachliche Ausrichtung im Studium*, das *persönliche Interesse* und die bereits *gesammelte Auslandserfahrung*: Erstens ist das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' umso detaillierter, je näher das jeweils studierte Studienfach mit Themen und Theorien interkultureller Kommunikation verwandt ist. Zweitens ist das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' durch die Intensität der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen moderiert, wobei das persönliche Interesse von verschiedenen Faktoren (z. B. Sprachkenntnisse, die Unterstützung durch Freunde und Familie, Hobbies, Herkunft) unterschiedlich stark geprägt wird. Drittens wird umso eher darauf verwiesen, aus eigenen Erfahrungen reflektieren und lernen zu können, je mehr Auslandserfahrung bereits gesammelt wurde, was wiederum das Verständnis von interkultureller Kompetenz prägt.

*Expliziter und impliziter Bedarf der deutschen Studierenden:*

Im Hinblick auf interkulturell ausgerichtete Studienangebote äußern die befragten deutschen Studierenden Bedarfe auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen, wobei die explizit geäußerten bzw. latenten Bedarfe analog zum Verständnis des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' durch die Faktoren ‚persönliches Interesse', ‚Auslandserfahrung' und ‚fachliche Ausrichtung' moderiert werden:

- Auf übergeordneter Ebene sehen die deutschen Studierenden die Notwendigkeit, die Anforderungen einer globalisierten Welt erfüllen zu können. Hieraus leiten sie insbesondere den Wunsch ab, *Sprachkenntnisse* zu erwerben und *Auslandserfahrungen* zu machen, um die Anforderungen potentieller Arbeitgeber erfüllen bzw. später direkt beruflichen Nutzen daraus ziehen zu können. Ein weiteres, häufig genanntes Ziel bezieht sich auf die persönliche Horizonterweiterung sowie auf das Knüpfen von Kontakten, das sowohl als beruflich nützlich wie auch als persönlich bereichernd empfunden wird.
- Insbesondere Studierende, die bereits Auslandserfahrung gesammelt hatten und anschließend interkulturell ausgerichtete Studienangebote besuchten, berichten zum einen, dass sie hierdurch ihre Erfahrungen aufarbeiten und Erlebnisse besser verstehen konnten; zum anderen äußern sie auch einen expliziten Bedarf an weiteren solchen Angebote, durch die sie ihr Verständnis zu vertiefen hoffen. Im Gegensatz dazu sehen Studierende, die keine Auslandserfahrung haben oder diese nicht im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studienangebote aufarbeiten konnten, keinen solchen Bedarf. *Expliziter* Bedarf an interkulturellen Studienangeboten wird also in erster Linie dann geäußert, wenn bereits Erfahrungen mit der

Nützlichkeit einer auch theoretischen Auseinandersetzung mit den eigenen Auslandserfahrungen bestehen.

- Insbesondere Studierende ohne großes persönliches Interesse an interkulturellen Themen äußern Bedarf, auf zukünftige berufspraktische Handlungsfelder, die eine globalisierte Welt mit sich bringt, *gezielt* und *konkret* vorbereitet zu werden. Besonders auffällig ist hier die Forderung nach mehr Praxisbezug der Studienangebote und insbesondere nach besserer Verknüpfung von Theorie und Praxis. Zudem fordern gerade Studierende wirtschaftswissenschaftlicher und technischer Fächer zielgruppen- und studiengangspezifischere Angebote.
- Auf der organisationalen Ebene zeigt sich in den Forderungen nach Praxisbezug sowie kultur- und länderspezifischen Angeboten der Bedarf an einer Verbesserung der Einbindung von interkulturell ausgerichteten Studienangeboten und Auslandssemestern bzw. -praktika in den Studienablaufplan zur Vermeidung von Verlängerungen der Studienzeiten. Außerdem wünschen sich gerade Nicht-IKK-Studierende mehr Informationen über interkulturell ausgerichtete Studienangebote.

Bezüglich der bereits bestehenden und von den Befragten besuchten und konkret angesprochenen interkulturell ausgerichteten Studienangebote wird besonders die *Theorie-Praxis-Lücke*, also die fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis hinsichtlich der zukünftigen Berufsfelder, bemängelt. Die bestehenden Angebote werden jedoch in unterschiedlicher Art und Weise von den Studierenden bewertet. So wird von vielen die fakultätsübergreifend für Nicht-IKK-Studierende angebotene Einführungsvorlesung „Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz" als zu wenig praxisorientiert und zu theorielastig kritisiert und der Nutzen der Veranstaltung infrage gestellt, da die Studierenden die Praxisrelevanz der vermittelten Theorien oft nicht nachvollziehen können.[102] Umgekehrt erscheinen die stark praxisorientierten Veranstaltungen in den Wirtschaftswissenschaften insbesondere denjenigen, die auch andere IKK-Veranstaltungen besuchen und/oder über viel Auslandserfahrung verfügen, als theoretisch zu wenig fundiert.

Die Rezeption und Bewertung der Inhalte bereits bestehender interkulturell ausgerichteter Studienangebote durch die deutschen Studierenden hängt für diese zudem entscheidend von der in die Veranstaltungen eingebrachten persönlichen Erfahrung und Praxiskenntnis der Dozierenden sowie deren Interesse und persönlichen Begeisterung für interkulturelle Themen ab. Je begeisterter Dozierende die Inhalte vermitteln und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen, desto authentischer – und interkulturell kompetenter – wirken sie auf die Studierenden, was sich wiederum unmittelbar auf deren Interesse an interkultureller

102 Die Aussagen zur Einführungsvorlesung beziehen sich zwar auf die gleiche Vorlesung, jedoch auf unterschiedliche Semester und Hochschullehrer/innen. Den kritischen Äußerungen stehen positive Aussagen gegenüber, die ebenfalls das im folgenden Absatz beschriebene Theorie-Praxis-Verhältnis stützen.

Kommunikation und den damit verknüpften Theorien auswirkt: Da, wo für die Studierenden *spürbar* und *kognitiv nachvollziehbar* Theorie und Praxis dozentenseitig miteinander verknüpft sind und nicht nur inhaltliche, sondern auch interkulturelle Kompetenz erlebt wird, wird auch der von den Dozierenden behauptete Bedarf an interkultureller Kompetenz und der Nutzen einer theoretischen Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation erkannt und Interesse sowie Bedarf an vertiefender Auseinandersetzung im Rahmen weiterer Veranstaltungen zu interkultureller Kommunikation geäußert.

*Ausländische Studierende*

*Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' bei den ausländischen Studierenden:*

Anders als die beiden anderen Untersuchungsgruppen sprechen die befragten ausländischen Studierenden im Hinblick auf das Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' kaum theoretische Aspekte an. Zwar gehört auch für sie der Erwerb und die Kenntnis von Fremdsprachen (in ihrem Fall v. a. Deutsch) sowie Interesse an und Wissen über andere Kulturen, Menschen und Kommunikationsgewohnheiten zu ihrem Verständnis ‚interkultureller Kompetenz', sie verweisen dabei jedoch kaum auf Theorien bezüglich (interkultureller) Kommunikation oder Kultur.[103] Sie beziehen sich in ihren Ausführungen zudem fast ausschließlich auf ihre Alltagspraxis in Chemnitz. Die Erfahrungen, auf die sie sich beziehen, sind dabei sehr unmittelbar und aktuell, und dies prägt auch ihr Verständnis‚interkultureller Kompetenz'. Besonders auffällig ist, dass ihre Aussagen sehr stark auf zwischenmenschliche und soziale Beziehungen fokussieren: Sie beschreiben hauptsächlich, wie mit ihnen umgegangen wird. Indem sie diese Umgangsformen beschreiben, beziehen sie ihr Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' eher auf ihre Interaktionspartner und weniger auf sich selbst. Von ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz sprechen die Wenigsten. Umgangssprachlich könnte man ihr Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' mit den Worten: ‚Wenn du dich für mich interessierst und mir hilfst, dann bist du interkulturell kompetent' beschreiben.[104]

*Expliziter und impliziter Bedarf der ausländischen Studierenden:*

Bei der Analyse dieser Interviewgruppe wurde deutlich, dass für sie der soziale Kontakt einen der wichtigsten Aspekte darstellt.[105] Die meisten Interviewpartner beklagen sich über mangelnden Kontakt zu deutschen Studierenden. Der explizierte Wunsch nach Kontakten zu Einheimischen ist – insbesondere bei den

103 Von den 12 Interviewten nimmt nur eine Studentin in ihren Aussagen Bezug auf theoretische Konzepte interkultureller Kommunikation und Kompetenz.

104 Die Interviews wurden nicht in der Muttersprache der Interviewpartner durchgeführt. Vier der Interviews wurden auf Englisch geführt, die anderen auf Deutsch. Die mit der Lingua-Franca-Kommunikation möglicherweise verbundenen eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten der Interviewpartner können die Ergebnisse beeinflussen bzw. ggf. verzerren. Relevant ist jedoch, dass die in den Interviews zum Tragen kommenden Kommunikationsschwierigkeiten auch den Alltag der ausländischen Studierenden prägen.

105 Dies gilt insbesondere für ERASMUS-Studierende.

Teilstudierenden, von denen viele Germanistik studieren, – eng mit dem Wunsch, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und „Land und Leute" anders als aus den Deutschlehrbüchern kennenzulernen, verknüpft. Obwohl hauptsächlich diese beiden Ziele ihr Auslandsstudium motivieren, gelingt vielen von ihnen eine befriedigende Kontaktaufnahme zu Deutschen nicht. Ihrerseits sehen sie dabei ein großes Problem in ihren teilweise rudimentären Sprachkenntnissen, die ihnen v. a. im Seminar subjektiv Möglichkeiten zur Beteiligung und Kontaktaufnahme verschließen. Insbesondere Vollzeitstudierende berichten, dass sie trotz erfolgreichem Abschluss der DSH-Prüfung bis zu anderthalb Jahre benötigen, um sprachlich tatsächlich studierfähig zu werden. Einige ausländische Studierende äußern explizit Bedarf an einem größeren Angebot in englischer Sprache gehaltener Seminare.

Hinzu kommt explizit geäußerter Bedarf an Betreuung seitens der Verwaltung, aber auch der Dozierenden und Kommiliton/innen im Hinblick auf die aus ihrer speziellen Situation als Auslandsstudierende erwachsenden Herausforderungen v. a. bürokratischer und finanzieller Art sowie die deutsche Hochschulkultur betreffend, auf die sie in der Regel nicht vorbereitet sind.

Ausländische Studierende sehen zudem einen Bedarf an interkultureller Kompetenz bei den Dozierenden, insbesondere in Form von Empathie für ihre Situation sowie Hilfsbereitschaft. Insbesondere wünschen sie sich in diesem Zusammenhang, dass nicht nur ihre je spezifische Landeskenntnis in das Seminargeschehen einbezogen wird, sondern dass auch ihre fachliche Kompetenz trotz sprachlicher Mängel (an-)erkannt und ihre durch ein anderes Wissenschafts- und Ausbildungssystem geprägte Perspektive fachbezogen integriert wird.

*Dozierende*

*Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' bei den Dozierenden:*

Das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' der Dozierenden ist stark auf ihren jeweiligen persönlichen und disziplinären Erfahrungs- und Wissenshorizont bezogen und kann daher als ‚disziplinär gebunden' bezeichnet werden.

Bei der vergleichenden Analyse haben sich insbesondere zwei wesentliche Ergebnisse herauskristallisiert. Zunächst sind fallübergreifend folgende Aspekte im Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' von zentraler Bedeutung:

- Kompetenzen und Qualifikationen (Handlungskompetenz und soziale Kompetenz);
- Fremdsprachenkenntnisse;
- Eigenschaften (freundlich, offen, neugierig, engagiert, sich selbst zurücknehmen etc.);
- Erfahrungen im Ausland bzw. durch Auslandsaufenthalte;
- Erfahrungen mit und Kontakte zu Menschen mit anderskulturellem Hintergrund während des Studiums;
- Kooperation/Kontakte mit dem Ausland;
- (interkulturelle) Kommunikation;

- kognitive Prozesse (Hinterfragen, Beobachten, Analysieren, Verstehen, Lernen).

Diese Überlegungen zu interkultureller Kompetenz sind eng miteinander verbunden und bewegen sich gewissermaßen im gleichen „Raum", was zu einem zweiten wichtigen Ergebnis führt: Die Aspekte lassen sich relativ problemlos der berufspraxisorientierten Kategorie ‚Schlüsselqualifikation/-kompetenz' zu- bzw. unterordnen. Zwar verweisen die Dozierenden in diesem Zusammenhang auf die Nützlichkeit theoretischer Konzepte zur Erklärung kultureller Unterschiede; die Auffassung von interkultureller Kompetenz im Sinne von Handlungs- und sozialer Kompetenz steht jedoch bei den Befragten im Vordergrund: Sie legen den Fokus auf die *praktische* Dimension von interkultureller Kompetenz bzw. auf die Fähigkeit, interkulturell kompetent agieren und interkulturelle Kompetenz durch Interaktion erwerben zu können. Die wissenschaftliche Perspektive auf das Konstrukt, also beispielsweise die tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Erwerb, der Erforschung oder der Vermittlung von interkultureller Kompetenz und vor allem die Fundierung des eher praktisch orientierten Wissens durch Theorie, spielt für die Befragten hingegen nur eine untergeordnete Rolle.

*Bedarf an interkultureller Kompetenz aus der Perspektive der Dozierenden:*

Auf Basis der erhobenen Daten können neben dem Verständnis von interkultureller Kompetenz auch Aussagen dazu gemacht werden, welchen Bedarf an interkultureller Kompetenz die befragten Dozierenden für die Akteursgruppen der Studierenden, der Dozierenden und des Verwaltungspersonals an der TU Chemnitz sehen.

Für die Studierenden ist interkulturelle Kompetenz vor allem deshalb von Bedeutung, weil die Vernetzung der Welt kontinuierlich voranschreitet und internationale Kontakte sowohl für die Dauer des Studiums als auch für die zukünftige Berufstätigkeit eine wichtige Rolle spielen (z. B. im Auslandssemester bzw. internationaler Projektarbeit). Der Bedarf an interkultureller Kompetenz für Studierende wird außerdem durch die Veränderung von Berufsbildern erklärt (z. B. vermehrte Auslandstätigkeit bestimmter Berufsgruppen) und damit, dass viele Tätigkeitsfelder nicht mehr nur auf eine Region begrenzt sind. Weiterhin sind Dozierende der Auffassung, dass interkulturelle Kompetenz für einige Studiengänge an der TU Chemnitz erforderlich ist, um diese überhaupt studieren zu können (z. B. im Bereich kultur- und literaturwissenschaftlicher Länderstudien). Der Bedarf an interkultureller Kompetenz für Studierende entsteht auch aus der großen Bedeutung, die den Auslandserfahrungen zugeschrieben wird. Dies bezieht sich vor allem auf das Studieren und das Arbeiten im Ausland (*employability*). Da man jedoch nicht nur im Ausland, sondern auch innerhalb Deutschlands sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich „tagtäglich mit interkulturellen Aspekten" konfrontiert wird, ist interkulturelle Kompetenz für alle Studierenden wichtig (z. B. bei Kontakten zu ausländischen Dozierenden oder Kommiliton/innen).

Der Bedarf der Dozierenden an interkultureller Kompetenz entsteht insbesondere durch die zu pflegenden internationalen Kontakte und durch Kooperationen, die mit Hochschulen im Ausland bestehen. Weiterhin beschäftigen sich einige Studiengänge mit interkulturellen Aspekten, auch werden einige Lehrveranstaltungen in englischer Sprache gehalten. Der Bedarf ergibt sich außerdem aus dem Umgang mit ausländischen Studierenden im Universitätsalltag. Das bedeutet, dass Dozierende ein Bewusstsein für deren unterschiedliche Voraussetzungen und die Fähigkeit zum Umgang damit besitzen sowie über ein gewisses Maß an Empathie verfügen sollten, um auf die Bedürfnisse dieser Studierendengruppe eingehen zu können. Dies schließt auch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Wissenschafts- und Lehrkulturen ein, die die ausländischen Studierenden in Form von Vorwissen und möglicherweise Erwartungen als „kulturelles Gepäck" mitbringen.

Da Universitäten zudem auf administrativer und organisationaler Ebene zunehmend international agieren, hat aus Sicht der Befragten auch das Verwaltungspersonal Bedarf an interkultureller Kompetenz. Der Bedarf ergibt sich hierbei vor allem aus der Kommunikation und Interaktion mit ausländischen Studierenden, ausländischen Angestellten und anderen (im Ausland gelegenen) Universitäten, Fakultäten und Verwaltungen. Die befragten Dozierenden sehen in diesem Zusammenhang Fremdsprachenkenntnisse, Wissen über verschiedene Kommunikationskontexte (z. B. Behördenkommunikation) und Antidiskriminierungsarbeit als relevant an.

*Verständnis interkultureller Kompetenz: Vergleichende Analyse*

Vergleicht man das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' über die drei untersuchten Gruppen hinweg, fällt auf, dass sich das über die jeweilige Gruppe aggregierte Konstrukt nicht nur inhaltlich unterscheidet, sondern auch unterschiedlich komplex ist und in der Reichweite und im Fokus deutlich divergiert.

Während sich deutsche Studierende hinsichtlich Inhalt und Nutzen interkultureller Kompetenz örtlich überwiegend nach außen (Studium und/oder Arbeit im Ausland) und personenbezogen auf sich selbst beziehen und dabei auf eigene in der Vergangenheit bereits gemachte bzw. für die Zukunft antizipierte Erfahrungen rekurrieren, fällt bei den ausländischen Studierenden auf, dass sie sich örtlich ebenfalls nach außen (Studium in Deutschland), zeitlich jedoch auf eigene, überwiegend gegenwärtige Erlebnisse beziehen und interkulturelle Kompetenz bei anderen (deutschen Kommiliton/innen und Dozierenden sowie Verwaltungsangestellten) verorten. Demgegenüber beziehen sich die befragten Dozierenden hinsichtlich des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz' örtlich sowohl nach innen als auch nach außen, personenbezogen sowohl auf andere als auch auf sich selbst und zeitlich auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wobei sie sowohl auf eigene als auch auf fremde Erfahrung rekurrieren.

Dementsprechend unterschiedlich komplex fällt auch das Verständnis des Konstrukts aus. Während deutsche Studierende ‚interkulturell' sehr oft mit ‚international' gleichsetzen und einen persönlichen Bedarf in erster Linie an sehr

konkreten, praktischen Fertigkeiten (Fremdsprachen, Fähigkeit, sich im Ausland orientieren zu können) bzw. eher abstrakt an Auslandserfahrung (die – amtlich verbrieft – konkret der *employability* dient und als persönliche Entwicklungsmöglichkeit gesehen wird) sehen, liegt der Fokus der ausländischen Studierenden auf dem Zwischenmenschlichen, das für sie allerdings eine unmittelbar praktische Funktion (hinsichtlich Orientierung, Wohlfühlen, Kontakte knüpfen) erfüllt. Auch ausländische Studierende beziehen sich sehr stark auf (Fremd-) Sprache, wobei der Fokus jedoch auf Verständigungs- und Verständnisproblemen liegt und nur nachgeordnet auf dem Fremdsprachenerwerb.

Auch wenn es sich bei den befragten Dozierenden nicht um Experten für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz handelt (s. o.), verfügen sie im Einzelnen über ein jeweils recht komplexes Verständnis interkultureller Kompetenz, wobei sich deutlich zeigt, dass die jeweilige Perspektive nicht nur von den persönlichen und wissenschaftlichen Erfahrungen, sondern sehr stark auch von der wissenschaftlichen bzw. disziplinären Ausrichtung abhängt. Das aggregierte Verständnis der befragten Dozierenden ergibt gleichwohl ein sehr umfassendes und komplexes Konstrukt, das dem in der einschlägigen Literatur zu interkultureller Kompetenz vertretenen (z. B. Hatzer/Layes (2003)) recht nahe kommt und zudem eindrücklich zeigt, wie wichtig im universitären Kontext eine trans- und interdisziplinäre Betrachtung und Behandlung des Themenkomplexes ist.

*Abgeleiteter Bedarf*

Hätten wir die Studierenden und Dozierenden lediglich danach gefragt, welchen Bedarf sie im Hinblick auf Ausbildungsangebote zu interkultureller Kompetenz sehen, um zu erfahren, inwiefern dieser Bedarf durch bestehende Angebote bereits gedeckt ist bzw. wo die Notwendigkeit besteht, diese zu verbessern oder durch weitere Angebote zu ergänzen, würde man es nun dabei belassen (müssen), die sich daraus ergebenden konkreten Maßnahmen zu benennen bzw. die von den Befragten genannten Anregungen aufzugreifen: Mehr Fremdsprachenunterricht für die deutschen Studierenden, mehr Deutschunterricht für die ausländischen Studierenden, bessere Betreuung und Integration ausländischer Studierender, mehr englischsprachige Lehrveranstaltungen, bessere Vor- und Nachbereitung von Auslandssemestern und -praktika (die in die Fach-Curricula zu integrieren sind) sowie mehr Unterstützung bei der Organisation, bessere Anrechenbarkeit von im Ausland erbrachten Studienleistungen, mehr Begegnungsmöglichkeiten für ausländische und deutsche Studierende, stärkerer Praxisbezug explizit interkulturell ausgerichteter Studienangebote etc.

Vergleicht man die erhobenen Verständnisse ‚interkultureller Kompetenz' und Bedarfe über die befragten Akteure bzw. Akteursgruppen hinweg, zeigt sich jedoch, dass die geäußerten Bedarfe (wie auch die explizierten Verbesserungsvorschläge) in direktem Zusammenhang mit dem jeweiligen Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' stehen. Dabei wird deutlich, dass der von den befragten Dozierenden genannte Bedarf sich nicht grundsätzlich von dem der

Studierenden unterscheidet, sondern v. a. erfahrungsgesättigter und differenzierter ist und – was allerdings relevant ist – mehr Faktoren und Perspektiven einbezieht. Insbesondere kommt hier die größere Kenntnis universitärer Zusammenhänge, der Studiengänge und Berufsfelder (d. h. ihre fachliche und hochschulbezogene Expertise) zum Tragen.[106]

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei den befragten Professor/innen nicht um Expert/innen für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Während ihre „Feldkenntnis" für eine Bedarfsklärung unbedingt einbezogen werden muss, läuft man jedoch Gefahr, am für die Erreichung des Lehr-/Lernziels ‚interkulturelle Kompetenz' zu deckenden Bedarf vorbei Studienangebote zu konzipieren oder zu „verbessern", wenn man das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' der Befragten nicht auch mit einem *Experten-verständnis* des Konstrukts vergleicht und die sich aus diesem Verständnis ergebenden Herausforderungen für und Anforderungen an einzelne Akteure bzw. Akteursgruppen (siehe hierzu ausführlich Weidemann/Nothnagel (2010)) in den Vergleich mit einbezieht. Den sich aus diesem Vergleich ergebenden Bedarf bezeichnen wir als *abgeleiteten* Bedarf.

Aus methodischen Erwägungen eignet sich für einen solchen Vergleich für diese Studie das von Deardorff (2004, 2006a) mittels einer Delphi-Umfrage bei 23 Expert/innen für interkulturelle Kompetenz ermittelte Verständnis des Konstrukts, das sie in einem „Pyramidenmodell interkulturelle Kompetenz" (Deardorff 2006a: 19) zusammenfasst und in einem „Prozessmodell" (Deardorff (2006a: 20)) um den prozeduralen Aspekt erweitert.[107]

In Deardorffs Pyramidenmodell „werden Haltung und Einstellung als Grundlage für den Aufbau interkultureller Kompetenz hervorgehoben. Man kann auf vorhandenen Einstellungen wie Offenheit, Neugier und Respekt aufbauen, um erforderliches Wissen und Fähigkeiten zu entwickeln, die zu den erwünschten internen und externen Konsequenzen führen" (Deardorff (2006a: 18f.). Als „erwünschte externe Wirkungen" nennt sie „[e]ffektives und angemessenes Verhalten und Kommunizieren (auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen), um Ziele der interkulturellen Begegnung (teilweise) zu erreichen". Diesen zugrunde liegen die „erwünschten

106 Ein solcher Zusammenhang ist natürlich nicht auf interkulturelle Kompetenz beschränkt, sondern findet sich in praktisch allen Bereichen, in denen es Laien und Experten gibt. Dabei ist die Richtung des Zusammenhangs aber nicht immer gleich: Es gibt wahrscheinlich genauso viele Fälle, in denen Laien den Bedarf eher höher und/oder vielfältiger einschätzen als die jeweiligen Experten.

107 In ihrer Studie hat Darla Deardorff neben Experten für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz auch Studiengangsverantwortliche an US-amerikanischen Universitäten befragt, an denen Internationalisierung einen hohen Stellenwert hat. Der Vergleich liefert ähnliche Ergebnisse wie unsere Studie, wobei es Deardorff nicht um eine Bedarfsklärung geht, sondern um die Entwicklung eines praxisrelevanten Modells interkultureller Kompetenz speziell für den universitären Kontext. Da das von der Bertelsmann-Stiftung veröffentlichte Policy-Paper von Deardorff über das Internet leicht zugänglich ist, wurde hier auf eine detailliertere Darstellung verzichtet.

internen Wirkungen: Perspektivenwechsel und Verlagerung des Referenzsystems/-filters; Anpassungsfähigkeit (an andere Kommunikationsstile und Verhaltensweisen; neue kulturelle Referenzsysteme); Flexibilität (Auswahl und Anwendung angemessener Kommunikationsstile und Verhaltensweisen; kognitive Flexibilität); Relativierung der ethnozentrischen Sicht; Empathie" (Deardorff (2006a: 19)). Um die – im Sinne interkultureller Kompetenz – erwünschten internen und externen Wirkungen zu erzielen, bedarf es einerseits „Wissen[s] und Verständnis[ses]", worunter die Experten „kulturelle Selbstreflexion; umfassendes Kulturverständnis und -wissen (bezogen auf Kontext, Rolle und Auswirkung anderer Weltanschauungen und Kulturen); kulturspezifische Informationen; soziolinguistisches Bewusstsein" fassen. Zum anderen sind bestimmte Fähigkeiten, nämlich „Zuhören, (aufmerksames) Beobachten, Interpretieren, Analysieren, Bewerten und Zuordnen" nötig – u. a. um das erforderliche Wissen und Verständnis erzeugen zu können, das jedoch wiederum auch auf die Fähigkeiten zurückwirkt.

Bereits anhand dieser knappen Zusammenfassung fällt auf, dass das Expertenverständnis ‚interkultureller Kompetenz' nicht nur komplexer strukturiert ist und mehr interne Zusammenhänge berücksichtigt als das der von uns befragten Akteursgruppen, sondern dass es zusätzliche Aspekte benennt und teils andere Schwerpunkte setzt. Aus Platzgründen kann hier nicht auf alle Aspekte eingegangen werden, es sollen aber im Folgenden einige Differenzen zwischen dem Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' bei den befragten Studierenden und dem von Deardorff ermittelten Expertenverständnis betrachtet werden, wobei wir uns auf die Bereiche ‚erforderliche Haltung/Einstellungen', ‚Wissen und Verständnis' sowie ‚Fähigkeiten' beschränken, da hier die auffälligsten Unterschiede zutage treten.

Im Hinblick auf erforderliche Haltungen und Einstellungen fällt auf, dass nur diejenigen Studierenden, die bereits über Auslandserfahrungen verfügen und diese reflektiert haben, über den Umgang mit Unsicherheit bzw. vielmehr über das im Laufe des Auslandsaufenthaltes Sicherer-Werden berichten. Selbst die Wenigen, die Ambiguitätstoleranz ansprechen, verstehen diese nicht als Persönlichkeitseigenschaft, die das Aushalten von Unsicherheit (und damit gewissermaßen die Selbstsicherheit angesichts *beliebiger* Unsicherheiten) meint. Dahinter verbirgt sich ein letztlich statisches Verständnis interkultureller Kompetenz: Anfangs bestehende Unsicherheit auf Basis von Unkenntnis kann z. B. durch den Erwerb von Sprach- und Länderkenntnis beseitigt werden.

Dementsprechend sind Fremdsprachen- und Länderkenntnisse, die in entsprechenden Lehrveranstaltungen erworben und im Auslandssemester oder -praktikum durch eigene Erfahrung ergänzt werden, aus Sicht der Studierenden wesentlicher (wenn nicht hauptsächlicher) Bestandteil interkultureller Kompetenz und zugleich wesentliche Möglichkeiten zu deren Erwerb. Aus Sicht von Experten für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz sind Fremdsprachenkenntnisse jedoch kein direkter Bestandteil interkultureller Kompetenz. Während Fremdsprachenkenntnisse fraglos hilfreich sind, geht es aus Experten-

sicht jedoch vielmehr darum, ein „soziolinguistisches Bewusstsein“ zu haben bzw. zu entwickeln, um interkulturell kompetent handeln zu können (vgl. Deardorff (2006a: 19)) – u. a. deshalb, weil Unterschiede in der Kommunikationsweise sonst gar nicht auffallen, geschweige denn als für die Interaktion überhaupt relevant erscheinen können.

Angesichts der Prominenz von Fremdsprachenkenntnis und -erwerb in den Aussagen der Studierenden einerseits und der geschilderten Diskrepanz zum Expertenverständnis andererseits, stellt sich zum einen die Frage, wie dies erklärt werden könnte, und zum anderen, welche Konsequenzen daraus zu ziehen wären. Handlungstheoretisch orientiert und unter Rekurs auf den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis lässt sich diese auffällige Diskrepanz damit erklären, dass (1) für viele Studierende in Chemnitz der Fremdsprachenunterricht angesichts der soziokulturellen Homogenität der Region eine der wenigen Situationen darstellt, in der sie überhaupt mit kultureller Differenz konfrontiert sind; dies (2) in einem überschaubaren, wenig Unsicherheiten bereithaltenden Rahmen geschieht und (3) der strukturierte Aufbau der Fremdsprachenkurse permanent eigenes Handlungspotential (sensu Boesch (1991)) erleben lässt, was zur Unsicherheitsvermeidung ebenfalls beiträgt.

Der Fokus auf den Fremdsprachenerwerb erscheint somit gleichsam als Ausdruck noch sehr rudimentärer interkultureller Kompetenz der jeweiligen Befragten, was natürlich nicht bedeutet, dass der Fremdsprachenausbildung an der Hochschule nicht trotzdem ein hoher Stellenwert zukommt. Allerdings kann sie nur in Teilen den Bedarf im Hinblick auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz decken, während eine einseitige Fokussierung auf Fremdsprachenerwerb ohne damit einhergehende Konfrontation mit Ambiguitäten umgekehrt den Erwerb interkultureller Kompetenz beschränken kann.

Viel eklatanter und relevanter als ihr starker Fokus auf Fremdsprachenerwerb und Auslandserfahrung als Mittel zum Erwerb interkultureller Kompetenz ist jedoch, dass die meisten Studierenden die von Experten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz als nötig erachteten *Fähigkeiten* weder explizit noch implizit ansprechen.[108] Dass man, um in „interkulturellen Überschneidungssituationen“ (Thomas (2003: 46)) kompetent handeln zu können, das Verhalten anderskulturell geprägter Gegenüber verstehen können muss, wissen die Studierenden; dass es zum Fremdverstehen jedoch spezifischer Fähigkeiten (des Zuhörens, aufmerksam Beobachtens, Interpretierens, Analysierens, Bewertens und Zuordnens) bedarf, wird von ihnen weder angesprochen, noch lässt sich aus den Interviewdaten erschließen, dass ihnen dies bewusst ist. Es besteht somit ein *abgeleiteter* Bedarf in der systematischen Ausbildung dieser Fähigkeiten.

108 Lediglich einige Studierende, die an der TU Chemnitz Interkulturelle Kommunikation im Haupt- oder Nebenfach studieren, verweisen immerhin indirekt auf die Wichtigkeit des Beobachtens und Interpretierens fremder (und eigener) Verhaltensweisen im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz. Dies kann allerdings (auch) darauf zurückgeführt werden, dass die Vermittlung von Methodenkenntnissen im Rahmen der IKK-Studiengänge in Chemnitz eine so große Bedeutung hat.

Nicht umsonst stellt die Ausbildung in Methoden insbesondere qualitativer Sozialforschung (v. a. Konversations-/Gesprächsanalyse, ethnografische Verfahren) einen Schwerpunkt der meisten interkulturell ausgerichteten *Studiengänge* dar. Die Ausbildung der genannten Fähigkeiten, insbesondere aber auch einer forschenden Grundhaltung müsste jedoch in allen Studienangeboten, die (auch) die Ausbildung interkultureller Kompetenz zum Ziel haben, einen wesentlich höheren Stellenwert bekommen, als dies gegenwärtig der Fall ist.[109] Angesichts des für die Ausbildung interkultureller Kompetenz (aber auch für die Ausbildung der ‚Fähigkeiten') relevanten Theorie-Praxis-Verhältnisses und dessen Zusammenhangs mit persönlicher Erfahrung, kommt der von den Studierenden angesprochenen besseren Vorbereitung auf Auslandssemester und -praktika dann doch eine wichtige Bedeutung zu, allerdings nur teilweise im von ihnen gemeinten Sinne: Ihnen sind insbesondere auch Fähigkeiten zum *Erkennen* und *Interpretieren* kultureller Differenzen zu vermitteln, damit sie in durch Fremdheit geprägten Situationen besser in der Lage sind, handlungsrelevantes Wissen und Verständnis aufzubauen (vgl. Nothnagel (2010)).

Für eine genauere Bestimmung des abgeleiteten Bedarfs ist es schlussendlich unabdingbar, den beispielhaft oben bereits abgeleiteten Bedarf hinsichtlich der ‚Fähigkeiten' und der ‚Haltungen und Einstellungen' zu vervollständigen sowie weitere Aspekte zum ‚Wissen und Verständnis', ergänzt um jeweils fachspezifische und berufsfeldbezogene Aspekte, in eine Bedarfsklärung einzubeziehen.[110]

## Fazit

Welche Art von auf interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ausgerichteten Studienangeboten als nötig, nützlich oder wünschenswert angesehen wird, hängt in hohem Maße vom jeweiligen Konzept ‚interkultureller Kompetenz', den Zielen, Interessen und Möglichkeiten der verschiedenen Akteure wie auch der Hochschulen und deren (aktuellem wie angestrebtem) Internationalisierungsgrad sowie verschiedenen Standortfaktoren ab (Weidemann/Nothnagel (2010)). Wie unsere Studie zeigt, ist das Verständnis ‚interkultureller Kompetenz' bei allen untersuchten Akteuren stark durch die eigene Erfahrung mit interkulturellen Überschneidungssituationen und kultureller Differenz sowie der Verfügbarkeit der für deren Verständnis nützlichen Theorien zu interkultureller Kommunikation moderiert.

109 Zum Zusammenhang zwischen der Ausbildung in Methoden qualitativer Sozialforschung und interkultureller Kompetenz im Rahmen interkulturell ausgerichteter Studiengänge siehe Weidemann (2010). Dort wird auch auf den oben angesprochenen Aspekt der Ambiguitätstoleranz sowie die forschende Grundhaltung ein- und deren Entwicklung anhand von Lehrforschungsprojekten nachgegangen.

110 Für eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse siehe die einzelnen Lehrforschungsberichte (www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-192.html (Stand: 05.10. 2010)); zudem ist eine ausführliche Publikation über das Gesamtprojekt in Vorbereitung.

Aus dem Vergleich des von den Akteursgruppen explizit und implizit geäußerten Bedarfs mit einem Expertenverständnis ‚interkultureller Kompetenz' in Verbindung mit fach- und berufsfeldspezifischer Expertise lässt sich ableiten, dass der geäußerte Bedarf zur Entwicklung von adäquaten Lösungen zwar unbedingt berücksichtigt werden muss, sich diese aber nicht allein darauf stützen dürfen. Umgekehrt sind Studienangebote, die sich einzig auf abstrakte Konzepte und einen allgemeinen Bedarf gründen, nur wenig geeignet, die spezifischen Bedarfe der *unterschiedlichen* Zielgruppen und damit das Lehr- und Lernziel zu erfüllen.

Nur im abgeleiteten Bedarf wird das Konstruktverständnis der jeweiligen Akteure bzw. Akteursgruppen sowie deren Erfahrungs- und Zielhorizont mit einem theoretisch wie empirisch fundierten Expertenverständnis ‚interkultureller Kompetenz' in Relation gesetzt, was es erlaubt, die Ausbildungsangebote auf die tatsächlichen theoretischen wie praktischen Kompetenzen der Lerner aufzusetzen und an ihre Erfahrungen anzubinden und gleichzeitig die Ansprüche an eine wissenschaftliche Ausbildung aufrechtzuerhalten, die dann tatsächlich praxisrelevant ist.

Aus diesem Grund ist es nur teilweise möglich, pauschale Lösungs- bzw. Verbesserungsvorschläge für Studienangebote zur Ausbildung interkultureller Kompetenz zu machen. Wie wir hoffentlich zeigen konnten, ist eine umfassende Bedarfsklärung erforderlich, wenn es um die sinnvolle und nachhaltige Implementierung oder Verbesserung von solchen Ausbildungsangeboten geht. Neben den in dieser Studie vor allem untersuchten Aspekten sind dabei insbesondere Standortfaktoren sowie die einzelnen Studienfächer und Berufsfelder zu berücksichtigen. Als Maßstab haben dabei zum einen aktuelle interdisziplinäre Konzepte interkultureller Kommunikation und Kompetenz sowie interkulturellen Lernens zu dienen, die auch zur Formulierung konkreter Lehr-/Lernziele im Sinne von Learning-Outcomes genutzt werden sollten (vgl. Blüml (2010)); zum anderen sollten neben den gängigen auch innovative Methoden der Lehre interkultureller Kompetenz an Hochschulen[111] in die Überlegungen einbezogen werden. Unabdingbar ist es hierbei, die spezifischen Herausforderungen und Anforderungen, die dies für die einzelnen Akteure bzw. Akteursgruppen mit sich bringt (siehe Weidemann/Nothnagel (2010)), in Rechnung zu stellen, und auf organisationaler Ebene entsprechende Ressourcen verfügbar zu machen. Nur wenn *alle* diese Bedingungen erfüllt sind, können systematisch und nachprüfbar die individuellen Lernbedarfe im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz durch die Hochschulausbildung sowie die Internationalisierungsziele der Hochschule erfüllt werden.

111 Einen aktuellen Überblick geben Weidemann/Straub/Nothnagel (2010) sowie Hiller/Vogler-Lipp (2010).

**Literatur**

Boesch, Ernest E., 1991: Symbolic action theory and cultural psychology. Berlin: Springer.

Blüml, Frances, 2010: Qualitätssicherung. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (187-212). Bielefeld: Transcript.

Deardorff, Darla K., 2004: The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Dissertation North Carolina State University. Verfügbar unter: http://repository.lib.ncsu.edu/ir/handle/1840.16/5733 (Stand: 31.01.2011).

Deardorff, Darla K., 2006a: Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann-Stiftung: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff (13-42). Gütersloh. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf, 15.03.2010.

Deardorff, Darla K., 2006b: Assessing intercultural competence in study abroad students. In: M. Byram; A. Feng (Hrsg.), Living and studying abroad. Research and practice (232-256). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Deller, Jürgen/Albrecht, Anne-Grit, 2007: Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: J. Straub; A. Weidemann; D. Weidemann (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (741-755). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Farkas-Teekens, Hanneke/Wende, Marijk van der (Hrsg.), 1997: Teaching in the international classroom. Profile of the ideal lecturer, and its implications for staffing policy. The Hague: Nuffic.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L., 1967: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Hahn, Karola, 2004: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hatzer, Barbara/Layes, Gabriel, 2003: Interkulturelle Handlungskompetenz. In: A. Thomas; E.-U. Kinast; S. Schroll-Machl (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder (138-148). Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.), 2010: Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike, 2002: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: A. Bogner; B. Littig; W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung (71-93). Opladen: Leske u. Budrich.

Nothnagel, Steffi, 2010: Auslandsssemester. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (433-461). Bielefeld: Transcript.

Otten, Matthias, 2006: Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Bielefeld: Transcript.

Otten, Mathias, 2010: Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (163-185). Bielefeld: Transcript.

Otten, Matthias/Robertson-von Trotha, Caroline Y., 2007: Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung: Erfahrungen an der Universität Karlsruhe (TH). In: M. Otten; A. Scheitza; A. Cnyrim (Hrsg.), Interkulturelle Kom-

petenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung (245-273), Frankfurt/M.: IKO.

Straub, Jürgen, 1999: Handlung, Interpretation, Kritik – Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin: de Gruyter.

Straub, Jürgen, 2007: Kompetenz. In: J. Straub/A. Weidemann/D. Weidemann (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (35-46), Stuttgart/Weimar: Metzler.

Straub, Jürgen, 2010: Lerntheoretische Grundlagen. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (31-98). Bielefeld: Transcript.

Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi, 2007: Über das Studium interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Akademische Anforderungen und curriculare Ausbildung in einem interdisziplinären Master-Studiengang. In: M. Otten; A. Scheitza; A. Cnyrim (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung (215-244). Frankfurt/M.: IKO.

Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne, 2010: Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (15-27). Bielefeld: Transcript.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet, 1996: Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Technische Universität Chemnitz (Studentenservice), 2010: Statistik. Wintersemester 2009/2010. Chemnitz.

Teichler, Ulrich, 2007: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/M./New York: Campus.

Thomas, Alexander, 2003: Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: E.-U. Kinast; S. Schroll-Machl (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation (44-59). Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Weidemann, Arne, 2010: Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (489-522). Bielefeld: Transcript.

Weidemann, Arne/Becker, Mareike/Dombek, Karolina/Hager, Caroline/Kettelhoit, Miriam/Schreiter, Miriam/Várkonyi, Boglárka, in Vorb.: Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen. Eine empirische Studie am Beispiel der TU Chemnitz. Chemnitz.

Weidemann, Arne/Nothnagel, Steffi, 2010: Akteure. In: A. Weidemann; J. Straub; S. Nothnagel (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (123-162). Bielefeld: Transcript.

Weidemann, Doris/Weidemann, Arne/Straub, Jürgen, 2007: Interkulturell ausgerichtete Studiengänge. In: J. Straub; A. Weidemann; D. Weidemann (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz (815-825). Stuttgart/Weimar: Metzler.

# 3 Ein integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz am Beispiel der TU Chemnitz

## 3.1 Einleitung: Bedarf für ein integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kompetenz an Hochschulen

Auf Grundlage des Lehrforschungsprojektes ‚Bedarf an Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz' (Weidemann et al. 2011) sowie der Überlegungen aus Weidemann (2010c), Weidemann und Nothnagel (2010) sowie D. Weidemann, Weidemann und Straub (2007) soll im Folgenden ein integriertes Konzept zur systematischen und nachhaltigen Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an der TU Chemnitz entwickelt werden. Aus dem in der angeführten Studie entwickelten Begriff des ‚abgeleiteten Bedarfs' und den hiermit verknüpften Ergebnissen der Untersuchung ergeben sich drei wesentliche Forderungen, die bei der Entwicklung eines solchen Konzeptes zugrunde gelegt werden müssen:

- Um eine theoretisch fundierte und methodisch versierte Ausbildung in interkultureller Kommunikation gewährleisten zu können, muss diese von Experten für interkulturelle Kommunikation und Kompetenz gestaltet, koordiniert und da, wo sie nicht von diesen auch durchgeführt wird, inhaltlich supervisiert werden. Dies gilt für alle Ausbildungsangebote, die die Ausbildung in interkultureller Kommunikation und Kompetenz zum Ziel haben bzw. damit in direktem Zusammenhang stehen.

- Um eine größtmögliche Praxisrelevanz dieser Ausbildungsangebote für die Studierenden zu erreichen, müssen die spezifischen Zielsetzungen, Möglichkeiten und Erfordernisse der jeweiligen Fachstudiengänge sowie das von diesen angestrebte Praxis- und Berufsfeld berücksichtigt werden. Hierzu gehört auch, auf bereits vorhandene einschlägige Praxiserfahrung der Studierenden zu rekurrieren bzw. gezielt Erfahrungsräume zu schaffen.

- Im Zusammenhang damit steht auch die Notwendigkeit, Standortfaktoren (demografische, soziokulturelle z.B. Aspekte der Internationalisierung und der Migrationsgeschichte), die wirtschaftliche Struktur der Region (z.B. Kernbranchen, potentielle Arbeitgeber), etc.) sowie das inhaltliche Profil und die strukturellen Besonderheiten der Hochschule in die Planung und Umsetzung der Ausbildungsangebote einzubeziehen.

Während diese Forderungen in abstrakter Form grundsätzlich für die Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an Hochschulen gelten, ergeben sich aus den Standortfaktoren und den an einem spezifischen Standort – damit systemisch bereits verknüpft – vorhandenen Profillinien, Fachstudiengängen und Forschungseinrichtungen die je spezifischen Aspekte, die bei der Konzeption interkulturell ausgerichteter Studienangebote zu berücksichtigen sind. Ein solches Konzept wirkt somit nicht nur in die Hochschule hinein, sondern verfolgt im Zuge der Berücksichtigung lokaler und globaler Entwicklungen und Gegebenheiten auch eine gesellschaftliche Wirkung, die wiederum für die Erreichung der universitären Ziele notwendig bzw. bedeutsam ist.

Die TU Chemnitz für ein solches Beispiel heranzuziehen, ist dabei natürlich auch, aber nicht nur, dem Umstand geschuldet, dass ich an dieser Universität seit sechs Jahren im Rahmen der IKK[68]-Studiengänge unterrichte. Wesentlicher ist die Tatsache, dass die TU Chemnitz auf eine lange und deutschlandweit einzigartige Tradition im Feld interkulturell ausgerichteter Studienangebote zurückblicken kann. An der TU Chemnitz wurde als einer der ersten Universitäten Deutschlands bereits 1995 unter hauptverantwortlicher Leitung von Bernd Müller-Jacquier das Studienfach ‚Interkulturelle Kommunikation' als Nebenfach eingeführt. Das Studienprogramm wurde dann ab dem Wintersemester 2000/01 um das Magisterhauptfach ‚Interkulturelle Kommunikation' erweitert, welches den Vorläufer des aktuellen, von Jürgen Straub im WS 2006/07 eingeführten Masterstudiengangs ‚Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz' darstellt. Mit der Etablierung und Durchführung dieser umfassenden und mehr-

[68] Die Abkürzung ‚IKK' wird im Folgenden entweder in Kombination mit dem Zusatz ‚Studiengänge' o.ä. an Stelle von ‚interkulturell ausgerichtete' verwendet, oder alleine stehend, um den Fachbereich an der TU Chemnitz (bestehend aus der Professur für Interkulturelle Kommunikation, der Juniorprofessur Interkulturelles Training und den zugehörigen Mitarbeitern) und die von diesem verantworteten Lehrangebote und Forschungsaktivitäten zusammenfassend zu bezeichnen.

schichtigen Ausbildungsangebote zu interkultureller Kommunikation wurden zudem von Beginn an explizit die universitätsinternen und -externen Faktoren (s.u.) dieser *technischen* Universität berücksichtigt. So wurde bereits im Wintersemester 1997/98 das „Basis-Zertifikat Interkulturelle Kommunikation (BaZiK)“ eingeführt, damit Studierende aller Fachbereiche Grundkenntnisse und -fähigkeiten der Interkulturellen Kommunikation und damit eine disziplinübergreifende Schlüsselqualifikation erwerben können; und das Magister-Hauptfach konnte im Rahmen des Chemnitzer Modells mit einem zweiten Hauptfach aus der Philosophischen Fakultät oder fakultätsübergreifend z.B. mit Grafischer Technik oder Wirtschaftswissenschaften (BWL und VWL) kombiniert werden. Das in Abschnitt zwei skizzierte Konzept gründet sich somit auf ‚starke Vorläufer‘ und damit auf Erfahrungen aus den letzten 16 Jahren, zudem berücksichtigt es auch aktuelle Pläne zur Restrukturierung sowohl des MA-Studiengangs ‚Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz‘ wie auch des Instituts für Germanistik und Kommunikation, zu dem die IKK gehört.

Im Folgenden sollen zunächst in Abschnitt 3.1.1 die universitäts*externen* Standortfaktoren, die für die Entstehung und Entwicklung der TU Chemnitz relevant sind, knapp beschrieben werden. Anschließend werden in Abschnitt 3.1.2 die universitäts*internen* Aspekte dargestellt, damit das gesamte Handlungsfeld bei der Planung und Gestaltung der interkulturellen Studienangebote berücksichtigt werden kann.

### 3.1.1 Der Universitätsstandort Chemnitz[69]

Eine so große, komplexe und ressourcenintensive Bildungseinrichtung wie die TU Chemnitz hat umfassende Aufgaben für die Stadt und Region zu erfüllen, die mit pauschalen Schlagwörtern wie „Forschung und Lehre“ oder „Bildungsauftrag“ nur sehr unzureichend bezeichnet wären. Soweit die regionalen Bedarfe und die daraus für die

[69] In der Darstellung der Stadt Chemnitz sowie ihrer Geschichte habe ich mich (außer in den durch andere Quellen gekennzeichneten Ausführungen) auf den Eintrag „Chemnitz“ in der Wikipedia bezogen (http://de.wikipedia.org/wiki/Chemnitz). Für die Verwendung der Wikipedia sprach einerseits die Aktualität der Daten und Informationen, andererseits erscheint ein Medium wie die Wikipedia, welches viel genutzt wird und damit eine große Reichweite besitzt, für die Analyse der Rahmenbedingen nützlich, da davon ausgegangen werden kann, dass sich auch die im Folgenden benannten Akteure auf diese Informationen beziehen (können), wodurch diese Informationen damit nicht nur das Handlungsfeld näher bestimmen, sondern auch für dessen Konstitution relevant sein können.

Universität abgeleiteten Aufgaben nicht explizit beschrieben sind, lassen sie sich dennoch aus den historischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten des Universitätsstandortes Chemnitz sowie aus der Entwicklungsgeschichte der Hochschule, ihrem Profil, ihren Forschungseinrichtungen und Studiengängen erschließen. Daher werden diese im Folgenden knapp skizziert.

Die Stadt Chemnitz war bereits im Mittelalter Wirtschaftszentrum. Auf Basis des 1357 von Markgraf Friedrich III von Meißen verliehenen Bleichprivilegs und der hundert Jahre später von Kurfürst Friedrich II erlassenen Chemnitzer Bleichordnung konnte die Stadt eine regionale Vormachtstellung in der Textilherstellung entwickeln (Bräuer 2005[70]). Aus diesem Wirtschaftszweig entwickelte sich Chemnitz im Zuge der Industrialisierung zu einer der wichtigsten Industriestädte Deutschlands und zum Motor der Industrialisierung in Sachsen („Sächsisches Manchester"; Stadt Chemnitz 2011[71]). Neben der Textilherstellung waren es vor allem der Maschinen- und der Anlagenbau (Textilmaschinen, Automobilbau und Elektrotechnik etc.), die Chemnitz zwischen dem Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts zur reichsten Stadt Deutschlands machten und Deutschlands weltweites Renommee im Maschinenbau mitbegründeten. Im Zweiten Weltkrieg führte Chemnitz' Bedeutung als Industriestandort und insbesondere die Stärke im Maschinenbau dazu, dass britische und amerikanische Bomber 1945 die Innenstadt sowie Bahnhof, Rüstungsbetriebe und rüstungswichtige Anlagen in den äußeren Stadtteilen (und damit auch ein Viertel der Wohnbezirke) fast vollständig zerstörten.

Unter dem DDR-Regime wurde die Stadt, die nicht nur in großen Teilen zerstört war, sondern kriegsbedingt auch etwa ein Drittel ihrer Bevölkerung verloren hatte (1930 Höchststand mit 361.000 Einwohnern, im Dezember 1945 nur noch gut 243.000)[72] neu aufgebaut und erneut zu einem wichtigen Industrie- und Wirtschaftszentrum gemacht. Programmatisch war dabei die Umbenennung der Stadt in „Karl-Marx-Stadt" am 10. Mai 1953, die auf Beschluss der DDR-Regierung erfolgte. So sagte der damalige Mini-

---

[70] Zit. nach Wikipedia (http://de.wikipedia.org/wiki/Bleichprivileg, 18.02.2011).

[71] http://www.chemnitz.de/chemnitz/de/stadt_chemnitz/geschichte/besondere_stadtgeschichte/saechsisches_manchester.asp, 18.02.2011.

[72] Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Einwohnerentwicklung_von_Chemnitz#Von_1871_bis_1944, 18.02.2011.

sterpräsident der DDR, Otto Grotewohl, bei der Umbenennung: *„Die Menschen, die hier wohnen, schauen nicht rückwärts, sondern sie schauen vorwärts auf eine neue und bessere Zukunft".*[73] Mit dieser Aussage war nicht nur der ‚sozialistische Mensch' gemeint; mit dem neuen Namen war auch ein städtebauliches Konzept verbunden, das sich im (nur teilweise vollendeten) Aufbau eines Stadtzentrums mit weiten Aufmarsch- und Paradestraßen sowie in den 1960er und 1970er Jahren der Errichtung großflächiger Plattenbausiedlungen im Zentrum wie auch in den Randlagen der Stadt (ebd.) für die stetig wieder wachsende Bevölkerung (bis Ende 1982 auf 320.000, danach bis Ende 1988 Bevölkerungsrückgang auf knapp 312.000 Einwohner[74]) zeigen sollte.

Mit dem Zusammenbruch der DDR und der Wiedervereinigung ging (zunächst) ein Großteil des industriellen und gesellschaftlichen Renommees und der Wirtschaftskraft der 1990 in ‚Chemnitz' rückbenannten Stadt verloren. Viele der Produktionsbetriebe stellten sich als global nicht konkurrenz- und überlebensfähig heraus, was zusammen mit der neugewonnenen Freizügigkeit dazu führte, dass Chemnitz trotz großflächiger Eingemeindungen zwischen 1993 bis 1999, die fast zu einer Verdopplung des Stadtgebiets auf 220 $km^2$ geführt haben, seit 1989 etwa 60.000 Einwohner verloren hat. Die vorhandenen Strukturen und der hohe Qualifikationsgrad der Beschäftigten insbesondere im Automobilbau und der Zulieferindustrie, dem Maschinenbau, der Elektrotechnik und Elektronik haben seit 1995 in Kombination mit den in Ostdeutschland deutlich niedrigeren Lohn- und Nebenkosten sowie Subventionen zum Umbau bestehender und zur Entstehung von mehr als 7.000 neuen Betrieben in der Region geführt; laut Wikipedia ist damit „jeder dritte neue Arbeitsplatz in Südwestsachsen [...] in Chemnitz entstanden".

#### 3.1.1.1 Wirtschaftsregion Chemnitz heute

Gemessen am BIP je Einwohner belegt Chemnitz heute hinsichtlich der Wirtschaftsleistung deutschlandweit einen Platz im vorderen Drittel, in Sachsen Platz 2 von 13

[73] Zit. nach http://de.wikipedia.org/wiki/Chemnitz, 18.02.2011.

[74] Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Einwohnerentwicklung_von_Chemnitz#Von_1945_bis_1989, 18.02.2011.

(INMS 2009)[75] und ist die am stärksten industrialisierte Region in Mitteldeutschland. Standortvorteil und -kennzeichen ist dabei, dass

„[d]ie Kernbranchen Automobilindustrie und Maschinenbau [...] mit einer breiten Basis aus Unternehmen angrenzender Branchen, vor allem der Werkstoff- und Beschichtungstechnik, Metallverarbeitung, Automatisierungstechnik und Mikrosystemtechnik [eng vernetzt sind]. Diese Systemkompetenz und eine starke Präsenz von unternehmensnahen Dienstleistern sorgen für eine umfassende Abdeckung der Wertschöpfungskette."[76]

Im Jahr 2008 war Chemnitz laut Städteranking der Wirtschaftswoche mit einem Umsatzwachstum von 8,8% zum fünften Mal in Folge unter den fünf wachstumsstärksten Städten in Deutschland (ebd.), im Gesamtranking stand die Stadt 2010 auf Platz 78 (WiWo 2010[77]).

Die traditionell starke Automobil- und Zulieferindustrie in der Nachfolge der 1932 gegründeten und ab 1936 in Chemnitz ansässigen Auto Union AG, des VEB IFA-Kombinates PKW sowie des Wissenschaftlich-Technischen Zentrums WTZ-Automobilbau besteht heute aus etwa 250 Unternehmen, die u.a. die sächsischen Produktionsstandorte von VW, Porsche und BMW beliefern. Hinzu kommen zahlreiche Firmen aus dem Maschinen- und Anlagenbau sowie dem Automationsbereich und mehr als 40 Firmen, die Microsystemtechnik entwickeln, produzieren und vertreiben und von der Nähe zu den Anwenderbranchen Automobilindustrie, Maschinenbau sowie der TU Chemnitz und den Fraunhofer Instituten für Werkzeugmaschinen und Umformtechik (IWU) und zur Fraunhofer-Einrichtung für elektronische Nanosysteme (ENAS) profitieren.

Insbesondere im letztgenannten, besonders zukunftsweisenden Bereich gibt es eine sehr starke forschungsorientierte Vernetzung mit der TU Chemnitz und den Fraunhofer-Instituten. Der 2009 fertig gestellte Smart Systems Campus mit seiner räumlichen Nähe zu diesen Einrichtungen ist nur eine der städtischen Maßnahmen, insbesondere auch

---

[75] Regionalranking der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM), 2009 (http://www.insm-regionalranking.de/2009_bl_sachsen_i_bip-je-einwohner.html, 06.02.2011).

[76] http://de.wikipedia.org/wiki/Chemnitz, 06.02.2011.

[77] Quelle: http://www.insm-wiwo-staedteranking.de/2010_ges_d_gesamtranking.html, 06.02.2011.

junge, zukunftsweisende Unternehmen infrastrukturell zu fördern und Chemnitz als Hochtechnologiestandort weiter auszubauen (vgl. Stadt Chemnitz[78]).

#### 3.1.1.2 Die TU Chemnitz als Dienstleister für die Industrie

Parallel zur Entwicklung der Stadt als Industriestandort mit starkem Fokus auf die oben genannten historisch gewachsenen Kernbranchen hat sich die TU Chemnitz aus dem Bedarf der regionalen Industrie heraus von der 1836 gegründeten „Kgl. Gewerbschule" zur Volluniversität entwickelt.[79] Ausgangspunkt für die Gründung der Gewerbschule, die auf der höheren Stufe in Anlehnung an die in Frankreich entwickelte Form der Ecole Polytechnique (Luther 2003: 15) „Unterricht in Mathematik, Naturkunde, allgemeiner Gewerbekunde, Zeichnen, Englisch und Französisch [sowie] Übung in schriftlichen Aufsätzen und Buchhaltung vor[sah]" und „maximal vier Jahre dauern" sollte (ebd.:19), war die seitens der Landesregierung anerkannte „Notwendigkeit von höheren technischen Bildungsanstalten" (ebd.: 17) aufgrund der zunehmenden Technisierung von Produktionsabläufen im Rahmen der Industrialisierung und der starken Konkurrenz zur englischen Textilproduktion. Durch eine entsprechende Ausbildung sollte nicht zuletzt auch die eigene Innovationsfähigkeit gefördert werden, um der Abhängigkeit von englischen Maschinen zu begegnen. Aus der Gewerbschule entwickelte sich zwischen 1877 bis 1933 die Staatliche Akademie für Technik mit deutlich erweitertem Ausbildungsangebot, das zum einem dem technologischen Fortschritt der Industrie entsprach und zum anderen als Bildungsinstitution eine Sonderstellung zwischen den technischen Mittel- und den Hochschulen einnahm und diese aufgrund der hohen Anerkennung in Deutschland festigte (ebd.: Kap. II, 49ff.). Nach dem 2. Weltkrieg wurde die während der NS-Zeit gleichgeschaltete Staatliche Akademie für Technik entnazifiziert und schließlich aufgelöst. Anfang 1947 erfolgte dann nach zähem Ringen um die Wiedereröffnung und den Status (ebd.: 109ff.) die „offizielle Genehmigung zur Eröffnung von vier sechsse-

---

[78] http://www.chemnitz.de/chemnitz/de/wirtschaft_und_wissenschaft/technologie_und_forschung/smart_ystem_campus.asp, 06.02.2011.

[79] In wünschenswerter Ausführlichkeit kann dies in der vom ehemaligen Rektor der TU Chemnitz, Prof. Dr. Grünthal, 2003 herausgegebenen und unter Gesamtleitung von Stephan Luther, dem Leiter des Universitätsarchivs, erarbeiteten Chronik unter dem Titel „Von der Kgl. Gewerbschule zur Technischen Universität. Die Entwicklung der höheren technischen Bildung in Chemnitz 1836-2003" nachgelesen werden (http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/4969/data/index.html, 06.02.2011).

mestrigen Ingenieurschulen (Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauwesen, Chemie), der fünfsemestrigen Färbereischule und einer dreisemestrigen Abteilung zur Ausbildung von Laboranten für die Textil- und die chemische Industrie unter dem zusammenfassenden Titel ‚Technische Lehranstalten Chemnitz'" (ebd.: 113). Im Jahr 1953 wurde aus diesen „Lehranstalten" die „Hochschule für Maschinenbau Karl-Marx-Stadt", zehn Jahre später wurde diese in den Rang einer Technischen Hochschule (TH) erhoben[80], in die das Pädagogische Institut Karl-Marx-Stadt eingegliedert wurde. Mit der damit verbundenen „enge[n] Verschmelzung der allgemeinbildenden und polytechnischen Ausbildung mit der beruflichen durch das einheitliche sozialistische Bildungssystem" (Hofmann, zitiert nach ebd.: 141) war der Grundstein für die Lehrerbildung an der TH geschaffen (ebd.). Es folgte der Ausbau von Lehre und Forschung, die Erweiterung des Lehrangebots wie auch der Hochschulinfrastruktur. Anlässlich des 150-jährigen Jubiläums seit Gründung der Gewerbschule wurde 1985 vom Politbüro beschlossen, dieser Hochschule aufgrund der „erfolgreiche[n] Entwicklung von Lehre und Forschung an der Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt, [der] Ausprägung ihres polytechnisch-naturwissenschaftlichen Profils [und der] Aufnahme der Ausbildung von Lehrern und Berufsschullehrern [...] den Status einer Technischen Universität zu verleihen" (ebd.: 186), was 1986 dann geschah.

Mit dem Zusammenbruch der DDR, der Wiedervereinigung und der Neuordnung des Hochschulwesens in den neuen Bundesländern erfolgte die dritte ideologische Neuorientierung sächsischer Universitäten. In Chemnitz war damit konkret die Abwicklung der Sektion Philosophie/Sozialwissenschaften, der Institute für sozialistische Wirtschaftsführung und Ingenieurpädagogik sowie der Sektionen für Wirtschaftswissen-

---

[80] „Als Begründung wurde für die noch umzubenennenden Hochschulen in Ilmenau und Karl-Marx-Stadt angeführt, dass sie große Leistungen in der ‚Ausbildung sozialistischer Kader in der DDR' vollbracht und sich auch durch wissenschaftliche Veranstaltungen gemeinsam mit ihren Partneruniversitäten aus dem sozialistischen Ausland international Ansehen verschafft hätten. Hervorgehoben für alle drei Hochschulen [Magdeburg, Ilmenau und Karl-Marx-Stadt] wurde ihre ‚außerordentliche Entwicklung der Vertragsforschung', die sie zu ‚wissenschaftlich-technischen Zentren' gemacht hätte, ‚die eine außerordentlich enge Verbindung zur sozialistischen Praxis besitzen'." (Luther 2003: 141) – Im hier interessierenden Kontext ist diese Begründung deshalb von großem Interesse, weil sie den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Praxis, Forschung und Industrie herausstellt und zudem die internationale Kooperation besonders heraushebt.

schaften und für Erziehungswissenschaften verbunden, da diese aufgrund der vom Wissenschaftsrat monierten einseitigen Ausrichtung auf „die marxistisch-leninistische Gesellschaftstheorie, die realsozialistische Staatslehre und die Zentralverwaltungswirtschaft“ den Anforderungen einer freiheitlich-demokratischen, sozial-marktwirtschaftlich ausgerichteten Gesellschaft nicht entsprachen (ebd.: 193f.). Statt diese Einrichtungen nur zu verändern, sollte ab 1990 durch den „völligen Neuaufbau von Fachgebieten der Rechts-, Wirtschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften [...] so schnell wie möglich einen Neubeginn dieser Wissenschaften“ erreicht werden (ebd.: 198), wobei die vom Wissenschaftsrat empfohlenen Gründungsprofessuren „von ausgewiesenen westdeutschen Fachvertretern übernommen werden sollten“ (ebd.).

Im Rahmen der Hochschulerneuerung und dem sukzessiven Ausbau der TU Chemnitz zu einer Volluniversität erfolgte 1992 zunächst die Eingliederung der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Zwickau und die Umbenennung in Technische Universität Chemnitz-Zwickau, im November 1993 dann die Gründung der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, im Januar 1994 die Gründung der Philosophischen Fakultät und nach Beendigung der Ausbildung am Standort Zwickau im Juni 1997 die Umbenennung in Technische Universität Chemnitz. Hatte die TU Chemnitz im Dezember 1997 noch 45 Studiengänge an sieben Fakultäten, sind es nach der Aufteilung der Philosophischen Fakultät in die Philosophische Fakultät und die Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften heute acht Fakultäten mit 31 Bachelor- und 43 Masterstudiengängen (Stand Januar 2011).

Unter Beibehaltung und Ausbau der vorhandenen technischen und naturwissenschaftlichen Fächer sowie der Ingenieurslehrerausbildung wurden ab 1990 damit insbesondere jene Fachrichtungen ausgebaut, die gesellschafts- und wirtschaftpolitische Relevanz besitzen (vgl. Luther 2003: 198). Mit dem Aufbau der wirtschaftswissenschaftlichen und philosophischen Fakultäten wurde aber auch dem Umstand Rechnung getragen, dass an nichttechnischen Fächern interessierte Studierwillige aus Südwestsachsen ohne die Umwandlung der TU Chemnitz in eine Volluniversität nach Dresden, Leipzig oder in andere Bundesländer abgewandert wären (vgl. Jurczek/Merkel/Benighaus 1998: 106). So wurde im September 1999 „[d]ie Entwicklungskonzeption der TU Chemnitz unter dem Titel ‚Kompetenz in Technik, Management und Kommunikation‘ der Öffentlichkeit vorgestellt [...]. Unter den Attributen ‚interdisziplinär, international, regional‘

setzte sich die TU Chemnitz als Hauptziele die Erhöhung der Studentenzahl und den Ausbau der interdisziplinären Studiengänge“ (Luther 2003: 209).

Die Attraktivität der TU Chemnitz konnte durch interdisziplinäre Studiengänge wie Europastudien, Medienkommunikation, später Interkulturelle Kommunikation etc. tatsächlich gesteigert werden. Dem sogenannten ‚Chemnitzer Modell‘, bei dem zwei Magisterhauptfächer studiert und dabei gerade auch mathematische, naturwissenschaftliche und technische Fächer mit Studiengängen aus den beiden neuen Fakultät kombiniert werden konnten, kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd.: 207). Nicht nur trug dieses 1991 geschaffene Modell dem Gedanken Rechnung, dass auch Ingenieure, Techniker und Naturwissenschaftler von gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnissen profitieren und dies zur Weiterentwicklung der regionalen Wirtschaft beiträgt (ein wesentlicher Grund für die interdisziplinäre Anlage der Studiengänge an der Philosophischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät waren die sinkenden Studierendenzahlen in den natur- und ingenieurswissenschaftlichen Fächern (ebd.), die hohe Attraktivität dieser Kombinationsmöglichkeiten hat auch zu einem erheblichen Influx weiblicher Studierender von außerhalb der Region geführt, was demografisch für Chemnitz von großer Bedeutung ist.

Mit Einführung der BA/MA-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses ab WS 1999/2000 und der Abwicklung der Magister- und Diplomstudiengänge sollte „das ‚Chemnitzer Modell‘ [...] dahingehend ausgedehnt werden, dass Geisteswissenschaften in das Pflichtprogramm der anderen Fakultäten aufgenommen werden. Die in Chemnitz seit jeher gelobte praxisnahe Ausbildung wollte man mit der Prämisse der Internationalität koppeln, indem man Praktika generell zur Bedingung für einen Abschluss an der TU Chemnitz erklärte und flächendeckend die Absolvierung eines Auslandssemesters forderte“ (ebd.: 210), was nicht umgesetzt werden konnte und heute unter den Bedingungen des aktuellen BA/MA-Systems unrealistisch erscheint, da dies eine umfassende Umstrukturierung bestehender Studiengänge mit dem Ziel einer curricularen Verankerung von studienbezogenen Auslandsaufenthalten erfordern würde (Horstkotte 2006).

Mit diesem Programm und den sechs Profillinien, in denen es konkretisiert ist (siehe TU-Spektrum 2005) versucht die TU Chemnitz, den regionalen Bedarf an akademisch gut ausgebildeten, auch international erfahrenen und interkulturell kompetenten Fachkräften möglichst gut zu bedienen. Die hochgradige Vernetzung der Branchen unterein-

ander sowie der Schwerpunkt auf Spitzentechnologie erfordern dabei einen engen Verbund zwischen Unternehmen und der Universität und anderen Forschungseinrichtungen (Fraunhofer Institut). Dem Umstand, dass viele Betriebe zudem eine hohe Exportorientierung aufweisen und international operieren (müssen), also Personal mit guten Fremdsprachenkenntnissen und interkultureller Kompetenz benötigen, hat die TU Chemnitz Anfang der 1990er Jahre zunächst mit dem Ausbau des Zentrums für Fremdsprachen und ab 1996 mit dem Fachgebiet Weiterbildung und internationale Kooperation u.a. auch mit der Entwicklung der IKK-Studienangebote (Profillinie 5) Rechnung getragen.[81] Inwieweit dies auch für den im WS 2006/07 angelaufenen MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" gilt, wird in Abschnitt zwei diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass sich die aus der „Königlichen Gewerbschule" hervorgegangene TU Chemnitz kontinuierlich an den spezifischen gesellschaftlichen Bedarfen der regionalen Industrie und Wirtschaft entlang entwickelt und diese bedient hat, wobei sie in allen ihren unterschiedlichen Inkarnationen immer (und auch dies war und ist ein spezifischer Bedarf der regionalen Industrien) als Innovationsmotor fungiert hat und auch zukünftig weiter als „Katalysator für den Strukturwandel in Südwestsachsen fungieren und so einen Beitrag zur Neuorientierung der heimischen Wirtschaft und Kultur leisten" (Jurczek/Merkel/Benighaus 1998: 107) kann. Wie Jurczek und Mitarbeiter in ihrer „Studie zur Regionalwirksamkeit der Technischen Uni-

[81] Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bereits im Curriculum der „Königlichen Gewerbschule" die Ausbildung in Englisch und Französisch vorgesehen war (vgl. Luther 2003: 19), man also eine historische Kontinuität hinsichtlich der damals wie heute innovativen Koppelung einer technologieorientierten Ausbildung mit Fremdsprachen und geistes- wie wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten feststellen kann. Auf die besondere Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen und Auslandserfahrung für Ingenieure weist bereits vor 100 Jahren der damalige Direktor der Akademie, Mühlmann, hin, wie Luther (ebd.: 67) ausführt: „Auch die sprachliche Ausbildung empfand Mühlmann [ab 1908 Direktor der Akademie] für den künftigen Ingenieur von Bedeutung. Eine hervorragende Kenntnis der Muttersprache sah er als Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit des Ingenieurs an. Aber auch die Beherrschung von modernen Fremdsprachen sei für den jungen Ingenieur notwendig. Auslandsaufenthalte wären das wichtigste Bildungsmittel für den Techniker und mit der Beherrschung der Fremdsprachen würde ihm der Entschluss, für eine Weile eine Anstellung im Ausland zu suchen, leichter fallen. Ab Ostern 1905 musste an der Gewerbeakademie bis zum fünften Semester eine der beiden Fremdsprachen Französisch oder Englisch besucht werden. Deutsch war seit Gründung in allen Kursen Pflichtfach."

versität Chemnitz“ allerdings zu Recht feststellt, wird es „in diesem Zusammenhang [entscheidend] sein, inwieweit es die Entscheidungsträger in den regionalen Unternehmen, Verbänden und sonstigen Institutionen erreichen, für diese Absolventen adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten bereitzustellen“ (ebd.: 106).

Mit dem von Jurczek angesprochenen Potenzial der TU Chemnitz, über die Absolventen insbesondere der geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer auch einen „Beitrag zur Neuorientierung der heimischen Wirtschaft und Kultur“ zu leisten, sind bereits soziokulturelle Aspekte angesprochen, um die es im folgenden Abschnitt 3.1.1.3 gehen soll.

#### 3.1.1.3 Soziokulturelle Aspekte

Die Stadt Chemnitz weist mit seiner Bevölkerungs- und Beschäftigungsstruktur und extrem niedrigen Internationalisierung soziokulturelle Merkmale auf, die im Hinblick auf den Stellenwert der Philosophischen Fakultät und die interkulturell ausgerichteten Studienangebote, die in Kapitel 3.2 vorgestellt werden, von großer Bedeutung sind. Das Stadtbild ist – zusammenfassend gesagt – durch Weitläufigkeit, Überalterung und ethnisch/kulturelle Homogenität geprägt.

Nach den Eingemeindungen Mitte der 1990er Jahre zählt Chemnitz mit 220,85 km² zu den „flächengrößten Städten Deutschlands“[82], ist bei einer Bevölkerungsdichte von 1101 Einwohnern/km$^2$ also für eine Großstadt vergleichsweise dünn besiedelt. Die im Krieg zerstörten traditionellen Einzelhandelsstrukturen wurden während der DDR-Zeit nicht wieder aufgebaut, und auch nach der ‚Wende‘ entstanden zunächst vor allem Einkaufszentren in der Peripherie. Erst mit dem Abschluss der Baumaßnahmen in der Innenstadt Ende 2010 und der Neuansiedlung von Einzelhändlern und Dienstleistern mit dem Ziel der Wiederbelebung der Innenstadt seit den 1990er Jahren weist die Innenstadt wieder ein geschlossenes Stadtbild auf und wird von der Bevölkerung entsprechend auch zum Einkaufen und Bummeln genutzt.

Chemnitz ist trotz der oben geschilderten positiven Wirtschaftsentwicklung keine wohlhabende Stadt. Zwar ist die Arbeitslosenquote in den letzten Jahren leicht (von durch-

[82] Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_flächengrößten_Städte_und_Gemeinden_Deutschlands, 18.02.2011.

schnittlich ca. 13% 2008 auf 11,5% 2010) gesunken[83], liegt aber immer noch deutlich über dem Bundesdurchschnitt und ist auch höher als in Gesamtsachsen (10,1%). Hinzu kommt, dass von den gut 105.000 am Arbeitsort Chemnitz sozialversicherungspflichtig Beschäftigten[84] fast die Hälfte Einpendler sind[85]. Sozioökonomisch besonders gravierend ist der Schwund junger, gut ausgebildeter Menschen (und vor allem die Abwanderung junger Frauen) in die alten Bundesländer und strukturstärkere Regionen zwischen 1991 und 2002 (Stadtverwaltung Chemnitz 2008). Dies stellt die Stadt vor erhebliche demografische und sozio-ökonomische Herausforderungen, da sich hierdurch die Überalterung der Bevölkerung weit über den bundesdeutschen Durchschnitt hinaus verstärkt hat[86] und Chemnitz in Zukunft noch viel stärker als schon jetzt um junge, gut ausgebildete Fachkräfte aus anderen Regionen kämpfen muss (vgl. Carstensen-Egwuom im Druck: 5f.).

Gleichzeitig weist Chemnitz einen äußerst geringen Anteil an MigrantInnen und eine geringe ethnische Heterogenität auf (vgl. Carstensen-Egwuom/Holly im Druck: 3f.). Von den 240.767 Einwohnern mit Hauptwohnsitz in Chemnitz sind nur 7.185 Ausländer, was einem Bevölkerungsanteil von 2,98% entspricht (Stadt Chemnitz, Stand 31.12.2010)[87]; hinzu kommen ca. 8.000 Aus- und Spätaussiedler sowie Kontingentflüchtlinge, sodass von ca. 6% Einwanderern in Chemnitz ausgegangen werden kann (Stadtverwaltung Chemnitz 2008:1). Die MigrantInnen kommen dabei aus mehr als hundert Ländern, wobei eingebürgerte OsteuropäerInnen gefolgt von VietnamesInnen und TürkInnen die größten nationalen Gruppen bilden, während die anderen Nationalitäten zumeist nur von 5-10 (oder weniger) Personen repräsentiert sind (vgl. Carstensen-

---

[83] Quelle: Stadt Chemnitz (http://www.chemnitz.de/chemnitz/de/stadt_chemnitz/stadtportrait/zahlen_und_fakten/zahlenfakten_arbeitsmarkt.asp, 08.02.2011.

[84] Quelle: Stadt Chemnitz (http://www.chemnitz.de/chemnitz/de/stadt_chemnitz/stadtportrait/zahlen_und_fakten/zahlenfakten_arbeitsmarkt.asp, 08.02.2011.

[85] http://de.wikipedia.org/wiki/Chemnitz, 08.02.2011.

[86] Laut Eurostat-Hochrechnungen (2010) wird Chemnitz im Jahr 2030 zu den Regionen Europas mit dem höchsten Median-Alter (über 52,8 Jahren) gehören.

[87] Siehe http://www.chemnitz.de/chemnitz/de/stadt_chemnitz/stadtportrait/zahlen_und_fakten/zahlenfakten_bevoelkerungsstand.asp, 07.02.2011.

Egwuom im Druck: 6).[88] Aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit in Chemnitz, und da sie sich die Stadt zumeist nicht als Wohn-/Arbeitsort ausgesucht haben, sondern der Region zugeteilt wurden (Chemnitz ist eine der Ankunfts-/Verteilstellen für Asylanten und Aussiedler in Ostdeutschland), ziehen viele der MigrantInnen nach kurzer Zeit weg (ebd.). Außer durch den hohen Anteil älterer Menschen ist das Stadtbild somit durch die geringe Sichtbarkeit kultureller und ethnischer Differenz geprägt.

Zwar stellt der „Rahmenplan zur Integration von Migranten und Migrantinnen in Chemnitz“ (Stadtverwaltung Chemnitz 2008, Anlage 2 zu B- 123/2008: 3) fest, dass „[j]üdische Emigranten/Emigrantinnen, ehemalige Vertragsarbeitnehmer/Vertragsarbeitnehmerinnen aus Vietnam und Mosambik und Spätaussiedler/Spätaussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion [...] nicht unerheblich zu wirtschaftlicher Leistungsstärke und kultureller Vielfalt in unserer Stadt bei[tragen]“, auch wird an dieser Stelle auf die vielen „Studenten/Studentinnen und Paare, die eine Eheschließung zwischen einem deutschen und ausländischen Partner vollzogen“ haben, hingewiesen.[89] Tatsächlich sind kulturelle Differenzen für die meisten Chemnitzer insgesamt nur wenig sichtbar, was dadurch verstärkt wird, dass Migranten aus (ost-)europäischen Ländern sich optisch nur wenig von den Einheimischen unterscheiden und es weder eine Ballung von MigrantInnen in einzelnen Stadtteilen (ebd.: 26), noch nationale Clusterbildung und – von vereinzelten Läden mit türkischen, arabischen, russischen und (süd-)ostasiatischen Lebensmitteln abgesehen – kaum internationalisierte Infrastruktur (wie etwa in Berlin/Kreuzberg, Bremen/Ostertor u.ä.) gibt. Ebenso gibt es vergleichsweise wenig ausländische Restaurants, die, von den griechischen, italienischen, türkischen und (süd-

---

[88] Zum Vergleich: Leipzig hat einen Ausländeranteil von 6,2%, Dresden von 5,4%. Die vergleichbar große westdeutsche Stadt Münster hat bei 272.106 Einwohnern einen Ausländeranteil von 7,2%, Bremen bei knapp 545.000 Einwohnern 12,9% Ausländer, Berlin bei 3.45.000.000 Einwohnern 13,5%; München 23,4%, Nürnberg/Augsburg 18% (Quelle: Wikipedia). Chemnitz und andere Regionen in den neuen Bundesländern weisen jedoch nicht nur einen erheblich niedrigeren Ausländeranteil auf als westdeutsche: „Chemnitz’s GDR-history, followed by the subsequent border shifts and larger geopolitical changes, has also had repercussions on the composition and history of the region’s immigrant population, which differs clearly from the situation in the western part of Germany“ (Carstensen-Egwuom/Holly im Druck: 3).

[89] Im Rahmenplan zu Migration wird festgestellt, dass „Zuwanderung in Chemnitz [...] ihre Ursache nicht selten in einer binationalen Eheschließung [hat]“, und 11,5 % aller Ehen in Chemnitz binationale sind (Stadtverwaltung Chemnitz 2008 Anlage 2 zu B- 123/2008 Seite 25).

)osteuropäischen Lokalen abgesehen, oft in deutscher Hand sind (z.B. alle Lokale mit mexikanischer Küche), während die chinesischen Lokale zumeist von Vietnamesen geführt werden. Von der fraglichen Authentizität der angebotenen Speisen ganz abgesehen, stellt sich somit die Frage, inwieweit auf diese Weise Begegnungen mit anderskulturellem Leben jenseits von Exotisierung möglich sind.

Hinsichtlich des Umgangs mit MigrantInnen und der Tatsache, dass Chemnitz Einwanderungsgebiet ist (und aus soziodemografischen und ökonomischen Gründen auf verstärkte Einwanderung angewiesen ist, da Einwanderer im Durchschnitt 10 Jahre jünger sind als die einheimische Bevölkerung; ebd.: 24), spielt der Umstand, dass ein Großteil der Chemnitzer noch in der DDR, d.h. in Karl-Marx-Stadt sozialisiert worden ist, eine große Rolle. Vor der Wende hatten die meisten DDR-Bürger (von Besuchen westdeutscher Verwandter abgesehen) kaum unmittelbaren Kontakt zu Ausländern *in* der DDR, wenngleich es einen gewissen Anteil v.a. nordvietnamesischer, mosambikanischer, angolanischer und kubanischer Studenten/Akademiker und sogenannter ‚Vertragsarbeiter' im Rahmen des Know-how-Transfers zwischen sozialistischen ‚Bruderländern' gab (vgl. Carstensen-Egwuom/Holly im Druck: 4).

Der mit diesen gegebenenfalls mögliche Umgang war allerdings in spezifischer Weise ideologisch eingebettet, insofern als ethnische und kulturelle Differenzen im Sozialismus per Definition quasi aufgelöst waren und es dementsprechend keine Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung gab (ähnlich wie DDR-Bürger per definitionem Antifaschisten waren). Gleichzeitig war der Umgang mit Ausländern hierarchisch klar gegliedert: Während die UdSSR ideologisch an der Spitze stand und das bewunderte bzw. zu bewundernde Vaterland des Sozialismus darstellte, war die DDR aufgrund ihrer großen Wirtschaftskraft und dem hohen Entwicklungsniveau das sozialistische Musterland. Da die Mobilität der Bevölkerung in allen sozialistischen Ländern stark reglementiert und gesteuert war und es keine ungeplanten Zuwanderungen gab, brauchten sich die Bürger der DDR dementsprechend nicht vor Fremden zu fürchten: Die Fremden, mit denen sie überhaupt in Kontakt kamen, waren – von Staats wegen – Freunde. Da gleichzeitig auch die Informationsmöglichkeiten hinsichtlich nicht-sozialistischer Staaten bzw. deren Bürgern beschränkt und Informationen ideologisch gefiltert, die DDR-Bürger also systematisch von kulturell Differentem abgeschirmt waren, hatten DDR-Bürger bis zur Wende 1989 – salopp formuliert – wenig ‚Übung' im Umgang mit kultu-

rell Anderem und ebenso wenig die Notwendigkeit wie die Möglichkeit, den Umgang zu erlernen. [90]

Wenn Chemnitz heute mit seinem geringen Ausländeranteil und „on the periphery of international migration flows or existing transnational networks: A 'down-scale city' as it can be positioned on the continuum introduced by Glick Schiller and Caglar (2009)" ist, wie Carstensen-Egwuom (im Druck: 2) schreibt, ergibt sich in Kombination mit der mangelnden Übung im tatsächlichen Umgang mit kulturell Fremden in Chemnitz[91], der Angst vor Meinungsvielfalt und divergierenden Lebensweisen (ebd.: 6) und dem Auffüllen der Erfahrungslücke durch Vorurteile zum einen ein Potenzial an Fremdenfeindlichkeit, dem die Verantwortlichen in der Stadt durch entsprechende Maßnahmen zu begegnen versuchen (vgl. Stadt Chemnitz 2008, Rahmenplan; Carstensen-Egwuom im Druck: 6f.[92]). Zum anderen ergibt sich im Hinblick auf die Ausbildung von Toleranz bzw. gar interkultureller Kompetenz die Herausforderung, dass überhaupt erst einmal Möglichkeiten für interkulturelle Begegnungen und zum Kennenlernen der in Chemnitz lebenden unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Gruppen geschaffen werden müssen (vgl. ebd.).

Ein wichtiges Instrument hierfür sind neben einzelnen internationalen, kulturellen Angeboten vor allem die „Interkulturellen Wochen", die jährlich vom Ausländerbeirat der

---

[90] Wie dies im Zusammenhang mit – bislang kaum erforschten – Auslandsentsendungen im DDR-Kontext aussah, wurde in zwei Magisterarbeiten (Fritzsche 2007; Heupgen 2009) untersucht. Hier konnte auch gezeigt werden, dass der spezifische (ideologische) Kontext tatsächlich die Wahrnehmung von und den Umgang mit kulturellen Differenzen geprägt hat.

[91] Vgl. Carstensen-Egwuom und Holly (im Druck: 22), die schreiben, dass „in eastern German provincial areas, the challenge of communicating the ‚normality' of an immigration society is much greater than in large cities that traditionally have been characterized by immigration. The kind of ordinary, everyday intercultural contact which Yildiz (1999) and Bukow (2007) describe in their research on large western German cities is rare in eastern German towns and cities."

[92] „In Chemnitz, it was the same people active in the institutionalised handling of immigration who were shocked by new waves of nationalism and racist violence in the eastern part of Germany after 1990 and soon saw the 'intercultural week' as one way to lobby against nationalism and for the acceptance of diversity. An 'intercultural scene' thus soon developed through various city-funded organisations and clubs organising projects, programmes and events that supported positive contacts and intercultural understanding between natives and immigrants." (Carstensen-Egwuom im Druck: 6f.)

Stadt organisiert werden, um für ein ‚interkulturelles Verständnis' zu werben (siehe hierzu ausführlich Carstensen-Egwuom im Druck: 9ff.). Allerdings haben viele der Veranstaltungen einen überwiegend folkloristischen Charakter mit nur geringer länderkundlicher Fundierung, handelt es sich – auch bei den „Interkulturellen Wochen" – eher um eine exotisierende Produktion bloß vermeintlicher kultureller Authentizität (vgl. Carstensen-Egwuom im Druck: 12), bei der hinsichtlich etwa der sichtbaren Merkmale ethnischer Identität stärker die Erwartungen der lokalen Bevölkerung (als Zielgruppe) berücksichtigt werden, denn diese mit tatsächlich relevanten Aspekten kultureller Identität konfrontiert wird. So geht es, wie Carstensen-Egwuom (ebd.) anhand ihrer diskursanalytischen Studie aufzeigt, z.B. bei der Aufführungspraxis nigerianischer Musikergruppen im Rahmen der „Interkulturellen Wochen" letztlich um die Identifizierbarkeit als ‚typische' Afrikaner mit ‚typischen' Kostümen und ‚typischen' Tätigkeiten (Tanzen, Trommeln) und weder um die Repräsentation nigerianischer kultureller Identität noch um die hybride, transnationale Identität als Chemnitzer mit nigerianischem Migrationshintergrund.

Angesichts der angesprochenen wirtschaftlichen und demografischen Herausforderungen der Region und den erforderlichen soziokulturellen Veränderungen, die zu deren Bewältigung erforderlich sind, stellt die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund eine wichtige kommunalpolitische Aufgabe dar, die 2008 zur Formulierung des schon mehrfach zitierten „Rahmenplans zur Integration von Migranten und Migrantinnen in Chemnitz" (Stadtverwaltung Chemnitz 2008) geführt hat. Dort heißt es programmatisch:

„Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund rückt immer stärker in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen und politischen Fokus. Die Verabschiedung des Nationalen Integrationsplanes durch die Bundesregierung und vielfältigen Veränderung in der bundesdeutschen Integrationspolitik sind deutliche Hinweise auf diese Entwicklung. Übereinstimmend wird heute festgestellt, dass Integrationspolitik einen zentralen Stellenwert in der Kommunalpolitik einnehmen muss und dass nur dann erfolgreich gefördert werden kann, wenn sie als Querschnittsaufgabe verstanden wird." (ebd.: Anlage 1 zu B- 123/2008 Seite 1)

Hiermit schließt die Stadt Chemnitz nicht nur als eine der ersten Gemeinden Deutschlands an den Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung an, sondern räumt der

Integrationspolitik auch den Stellenwert ein, den sie gerade auch in ostdeutschen Gemeinden mit so geringem Ausländeranteil haben muss, damit die soziokulturellen Herausforderungen gemeistert werden können.

Zum niedrigen Ausländeranteil und der daraus resultierenden geringen ethnischen Heterogenität kommt in Chemnitz allerdings auch eine sehr geringe religiöse Heterogenität, was ebenfalls historische Gründe hat und in der heutigen Ausprägung (2007 waren fast 80% der Bevölkerung keiner Religion oder religiös-weltanschaulichen Orientierung zugehörig) speziell mit der DDR-Vergangenheit zu tun hat.

Im Jahr 1539 wurde die Reformation eingeführt und erst ab dem 19. Jahrhundert gab es wieder Katholiken in der Stadt. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr lebendige und einflussreiche jüdische Gemeinde (ein Drittel der Chemnitzer Fabrikanten waren Juden, außerdem viele Ärzte und Künstler) war nach dem Zweiten Weltkrieg zerstört, ihre Mitglieder großteils ermordet. Die verbliebene jüdische Gemeinde war 1989 auf zwölf Mitglieder weiter geschrumpft und ist erst seit der Wende, hauptsächlich durch Zuwanderung aus den GUS-Staaten, auf derzeit ca. 650 Personen gewachsen. Neben einer Handvoll Buddhisten, Hindus und einigen wenigen Anhängern anderer religiös-weltanschaulicher Orientierungen stellen Christen mit 37.737 Kirchenmitgliedern (davon 27.579 protestantisch, 8.500 katholisch) die größten Religionsgemeinschaften dar (zu Muslimen gibt es keine Angaben, es existiert jedoch eine islamische Gemeinde mit Gebetsräumen in der Innenstadt).[93]

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass Chemnitz zum einen vor erheblichen soziokulturellen Herausforderungen (Fremdfeindlichkeit, Überalterung, Abwanderung) steht und sich zum anderen durch eine sehr große kulturelle Homogenität auszeichnet, was wiederum den Umgang mit den soziokulturellen Problemen erschwert. Diese Herausforderungen lassen sich nur wirksam bewältigen, wenn nicht nur die unmittelbar Betroffenen (MigrantInnen, Ausländerbeauftragte) an Lösungen arbeiten, sondern auch alle mittelbar betroffenen Akteure bzw. Akteursgruppe diese als „Querschnittsaufgabe" betrachten (vgl. Machowecz 2011).

---

[93] Quellen: „Religion vor Ort": http://www.religion-vor-ort.de/start.php?zeigplz=&action =details &bundesland=Sachsen&regierungsbezirk=Chemnitz&kreis=Chemnitz+Stadt, 08.02.2011; Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Chemnitz, 08.02.2011.

Hieraus ergeben sich auch für die TU Chemnitz und insbesondere die Philosophische Fakultät spezifische Aufgaben bzw. Einflussmöglichkeiten, die im folgenden Abschnitt angesprochen werden.

#### 3.1.1.4 Die Bedeutung der Philosophischen Fakultät für die Stadt Chemnitz

Wie schon in den vorangegangenen Abschnitten angesprochen, fand die Entwicklung der philosophischen Fakultät aus der soziokulturellen und demographischen Realität der Region heraus statt. Dabei hatte die Gründung der philosophischen Fakultät unter anderem den expliziten Zweck, dem Abwanderungstrend junger Leute, insbesondere Frauen, entgegen zu wirken. Neben diesem demografischen Aspekt umfasst der explizite gesellschaftliche Bedarf soziokulturelle Aspekte, die u.a. darin bestehen, die Universität enger mit der Stadt zu verbinden, den Standort kulturell zu bereichern und den oben angesprochenen Effekten der hohen Homogenität entgegen zu wirken.

Dies ist sicher zumindest teilweise geglückt, wie man an den hohen Studierendenzahlen der Fakultät und dem großen Frauenüberhang in den von der Philosophischen Fakultät verantworteten Studiengängen ablesen kann. Mit 2.824 Studierenden (das entspricht 27,4% aller Studierenden an der TU Chemnitz), 32 Vollprofessuren und 7 Instituten (Stand 01.12.2010) ist die Philosophische Fakultät die mit einem gewissen Abstand größte Fakultät an der TU Chemnitz (siehe Tab. 2).

| Universitätseinrichtungen | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Fakultäten | Institute (Fachgebiete, Bereiche) | Professuren * zum 1.1.2011 | Junior-professuren (besetzt) | Studierende zum 1.12.2010 (in VZÄ nach Fächerzuordnung) |
| Naturwissen-schaften | 2 | 20 | 1 | 712 |
| Mathematik | | 15 | | 300 |
| Maschinenbau | 9 | 27 | | 1.621 |
| Elektrotechnik und Informations-technik | 5 | 18 | | 553 |
| Informatik | | 13 | 1 | 481 |
| Wirtschaftswis-senschaften | 1 | 17 | 2 | 2.151 |
| Philosophische Fakultät | 7 | 32 | 1 | 2.609 |
| Human- und Sozialwissen-schaften | 3 | 16 | | 1.516 |
| Sprachausbil-dung (DSH) | | | | 11 |
| Gasthörer | | | | 74 |
| Beurlaubte/ nicht belegte Fächer | | | | 354 |
| Gesamt | 27 | 158 | 5 | 10.382 |
| * incl. Professuren für gemeinsame Berufungen | | | | |

Tab. 2: Universitätseinrichtungen der TU Chemnitz im Vergleich. (Stand: 12.01.2011)[94]

Von den derzeit in Chemnitz Studierenden kommen 57,6% aus der Region (Kreisfreie Stadt Chemnitz und Landkreise des Direktionsbezirkes Chemnitz). Aus anderen Bezirken Sachsens stammen 12,2%, aus den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) weitere 13,4%, und 11,1% der Studierenden kommen aus den alten Bundesländern. Bei den Neueinschreibungen zum WS 2010/11 lagen die Prozentwerte für Studierende von außerhalb der Region höher: 15,2% der Neuimmatrikulierten kamen aus den neuen Bundesländern (ohne Sachsen), um in Chemnitz zu studieren, der Zuwachs aus den alten Bundesländern (18,8%) war sogar noch höher.[95]

[94] Quelle: TU Chemnitz, http://www.tu-chemnitz.de/tu/fakten.php, Zugriff: 08.02.2011.

[95] Quelle: TU Chemnitz Studentenservice Statistik Wintersemester 2010/2011 vom 29.10.2010.

Zum WS 2010/2011 waren von 10.382 eingeschriebenen Studierenden an der Universität insgesamt 694 ausländische Voll- und Teilstudierende (AS). Beachtenswert ist, dass die Zahl der ausländischen Studierenden zwischen 2003 (794 AS) bis 2009 kontinuierlich gesunken ist, während die Gesamtstudierendenzahl annähernd konstant blieb (TU Chemnitz 2011), inzwischen aber wieder leicht angestiegen ist.[96] Dennoch leistet die Universität einen erheblichen Beitrag zum Ausländeranteil der Stadt: Ca. 10% der Ausländer in Chemnitz sind zum Studieren gekommen. Von den ausländischen Studierenden aus 73 Ländern kommen 252 aus Europa (inkl. Türkei), 388 aus Asien, 36 aus Afrika, 13 aus Süd-, 3 aus Nordamerika und einer aus Australien. Die mit Abstand größten nationalen Gruppen bilden Chinesen aus der VR China und Taiwan (210), gefolgt von jenen aus Vietnam (45), Indien (40), Russland (36), der Türkei (31), Tschechien (29), der Ukraine (28) und Rumänien (25). Mit Ausnahme einiger osteuropäischer und vorderasiatischer Länder sind die meisten anderen Nationen mit weniger als einer Handvoll Studierenden vertreten. Gleichzeitig ist die Gruppe der internationalen Studierenden hinsichtlich der Herkunftsländer anders zusammengesetzt als bei den nicht-studierenden Ausländern in der Stadt. So sind etwa zwei Drittel der in Chemnitz gemeldeten 300 ChinesInnen und SyrerInnen zum Studieren hier, und auch der Anteil Studierender ist bei den Einwohnern indischer Herkunft sehr hoch (siehe Tab. 3):

| Herkunftsland | TUC* | Stadt (2008)** | Anteil in % |
|---|---|---|---|
| China/Taiwan | 210 | 339 | 61,9 |
| Vietnam | 45 | 783 | 5,7 |
| Indien | 40 | 79 | 50,6 |
| Russland | 36 | 761 | 4,7 |
| Türkei | 31 | 238 | 13 |
| Tschechien | 29 | 247 | 11,7 |
| Ukraine | 28 | 1.154 | 2,4 |
| Rumänien | 25 | 98 | 25,5 |
| Syrien | 19 | 31 | 61,3 |
| Polen | 17 | 322 | 5,3 |
| Bulgarien | 16 | 143 | 11,2 |
| Iran | 12 | 50 | 24 |

Tab. 3: Ausländische Studierende an der TUC im Vergleich zur Gesamtzahl der Ausländer in Chemnitz nach Nationalitäten. (Eigene Darstellung, Quellen: * TUC Statistik WS2010_2011 Stand 01.12.2010; ** Stadt Chemnitz 2008, Rahmenplan, Anlage 2 zu B- 123/2008 Seite 27)

[96] Quelle: TU Chemnitz, http://www.tu-chemnitz.de/tu/fakten.php, 16.02.2011.

Für ausländische Studierende sind an der TU Chemnitz v.a. die technischen Fächer interessant. Über alle Studienformen kumuliert studieren derzeit 282 Ausländer (ca. 40,6% aller eingeschriebenen ausländischen Studierenden) an den Fakultäten für Maschinenbau sowie Elektrotechnik und Informationstechnik, die insgesamt 19 Studiengänge verantworten. Der Anteil ausländischer Studierender an den technischen Fächern beträgt somit etwa 13%. Der Anteil ausländischer Studierender in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern liegt absolut und auch bezogen auf die Gesamtzahl der in den Wirtschaftswissenschaften Eingeschriebenen (S) bei gut der Hälfte, die Philosophische Fakultät folgt auf Rang 3 (siehe Tab. 4).

| | **Anzahl Studiengänge (Fakultät)** | **Anzahl AS** | **Anteil an Gesamt-AS in %** | **Anteil AS an Gesamt-S (Fakultät) in %** |
|---|---|---|---|---|
| Technische Fächer (Fakultäten für Maschinenbau; Elektrotechnik und Informationstechnik) | 19 | 282 | 40,6 | 12,9 |
| Wirtschaftswissenschaften | 19 | 152 | 21,9 | 7,1 |
| Philosophische Fakultät | 23 | 137 | 19,7 | 5,3 |

Tab. 4: Ausländische Studierende (über alle Studienformen kumuliert) nach Fachrichtungen/Fakultäten.

Auch wenn diese Zahlen nur einen groben Überblick geben, zeigen sie doch, dass die ‚Internationalisierungsquote' (d.h. der Anteil Ausländischer Studierenden an der Gesamtzahl der an der Fakultät eingeschriebenen Studierenden) in den technischen Fächern mit Abstand am höchsten ist. Bedenkt man jedoch, dass ein Technik-Studium in Deutschland weltweit einen überaus guten Ruf genießt, die TU Chemnitz im technischen Bereich Spitzenforschung und -ausbildung bietet (einschließlich einiger englischsprachiger Studiengänge) und ein Studium an der Philosophischen Fakultät hervorragende Deutschkenntnisse und Sprachgefühl erfordert, ist die Internationalisierungsquote (auf Studierendenebene) der Philosophischen Fakultät durchaus beachtlich.

| | Anzahl AS (TUC) | Anzahl AS (Phil.-Fak.) | % AS (Phil.-Fak.) | AS Weiblich (TUC) | AS weiblich (Phil.-Fak.) | % AS weiblich (Phil.-Fak.) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Erst-/Zweitstudium** | 314 | 50 | 15.9 | 141 | 36 | 25,5 |
| **Aufbaustudium** | 168 | 31 | 18,5 | 68 | 25 | 36,8 |
| **Promotionsstudium** | 101 | 13 | 12,9 | 101 | 10 | 9,9 |
| **Gasthörer** | 12 | k.A. | / | 6 | k.A. | / |
| **Sprachausbildung** | 12 | k.A. | / | 5 | k.A. | / |
| **Teilstudierende** | 87 | 43 (36 im 1./2. Stud., 7 im Aufbaustud.) | 49,4 | 51 | 34 | 66,7 |
| **gesamt** | 694 | 137 | 19,7 | 309 | 105 | 34 |

Tab. 5: Ausländische Studierende (AS) an der TUC nach Studienformen und Anteil der Philosophischen Fakultät (eigene Darstellung, nach TUC Statistik WS2010_2011 Stand 01.12.2010)

In demografischer Hinsicht, auch im Zusammenhang mit der Internationalisierung der Stadt, leistet die Philosophische Fakultät also unbestreitbar einen wichtigen Beitrag, der sich durchaus noch steigern lässt. Angesichts beschränkter Personalressourcen sind die Möglichkeiten jedoch limitiert.

Auf der anderen Seite ist jedoch die Integration zwischen Stadt und Universität im Hinblick auf die Philosophische Fakultät zwar vorhanden, aber – zumindest im (hochschul-)öffentlichen Bewusstsein – bei weitem nicht so vielfältig und ausgebaut wie im Hinblick auf die technischen Fächer.

Trotz einer ganzen Reihe erfolgreicher, auch überregional beachteter Forschungsprojekte, die sich mit der Region befassen, und zunehmend mehr Veranstaltungen, die über das universitäre Publikum hinaus- und in die Chemnitzer Bevölkerung hineinreichen, gibt es nach wie vor großen Bedarf, den die Philosophische Fakultät als Chance zu ihrem eigenen Wachstum an Größe und Bedeutung noch besser nutzen könnte.

Zu denken ist hierbei zum einen an eine noch stärkere Vernetzung im interdisziplinären und transfakultären Bereich, und insbesondere eine verstärkte Zusammenarbeit mit technischen Fächern (in Anlehnung an das mit Auslaufen der Magisterstudiengänge nicht mehr existente ‚Chemnitzer Modell'). Zum anderen sind verstärkt Forschungs- und Studienprojekte zu etablieren, die nicht nur die spezifische Situation des Standorts in historischer, politischer, sozioökonomischer Perspektive thematisieren, sondern insbesondere auch solche Projekte, die direkt zur kulturellen Pluralisierung der Stadt bei-

tragen – sowohl in praktischer als auch in kulturelle Differenz theoretisch bearbeitender Perspektive.

Den Nutzen der Philosophischen Fakultät allein auf den demografischen Aspekt beschränkt zu sehen, würde allerdings nicht nur dem Selbstverständnis der Fakultät und der in ihr vertretenen Disziplinen und Fächer nicht gerecht. Gerade die ‚philosophischen' Fächer erfüllen seit jeher die für jede Gesellschaft wichtige Funktion, zu deren Selbstverständnis in kritisch-reflexiver Weise beizutragen bzw. dieses maßgeblich mit zu prägen. Gerade die philosophischen Fächer reagieren besonders sensibel auf soziokulturelle Veränderungen und Probleme und leisten durch die Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Themen einen erheblichen Beitrag zu deren Bewältigung. Dies geschieht einerseits natürlich durch Forschung, andererseits aber auch durch neue Studienangebote, die diese Themenstellungen aufgreifen und zur Ausbildung wissenschaftlich fundiert ausgebildeter Experten beitragen.

Die Philosophische Fakultät der TU Chemnitz betreibt einige solcher Studiengänge, die in besonderem Maße auf die spezifische Situation des Standorts Chemnitz bzw. gesellschaftliche Veränderungen bzw. Problemstellungen zugeschnitten sind. Hierbei handelt es sich um die Europastudien, die Medienkommunikation und die Interkulturelle Kommunikation. Alle unter diesen Bezeichnungen subsumierten Studiengänge zeichnen sich durch hohe Interdisziplinarität und die Bezugnahme auf ‚neue', jedenfalls aktuelle Themenfelder aus.[97]

### 3.1.2 Universitätsinterne Faktoren

Neben den oben angesprochenen Standortfaktoren sind für die Konzeption der interkulturell ausgerichteten Studienangebote zusätzlich universitätsinterne Faktoren zu berücksichtigen, die teils natürlich für alle Studiengänge der TU Chemnitz gelten, teils für die IKK besonders relevant erscheinen.

Hierzu gehört zunächst die Feststellung, dass die TU Chemnitz als technische Universität mit einer vergleichsweise großen Philosophischen Fakultät ein sehr interessantes

[97] Hiermit soll nicht gesagt sein, dass die anderen Studiengänge der Philosophischen Fakultät sich nicht mit aktuellen Themen befassten oder nicht interdisziplinär seien. Sie sind jedoch aus guten Gründen, die hier nicht wiederholt zu werden brauchen, in stärkerem Maße klassischen Disziplinen verbunden.

Profil aufweist und in der Lage ist, durch ein zeitgemäßes, insbesondere thematisch orientiertes Studienangebot Studierende auch aus Dresden, Leipzig, anderen Bundesländern und dem Ausland anzulocken (s.o.) Die TU Chemnitz ist dabei keine ‚Elite-Universität', die – von den technischen Fächern abgesehen – mit traditionsreichen klassischen Disziplinen Studierende anziehen könnte.

Gleichzeitig stand die TU Chemnitz (wie andere ostdeutsche Universitäten auch) nach der Wiedervereinigung vor dem Problem, mit knappen Ressourcen die inhaltliche und ideologische Umstrukturierung der Universität zu bewerkstelligen und neue Fakultäten aufzubauen (s.o.). Die starke Vernetzung der Studiengänge untereinander ist somit nicht nur der gewünschten Interdisziplinarität im Dienste der Attraktivitätssteigerung geschuldet, sondern auch der Ressourcenknappheit. Durch die Verschränkung mittels Lehrim-/export ist es möglich, eine Vielzahl interessanter, hybrider, interdisziplinärer Studiengänge zu konstruieren, zu bewerben und – mit Einschränkungen – zu betreiben, ohne dass die die einzelnen Studiengänge verantwortenden Institute selbst über die entsprechenden Professuren und Mitarbeiter verfügen müssten. Hiermit verbunden sind jedoch nicht nur Einsparungen bei den Personalmitteln und unbestreitbare Synergien in inhaltlicher Hinsicht. Eine starke Verschränkung von Studiengängen erfordert ein sehr hohes Maß an Koordination und entsprechend ausgefeilte Konzepte, insbesondere jedoch im Hinblick auf die beteiligten Studiengänge geteilte Zielsetzungen und ein geteiltes Basisverständnis der den jeweiligen Fächern zugrunde liegenden Begriffe, Theorien und Methoden. Nur wenn dies alles vorhanden ist, kann sichergestellt werden, dass die Studiengänge dem selbstgesteckten Anspruch gerecht werden und ihre ‚Interdisziplinarität' nicht primär in einem unverbundenen Nebeneinander von Begriffsverwendungen und vermeintlicher Beliebigkeit in theoretischer Hinsicht besteht. Hier besteht angesichts der Notwendigkeit attraktiver, interdisziplinärer Studiengänge und einer durch Personalmittelkürzungen bedrohten Bildungslandschaft ein erheblicher Bedarf an Bildungsmanagement auf Seiten der Studiengangsverantwortlichen und der Ausbildung interdisziplinärer Kompetenz bei den Dozenten.

Neben letzterer besteht allerdings auch Bedarf an einem gewissen Maß an interkultureller Kompetenz bei allen Beteiligten, denn mit dem Systemwechsel nach 1989 ist verbunden, dass die TU Chemnitz intern noch mehr ‚kulturelle Achsen' aufweist als die klassische zwischen den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften bzw., in Chemnitz, v.a. den technischen Fächern. Neben der kulturellen Achse zwischen dem Verwaltungs-

und dem Wissenschaftsapparat ist dies vor allem die Achse zwischen Ost und West bzw. der ehemaligen DDR und den alten Bundesländern. Von Bedeutung ist dabei insbesondere, dass die Gründung der Philosophischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät mit der Berufung v.a. westdeutscher ProfessorInnen verbunden war, die anders als die Lehrenden insbesondere in den MINT-Fächern und die Verwaltungsangestellten nicht in der DDR sozialisiert wurden. Da vergleichsweise viele Lehrende der erstgenannten Fächer zudem pendeln, sind sie oft mit der Region lebenspraktisch und emotional weniger stark verbunden.

Alle diese TU Chemnitz-internen Subkulturen zeichnen sich durch unterschiedliche Sprachen und je unterschiedlichen Habitus im Sinne Bourdieus aus, und an den Schnittstellen kommt es allenthalben wenn nicht zu unproduktiven Missverständnissen so doch zu nur wenig synergieträchtiger Zusammenarbeit. Nicht in der Problematisierung dieser kulturellen Differenzen, sondern in ihrer produktiven Nutzung besteht jedoch ein riesiges Potential für die TU Chemnitz und damit für die Region. Problematisch erscheint, dass das Selbstverständnis der Hochschule als *Technische* Universität zwar einerseits historisch wie auch etwa hinsichtlich Drittmittelakquise gerechtfertigt erscheint, dem hohen Stellenwert der geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten für die Universität jedoch keineswegs gerecht wird. Da, wo Verständigungsschwierigkeiten bestehen, sind allerdings sicher zunächst die auf Kommunikation und kulturelle Zusammenhänge spezialisierten Fächer gefragt.

Aus der oben dargestellten Zusammensetzung der Studierendenschaft ergeben sich nicht nur eine vergleichsweise niedrige Internationalisierung, sondern universitätsintern auch bestimmte Herausforderungen, mit denen neben den Studierenden v.a. Dozenten, aber auch das Studentensekretariat und das Internationale Universitätszentrum sowie das Studentenwerk konfrontiert sind (ausführlich siehe hierzu Weidemann/Nothnagel 2010; Weidemann et al. 2011). Hierzu gehört nicht nur die mangelnde Integration, die von ausländischen Studierenden beklagt wird (ebd.: 211f.; Várkonyi 2010a: 21, 23), sondern auch Konflikte, die aus der Clusterbildung und dem Verhalten insbesondere

chinesischer Studierender v.a. in den Studentenwohnheimen auftreten, und die das IUZ sich außerstande sieht alleine zu lösen.[98]

Seitens der Dozenten besteht wiederum Bedarf an besserer, d.h. auch interkulturell kompetenterer, Unterstützung durch das IUZ und die Verwaltung, insbesondere wenn es um ausländische Gastdozenten an der TU Chemnitz geht, sowie hinsichtlich des Umgangs mit ausländischen Studierenden v.a. im Zusammenhang mit Prüfungsfragen bzw. der Bewertung von Studienleistungen. Problematisch sind hierbei z.B. die Sprachkenntnisse, aber auch unterschiedliche Bildungs- und Wissenschaftssysteme in den Herkunftsländern und damit verbunden die Frage, was von ausländischen Studierenden erwartet werden kann bzw. muss und inwiefern ein ‚Ausländerbonus' angebracht ist (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010).

### 3.1.3 Relevanz der IKK und der interkulturell ausgerichteten Studienangebote

Interkulturelle Kompetenz ist nicht nur eine Schlüsselkompetenz für Studierende, Lehrende und andere universitäre Akteursgruppen, die Tätigkeiten in einem internationalisierten Kontext anstreben oder ausüben. Unabhängig davon, wie man das Konstrukt ‚interkulturelle Kompetenz' im Einzelnen definiert, handelt es sich in jedem Fall um eine sehr spezielle Fähigkeit, die zum einen in hohem Maße an eigene Erfahrung gebunden ist und zum anderen die Fähigkeit umfasst, die für eine Interaktions- oder Kommunikationssituation ggf. relevanten kulturellen Differenzen zunächst überhaupt wahrzunehmen, in ihrer Bedeutung für die Interaktion zu verstehen und schlussendlich zu adäquaten Handlungsmöglichkeiten zu gelangen. Diese Kompetenz erwirbt man nicht ‚einfach so' und auch nicht durch Kontakte mit kulturell Anderen allein (Kontakthypothese (Allport 1954; vgl. Landis/Wasilewski 1999: 544)). Als Menschen sind wir immer schon kulturell eingebunden (siehe Teil 1), ist unsere Kulturiertheit gleichermaßen umfassend wie habituell. In Ausnahmefällen, in Relation zu und Auseinanderset-

[98] Aus diesem Grund hat das IUZ das im Rahmen des MA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" im SS2010-WS2010/11 durchgeführte Lehrforschungsprojekt „Ausländische Studierende an der TU Chemnitz – eine narrations-psychologische Verlaufsstudie zu interkulturellem Lernen" (siehe http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-205.html) unterstützt und um aus den Ergebnissen ableitbare Handlungsempfehlungen für die Arbeit des IUZ gebeten.

zung mit anders Kulturierten, mag sie uns auffallen, zum Verständnis der pragmasemantischen Zusammenhänge auch des eigenen (Alltags-)Handelns reicht dies jedoch bei weitem nicht aus. Um in durch kulturelle Differenz geprägten Situationen kompetent handeln zu können, bedarf es eines selbstreflexiven Bewusstseins der eigenen Kulturiertheit wie der des Gegenübers. Um dieses Bewusstsein systematisch entwickeln zu können, bedarf es neben Erfahrungsmöglichkeiten insbesondere der Ausbildung von Methoden zum Fremdverstehen, die im Rahmen relationaler Hermeneutik (Straub/Shimada 1999; Straub 2006, 2010c) das Selbstverstehen notwendigerweise umfassen, und die das Wissen *über* andere Kulturen erst fruchtbar machen. Diese Art von Ausbildung zu leisten, ist Aufgabe interkulturell ausgerichteter Studienangebote.

Darüber hinaus kommt solchen Studienangeboten natürlich die Aufgabe zu, junge Menschen für unterschiedliche Berufstätigkeiten auszubilden, bei denen ein – je nach Art des Studienangebots (zur Übersicht siehe Otten 2010) mehr oder weniger große – Expertise in interkultureller Kommunikation gefragt ist.

Für die TU Chemnitz ergibt sich in dieser Hinsicht ein breites Spektrum an Zielgruppen, die sich bei weitem nicht nur aus den Studierenden zusammensetzen, die selbst ExpertInnen für interkulturelle Kommunikation werden wollen und entsprechende Positionen im akademischen Kontext oder in der Personal- und Organisationsentwicklung anstreben. Zielgruppen sind Hörer aus den technischen Fächern, den Sozial-,Wirtschafts- und natürlich Kulturwissenschaften und Philologien, bei denen entweder internationale Kontakte Bestandteil der angestrebten Berufspraxis sind und/oder kulturelle Differenz und interkulturelle Kommunikation bereits als inhärenter (wenn auch vielleicht optionaler) Bestandteil des Faches gilt.

Das zum WS 1997/98 eingeführte Basiszertifikat Interkulturelle Kommunikation (BaZiK) wird dementsprechend wie folgt begründet:

> „Hochschulabsolventen aller Fächer sind infolge der stetig wachsenden Internationalisierung aller akademischen Berufsfelder mit besonderen Anforderungen konfrontiert, die komplementär zu Fachkompetenz und Fremdsprachenkenntnissen ausgebildet werden müssen. Neben der Zunahme von zeitlich begrenzten Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen ist es besonders die neue Qualität intensiver und langfristiger Zusammenarbeit, die kommunikativ-kooperative Qualifikationen für die internationale Zusammenarbeit zu einem wichtigen berufsqualifizierenden Faktor und damit zum entscheidenden Auswahlkriterium bei Stellenbesetzungen werden läßt. Diesen neuen

> Anforderungen können die Betroffenen nicht mehr durch eine Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse entsprechen. Sie müssen sich vielmehr bemühen, berufsbezogene handlungspraktische Strategien des Umgangs mit kulturell Fremdem und Fremden zu erwerben und dabei die wechselseitigen Wirkungen fremder Wertorientierungen und ihrer situativen Ausdrucksformen im Handeln einbeziehen.
>
> Um diesen neuen Anforderungen zur Bewältigung interkultureller Situationen zu entsprechen, bietet die Technische Universität Chemnitz ab dem Wintersemester 1997/98 interessierten deutschen und ausländischen Studentinnen und Studenten aller Semester und aller Studiengänge die Möglichkeit, als international ausgerichtete Zusatzqualifizierung das Basis-Zertifikat Interkulturelle Kommunikation (BaZiK) für zusätzlich erbrachte, fachübergreifende Studienleistungen zu erwerben.
>
> Das Zertifikat (BaZiK) soll belegen, daß sich Studierende bereits in der Ausbildung oder in der universitären Fort- und Weiterbildung mit den Grundformen des Herstellens bzw. Aufrechterhaltens von Beziehungen mit Personen aus fremden Kulturen und mit Regeln zur konstruktiven Teilhabe an interkulturellen Situationen vertraut gemacht haben."[99]

Neben dem BaZiK gibt es in etlichen Studiengängen an der Philosophischen wie auch der Humanwissenschaftlichen Fakultät und in den Wirtschaftswissenschaften Pflicht- bzw. Wahlmodule zu interkultureller Kommunikation. Darüber hinaus ist in einigen Fächern die von der Professur für Interkulturelle Kompetenz angebotene Vorlesung „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz (Eine Einführung)" verpflichtend vorgeschrieben.[100]

Mittelbar (und teils auch unmittelbar) versucht die IKK an der TU Chemnitz damit, den gesellschaftlichen Bedarf an entsprechend qualifizierten Akademikern in der Region zu bedienen.

---

[99] Quelle: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-126.html, 10.02.2011.

[100] Die Vorlesung „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz (Eine Einführung)" ist für die Studierendengruppe der Europa-Studien (Bachelor) obligatorisch sowie für die Studierendengruppen der Technikkommunikation, Medienkommunikation, Psychologie und Systems Engineering wahlobligatorisch vorgeschrieben (Stand: 18.05.2010).

Allerdings konnte mit der in jedem Semester angebotenen IKK-Einführungsvorlesung z.B. der explizite Bedarf, der sich aus der Umstrukturierung und Entwicklung des BA-Studiengangs Wirtschaftswissenschaften entwickelt hat, nicht mehr gedeckt werden. Da aus Sicht der Wirtschaftswissenschaftler die inhaltliche Abstimmung und der Zuschnitt auf den Bedarf der BWL-StudentInnen fehlte, wurden ‚eigene' IKK-Veranstaltungen (Vorlesung und Übung) entwickelt und seither durchgeführt – allerdings durch Personen, die nicht Experten für interkulturelle Kommunikation sind (vgl. Schreiter 2010: 10f.).

Wie die Bedarfsklärung (Weidemann et al. 2011) gezeigt hat, lässt sich mit diesen Veranstaltungen wie auch der IKK-Einführungsvorlesung zwar ein gewisses Interesse an der Thematik und eine Grundsensibilisierung für die Tatsache kultureller Unterschiede bewirken, das angestrebte Ziel erhöhter interkultureller Kompetenz bei diesen Zielgruppen lässt sich so jedoch nicht erreichen. Durch die notwendigerweise oberflächliche und überwiegend rein kognitive Vermittlung von Basiskenntnissen und die mangelnde Anbindung an Erfahrungen in anderskulturellen Kontexten bleibt selbst das (kognitive) Verständnis der Konstrukte ‚interkulturelle Kommunikation' und ‚interkulturelle Kompetenz' meist rudimentär und so unterkomplex, dass es jegliche alltagspraktische Relevanz verliert. Dies gilt – mit Einschränkungen – auch für die (Wahl-)Pflichtmodule IKK, solange interkulturelle Kommunikation nicht als dem jeweiligen Gesamtfach inhärente Angelegenheit gilt und dies auch so betrieben und kommuniziert wird (vgl. ebd.).

Auch seitens der Stadt gibt es Bedarf, der sich unmittelbar auf die interkulturelle Expertise der IKK-Professuren richtet. Im Rahmenplan zur Migration der Stadtverwaltung Chemnitz (2008: 18ff.) werden mit dem Gesundheitswesen, der öffentlichen Verwaltung und Kultur drei Handlungsfelder identifiziert, in denen „interkulturelle Öffnung" von besonderer Bedeutung sei, und im Zusammenhang mit der „interkulturellen Öffnung der Verwaltung" wird explizit die Handlungsempfehlung ausgesprochen, die Zusammenarbeit mit der „TU Chemnitz – Philosophische Fakultät, Lehrstuhl Interkulturelle Kommunikation, zur Vorbereitung gemeinsamer Bildungsangebote für Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen der Verwaltung" zu verstärken (ebd.: 20). Für die Ämter der Stadt wie auch im Gesundheitswesen besteht ein wesentliches Problem nicht nur in der oft mangelnden interkulturellen Sensibilität und Kompetenz sowie Kulturwissen der MitarbeiterInnen und daraus entstehenden Missverständnissen und Konflikten, sondern auch darin, dass es „teilweise zu einer geringen Annahme von Regelangeboten, insbesondere

der sozialen Arbeit“ (ebd.: 20) und medizinischen Versorgung (ebd.: 18) kommt. Dass die Expertise der IKK nicht nur hinsichtlich der Konzeption und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten (die es teils auch gab: Thije 2000, 2001; Porila/ Thije 2008) gefordert ist, sondern dass z.B. hinsichtlich interkultureller Aspekte in der Gesundheitsversorgung auch erheblicher Forschungsbedarf besteht, haben etwa Straub und Zielke (2007) sowie Grothe und Fischer (2007) ausgewiesen.

Im Hinblick auf den Bereich „Kultur“ ergibt sich eher ein abgeleiteter Bedarf an Mitwirkung der IKK. Im „Rahmenplan“ heißt es:

> „In der Stadt Chemnitz haben sich eine ganze Reihe von Nationalitätenvereinen, Vereinen zur Integrationsförderung und Selbsthilfegruppen gebildet, die ein umfangreiches Angebot kultureller und soziokultureller Veranstaltungen bereithalten. Ziel ist es einerseits, die Herkunftskultur der verschiedenen Nationalitäten zu pflegen und zu erhalten. Andererseits wird mittels vielfältiger interkultureller Veranstaltungen die Integration aktiv gefördert und gleichzeitig ein wichtiger Baustein für ein weltoffenes und tolerantes Klima in unserer Stadt gelegt.“ (Stadtverwaltung Chemnitz 2008: Anlage 2 zu B- 123/2008: 22)

Die konkreten Maßnahmen, die „ganz maßgeblich zu einem kulturell vielfältigen, interkulturellen und weltoffenen Klima in unserer Stadt bei[tragen]“ und in den „Kulturentwicklungsplan“ aufgenommen wurden, umfassen neben den „Interkulturellen Wochen“ die „Jüdische Woche“, den „Antirassismustag“ und die „Europawoche“ (ebd.).

Wie unter 3.1.3 bereits kritisch angemerkt wurde, ist zweifelhaft, ob mittels solcher kultureller Veranstaltungen mehr erreicht werden kann, als ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass in Chemnitz Menschen ganz unterschiedlicher kultureller Herkunft leben, bzw. ob die Fokussierung auf solche exotisierenden (Selbst-)Repräsentation nicht eher als Markierungen gegenseitiger Exklusion fungieren, und zwar einem möglichen Nebeneinanderleben Raum verschaffen mögen, einer Integration, wie sie eigentlich erreicht werden soll, aber abträglich sind. Darüber hinaus verbirgt sich hinter den im Rahmenplan formulierten Zielen ein unterkomplexes Verständnis ‚interkultureller Kompetenz‘, sodass der mögliche interkulturelle Ertrag dieser Kultur-Veranstaltungen auch aus wissenschaftlicher Perspektive überaus zweifelhaft ist. Um die diesbezüglichen Ziele der Stadt erreichen zu können, bedarf es somit auch und gerade in diesem Kontext einer Zusammenarbeit mit ExpertInnen für interkulturelle Kommunikation –

sowohl zur Analyse bestehender Wirkzusammenhänge wie auch zur Konzeption und Umsetzung adäquaterer Maßnahmen.

Der universitätsinterne Bedarf an Unterstützung bei der Bewältigung durch kulturelle Differenz geprägter Situationen wurde unter 3.1.2 bereits knapp geschildert. Auch hier kann die IKK forschend, beratend und in gewissem Maße auch durchführend tätig werden. Dass dies bereits geschieht, zeigen beispielweise die in den letzten beiden Jahren durchgeführten Lehrforschungsprojekte („Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz“[101] und „Ausländische Studierende an der TU Chemnitz“) sowie das auf Basis des erstgenannten Lehrforschungsprojekts von zwei Masterstudentinnen entwickelte Outreach-Projekt „kulturcampus“, bei dem internationale und deutsche Studierende gemeinsam interkulturelle Trainings durchlaufen, um so nicht nur die interkulturelle Kompetenz der einzelnen StudentInnen zu fördern, sondern insbesondere auch, um die Integration ausländischer Studierender zu verbessern.[102]

Wie die vielfältigen Bedarfe hinsichtlich interkulturell ausgerichteter Studienangebote und Expertise über die bereits genannten Ansätze und Aktivitäten hinaus umfassender und besser bedient werden können, ohne dabei den objektiven Möglichkeitsraum hinsichtlich der Personalressourcen zu verlassen, soll im Rahmen des im Folgenden skizzierten integrierten Konzepts gezeigt werden.

---

[101] Siehe http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-192.html sowie ausführlich Weidemann (2010c) und Weidemann et al. (2011).

[102] Ausführlich siehe Várkonyi (2010b) sowie Kettelhoit (2011), ein Kurzüberblick zu diesem mittlerweile im Rahmen von PROFIN von DAAD und BMBF geförderten Projekts findet sich unter http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-222.html.

## 3.2 Integriertes Konzept zur Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an der TU Chemnitz

Das im Folgenden vorgestellte integrierte Konzept zur Ausbildung interkultureller Kommunikation und Kompetenz an der TU Chemnitz umfasst gemäß den obigen Ausführungen Ausbildungsangebote, die darauf abzielen:

- Studierende auszubilden, die entweder ergänzend zu einem anderweitigen Fachstudium berufsqualifizierende Kenntnisse und Fähigkeiten in interkultureller Kommunikation und Kompetenz erwerben wollen, oder aber sich mit einer starken forschungsorientierten Ausrichtung zu Experten für interkulturelle Kommunikation weiterführend qualifizieren wollen;
- den Studienstandort Chemnitz für Abiturienten und BA-Absolventen aus der Region, aber auch aus dem gesamten Bundesgebiet sowie dem Ausland attraktiver zu machen, um damit nicht nur regionale Studierende halten, sondern auch überregionale Studierende anziehen zu können;
- den Bedarf ortsansässiger Unternehmen an fachlich qualifiziertem Personal zu bedienen, so das diese ihre Wettbewerbsfähigkeit auch im *internationalen* Kontext steigern können;
- möglichst gut lokal angebunden sind und in die lokale Bevölkerung zurückwirken (insbesondere über Studierende, die beabsichtigen, in der Region zu bleiben, aber auch durch Outreach-Projekte s.u.), um den notwendigen soziokulturellen Wandel im Sinne zunehmender Internationalisierung in der Region zu fördern und Tendenzen von Fremdenfeindlichkeit entgegenzuwirken bzw. Toleranz und gegenseitige Anerkennung zu bestärken.

### 3.2.1 Anliegen und Entwicklung des integrierten Konzepts

Das Konzept setzt an den derzeit bestehenden interkulturell ausgerichteten Studienangeboten der TUC und den damit verbundenen Erfahrungen an und wird *bedarfsorientiert* erweitert, indem alte wie auch neue Elemente miteinander verzahnt werden. Im Folgenden soll zudem die notwendige und sinnvolle Integration der Studienangebote

untereinander sowie innerhalb des Instituts für Germanistik und Kommunikation, der Philosophischen Fakultät und der Universität aufgezeigt werden.

Zu den aktuell bestehenden interkulturell ausgerichteten Studienangeboten an der TU Chemnitz (siehe Weidemann et al. 2011: 4f.), insbesondere der Professur für Interkulturelle Kommunikation, gehören der *forschungsorientierte Masterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz"* und das bislang nicht reformierte *Basis-Zertifikat Interkulturelle Kommunikation (BaZiK),* welches zur Zeit nur in Anlehnung an die Magister-Hauptfach-Studienordnung studiert werden kann.

#### 3.2.1.1 Der aktuelle MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz"

Ein Blick auf die Ein- und Durchführung des Masterstudiengangs zeigt, dass dieser nur teilweise dem regionalen Bedarf der TUC Rechnung trägt. Er ist vielmehr zunächst dem vielschichtigen und aus dem Thema selbst stammenden Bedarf an einer fundierten theoretischen, methodischen und methodologischen Auseinandersetzung sowie den verfügbaren personellen Ressourcen (vor allem aufgrund der zeitlich parallel zu erfolgenden Abwicklung des Haupt- und Nebenfaches IKK) geschuldet. Die Entscheidung für einen forschungsorientierten Masterstudiengang wurde dementsprechend vor allem auf Basis der inhaltlichen Anforderungen an das komplexe und gesellschaftlich unbestreitbar relevante Themenfeld ‚interkulturelle Kommunikation' gefällt.[103] Interkulturelle Kommunikation wurde und wird folglich als ein interdisziplinär zu bearbeitender Forschungs- und Lehrgegenstand (vgl. Straub 2007c) betrieben, der seitens der Studierenden bereits solide theoretische und methodische Grundkenntnisse auf dem Gebiet der Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie ein gewisses Maß an Lebenserfahrung (auch hinsichtlich kultureller Differenz) voraussetzt (vgl. D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 819; Weidemann/Nothnagel 2010: 123). Damit erfüllt der aktuell bestehende Masterstudiengang unterschiedliche Funktionen an der TUC: (1.) stärkt er als forschungsorientierter Masterstudiengang thematisch (Profillinie 5) wie auch strukturell (als forschungsorientiertes und weiterführendes Lehrprogramm) das Profil der TUC, (2.) hat der nicht-konsekutive Masterstudiengang deutschlandweit und

[103] Zur Entstehungsgeschichte und inhaltlichen Begründung siehe ausführlich Straub und Nothnagel (2007).

international Studierende angezogen[104], (3.) ermöglichen vor allem die Lehre und daran geknüpfte Forschungsvorhaben unter Einbeziehung von Studierenden (z.B. im Rahmen von Lehrforschungsprojekten und Abschlussarbeiten) auf Master-Niveau eine fundierte gegenstandsangemessene Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation, die auch fachextern im Rahmen von Outreach-Projekten[105] und folglich vor Ort ihre Wirkung entfalten können.[106] Auf diese Weise bedient der Masterstudiengang auch den „abgeleiteten Bedarf" der Studierenden (Weidemann et al. 2011: 205), der über eine alleinige Fokussierung des expliziten Bedarfs (potenzieller) Studierender und Arbeitgeber weit hinausgeht. Ein solches forschungsorientiertes Masterprogramm bildet somit die Grundlage für eine Ressourcen schonende Verschränkung von Forschung und Lehre, da die insbesondere an Universitäten notwendigen Forschungsaktivitäten der Dozierenden durch Lehrforschung auch auf theoretischer und konzeptioneller Ebene flankiert und befruchtet werden können (vgl. Weidemann 2010b).

---

[104] Immatrikulationszahlen jeweils zu Beginn des Semesters: im WS06/07: 5 (davon männlich: 1), WS07/08: 12 (davon männlich: 0), WS08/09 (kostenpflichtig): 8 (davon männlich: 0), WS09/10: 25 (davon männlich: 2), WS10/11: 30 (davon männlich: 2); davon insgesamt: 8 ausländische Studierende (10%).

[105] Z.B. universitätsintern: Durchführung von interkulturellen Trainings für deutsche und indische Studierende, die im Rahmen des Deutsch-Indischen Studiengangs „Print and Media Technology" an der Fakultät Maschinenbau studieren (Durchführung im SS 2009, IKK-Studentin Claudia Kirbach); studentisches Projekt *kulturcampus* interkulturelle Sensibilisierungstrainings für deutsche und ausländische Studierende (Durchführung: Studierende des MAIKK, siehe auch: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-208.html, 17.02.2011); universitätsextern: ‚Cultural Drumming' als Baustein einer interkulturellen Projektwoche für Mittelstufenschüler eines Chemnitzer Gymnasiums (22.-24. Juni 2010, Durchführung: IKK-Studentin Hanka Kühn, siehe auch: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-207.html, 17.02.2011).

[106] Solche Projekte, die lokale gesellschaftliche Probleme im Zusammenhang mit kultureller Differenz in Zusammenarbeit mit Studierenden untersucht haben, wurden bereits auch im Rahmen des Magister-Hauptfachs initiiert (z.B. Jan ten Thije: Entwicklung interkultureller Trainings in der Ausländerbehörde auf Basis gesprächs-analytischer Untersuchungen, vgl. Thije (2000, 2001), Lambertini/Thije (2004), Porila/Thije (2008); Jürgen Straub: Lehrforschungsprojekte „Wohnen in interkulturellen Konstellationen", „Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz in der Gesundheitsversorgung", siehe dazu: http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-34.html? expand, 16.02.2011).

#### 3.2.1.2 Das aktuelle Basis-Zertifikat Interkulturelle Kommunikation (BaZiK)[107]

Das BaZiK entspricht derzeit dem Umfang eines halben Nebenfachstudiums (18 SWS), d.h. es umfasst sieben Lehrveranstaltungen (à 2 SWS) aus den unterschiedlichen Komponenten des Magister-Hauptfachs IKK sowie den Nachweis über ein mind. sechsmonatiges Auslandspraktikum und ein Auslandssemester (Nachweis einer Lehrveranstaltung à 2 SWS). Seit dem Jahr 2000[108] wurde das BaZiK von 72 Studierenden abgeschlossen. Davon waren 55 Studierende an der Philosophischen Fakultät, 15 Studierende an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, 1 Studierender an der Fakultät für Maschinenbau und 1 Studierender an Fakultät für Mathematik eingeschrieben. Erfahrungsgemäß haben vor allem Studierende das BaZiK absolviert, die sowie ein Auslandssemester und ein Auslandspraktikum im Rahmen ihres Studiums obligatorisch oder freiwillig absolviert haben. Das BaZiK war somit parallel zum Magister- bzw. Diplomstudium studierbar und auch als solches angelegt.

In ein *forschungsorientiertes Masterprogramm* lassen sich Studienangebote wie das BaZiK, die in die gesamte TUC hineinreichen und in denen auch Studierende anderer Fächer Grundkenntnisse und Fähigkeiten interkultureller Kommunikation und Kompetenz in Sinne eines Ergänzungsstudiums bzw. einer berufsqualifizierenden Schlüsselqualifikation erwerben können, hingegen mehr integrieren.

Einen wesentlichen Faktor in diesem Zusammenhang stellt die Einführung des BA/MA-Systems dar. Mit diesem ist zwar einerseits die Forderung nach einer verstärkten Ausbildung von berufsqualifizierenden Schlüsselqualifikationen verbunden, andererseits sind aber die Möglichkeiten einer akademisch freien, interessengeleitenden Planung des Studiums seitens der Studierenden aufgrund der zeitlich und inhaltlich strikt vorgegebenen Curricula sehr eingeschränkt. Dies führt dazu, dass Studienangebote wie beispielsweise das BaZiK nicht mehr studienbegleitend studiert werden können.

Hinzu kommt, dass die meisten Veranstaltungen im MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ zum einen die im BaZiK bzw. IKK-Neben- oder Ergänzungsfach erst zu erwerbenden Grundkenntnisse in interkultureller

[107] Zu den Zielen und Inhalten des BaZiK siehe Abschnitt 3.1.3.

[108] Zum vorangegangenen Zeitraum liegen mir leider keine Zahlen vor.

Kommunikation bereits voraussetzen und durch die Forschungsorientierung des Masterprogramms auf einem Niveau durchgeführt werden, das Novizen überfordert (nicht zuletzt im Zusammenhang mit den anzufertigenden, umfangreichen, wissenschaftlichen Hausarbeiten). Zum anderen können insbesondere die methodenorientierten Seminare, die inhaltlich zusammengehören und teilweise aufeinander aufbauen, nur mit einer eingeschränkten Gruppengröße sinnvoll durchgeführt werden, sodass diese Veranstaltungen den Master-StudentInnen vorbehalten bleiben müssen. Angesichts der beschränkten Personalressourcen der IKK bleiben somit nur noch wenige IKK-Veranstaltungen, die im Rahmen des BaZiK oder als Teil eines anderen Fachstudiums besucht werden können.

Mit einer eingeschränkten und mehr oder weniger eklektischen Auswahl an Lehrveranstaltungen, und ohne das obligatorische Auslandssemester und -praktikum inhaltlich und praktisch mit den Lehrinhalten zu verschränken, bleibt ein Erfolg hinsichtlich der genannten Ausbildungsziele jedoch zweifelhaft oder zumindest zufällig (vgl. Abschnitt 3.1.2).

Da eine grundlegende interkulturelle Basisqualifizierung der Studierenden für die TUC und den Standort Chemnitz jedoch eine wichtige Aufgabe darstellt, besteht hier ein Bedarf, der mit den vorhandenen Studienangeboten derzeit nicht ausreichend gedeckt werden kann.

### 3.2.2 Die Bausteine des integrierten Konzepts

Der Vorschlag für ein integriertes Konzept, das die verschiedenen Bedarfe deckt, umfasst folgende Bausteine: (1) BaZiK I/II, (2) Bachelor-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“ (BAIKK), (3) forschungsorientierter Master-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ (MAIKK), (4) praxisorientierter Master-Studiengang „Interkultureller Trainer/Interkulturelle Trainerin“ (MAIKT), (5) Promotionsstudiengang „Interkulturelle Kommunikation mit regionalem Schwerpunkt Ost- und Mitteleuropa“ (PIKK), (6) Interkulturelle Weiterqualifizierung für Dozenten, (7) Interkulturelle Zusatzqualifikation für Verwaltungsangestellte sowie (8) Outreach-Projekte.

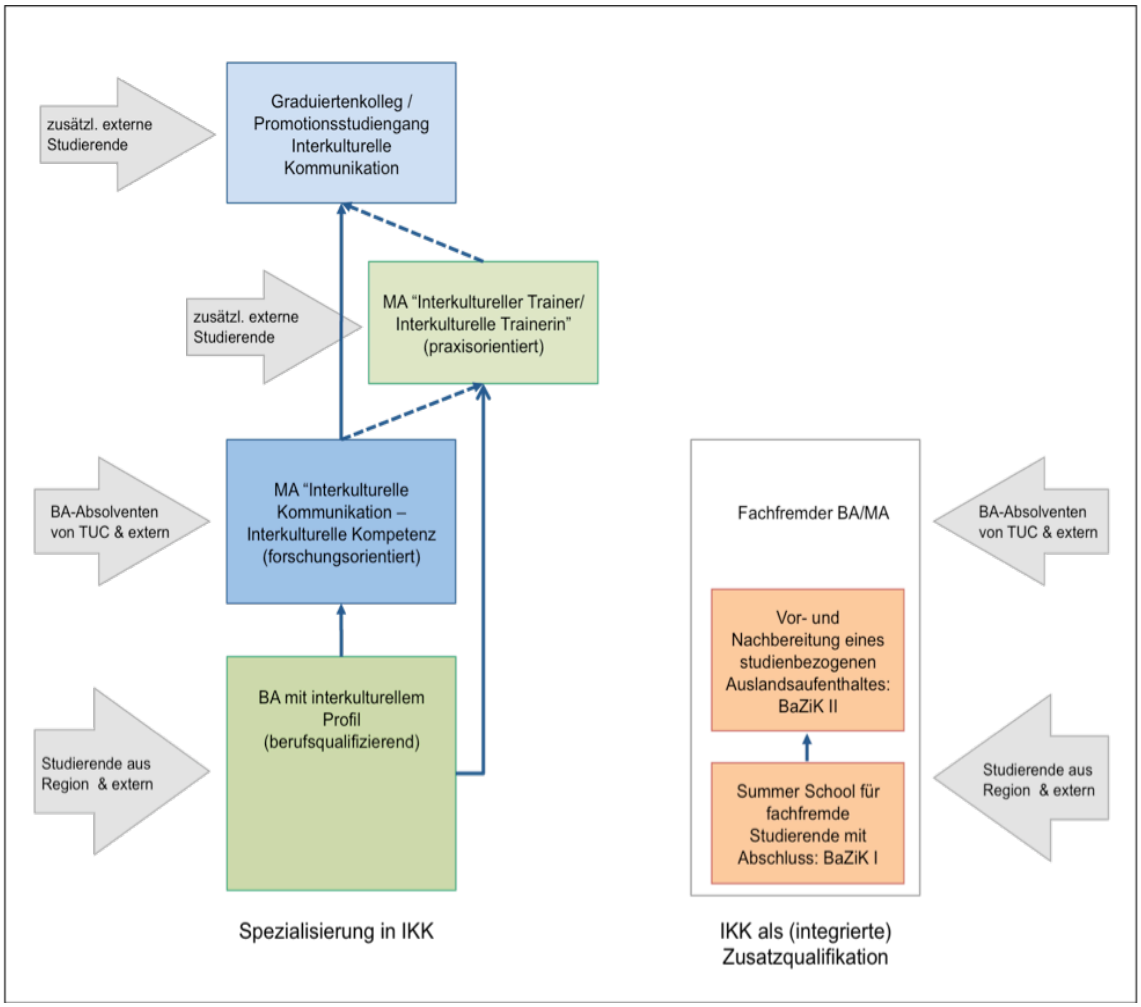



Abb. 11: Vorschlag für interkulturell ausgerichtete Ausbildungswege an der TU Chemnitz.

Wie Abbildung 11 zeigt, sieht das Konzept zwei Ausbildungswege im Zusammenhang mit dem Themenkomplex ‚interkulturelle Kommunikation' vor:

1. die Zusatzqualifikation für Studierende beliebiger anderer Fachrichtungen (BA/MA);
2. die (mehrstufige) Spezialisierung vom BA über den bzw. die MA-Studiengänge bis hin zum Promotionsstudium.

Die Spezialisierung kann dabei (muss aber nicht) mit dem BA IKK beginnen, den Kern stellt jedoch der MA IKK dar. Tabelle 6 zeigt, welche Studienabläufe und Ausbaustufen es gibt und woher die Studierenden kommen:

| **Ausbildungswege** | **Zugang (TUC intern bzw. extern, inkl. fachbezogene Zulassungsvoraussetzung)** |
|---|---|
| 1. **BAIKK** | • Abiturienten aus der Region<br>• externe Abiturienten |
| 2a. **BAIKK** → MAIKK | |
| 2b. **BAIKK** → MAIKT | |
| 3. **BAIKK** → MAIKK/MAIKT → PIKK | |
| 4. **BAIKK**→ MAIKK → MAIKT → PIKK | |
| BA(XY) → **MAIKK** | • TUC: Absolventen des BAIKK<br>• TUC: Absolventen eines sozial-, kultur- oder sprachwissenschaftlichen BA oder MA<br>• externe Studierende mit sozial-, kultur- oder sprachwissenschaftlichem BA oder MA einer anderen Hochschule |
| BA(XY) → **MAIKK** → PIKK | |
| BA(XY) → **MAIKK** → MAIKT → PIKK | |
| BA(XY)/MA(XY) → **MAIKT** | • TUC: Absolventen des BAIKK oder MAIKK<br>• externe Studierende mit interkulturell ausgerichtetem BA oder MA einer anderen Hochschule |
| MA(XY) → **PIKK** | • TUC: Absolventen des BAIKK, MAIKK oder MAIKT<br>• externe Studierende mit interkulturell ausgerichtetem MA einer anderen Hochschule |

Tab. 6: Überblick über die möglichen Ausbildungswege und die Zugangsmöglichkeiten (XY: beliebig entsprechend den Ausführungen in der rechten Spalte).

Sieht man von den unten beschriebenen zusätzlichen Studienangeboten und notwendigen Änderungen im bestehenden MA-Studiengang ab, unterscheidet sich das Konzept vor allem in folgenden Punkten von der derzeitigen Praxis:

- Exporte von IKK-Veranstaltungen in andere Studiengänge entfallen, da sie den Bedarf nicht decken, die gesetzten Ziele nicht erreichen und dementsprechend ineffizient sind.
- Das BaZiK wird reformiert, bedarfsgerecht angepasst und insgesamt aufgewertet, indem es grundsätzlich die Funktion übernimmt, Hörern anderer Fachrichtungen eine fundierte und praxisorientierte interkulturelle Zusatzqualifikation zu ermöglichen.
- Es wird eine Möglichkeit geschaffen, teilweise flexibel kombinierbare und dennoch aufeinander aufbauende Studiengänge zu belegen, sodass durch die IKK-Angebote der TUC ein erheblich breiteres Spektrum an Berufsfeldern und Qualifikationsstufen bedient werden kann.

### 3.2.3 BaZiK mit zwei Ausbaustufen (I/II)

Zur Beschreibung der allgemeinen Ziele des ‚neuen' BaZiK sei auf das Zitat in Abschnitt 3.1.3 verwiesen, das gut fünfzehn Jahre nach Einführung des ‚Ur-BaZiK' noch immer gelten kann. Als Zusatzqualifikation für Studierende, die unterschiedliche Berufsfelder anstreben, in denen IKK-Expertise nicht nötig ist, interkulturelle Kompetenz jedoch als Schlüsselqualifikation gilt bzw. praktischen Nutzen hat, soll das BaZiK in der hier vorgeschlagenen Form einerseits bedarfsorientierter sein (hierzu gehört auch, dass es sich soweit wie möglich an den jeweiligen Fachstudieninhalten der Zielgruppe/n orientiert und sich in die Studienabläufe einfügt), andererseits einen inhaltlich stringenteren Aufbau haben.

Die erste Ausbaustufe, BaZiK I, ersetzt die derzeit von der IKK exportierten Lehrveranstaltungen durch eine sinnvollere Kombination aus Veranstaltungen, die einen Überblick über grundlegende Konzepte und Begriffe sowie deren praktische Relevanz vermitteln und dies mit dem gezielten Aufbau interkultureller Kompetenz verbinden, um den Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen[109]; die zweite Ausbaustufe, BaZiK II, schließt inhaltlich hieran an und vertieft dies insbesondere durch die mit einem Auslandsaufenthalt verbundene Erfahrungs- und Reflexionskomponente.

#### 3.2.3.1 BaZiK I

In der ersten Ausbaustufe verfolgt das BaZiK das Ziel, Studierenden[110] die Identifikation und Interpretation kultureller Unterschiede, mit denen sie in ihrer Alltags- sowie der

---

[109] Wie Weidemann et al. (2011: 210, 219) zeigen konnten, besteht in der „Theorie-Praxis-Lücke" ein wesentliches Problem zum einen insofern, als Studierende mit unzureichender interkultureller Erfahrung den eminent *praktischen* Nutzen theoretischer Konzepte zu interkultureller Kommunikation nicht nachvollziehen können, während zum anderen vorhandene Erfahrungen im Rahmen etwa der o.g. Einführungsvorlesung kaum oder gar nicht bearbeitbar sind bzw. da, wo sie thematisiert werden, oft die theoretische Tiefe auf der Strecke bleibt und der von den Studierenden geforderte (und benötigte) Bezug zu ihrer Praxis im Anekdotischen steckenbleibt, wenn es den Lehrenden nicht gelingt, gerade auch stereotype kulturelle Attributionen im Zusammenhang mit eigenen wie studentischen Alltagserlebnissen als kritisch zu reflektierendes Material zu behandeln.

[110] Hierzu zählen auch PromotionsstudentInnen, die gemäß Pressemitteilung der TU Chemnitz vom 03.03.2011 künftig „während der Promotion überfachlich noch besser qualifizier[t werden sollen], um sie auf die Übernahme leitender Tätigkeiten in Wirtschaft und Wissenschaft vorzubereiten". „Passgenau und bedarfsorientiert [soll eine] Kompetenzschule der TU Chemnitz [...] Promovierenden wichtige Führungs-

von ihnen angestrebten Berufspraxis konfrontiert sind bzw. sein können, zu erleichtern und ihre Handlungskompetenz in durch kulturelle Differenz geprägten Kontexten zu erhöhen.

#### 3.2.3.1.1 Inhalte

Inhaltlich besteht BaZiK I aus drei Blöcken:

- *Grundlegende Begriffe und Konzepte interkultureller Kommunikation und Kompetenz*: In diesem Block geht es vor allem um Fragen wie: Was ist Kultur? Was ist Kommunikation? Was sind kulturelle Unterschiede? Was ist interkulturelle Kompetenz? Und was bedeutet das für mich als ... (Maschinenbauer, Wirtschaftswissenschaftler, Germanist etc.)? Der Umfang beträgt ca. 30 SWS und wird mit 2 ECTS kreditiert.

- *Kulturelle Unterschiede entdecken und verstehen*: Dieser Block umfasst sowohl ethnographische Verfahren (Beobachten, Beschreiben, Reflektieren im Hinblick auf Interaktionen, Artefakte, Medien etc.) sowie konversationsanalytische Übungen, die (teilweise) an Länderschwerpunkte und fachspezifische Interessen der Zielgruppen angepasst werden. Der Umfang beträgt 30 SWS (ca. 15 SWS pro Teilblock) und wird mit 2 ECTS kreditiert.

- *Interkulturelles Training*: Mittels Rollenspielen, Simulationen etc. wird gezielt interkulturelle Handlungskompetenz aufgebaut. Grundsätzlich erfolgt dies kulturallgemein; soweit ressourcenmäßig möglich, können kulturspezifische Trainingseinheiten gemäß der Länderschwerpunkte der Zielgruppe einbezogen werden. Der Umfang beträgt ca. 15 SWS und wird mit 1 ECTS kreditiert.

#### 3.2.3.1.2 Aufbau

Der Kurs wird als ein- bis zwei wöchige Summerschool mit jeweils maximal 30 Teilnehmern pro Gruppe durchgeführt und beginnt mit einem kurzen Trainingsblock zur interkulturellen Sensibilisierung. Anschließend werden Grundbegriffe und Konzepte besprochen sowie ethnografische und konversationsanalytische Übungen durchgeführt.

---

qualifikationen und so Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt“ verschaffen (http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/3503). Das BaZiK verfolgt denselben Anspruch im Hinblick auf *interkulturelle* Kompetenz.

Der Kurs schließt mit einem eintägigen Interkulturellen Training ab (siehe Tab. 7). Das Zertifikat „BaZiK I“ wird nach vollständiger Teilnahme an der Summer School verliehen und mit insgesamt 5 ECTS kreditiert.

| UE | Tag 1 | Tag 2 | Tag 3 | Tag 4 | Tag 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| | Training zur interkulturellen Sensibilisierung | Grundbegriffe & Konzepte 2 | Grundbegriffe & Konzepte 4 | Grundbegriffe & Konzepte 6 | Interkulturelles Training |
| | Überblicks- und Einführungs-veranstaltung | Konversations-analyse 1 | Konversations-analyse 3 | Konversations-analyse 5 | |
| | Grundbegriffe & Konzepte 1 | Konversations-analyse 2 | Konversations-analyse 4 | Konversations-analyse 6 | |
| | Einführung Kulturelle Unterschiede entdecken & verstehen | Beobachtung 2 | Artefaktanalyse 1 | Medienanalyse 1 | |
| | Beobachtung 1 | Beobachtung 3 | Artefaktanalyse 2 | Medienanalyse 2 | |
| | | Grundbegriffe & Konzepte 3 | Grundbegriffe & Konzepte 5 | Grundbegriffe & Konzepte 7 | |

Tab. 7: Aufbau des BaZiK I.

#### 3.2.3.2 BaZiK II

Die zweite Ausbaustufe des BaZiK baut auf BaZiK I auf und setzt dieses voraus. BaZiK II dient vornehmlich dem weiteren Aufbau interkultureller Kompetenz im Zusammenhang mit umfassenderen Auslandserfahrungen und umfasst daher einen ca. dreimonatigen studienbezogenen Auslandsaufenthalt (Auslandssemester oder -praktikum). Dieser Auslandsaufenthalt kann speziell im Rahmen des BaZiK II oder als (Pflicht-)Bestandteil des Fachstudiums (BA/MA) durchgeführt werden. In beiden Fällen wird der Auslandsaufenthalt gastlandunabhängig vor- und nachbereitet; während des Auslandsaufenthaltes sind zudem speziell auf das Erkennen von und Umgehen mit kultureller Differenz zugeschnittene Aufgaben zu bearbeiten (vgl. Nothnagel 2010).

##### 3.2.3.2.1 Inhalte

Der Kurs umfasst inhaltlich folgende Komponenten:

1. Vermittlung von auf den studienbezogenen Auslandsaufenthalt zugeschnittenem *kulturallgemeinem Wissen* (z.B. Vorurteile/Stereotype, Attributionsprozesse etc.) sowie Wissen über die *physischen und psychischen Herausforderungen* eines Aus-

landsstudiums und -praktikums (z.B. Akkulturation, Phasen eines Auslandsaufenthaltes, Kulturschock-Modelle, Körperlichkeit im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation etc.).

2. Auffrischen der in BaZiK I erworbenen *Methodenkompetenz* und Vorbereitung der begleitend zum Auslandsaufenthalt zu bearbeitenden IKK-spezifischen Aufgabenstellungen (z.B. ‚Auslandstagebuch', in dem die persönliche Auseinandersetzung mit kultureller Differenz protokolliert wird; Erarbeitung selbsterlebter ‚Critical Incidents' etc.).

3. *Interkulturelles Lernen* während des Auslandsaufenthaltes, systematisiert durch die zu bearbeitenden Aufgabenstellungen (zur Begründung siehe ausführlicher unten im Zusammenhang mit dem BA-Studiengang).

4. *Systematische Reflexion der kulturellen Differenzerfahrungen* (während des Auslandsaufenthalts und im Anschluss), bei der die individuellen Erfahrungen und Verhaltensweisen der Studierenden auf Basis der ‚Auslandstagebücher' und Präsentationen der erlebten ‚Critical Incidents' besprochen und kritisch im Hinblick auf (vermeidbare) Stereotypisierungen und Fehlattributionen beleuchtet werden. Die Präsentation und Reflexion der Auslandserfahrungen dient dabei neben der nützlichen Aufarbeitung des Erlebten, bei der häufig kulturelle Differenz überhaupt erst als relevant für erlebte Situationen erkannt wird, vor allem dem bidirektionalen Theorie-Praxis-Transfer, d.h. der Verankerung erworbenen theoretischen Wissens mit der eigenen Erfahrung und Praxis.

#### 3.2.3.2.2 Aufbau

BaZiK II besteht aus einem eintägigen Vorbereitungsworkshop, dem Auslandsaufenthalt und einem zweitägigen Nachbereitungsworkshop. Die Bearbeitung der IKK-spezifischen Aufgabenstellungen wird ggf. durch eine webbasierte Virtual-Classroom-Lösung begleitet, um Reflexionsprozesse bereits während des Auslandsaufenthaltes zu verstärken (zu den Möglichkeiten und Vorteilen siehe z.B. Fetscher [2010] sowie Bolten [2010]). Die Workshops sollten mit Gruppen von max. 30 Teilnehmern durchgeführt werden.

Das Zertifikat wird verliehen, wenn an den beiden Workshops teilgenommen und die Aufgaben während des Auslandsaufenthaltes gemäß der Aufgabengestellung bearbeitet

und im Nachbereitungsworkshop präsentiert und reflektiert wurden. Je nachdem, ob der Auslandsaufenthalt speziell für das BaZiK unternommen wurde oder Bestandteil des Fachstudiums ist, wird BaZiK II mit 5 ECTS kreditiert. Voraussetzung ist jedoch, dass den Studierenden während des Auslandsaufenthaltes neben ihrem Fachstudium genügend Zeit bleibt, die Aufgabenstellungen tatsächlich zu bearbeiten.

#### 3.2.3.3 BaZiK International

Es wäre denkbar, den spezifischen Bedarf ausländischer Studierender (vgl. Weidemann et al. 2011: 211f.; Várkonyi 2010a: 21ff.) bzw. Studiumsanwärter durch ein ‚BaZiK International' speziell für ausländische Studierende zu bedienen. Dieses Programm könnte parallel zu den von diesen Studierenden besuchten Deutschkursen angeboten und (teilweise) auf Englisch durchgeführt werden. Inhaltlich würde es BaZiK I sowie Teile aus BaZiK II umfassen, wobei anstelle der in diesem Falle nicht möglichen Vor- und Nachbereitung eine inhaltlich auf interkulturelle Erfahrungen in Chemnitz fokussierte Begleitung (einschließlich der Bearbeitung von Aufgaben äquivalent zu jenen in BaZiK II) erfolgen würde, die das auf organisatorische und soziale Aspekte orientierte Patenprogramm ergänzt.

Neben dem zum BaZiK I & II äquivalenten Nutzen hätte ein solches Programm für die ausländischen Studierenden die Funktion, ihre Aussichten auf einen Studienerfolg in Chemnitz zu verbessern (was auch für ihre Dozenten und die Universität von Vorteil wäre); für die Universität bestünde zudem ein weiterer Standortvorteil, da eine Kombination aus Deutschkursen und einem solchen Zertifikat die Attraktivität des Studienstandortes für ausländische Studierende erhöhen könnte.

#### 3.2.3.4 Ressourcen

Um den umfassenden Bedarf an einer (studien-)praxisgerechten Zusatzqualifizierung hinsichtlich interkultureller Kommunikation und Kompetenz für eine große und aufgrund unterschiedlicher Fachrichtungen und Berufsziele diversen studentischen Zielgruppe an der TU Chemnitz erfüllen zu können, reichen zum einen die Personalressourcen der IKK bei weitem nicht aus; zum anderen kann an einer den Bedarf nicht nur ‚formal', sondern auch inhaltlich-fachlich erfüllenden interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme vom Umfang und Aufwand her nur schwer semesterbegleitend zu einem Bachelor- oder Masterstudiengang teilgenommen werden. Da sich zudem insbesondere für den Übungs- und Trainingsteil in den BaZiK-Stufen halb oder ganztägige Blöcke

grundsätzlich besser eignen, bietet es sich an, BaZiK I in Form einer ein- bis zweiwöchigen Summerschool und die Vor- und Nachbereitungsworkshops in BaZiK II ebenfalls während der vorlesungs- und prüfungsfreien Zeit als ein- bzw. zweitägige Blockveranstaltungen durchzuführen.

Die Workshops werden in Form von Lehraufträgen von Mitarbeitern der IKK, externen Lehrbeauftragten sowie ggf. Interkulturellen Trainern (Trainernetzwerke), die oft neben ihrer professionellen Tätigkeit in der Wirtschaft eine Anbindung an Universitäten anstreben, durchgeführt. Ein Teil der Veranstaltungen wird auch von Studierenden des Master-Studiengangs „Interkultureller Trainer/Interkulturelle Trainerin“ (siehe 3.2.6) im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung als ‚Lehrpraxisprojekt‘ durchgeführt.

Um die erforderlichen Lehraufträge finanzieren zu können, bietet es sich an, die Teilnahme an BaZik an einen Unkostenbeitrag von ca. 50-100 € zu knüpfen. Dies hätte den zusätzlichen Vorteil, dass dies auf Seiten der Studierenden die Verbindlichkeit und das Commitment erhöht.

Durch eine Anbindung an das C-MIT könnte ggf. die finanzielle und organisatorische Abwicklung vereinfacht werden. Auch wäre es auf diese Weise eventuell möglich, eingebundenen professionellen interkulturellen Trainern ein angemessenes Honorar zahlen zu können. Eine andere Möglichkeit wäre die Anbindung an die Kompetenzschule der TU Chemnitz, die sich allerdings in erster Linie an PromotionsstudentInnen richtet.[111]

Für die inhaltliche Planung der Workshops und die angestrebte Anpassung an unterschiedliche Fachstudiengänge ist eine Zusammenarbeit der IKK als Betreiber des BaZiK mit den jeweiligen Professuren und Instituten erforderlich. Im Hinblick auf organisatorische und länderspezifische Aspekte im Zusammenhang mit dem Auslandsaufenthalt (BaZiK II) wird mit dem IUZ sowie den für Auslandssemester und -praktika zuständigen Mitarbeitern der Institute zusammengearbeitet, im Rahmen des BaZiK International für ausländische Studierende wird zusätzlich das Patenprogramm[112] integriert.

---

[111] Siehe Pressemitteilung der TU Chemnitz vom 03.03.2011 unter http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/3503, 14.04.2011.

[112] Siehe http://www.tu-chemnitz.de/international/incoming/patenprogramm, 03.03.2011.

### 3.2.4 Bachelor-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“ (BAIKK)

Der berufsbildende Bachelor-Studiengang verfolgt das Ziel, Studierende im Hinblick auf spezifische Themenbereiche und Regionen interkulturell kompetent zu machen und auf Berufe in Praxisfeldern mit stark internationaler Ausrichtung vorzubereiten, in denen neben eigener interkultureller Kompetenz insbesondere auch interkulturelles Fachwissen erforderlich ist. Durch die Kombination aus (1) Länder- und Sprachkunde, (2) wirtschafts- oder medienwissenschaftlichem oder pädagogischem Schwerpunkt, (3) interkultureller Kommunikation und (4) einem integrierten Auslandssemester und -praktikum bietet er vielfältige Spezialisierungsmöglichkeiten bei einem einheitlichen Fokus auf interkulturelle Kommunikation (siehe Tab. 8) und ist dadurch für einen großen Abiturientenkreis attraktiv.[113]

[113] In der Kombination mit wirtschaftswissenschaftlichem oder pädagogischem Schwerpunkt besteht damit direkte Konkurrenz zu entsprechenden Studiengängen in Jena (Interkulturelle Wirtschaftskommunikation), Bayreuth (Interkulturelle Germanistik) und Zwickau (International Business Administration) mit dem Effekt, interessierte Abiturienten aus der Region in Chemnitz zu halten bzw. sogar von diesen Hochschulen abzuziehen (auch aufgrund der attraktiven Möglichkeiten zur Weiter- und Zusatzqualifizierung). Die Kombination mit medienwissenschaftlichem Schwerpunkt sowie die Vielfalt an Kombinationsmöglichkeiten insgesamt wäre ein Alleinstellungsmerkmal der TUC und würde bundesweit Interessenten anziehen.

<table>
<tr><th>Interkulturelle Kommunikation</th><th>Thematischer Schwerpunkt</th><th>Landeskunde und Sprache</th></tr>
<tr><td></td><td>Auswahl eines Schwerpunktes:<br>Wirtschaft<br>3) Pädagogik<br>4) Medien</td><td>Auswahl eines Sprachraums:<br>⇒ englischsprachiger Raum<br>⇒ spanisch und portugiesischsprachiger Raum<br>⇒ französischsprachiger Raum<br>⇒ westslawischsprachiger Raum<br>⇒ deutschsprachiger Raum</td></tr>
<tr><td>Ausbildungsziele:<br>○ Vermittlung interkulturellen Fachwissens<br>○ Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz</td><td>Ausbildungsziele:<br>○ Vermittlung berufsqualifizierender Grundlagen</td><td>Ausbildungsziele:<br>○ Erwerb sehr guter Sprachkenntnisse in der gewählten Fremdsprache<br>○ Vermittlung umfassender landeskundlicher Kenntnisse (Geschichte, Politik, Geographie, Wirtschaft, Kultur)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Auslandssemester/Auslandspraktikum<br>(in einem dem Landeskunde und Sprache-Schwerpunkt entsprechenden Zielland mit dem jeweiligen thematischen Fokus insbesondere im Auslandspraktikum)<br>Ausbildungsziele:<br>○ Interkulturelles Lernen, Ausbau der Fremdsprachen- und Landeskenntnisse<br>○ Auslandssemester: Vertiefung des thematischen Schwerpunktes<br>○ Auslandspraktikum: Anwendung von Fach- und Sprachkenntnissen sowie interkultureller Kompetenz</td></tr>
</table>

Tab. 8: Der Aufbau des BA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation“.

#### 3.2.4.1 Inhalte

Die inhaltliche Gestaltung der *Themen*- und der *Länderschwerpunkte* obliegt den jeweiligen Instituten, die diese Komponenten verantworten, und soll hier deshalb nicht weiter beschrieben werden. Die Inhalte müssen jedoch mit den IKK-Professuren abgestimmt werden, um den interkulturellen Fokus und die Interdisziplinarität des Themas ‚interkulturelle Kommunikation‘ (Straub 2007c) transparent herstellen und das Gesamtziel des interkulturell ausgerichteten BA-Studienganges erreichen zu können.

Die *IKK-Komponente* besteht aus Modulen, die über die Vermittlung interkulturellen Fachwissens hinaus die Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz zum Ziel haben. Hierbei sind insbesondere Methoden des Fremdverstehens von Bedeutung, die in Seminaren kennengelernt und in Übungen sowie während der studienbezogenen Auslandsaufenthalte eingesetzt werden:

- *Grundbegriffe und Theorien interkultureller Kommunikation*: Hier werden die für die Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation grundlegenden Begriffe, Theorien und Modelle zu Kommunikation, Kultur, Fremdverstehen, Kultureller Differenz etc. auf alltags- und berufspraktischem Niveau vermittelt.

- *Methoden des Fremdverstehens:* Das Modul vermittelt wichtige Grundfertigkeiten für das Entdecken und Verstehen kultureller Unterschiede. Es umfasst sowohl ethnographische Zugänge (Beobachten, Artefakt-, Foto-, Film-, Medienanalyse), als auch Text- und Gesprächsanalyse; grundlegende Verfahren werden in dabei in praktisch relevanten Kontexten der IKK-Forschung eingeübt.

- *Themen- und Anwendungsfelder interkultureller Kommunikation:* Dieses Modul vermittelt einen Überblick über a) unterschiedliche Themenfelder (z.B. Globalisierung, Migration und Integration, Auslandsentsendungen, Kunst, Medien, Rassismus, kultureller Austausch, multikulturelle Gesellschaft etc.) und b) diverse Anwendungsfelder (z.B. internationale Personal- und Organisationsentwicklung, Wirtschaftskommunikation, Tourismus, Entwicklungszusammenarbeit, Gesundheitsversorgung, Ämter und Behörden; interkulturelles Training und Mediation).

- *Interkulturelle Kompetenz:* Das Modul vermittelt erstens einen Überblick über gängige Verfahren zur Ausbildung interkultureller Kompetenz in verschiedenen Berufsfeldern, zweitens dienen Übungen (Simulationen, Rollenspiele, Culture-Assimilator etc.) dem Aufbau interkultureller Kompetenz, drittens integriert es die Vor- und Nachbereitung des studienbezogenen Auslandsaufenthalts, bei denen u.a. die die interkulturellen Lernprozesse fördernden Aufgabenstellungen, die während des Auslandsaufenthaltes bearbeitet werden müssen, besprochen und reflektiert werden.

Die *Auslandskomponente* besteht aus einem *Auslandssemester* und einem *Auslandspraktikum*. Ersteres ist inhaltlich mit dem Themenschwerpunkt verbunden, dient aber auch der Vertiefung der landeskundlichen und Sprachkenntnisse, d.h. während des Auslandsstudiums werden Veranstaltungen im jeweiligen Themenschwerpunkt sowie Fremdsprachenkurse belegt.

Für die Ausbildung interkultureller Kompetenz ist die Notwendigkeit, während des Auslandssemesters für das Fachstudium nötige Veranstaltungen zu besuchen und die dort erbrachten Leistungen auch bewertet zu bekommen, insofern von großer Bedeu-

tung, als andernfalls die Gefahr besteht, dass Chancen für interkulturelles Lernen zu wenig genutzt werden. Bei einsemestrigen Studienaufenthalten im Ausland, etwa im Rahmen von ERASMUS, entfällt für die Studierenden oft die Notwendigkeit, sich tatsächlich an die Verhältnisse im Gastland anzupassen und auch intensiv mit einem anderen Hochschulsystem und der dahinterstehenden Wissenschaftskultur auseinanderzusetzen. Statt in Auseinandersetzung mit Einheimischen Sprache und Kultur kennenzulernen und sich hierdurch selbst zu verändern, tauchen Studierende häufig in die „Erasmus-Bubble“ (Nothnagel 2010: 437f.) ab.[114] Auch wenn dies kulturellen Differenzerfahrungen und damit auch interkulturellem Lernen nicht notwendigerweise im Wege steht, so ist dies immerhin hinsichtlich der Komponente Sprach- und Landeskunde problematisch.

Im Rahmen des BAIKK sollen die Studierenden kulturelle Differenz erkennen lernen sowie ihren Umgang damit reflektieren können. Entsprechende Aufgabenstellungen[115] sind etwa das Führen eines ‚Auslandstagebuches‘, in dem das individuelle Erleben von und der eigene Umgang mit kultureller Differenz protokolliert wird, das Beschreiben als kritisch erlebter/bewerteter Interaktionen und das Ausarbeiten von ‚Critical Incidents‘, etc., bei denen die in der IKK-Komponente erworbenen Methodenkenntnisse zur Anwendung gebracht werden müssen und die in der Nachbereitung des Auslandsaufenthaltes im Seminar präsentiert und reflektiert werden. Das Vorgehen und die Aufgabenstellungen entsprechen denen, die im BaZiK II verwendet werden, allerdings wird im BAIKK ein systematischerer und methodisch versierterer Methodeneinsatz erwartet.

Durch die Einbindung in reale Arbeitskontexte in einem dem gewählten Themenfeld entsprechenden Berufsfeld besteht bei dem Auslandspraktikum automatisch ein erheblicher (kultureller) Anpassungsdruck für die Studierenden, die neben fachlichen, landeskundlichen und Sprachkenntnissen auch bereits erworbene interkulturelle Kompetenz

---

[114] Dies belegen eindrücklich auch erste Ergebnisse aus dem Lehrforschungsprojekt „Ausländische Studierende an der TU Chemnitz – eine narrations-psychologische Verlaufsstudie zu interkulturellem Lernen“ im Rahmen des MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ (TU Chemnitz, SS2010 – WS 2010/11) (siehe https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/file/LFP_AS_Praesentation_oeffentlicher_Vortrag_20110201.pdf).

[115] Eine wissenschaftliche Herleitung von Vor- und Nachbereitungs- sowie Betreuungsmaßahmen im Zusammenhang mit einem Auslandsstudium findet sich bei Nothnagel (2010: 445ff.)

einsetzen müssen und ausbauen können. Um in diesem Bereich zusätzlich zu inzidentellen ebenfalls systematische interkulturelle Lernprozesse zum Ausbau interkultureller Kompetenz zu fördern, werden die beschriebenen interkulturellen Aufgabenstellungen während des Auslandspraktikums weiter bearbeitet. Die Ergebnisse werden von den Studierenden nach der Rückkehr in einem Nachbereitungsseminar präsentiert und besprochen. Dies dient einerseits der Überprüfung, inwieweit erworbene Methoden des Fremdverstehens kompetent angewendet werden können; andererseits ermöglicht es die Aufarbeitung erlebter, aber selbständig oft noch nicht ausreichend verstandener interkultureller Zusammenhänge durch systematische Reflexion und Rückbindung an theoretische Konstrukte und damit den notwendigen bidirektionalen Transfer zwischen Theorie und Praxis.

#### 3.2.4.2 Aufbau und Ablauf

Um eine fachlich fundierte berufsqualifizierende Ausbildung in den drei Säulen des BA-Studiengangs erreichen und ein verpflichtendes Auslandssemester und -praktikum integrieren zu können, sollte der Studiengang mindestens sieben- besser achtsemestrig angelegt sein.

In den ersten vier Semestern werden die thematischen und landeskundlich-sprachlichen Schwerpunkte sowie IKK an der TU Chemnitz studiert. Das fachliche Studium wird im fünften Semester im Ausland fortgesetzt. Hierauf folgt im sechsten Semester das Auslandspraktikum. Im siebten Semester erfolgt die Nachbereitung des Auslandsaufenthaltes und der interkulturellen Aufgabenstellungen sowie die Verfertigung der Bachelorarbeit, die im Rahmen eines Kolloquiums begleitet wird.

| **BAIKK** | 1. FS | 2. FS | 3. FS | 4. FS | 5. FS | 6. FS | 7. FS | Anzahl SWS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IKK | Grundbegriffe (4 SWS), Methoden (4 SWS) Themen- (2 SWS) & Anwendungsfelder (2 SWS) | | | IK-Kompetenz (4 SWS) / Vorbereitung AK (2 SWS) | Aufgaben | Aufgaben | Nachbereitung AK (2 SWS), Kolloquium (2 SWS) | 22 SWS |
| Themenschwerpunkt | Fach-Veranstaltungen (18 SWS) | | | | Fach-Sem. (4 SWS) | | Kolloquium (2SWS) | 22 SWS (+2) |
| Landeskunde/Sprache | Fachveranstaltungen (6 SWS), Sprachkurse (8-12 SWS) | | | | Sprachkurs (2 SWS) | | | 16-20 SWS |
| Auslandskomponente | | | | | AS | AP | | |

Tab. 9: Studienablauf des BA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation“ und der zeitliche Umfang der einzelnen Komponenten (AK = Auslandskomponente; AS = Auslandsstudium; AP = Auslandspraktikum; die Anzahl der Semesterwochenstunden ist jeweils in Klammern angegeben).

### 3.2.4.3 Ressourcen

Der Studiengang basiert auf einer starken Vernetzung innerhalb der Philosophischen Fakultät der TUC, transfakultär mit den Wirtschaftswissenschaften und dem Zentrum für Fremdsprachen. Die Themen- und Länderschwerpunkte werden von den jeweiligen Instituten bedient. Die IKK-Komponente wird maßgeblich von den IKK-Professuren getragen. In den Bereichen Grundbegriffe, Theorien und Methoden kann die IKK von der Germanistik (Text- und Konversationsanalyse) und der Medienkommunikation (Kommunikationstheorie, Medienanalysen) unterstützt werden.

Die begrenzten Kapazitäten der IKK-Professuren, die in jedem Fall auch den MAIKK bedienen müssen, können hinsichtlich der Grundbegriffe und Theorien interkultureller Kommunikation ggf. in Kooperation mit der Interkulturellen Germanistik der Universität Bayreuth und der Interkulturellen Wirtschaftskommunikation der Universität Jena durch entsprechende E-Learning Angebote (Intercultural Campus) ergänzt werden. Auch im Bereich Interkulturelle Kompetenz ist hier eine Kooperation denk- und wünschbar, ggf. auch mit dem Institut für Interkulturelle Kommunikation der Universität Hildesheim sowie Viadrina-Universität, Frankfurt/Oder, mit denen im Rahmen des „kulturcampus“-Projekt (s.u.) bereits zusammengearbeitet wird.

Das integrierte Auslandssemester erfordert darüber hinaus eine intensive Kooperation mit ausländischen Universitäten, da neben der Verfügbarkeit ausreichender Studienplätze auch sichergestellt werden muss, dass die im Ausland belegten Fachveranstaltungen

und Sprachkurse sinnvoll in den BAIKK integriert sind und problemlos anerkannt werden können. Hierbei kann teilweise sicher an bestehende Kontakte angeknüpft werden, es sind aber auch weitere Kooperationen aufzubauen. Auch hier ließe sich ggf. das im Intercultural Campus zusammengeschlossene Netzwerk mit nutzen.

### 3.2.5 Master „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ (MAIKK)

Das hier vorgeschlagene Konzept für einen MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ orientiert sich weitgehend am bestehenden Masterprogramm, sieht aber einige Veränderungen vor. Diese betreffen einerseits die Verbesserung der Studierbarkeit und Attraktivität des Studienprogramms und dienen andererseits dessen noch stärkerer Profilierung im Rahmen des IKK-Gesamtkonzepts.

#### 3.2.5.1 Ziele

Für eine ausführliche Darstellung der Ziele des Studiengangs sei hier auf die Studienordnung des bestehenden MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation - Interkulturelle Kompetenz“,[116] die Ausführungen auf der Webseite der Professur für Interkulturelle Kommunikation der TU Chemnitz[117] sowie Straub und Weidemann (2008) verwiesen.

An dieser Stelle soll es genügen festzustellen, dass der MAIKK dazu dient, Studierende mit einschlägigem Erststudium zu Experten in Interkultureller Kommunikation und Kompetenz auszubilden und auf eine Berufstätigkeit insbesondere in Forschung und Lehre, Unternehmens- und Organisationsberatung vorzubereiten.

#### 3.2.5.2 Inhalte

Der MAIKK vermittelt umfassendes und fundiertes Wissen über im Themenbereich ‚interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz‘ relevante Theorien und Grundbegriffe, disziplinäre und theoretische Zugänge, Themen- und Anwendungsfelder sowie Verfahren und Ansätze zur Förderung interkultureller Kompetenz in unterschiedlichen Kontexten.

---

[116] Siehe http://www.tu-chemnitz.de/studium/studiengaenge/master/interkomm.php, 01.03.2011.

[117] Siehe http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/ik/files/de/content-60.html, 01.03.2011.

Darüber hinaus zeichnet er sich durch seine explizite Forschungsorientierung aus, wobei die Auseinandersetzung mit Methodologie und Methoden zur Erforschung (inter-)kultureller Zusammenhänge und deren praktische Anwendung gewissermaßen den Kern des Studiengangs bilden und gleichermaßen in die Beschäftigung mit unterschiedlichen Themen- und Anwendungsfeldern wie auch mit Verfahren zur Ausbildung interkultureller Kompetenz hineinreichen. Die Forschungsorientierung zeigt sich dabei zum einen in der Vermittlung von Methodenkenntnissen und der praktischen Einübung derselben in Form von Übungen und insbesondere im Rahmen von zweisemestrigen Lehrforschungsprojekten (siehe Weidemann 2010b), zum anderen in der kritischen Lektüre empirischer Studien zu den unterschiedlichen Themenbereichen.

Die Inhalte des Programms entsprechen dabei in weiten Teilen denen des bereits bestehenden MA-Studiengangs[118]. Im Sinne einer besseren Studierbarkeit des Studiengangs einerseits und einer Erweiterung des inhaltlichen Spektrums sowie der besseren Ausnutzung hochschulinterner Ressourcen bei gleichzeitig größerer inhaltlicher Stringenz andererseits, sieht das hier vorgestellte Konzept jedoch einige Änderungen vor:

1. *Streichung von SM6 „Fremdsprachen"*: Der Erwerb weiterer Fremdsprachenkenntnisse ist für Studierende attraktiv, und die Nützlichkeit von Fremdsprachen für interkulturell ausgerichtete Tätigkeiten lässt sich nicht bestreiten. Allerdings verfügen die Studierenden im Masterprogramm bereits über meist sehr umfangreiche Fremdsprachenkenntnisse aus ihrem Erststudium; zudem führen die Notwendigkeit, erhebliche Zeitressourcen für den Fremdsprachenerwerb aufzuwenden, einerseits, und andererseits die Verlockung, sich den sehr klar strukturierten und in ihren Anforderungen überschaubaren Sprachkursen zu widmen statt den komplexen und schwierigen Inhalten des Fachstudiums, deren Sinnhaftigkeit sich teils erst im späteren Verlauf des Studiums erschließt, dazu, dass – letztlich strukturell bedingt – das angestrebte Niveau des sehr komprimierten und komplexen Fachstudiums nur von den leistungsstärksten Studierenden erreicht werden kann. Da *zusätzliche* Fremdsprachenkenntnisse für das Fachstudium inhaltlich nichts beitragen und die Integration von Sprachkursen in das Masterprogramm darüber hinaus gravierende, nur

[118] Siehe hierzu die Modulbeschreibungen in der Studienordnung des MA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz".

schwer behebbare organisatorische Probleme für die Studierenden wie für die IKK-Professuren mit sich bringt, wird das Modul gestrichen. Die auf diese Weise freigesetzten Arbeitsstunden fließen in den Ausbau von SM1 „Grundbegriffe und Theorien interkultureller Kommunikation und Kompetenz“ sowie in SM2 „Forschungsmethoden“, wodurch gleichzeitig die Studierbarkeit des Studiengangs erhöht und die Grundlagenausbildung im Bereich IKK verbessert wird.

2. *Streichung des Ergänzungsmoduls*: Anstelle eines nur lose an die Schwerpunkt- und Spezialisierungsmodule angedockten und mit diesen inhaltlich nicht stringent verbundenen Ergänzungsmoduls, das die Studierenden im Hinblick auf die fachliche Integration (hinsichtlich interkultureller Kommunikation) überfordert, wird einerseits über den deutlich ausgebauten Wahlpflichtbereich eine thematische und fachliche Spezialisierung ermöglicht, während andererseits im Zusammenhang mit IKK unabdingbare Theorien, Erkenntnisse und Verfahren insbesondere aus der Psychologie und Soziologie in das Schwerpunktmodul SM1 des IKK-Studiums integriert werden.

3. *Auffächerung und Ausbau der Wahlpflichtbereiche*: Die bestehenden Wahlpflichtbereiche 1 (Interkulturelle Kommunikation in einem ausgewählten Forschungs- und Praxisfeld), 2 (Länderstudien) und 3 (Themenbereich) werden in Kooperation mit den entsprechenden Professuren der Philosophischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät aufgefächert und im Umfang so aufgestockt, dass sie inhaltlich und hinsichtlich der Arbeitsstunden das (gestrichene) Ergänzungsmodul mit umfassen. Für die Studierenden ergibt sich somit die Möglichkeit, sich hinsichtlich Forschungs- bzw. Praxisfeldern, Landeskunde und Themen individuell zu spezialisieren und ihre Schwerpunkte aus dem BA-Studium auf Masterniveau fortzusetzen. Durch einen Ausbau der Wahlpflichtbereiche – derzeit besteht nur die Wahl zwischen *zwei* Forschungs- oder Praxisfeldern (z.B. Tourismus *oder* Migration), *zwei* Regionen (z.B. Iberische Studien *oder* Südasien) bzw. *zwei* Themen (z.B. Kultur, Konflikt, Gewalt *oder* Multikulturelle Gesellschaft), die jeweils mit nur *einem* Seminar[119] rudimentär behandelt werden können –, könnte hier einem dem Master-Studium an-

[119] Siehe die Änderungssatzung zum MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation - Interkulturelle Kompetenz“ vom 23.10.2010 (http://www.tu-chemnitz.de/verwaltung/studentenamt/abt11/ordnungen/2010/AB_14_1.pdf).

gemessene Vertiefung erreicht werden. Spezialisierungen im länderkundlichen Bereich wären (zusätzlich) für den englischsprachigen, den spanisch- und portugiesischsprachigen, den französischsprachigen, westslawischsprachigen und deutschsprachigen Raum möglich. Der Wahlpflichtbereich „Forschungs- und Praxisfelder" wäre (zumindest) um die Bereiche Wirtschaft, Medien und Pädagogik auszuweiten, und der Wahlpflichtbereich „Themenfelder" um zusätzliche Aufbau- oder Zusatzseminare zu ergänzen. Gleichzeitig wäre sicherzustellen, dass über die Wahlpflichtbereiche einerseits eine ausreichende fachliche und thematische Expertise aufgebaut werden kann, die das Ergänzungsmodul (teilweise) ersetzt, andererseits aber der inhaltliche Zusammenhang im Hinblick auf das IKK-Fachstudium geschaffen wird.

4. *Ausbau von SM1 „Grundbegriffe und Theorien interkultureller Kommunikation und Kompetenz"*: Aufgrund der Wichtigkeit sozialpsychologischer Theorien für das Verständnis interkultureller Interaktionen und zur kritischen Rezeption kulturvergleichender Studien unabdingbarer Grundkenntnisse in deduktiv-nomologischer Methodologie und in auf nomothetische Aussagen zielenden statistischen Forschungsverfahren werden im SM1 zwei zusätzliche Veranstaltungen eingeführt: „Sozialpsychologische Theorien und Befunde" und „Methodologie, Methoden und Befunde kulturvergleichender Psychologie und Soziologie".

5. *Ausbau der Methodenausbildung*: Die Erfahrungen im existierenden MA-Programm und insbesondere mit dem Lehrforschungsprojekt zeigen, dass zum einen das SM2 „Forschungsmethoden" um eine Lehrveranstaltung „Einführung in Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung" ergänzt werden sollte, um die Methodenkompetenz auf das erforderliche Niveau bringen zu können; und dass zweitens das SM5 „Lehrforschungsprojekt" dem tatsächlichen Arbeitsaufwand der Studierenden entsprechend 50% mehr AS/CP erhalten muss.

6. *Praxisorientierung über Outreach- und Lehrforschungsprojekte*: Um die Ziele des Master-Programms innerhalb von vier Fachsemestern erreichen zu können, muss es – noch stärker als bisher – eine stringent aufgebaute und inhaltlich verschränkte Theorie- und Methodenausbildung bieten. Diese zielt auf die Ausbildung kompetentes Handelns u.a. in den oben bereits genannten Berufsfeldern, wobei kompetentes Handeln hier v.a. analytisches bzw. Forschungshandeln meint, das im Rahmen der Methodenausbildung auch praktisch eingeübt wird. Für die Studierenden auch eines

forschungsorientierten MA-Programms sind jedoch Praxisanteile, in denen nicht nur Forschungsmethoden, sondern auch z.B. Verfahren zur Ausbildung interkultureller Kompetenz praktisch angewendet werden, nützlich und attraktiv. Über Lehrforschungs- bzw. Outreach-Projekte (s.u.) lassen sich Forschungsorientierung, Praxiserfahrung und die inneruniversitäre wie auch regionale Verankerung der IKK miteinander verbinden. Diese Projekte sind inhaltlich an die beiden Spezialisierungsmodule anzubinden, womit jene dem ihnen zugedachten Potenzial und Gewicht auch besser gerecht würden, als dies derzeit der Fall ist.

#### 3.2.5.3 Aufbau und Ablauf

Der Aufbau des bestehenden Masters wird dementsprechend kompakter und stringenter und besteht aus vier Schwerpunktmodulen (SM1-4), einem Spezialisierungsmodul (SpM1/2), einem Modul Forschungspraxis (FM1/2) sowie dem Modul Masterarbeit (MM) (siehe Tab. 10):

<table>
<tr><th>Modul</th><th>FS 1</th><th>FS 2</th><th>FS 3</th><th>FS 4</th></tr>
<tr><td>SM1</td><td colspan="2">Grundbegriffe und Theorien interkultureller Kommunikation und Kompetenz</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>SM2</td><td colspan="2">Methodenausbildung</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>SM3</td><td colspan="2">Forschungsfelder und empirische Befunde“ (mit den Wahlpflichtbereichen (1) Länder- und (2) Themenschwerpunkt sowie (3) Anwendungs- und Praxisfelder)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>SM4</td><td colspan="2">Interkulturelles Training, Coaching, Mediation</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>SpM1/2</td><td></td><td></td><td colspan="2">Kulturanalysen (Theorien und Forschungsmethoden)“ oder SpM2 „Analyse und Konzeption von Verfahren zur Ausbildung interkultureller Kompetenz</td></tr>
<tr><td>FM1/2</td><td></td><td colspan="2">Lehrforschungsprojekt (SpM1) oder FM2 Lehrforschungsprojekt (SpM2)</td><td></td></tr>
<tr><td>MM</td><td></td><td></td><td></td><td>Masterarbeit</td></tr>
</table>

Tab. 10: Aufbau und Studienablauf des MA-Studiengangs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“.

Damit bietet der MAIKK über die Wahlpflichtbereiche und -module mehrstufige Spezialisierungsmöglichkeiten, gleichzeitig aber auch ein inhaltlich stringent aufeinander aufgebautes und abgestimmtes Programm. Beides zusammen dürfte ihn für weitere Interessentenkreise attraktiv machen, berücksichtigt aber auch die Ziele und Möglichkeiten des IfGK, der Fakultät und Universität.

#### 3.2.5.4 Ressourcen

Der Ausbau der Wahlpflichtbereiche erfordert eine starke und hochgradig koordinierte Vernetzung innerhalb des Instituts für Germanistik und Kommunikation sowie mit anderen Instituten der Philosophischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Darüber hinaus tragen die Germanistikprofessuren sowie die Medienkommunikation zu SM1 und SM2 bei. Wünschenswert wäre zudem, das Institut für Pädagogik im Zusammenhang mit Lehr- und Lernaspekten im interkulturellen Kontext und der Erwachsenenbildung am SM4 zu beteiligen.

Die beiden zusätzlichen Veranstaltungen in SM1 (Sozialpsychologische Grundlagen, Kulturvergleichende empirische Sozialforschung) können nicht mit den verfügbaren Personalmitteln der IKK-Professuren abgedeckt werden, die Humanwissenschaftliche Fakultät der TU Chemnitz wiederum verfügt nicht über einschlägig auf interkulturelle Kommunikation bzw. kulturvergleichende Forschung spezialisiertes Personal bzw. ausreichende Ressourcen, um entsprechende Lehrveranstaltungen speziell für den MAIKK anbieten zu können. Beide (inhaltlich notwendigen) Lehrveranstaltungen könnten entweder über eine zusätzliche volle Mitarbeiterstelle an der IKK oder – kostengünstiger und prestigeträchtiger – über eine Honorarprofessur abgedeckt werden, für die es sicherlich hochqualifizierte InteressentInnen gibt.

Darüber hinaus könnten durch Kooperationen mit interkulturell ausgerichteten Professuren/Instituten oder Studiengängen an anderen Hochschulen lokale Ressourcenengpässe behoben und gleichzeitig das inhaltliche Spektrum weiter ausgedehnt werden. Telematische Formen der Lehre wie E-Learning (vgl. Bolten 2010), virtuelle Klassenzimmer (vgl. Fetscher 2010) o.ä. könnten und sollten hier systematisch einbezogen[120] und auch seitens der IKK Chemnitz aufgebaut werden.

Um den notwendigen inhaltlichen Zusammenhang innerhalb der Wahlpflichtbereiche erreichen und das im Hinblick auf das angestrebte Ziel der Ausbildung interkultureller Experten nötige Niveau hinsichtlich des nur interdisziplinär umfassend zu bearbeitenden Themenkomplexes ‚interkulturelle Kommunikation und Kompetenz' gewährleisten

[120] Im bestehenden MA-Studiengang geschieht dies bereits auf regelmäßiger Basis und in Form einer Blended-Learning-Vorlesung zu „Training, Coaching, Mediation", die von der Professur für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena durchgeführt wird.

zu können, bedarf es neben organisationaler Koordination insbesondere auch der inhaltlichen Abstimmung und Kooperation zwischen den beteiligten Dozenten. Wenngleich auch hiervon betroffene Dozenten außerhalb der IKK über teils erhebliches Fachwissen verfügen, liegt ihre Spezialisierung in anderen Bereichen und entsprechen die von ihnen verwendeten Begriffe und Modelle im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation und Kompetenz nur teilweise den von IKK-Experten verwendeten (Schreiter 2010; Weidemann et al. 2011: 212f.). Im Rahmen der konkreten Ausgestaltung der in den MAIKK von ‚außen' integrierten Lehrveranstaltungen müsste dieses Problem bearbeitet werden. Ggf. könnte dies bereits bei der konzeptuellen Vorbereitung (z.B. bei der Erstellung der Studiengangsdokumente und damit der Festlegung der Lehrveranstaltungsinhalte sowie Lernziele) der IKK-Studiengänge oder in Form einer ‚interkulturellen Dozentenfortbildung' (s.u.) geschehen.

### 3.2.6 Master „Interkultureller Trainer/Interkulturelle Trainerin" (MAIKT)

Mittel- bis langfristig könnte dem forschungsorientierten MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz" ein zweisemestriger praxisorientierter Master-Studiengang „Interkultureller Trainer/Interkulturelle Trainerin" zur Seite gestellt werden. Ein solcher Masterstudiengang würde für entsprechend interessierte und geeignete AbsolventInnen des BA-Studienganges eine berufspraktische Ergänzung und Zusatzqualifikation darstellen, insbesondere eine einjährige Variante wäre dabei aber auch für AbsolventInnen des MA-Studienganges interessant, die keine stärker analytisch orientierten Berufstätigkeiten anstreben, sondern ihre interkulturelle Expertise durch praktische Fertigkeiten im Trainingsbereich ergänzen möchten. Insbesondere die Kombination des forschungsorientierten mit anschließendem praxisorientierten Masterprogramm würde auch dem Umstand Rechnung tragen, dass es vielen der im Markt tätigen interkulturellen TrainerInnen an ausreichendem, wissenschaftlich fundiertem Wissen und analytischen Fähigkeiten mangelt und die oftmals überwiegende Beschränkung auf die Vermittlung von Do's and Don'ts, Kulturdimensionen (Hofstede 1980;

Hall 1959, etc.) und Kulturstandards (Thomas 1991) beileibe nicht nur den Forderungen der Kunden und dem ‚Marktdruck' geschuldet ist.[121]

### 3.2.6.1 Inhalt und Aufbau

Der MAIKT besteht aus drei Komponenten:

1. In der Theorie-Komponente werden umfassende Kenntnisse über Formen und Aufbau interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen (theoretische Fundierung, empirische Befunde und praktische Umsetzung sowie Grundlagen der Evaluation) erworben;

2. die Praxis-Komponente umfasst a) ein *Interkulturelles Training* zum Aufbau eigener interkultureller Kompetenz; b) *Interkulturelle Train-the-Trainer-Seminare*, in denen Methoden der Vermittlung interkultureller Kompetenz praktisch eingeübt werden, sowie c) ein *Praxisprojekt*, in dem die Studierenden im Rahmen des BaZiK sowie von Outreach-Projekten selbst eine interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme planen und durchführen;[122]

3. die Komponente Masterarbeit besteht aus der eigenständigen Konzeption und Durchführung einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme.

### 3.2.6.2 Ressourcen

Konzeption und Durchführung könnten in Zusammenarbeit der IKK-Professuren (v.a. der Juniorprofessur „Interkulturelles Training" und dem Institut für Pädagogik (v.a. Professur für Erwachsenenbildung" geschehen. Die Train-the-Trainer-Komponente

---

[121] Vgl. Dahlén (1997). Zwar stellt Leenen (2007: 775f.) fest, dass sich die Situation seit den 1990er Jahren gebessert habe und „eine deutliche Rückbesinnung auf den praktischen Nutzen gut ausgearbeiteter Theorien" festzustellen sei. Die Betonung der ‚wissenschaftlichen Fundierung' auf den Webseiten interkultureller Trainer einerseits und der Blick auf die damit verbundenen Konzepte (soweit diese überhaupt ausgewiesen werden) andererseits lässt jedoch durchaus Zweifel daran zu, dass die wissenschaftliche Fundierung tatsächlich in die praktische Umsetzung durchschlägt. Lediglich da, wo es eine explizite Anbindung an universitäre IKK-Lehrstühle gibt (wie z.B. das Interculture Network, http://www.interculture-network.com, das in Zusammenarbeit mit der Universität Jena Trainerausbildungen durchführt und TrainerInnen zertifiziert), darf man mit einiger Sicherheit davon ausgehen.

[122] Im Rahmen des MAIKK könnten die Praxisprojekte aus dem MAIKT wiederum forschend begleitet und evaluiert werden.

sollte in Zusammenarbeit mit professionellen Interkulturellen Trainern erfolgen, die auch an der Beurteilung der praktischen Durchführung des Masterarbeitsprojektes beteiligt wären.

### 3.2.7 Promotionsstudiengang „Interkulturelle Kommunikation mit regionalem Schwerpunkt Ost- und Mitteleuropa (PIKK)

Insbesondere der forschungsorientierte MAIKK zielt darauf ab, Experten für interkulturelle Kommunikation nicht zuletzt für akademische Karrieren auszubilden. Während es aufgrund der inhaltlichen Breite des Themenbereichs ‚interkulturelle Kommunikation' unabdingbar ist, sich innerhalb der IKK zu ganz unterschiedlichen interkulturellen Themenstellungen wissenschaftlich weiterqualifizieren und promovieren zu können, sollte zusätzlich die Einrichtung eines Graduiertenkollegs bzw. Promotionsstudiengangs „Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz" eingerichtet werden. Aufgrund der Besonderheiten der Region (s.o. 3.1.1) und des besonders auf Mittel- und Osteuropa ausgerichteten Profils der TU Chemnitz bietet es sich an, den Promotionsstudiengang dementsprechend regional bzw. transregional zu fokussieren und bereits bestehende Forschungsaktivitäten zur Region und zu Mittel- und Osteuropa gezielt um interkulturelle Aspekte zu ergänzen. Ein solcher Promotionsstudiengang würde somit nicht nur das Mittel- und Osteuropa-Profil der TU Chemnitz stärken, er wäre auch für an einer wissenschaftlichen Weiterqualifizierung interessierte AbsolventInnen des MAIKK sowie anderer Studierender, die neben ihrem Masterstudium das BaZiK absolviert haben und auf Mittel- bzw. Osteuropa spezialisiert sind, überaus attraktiv.

Auf diese Weise ließen sich auch Forschungsaktivitäten zu regional fokussierten interkulturellen Fragestellungen einerseits bündeln, gleichzeitig aber auch thematisch auffächern. Beides käme gleichermaßen den Graduierten, dem IfGK und dem Institut für Europastudien und den Studierenden aus den interkulturellen Studienangeboten der TUC zugute:

- Hinsichtlich länderkundlicher und regionaler sowie insbesondere hinsichtlich methodologischer und methodischer Aspekte der Promotionsprojekte ließen sich ausbildungsbezogen ressourcensparend Synergieeffekte erzielen, während die Auseinandersetzung mit über die Einzelprojekte hinausgehenden Themen- und Fragestellungen gleichzeitig dazu beitrüge, dass auch Graduierte, die nicht das in-

terkulturelle Studienangebot an der TUC durchlaufen oder ein vergleichbar einschlägiges Studium absolviert haben, ein vergleichsweise breites und fundiertes Fachwissen aufbauen können.

- Entsprechend geeignete Studierende aus dem forschungsorientierten MA-Studiengang hätten einen erheblich höheren Anreiz, ihr Studium in Chemnitz fortzusetzen und ggf. im Rahmen der Masterarbeit fokussierte Themen in einer Dissertation auszubauen – und könnten frühzeitig dahin gehend motiviert, angeleitet und unterstützt werden. Auf diese Weise wäre es möglich, die in Masterarbeiten oft nur angerissenen, einer vertieften und umfassenden Bearbeitung aber unbedingt würdigen Problemstellungen innerhalb der IKK-Forschung auf wissenschaftlich höherem Niveau auszubauen und auf diese Weise die Fachkompetenz und das Forschungsspektrum der IKK Chemnitz nach außen und innen demonstrierbar zu steigern. Für die betreuenden HochschullehrerInnen hätte dies darüber hinaus den nützlichen Nebeneffekt, dass die im Rahmen der Betreuung von Masterarbeiten geleistete Arbeit auch wissenschaftlich Früchte trägt.

- Wenn möglich, sollten die PromotionsstudentInnen durch Lehraufträge zudem in die IKK-Lehre eingebunden werden. Hierdurch wäre zum einen sichergestellt, dass laufend aktuelle Forschungsergebnisse in das BA/MA-Studium einfließen und gleichzeitig das Themenspektrum im Wahlpflichtbereich der IKK-Studiengänge erweitert werden kann, zum anderen würde die Qualifizierung der Graduierten um die Komponente ‚Lehre' erweitert und so ihre Employability gesteigert, ohne dass sie deshalb in ihren Forschungsaktivitäten in dem Maße eingeschränkt wären, wie dies auf Qualifizierungsstellen der Fall ist. Dieser Aspekt würde ein solches Graduiertenkolleg sicherlich auch für AbsolventInnen anderer Hochschulen attraktiv machen. Sollte eine systematische Einbindung der Graduierten über Lehraufträge nicht möglich sein, sollten dennoch regelmäßig Forschungsergebnisse im Rahmen von Kolloquien vor Studierenden der anderen IKK-Angebote präsentiert werden, um hier zumindest extra-curricular Synergien zu erzielen.

- Die Ausrichtung (internationaler) Symposien und Konferenzen als Bestandteil des hier skizzierten Kollegs/Promotionsstudiums hätte für die beteiligten Akteursgruppen ähnliche Vorteile wie die Einbindung der Graduierten in die Lehre.

#### 3.2.7.1 Inhalte

Der Promotionsstudiengang verfolgt inhaltlich das Ziel, (1) die theoretische und thematische Fundierung im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation sowie den regionalen Schwerpunkt zu vertiefen, (2) die empirische Forschungskompetenz der Graduierten über das im MAIKK erreichte Niveau hinaus auszubauen und (3) die für akademische wie außerakademische Karrieren nötige Schlüsselqualifikationen auf- bzw. auszubauen.

Neben der inhaltlichen Begleitung der laufenden Promotionsprojekte umfasst der Promotionsstudiengang deshalb Veranstaltungen zu folgenden Themen:

1. Handlungs- und kulturtheoretischen Vertiefung interkultureller Themenstellungen;
2. relevante politische, wirtschaftwissenschaftliche, soziologische etc. Theorien und empirischen Befunden entsprechend der regionalen Ausrichtung;
3. Methodologie und Methoden (insbesondere qualitativer) empirischer Sozialforschung;
4. Schlüsselqualifikationen:
    - Interkulturelle Kompetenz (über BaZiK I, falls nicht schon vorhanden);
    - (Hochschul-)Didaktische Qualifizierung zur Ausbildung von Lehrkompetenz;
    - Präsentationskompetenz (wissenschaftliche Vorträge);
    - Vorbereitung auf Publikationsaktivitäten;
    - Führungskompetenz;
    - Wissenschaftliches Arbeiten (z.B. Zeitmanagement, Umgang mit Schreibblockaden, Prüfungsstress).

Die Schlüsselkompetenzen werden zudem durch öffentliche Vorträge sowie die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen der interkulturell ausgerichteten Studiengänge an der TU Chemnitz praktisch erprobt und ausgebaut.

#### 3.2.7.2 Aufbau

Der auf drei Jahre angelegte Promotionsstudiengang orientiert sich in seinem Aufbau einerseits an den mit den einzelnen Komponenten verbundenen Erfordernissen, anderer-

seits an dem Ziel, den Promovierenden die für die Verfertigung der Dissertationsprojekte nötigen Freiraum zu gewähren.

Der Ausbau fachlicher Qualifikationen (Theorie, Methodologie, Methoden) erfolgt dementsprechend während des ersten Studienjahres in Form regelmäßig (ggf. als Blockveranstaltungen stattfindender) Seminare. Die außerfachlichen Qualifikationen werden in ein- oder mehrtägigen Workshops erworben. Regelmäßig über das gesamte Promotionsstudium stattfindende Kolloquien dienen der Besprechung der laufenden Dissertationsprojekte sowie der Vorbereitung öffentlicher Vorträge und Publikationen.

In Abhängigkeit von den konkreten Dissertationsprojekten umfasst das Promotionsstudium Auslandsaufenthalte zu Forschungszwecken. Diese müssen strukturell so in den Ablauf des Studiengangs integriert sein, dass die Promovenden die Inhalte des PIKK bestmöglich während des Forschungsaufenthalts nutzen und die Ziele des Promotionsstudiengangs erreichen können.

#### 3.2.7.3 Ressourcen

Der Promotionsstudiengang wird in enger Zusammenarbeit der IKK-Professuren insbesondere mit der Professur Kultur- und Länderstudien Ostmitteleuropas durchgeführt. In Abhängigkeit von den konkreten Promotionsprojekten sind Professuren aus anderen Fachbereichen und Disziplinen einzubinden.

Aufgrund des regionalen Schwerpunkts bietet sich zudem eine enge Kooperation mit Partneruniversitäten in Mittel- und Osteuropa an – bis hin zur gemeinsamen Durchführung des Promotionsstudiengangs und der Möglichkeit von Doppelabschlüssen.

Die außerfachliche Qualifizierung findet in Anbindung an bestehende universitätsweit angebotene Qualifizierungsmaßnahmen statt.

### 3.2.8 Interkulturelle Weiterqualifizierung von Dozenten

Auch an einer Universität wie der TU Chemnitz mit einem vergleichsweise niedrigen Internationalisierungsgrad (gemessen am Anteil ausländischer Studierender und internationaler Kooperationen) müssen sich Dozenten praktisch aller Fachbereiche und Disziplinen sowohl in der Lehre als auch bei ihren Forschungsaktivitäten professionell mit Personen auseinandersetzen, deren Handeln kulturell anders geprägt ist.

Im Hinblick auf internationale Kooperationen, die Teilnahme an internationalen Konferenzen etc. bedeutet dies für die WissenschaftlerInnen nicht nur die Auseinandersetzung mit kulturell differenten Alltagspraxen ihrer KollegInnen, sondern insbesondere auch die Konfrontation mit unterschiedlichen Wissen(schaft)ssystemen, akademischen Regeln und Normen etc., die über die (kultur-)spezifische Verwendung von Fachbegriffen und Herangehensweisen hinsichtlich Fragestellungen hinaus auch festlegen, was überhaupt wissenschaftlich untersucht werden kann oder soll (vgl. z.B. Thielmann 2009; D. Weidemann 2007). Für Wissenschaft und Forschung sind hiermit interkulturelle Herausforderungen verbunden, die nicht nur im Einzelfall und für die betroffenen Individuen von Interesse (vgl. D. Weidemann 2007), sondern forschungspolitisch bedeutsam sind und zunehmend die Aufmerksamkeit der nationalen wie internationalen Forschungsförderungseinrichtungen (insbesondere im Hinblick auf EU-Projekte) erfahren (siehe ebd. sowie Kuhn/Remoe 2005, insbesondere Kuhn/D. Weidemann 2005; Kuhn/D. Weidemann 2010).

Hieraus erwachsen auch Herausforderungen, wenn Seminargruppen international zusammengesetzt sind und ausländische Studierende betreut werden müssen, deren Sprachniveau zudem häufig nicht genügt, um auf dem selben Niveau studieren zu können wie deutsche Studierende. Sind an Veranstaltungen nur vereinzelt ausländische Studierende beteiligt, beschränken sich die Herausforderungen auf eine adäquate Betreuung und Unterstützung, die angesichts unterschiedlicher Lernkulturen und Sprachschwierigkeiten allerdings erheblich sind. Ist der Anteil ausländischer Studierender in einem Studiengang höher, ist genau genommen von einem ‚international classroom' zu sprechen, in dem nicht auf die gleiche Weise gelehrt und gelernt werden kann, wie in einem monokulturell zusammengesetzten, wenn die Studienziele erreicht werden sollen (ausführlich und mit vielen praxisorientierten Hinweisen siehe Farkas-Teekens 1997 und Queis 2009). Sollen darüber hinaus fachbezogen die Potentiale einer internationalen Studentenschaft ausgenutzt werden (z.B. landeskundliches Wissen, unterschiedliche Perspektiven auf globale Probleme oder im Hinblick auf die Problematisierung unterschiedlicher Wissenschaftssysteme und -sprachen, etc.) ist dozentenseitig entsprechendes Wissen und interkulturelle Kompetenz unabdingbar (ebd. sowie Weidemann/Nothnagel 2010: 136ff.; s.a. D. Weidemann/Weidemann/Straub 2007). Dass hier an der TU Chemnitz aus Perspektive von Dozenten und v.a. ausländischen Studierenden Problembewusstsein besteht und Verbesserungsbedarf gesehen wird, wurde bereits em-

pirisch ermittelt (siehe Weidemann et al. 2011: 211ff.; Schreiter 2010: 46; Várkonyi 2010a: 22f.)

Um Forschende und Lehrende der TUC darin zu unterstützen, die komplexen, aus der zunehmenden Internationalisierung von Lehre und Forschung erwachsenden interkulturellen Herausforderungen (vgl. Farkas-Teekens 1997; Hahn 2004; Leenen/Groß 2007; Otten 2006; Weidemann/Nothnagel 2010: 136ff.) besser zu bewältigen, sollte deshalb die Möglichkeit zur interkulturellen Weiterqualifizierung von Dozenten und Wissenschaftlern geschaffen werden. Hierzu sollten in Kollaboration mit dem Institut für Pädagogik sowie denjenigen Akteuren, die sich an der TUC oder an anderen Hochschulen bereits mit der hochschuldidaktischen Weiterqualifizierung von universitärem Lehrpersonal befasst haben, Workshops entwickelt und durchgeführt werden, die speziell auf das Unterrichten in international zusammengesetzten Seminargruppen, die Zusammenarbeit in und Leitung von multikulturellen Arbeitsgruppen etc. ausgerichtet sind und sich speziell auch mit kulturell unterschiedlichen Lehr-/Lern- und Wissenschaftskulturen auseinandersetzen.

### 3.2.9 Interkulturelle Zusatzqualifikation für Angestellte der Universitätsverwaltung

Auch Verwaltungsangestellte v.a. im Studentensekretariat, Prüfungsamt und Internationalen Universitätszentrum stehen vor Herausforderungen, die sich aus der zunehmenden und gewünschten Internationalisierung der TUC, den Anforderungen seitens des wissenschaftlichen Apparates hinsichtlich Kooperationen mit ausländischen KollegInnen, Instituten, Hochschulen etc. wie auch der Studierenden (outgoing, incoming) hinsichtlich Auslandsstudium erwachsen (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 151f.) und auf die sie systematischer vorbereitet werden können. Dass hier seitens einiger Wissenschaftler sowie deutscher wie internationaler Studierender an der TUC Verbesserungsbedarf hinsichtlich interkultureller Kompetenz für Verwaltungsangestellte gesehen wird, konnten wir ebenfalls im Rahmen unserer Bedarfsklärungsstudie ausweisen (Weidemann et al. 2011: 214; Schreiter 2010: 51f.).

Umfassendere Sprach- und Länderkenntnisse spielen in diesem Zusammenhang nur eine untergeordnete Rolle, da angesichts der kulturellen Vielfältigkeit der Kontakte, die die genannten Verwaltungsangestellten an der TUC zu bewältigen haben, klar ist, dass

sie weder alle erforderlichen Sprachen beherrschen noch über umfassendes Wissen zu allen infrage kommenden Ländern und Regionen verfügen können.

Angesichts der sich daraus ergebenden Notwendigkeit von Lingua-franca-Kommunikation ist es vielmehr erforderlich, dass die betroffenen Verwaltungsangestellten ein ‚soziolinguistisches Bewusstsein' entwickeln (vgl. Deardorff 2006a, 2006b) und sich mit den praktischen Implikationen von Lingua-franca-Kommunikation auseinandersetzen. Darüber hinaus benötigen sie Kenntnisse über unterschiedliche Wissenschafts- und Lehr-/Lernkulturen, um deren Auswirkung auf die relevanten Verwaltungsprozesse an der TUC (Anerkennung von Studienleistungen, Umgang mit GastwissenschaftlerInnen aus unterschiedlichen Ländern[123], kulturspezifische Vermarktung der TUC im internationalen Kontext, bessere Unterstützung internationaler Studierender im Hinblick auf Schwierigkeiten bei der Integration etc.) einschätzen und diese Prozesse für alle betroffenen Akteure besser steuern zu können.

Von der hier nur grob skizzierten interkulturellen Sensibilisierung für Verwaltungsangestellte an internationalen Schnittstellen profitieren nicht nur ihre Klienten (WissenschaftlerInnen wie Studierende), sondern auch die Verwaltungsangestellten selbst: auf individueller Ebene, weil sie interkulturell kompetenter agieren und damit aus kultureller Differenz herrührende Konflikte im Alltag leichter bewältigen können; auf organisationaler Ebene, weil Verwaltungsprozesse für internationalisierte Kontexte transparenter gemacht, ggf. kulturell adaptiert und umgesetzt werden können.

Darüber hinaus besteht – nicht zuletzt im Rahmen des Bologna-Prozesses – auf Verwaltungsebene ein erheblicher Bedarf, zwischen Verwaltungen interkulturell kompetenter agieren zu können. Diesem Umstand trägt etwa die Akademie für öffentliche Verwaltung des Freistaates Sachsen mit Workshops und Seminaren zu interkultureller Kommunikation im EU-Kontext Rechnung.[124]

---

[123] Zum preisgekrönten Konzept des ‚Welcome Center'-Konzepts der TU Chemnitz siehe http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/3458, 06.04.2011.

[124] Siehe http://www.avs.sachsen.de/10310.htm, 31.01.2011.

### 3.2.10 Outreach-Projekte

Ergänzend zu den interkulturellen Studienangeboten sollten bedarfsorientiert – teilweise bereits bestehende – Zusatzangebote bzw. Outreach-Projekte verstetigt bzw. etabliert werden, die

- das forschungsorientierte Studienprogramm um extracurriculare, praxisorientierte Übungsfelder für die MasterstudentInnen des MAIKK v.a. im Bereich interkulturelles Training erweitern, so dass diese nicht nur „forschend Forschen lernen" (Weidemann 2010b: 493), sondern auch erworbenes Fachwissen und Methodenkenntnisse in der Praxis anwenden und diese Anwendung wiederum in einer forschenden Grundhaltung reflektieren können, indem niederschwellige Begleitforschung (im Rahmen von Lehrforschungsprojekten, Masterarbeiten) ermöglichen;
- Übungsfelder für MasterstudentInnen des praxisorientierten MAIKT bereitstellen, in denen diese im Studium erworbene konzeptionelle Kenntnisse einsetzen und IK-Trainingskompetenzen einüben können;
- das Angebot zur Ausbildung interkultureller Kompetenz für andere studentische Gruppen an der TUC sowie außerhalb ergänzen;
- zur interkulturellen Öffnung der regionalen Bevölkerung beitragen, indem sie helfen, das Bewusstsein für interkulturelle Zusammenhänge und die Notwendigkeit einer wissenschaftlich gestützten Auseinandersetzung mit kultureller Differenz in weiteren Teilen der Bevölkerung zu erhöhen;
- regional praxisrelevante IKK-Forschung ermöglichen;
- mittels Forscher-Praktiker-Projekten zur Verzahnung der Universität mit regionalen Einrichtungen und Unternehmen und
- über den Ausbau der IKK zum Kompetenzzentrum für interkulturelle Kommunikation am Standort Chemnitz zur weiteren Profilbildung der TU Chemnitz beitragen.

Wie dies konkret aussehen kann, soll an zwei bereits laufenden Projekten kurz erläutert werden: dem „Kultur-Campus" für deutsche und ausländische Studierende der TU Chemnitz sowie der „Interkulturellen Projektwoche: Cultural Drumming", die in Kooperation mit einem Chemnitzer Gymnasium durchgeführt wird.

#### 3.2.10.1 Der „kulturcampus“

Ausgehend von den Ergebnissen des Lehrforschungsprojektes „Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz“ (SS 09-WS 09/10; siehe Weidemann 2010c; Weidemann et al. 2011) und im Rahmen des „Programms zur Förderung der Integration ausländischer Studierender (PROFIN)“ (DAAD 2011) entwickelten die beiden beteiligten Masterstudentinnen Miriam Kettelhoit und Boglárka Várkonyi in ihren Masterarbeiten ein Konzept für interkulturelle Trainings zur Verbesserung der Kontaktmöglichkeiten zwischen deutschen und internationalen Studierenden an der TUC und zur Ausbildung interkultureller Kompetenz aller beteiligten Akteure (siehe Kettelhoit 2011; Várkonyi 2010b).

Hintergrund des Projekts war v.a. der von ausländischen Studierenden beklagte Mangel an Kontaktmöglichkeiten zu deutschen Studierenden aufgrund von Sprachproblemen sowie mangelndem Interesse und fehlender interkultureller Kompetenz bei deutschen Studierenden (Weidemann et al. 2011: 211f.; Várkonyi 2010a: 21ff.), der explizite Bedarf deutscher Studierender an praktisch orientierten Angeboten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz (Kettelhoit 2010: 15ff.) auch außerhalb des curricularen, mit Leistungsdruck behafteten Angebots sowie der Wunsch von Studierenden des MAIKK, im Studium erworbene Fachkenntnisse zumindest extra-curricular praktisch zu erproben.

Die im Rahmen des *kulturcampus*-Projekts[125] angebotenen interkulturellen Trainings werden von Studierenden geleitet, die selbst zunächst als TeilnehmerInnen, dann als Co-TrainerInnen an solchen Trainings teilgenommen haben und im Rahmen ihrer Qualifizierung zur TrainerIn zunehmend stärker in Konzept und Planung der nächsten Trainingsdurchläufe involviert werden, bevor sie dann selbst für die Rekrutierung und Ausbildung der nachrückenden TrainerInnen verantwortlich sind.

Das Konzept war somit von Anfang an auf eine Verstetigung hin angelegt, um langfristig die genannten Bedarfe erfüllen zu können.

---

[125] Siehe http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profin/projekterunde2/chemnitz_tu_kulturcampus.pdf, 06.04.2011.

Um einerseits zu gewährleisten, dass die studentischen TrainerInnen auf angemessenem und wissenschaftlich fundiertem Niveau agieren und die Trainings professionell durchgeführt werden, und um andererseits das Potenzial für begleitende Forschung und Evaluation auszuschöpfen, sollte der *kulturcampus* jedoch in Zukunft unter Ägide der Juniorprofessur Interkulturelles Training betrieben werden – ohne dass diese allerdings zu stark in organisatorische Belange eingreift. Letzteres scheint gleichermaßen geboten, um entsprechende organisatorische und soziale Kompetenzen der involvierten MasterstudentInnen zu fördern, die Ressourcen der Juniorprofessur zu schonen und nicht zuletzt auch, um das Angebot des Kultur-Campus für die primäre Zielgruppe als studentisches Projekt niederschwellig und damit attraktiver zu machen als es ein direkt von der Professur betriebenes Projekt könnte.

#### 3.2.10.2 „Interkulturelle Projektwoche: Cultural Drumming“ an einem Chemnitzer Gymnasium

Ende 2009 wurde vom Autor die Mitwirkung der Professur für Interkulturelle Kommunikation am interfakultären und interdisziplinären Forschungs- und Praxistransferprojekt ‚THE DRUM BEAT‘[126] initiiert und vorgeschlagen, Drums Alive® und insbesondere Culture Drumming® als Baustein zur Vermittlung nicht-kognitiver, insbesondere körperlicher Aspekte interkultureller Kompetenz an Schulen einzusetzen und mit länderkundlichen Lerngegenständen zu kombinieren, um den Umgang mit kultureller und körperlicher Differenz zu schulen. Hierzu wurde eine Magisterarbeit[127] vergeben, bei der Culture Drumming als Baustein eines interkulturellen Trainings im Rahmen einer gymnasialen Projektwoche eingesetzt werden sollte. Ziel der Arbeit war die Entwicklung, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung eines interkulturellen Trainings für Mittelstufenschüler.

In Kooperation mit Ethik-, Musik- und GeografielehrerInnen des Georgius-Agricola-Gymnasiums (Chemnitz) entwickelte Hanka Kühn, Magisterstudentin mit Hauptfach Interkulturelle Kommunikation, ein Curriculum für die Projektwoche und führte diese

[126] Siehe www.thedrumbeat.de, 06.04.2011.

[127] Betreuung der Magisterarbeit durch Maik Arnold, bis September 2010 Mitarbeiter der Professur für Interkulturelle Kommunikation.

Ende Juni 2010 zusammen mit FachlehrerInnen, zwei weiteren Studentinnen der IKK sowie drei Drums Alive®-Trainerinnen aus der Sportwissenschaft durch.[128]

Die „Interkulturelle Projektwoche: Cultural Drumming“ war aufgrund des erhofften Nutzens für die Schule wie auch für die IKK von Anfang an als verstetigtes Projekt geplant und sie ist deshalb ein wesentlicher Bestandteil der 2010 geschlossenen Rahmenvereinbarung zur längerfristigen Kooperation zwischen der TU Chemnitz und dem Georgius-Agricola-Gymnasium.[129] Die interkulturelle Projektwoche gliedert sich dabei unmittelbar in das Präventionskonzept der Schule ein, bei der es insbesondere auch um die Themen „Kommunikation statt Gewalt“ und „Rassismus und Ausgrenzung“ geht.[130]

Die durchgeführte Projektwoche hat gezeigt, dass mit diesem Konzept MittelschülerInnen tatsächlich auf eine Weise an interkulturelle Zusammenhänge herangeführt werden können, die im Rahmen herkömmlichen (Projekt-)Unterrichts nicht möglich ist. Dabei wurde deutlich, dass gerade die Einbindung körperlicher Aspekte (Bewegung, Musik, Rhythmus) gut geeignet ist, um pubertierende SchülerInnen, die aufgrund ihrer Entwicklungsphase tendenziell eher zu aggressivem, exkludierendem Verhalten neigen, anzusprechen und für kulturell inkludierendes Verhalten zu öffnen. Hiermit werden nicht nur die Ziele der Schule, sondern auch der Stadt erreicht, die auf allen Ebenen und in allen gesellschaftlichen Bereichen eine „interkulturelle Öffnung“ anstrebt (Stadt Chemnitz 2008). Während der Projektwoche hat sich zudem herausgestellt, dass die Einbindung externer TrainerInnen von besonderer Bedeutung für die Akzeptanz der Projektthemenstellung und die Mitarbeit an den inhaltsorientierten Unterrichtseinheiten ist, weshalb die Projektwoche in Zukunft zwar in inhaltlicher wie organisatorischer Hinsicht weiterhin in Abstimmung mit den FachlehrerInnen, jedoch ohne deren direkte Einbindung in den Unterricht, durchgeführt werden soll (vgl. Kühn 2011).

Eine Verstetigung des Konzepts sollte unter Leitung der Juniorprofessur Interkulturelles Training über die Einbindung von Studierenden v.a. aus dem MAIKT (als curriculare Praxiskomponente) sowie – ähnlich dem Kultur-Campus – als extra-curriculares Praxis-

---

[128] Siehe auch die Pressemitteilung der TU Chemnitz vom 06.07.2010 (http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/3084, 04.03.2011.

[129] Siehe http://www.tu-chemnitz.de/tu/presse/aktuell/2/2871, 04.03.2011.

[130] Vgl. http://www.agricola-gymnasium.de/praevention/articles/paevention.html, 31.01.2010.

angebot für Studierende des MAIKK erfolgen. Im Rahmen des MAIKK könnte zudem intensivere Begleitforschung durchgeführt werden. Aufgrund fehlender Ressourcen auf Seiten der IKK wie auch des Agricola-Gymnasiums ist jedoch zusätzlich die Einwerbung von Drittmitteln erforderlich, um schülerseitig die Erhebung eines Unkostenbeitrags vermeiden zu können.

#### 3.2.10.3 Weitere Outreach-Projekte

Aufgrund des vielfältigen Nutzens, den Outreach-Projekte im Rahmen des hier skizzierten IKK-Gesamtkonzepts für Studierende der interkulturellen Studiengänge, für andere Zielgruppen innerhalb der Universität, aber auch für hochschulexterne Einrichtungen und gesellschaftliche Gruppen in Chemnitz und damit wiederum auch für die Universität als Ganzes haben, sollten die vorhandenen Outreach-Projekte über ihre Verstetigung hinaus weiterentwickelt und ausgedehnt sowie durch zusätzliche Outreach-Projekte ergänzt werden. Welche Projektideen verfolgt und umgesetzt werden können, orientiert sich natürlich nicht nur am regionalen und hochschulinternen Bedarf, sondern auch an den Möglichkeiten und spezifischen Interessen der an den IKK-Professuren beschäftigten Personen. Auch hier gibt es jedoch Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Professuren. Nicht zuletzt aufgrund der erheblichen Außenwirkung sollte mittelfristig zumindest eine Ausweitung der Projektwoche „Culture Drumming“ auf andere Schulen angestrebt werden. Auch die Beteiligung an den „Interkulturellen Wochen“ der Stadt Chemnitz in Form eines noch zu entwickelnden Outreach-Projektes wäre angeraten. Die in Absatz 3.1.1.3 vorgebrachte Kritik an dieser Veranstaltung sollte dabei den Ausgangspunkt liefern.

Darüber hinaus wäre zu überlegen, inwiefern wissenschaftlich fundierte, interkulturell ausgerichtete Angebote auch für andere Bevölkerungsgruppen und öffentliche Einrichtungen entwickelt werden können. Die notwendigen Bedarfsklärungen könnten wiederum im Rahmen des MAIKK oder des PIKK durchgeführt werden. Dasselbe gilt natürlich auch für Outreach-Projekte, die auf Unternehmen abzielen.

### 3.2.11 Abschließende Bemerkungen zur Umsetzbarkeit des Konzepts und notwendige Kooperationen

Ziel des auf den vorangegangenen Seiten skizzierten Konzepts ist nicht, wie man vielleicht argwöhnen könnte, ‚interkulturelle Kommunikation‘ und ‚interkulturelle Kompe-

tenz‘ als Themen wichtiger zu machen, als sie sind. Vielmehr geht es darum, interkulturell ausgerichtete Studienangebote zu entwickeln, die dem – empirisch ermittelten bzw. ermittelbaren – Bedarf an der Ausbildung in interkulturelle Kommunikation und dem Aufbau interkultureller Kompetenz unterschiedlicher studentischer Zielgruppen genauso gerecht werden wie dem Bedarf und den Zielen anderer Akteursgruppen inner- wie außerhalb der Universität und dabei Standortfaktoren und vorhandene Strukturen und Ressourcen berücksichtigen.

Bereits der derzeit bestehende MA-Studiengang „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ kann mit den Personalressourcen der IKK allein nicht durchgeführt werden. Im Zusammenhang mit der vom Fakultätsrat der Philosophischen Fakultät geplanten Einführung eines zusätzlichen BA „Interkulturelle Kommunikation“ und der Neuordnung des den MAIKK betreibenden Instituts für Germanistik und Kommunikation ist für den dann konsekutiven BA/MA „Interkulturelle Kommunikation“ deshalb explizit die Mitwirkung sowohl der vier Germanistik-Professuren als auch der Medienkommunikation, der Europastudiengänge sowie der Wirtschaftswissenschaften vorgesehen.[131]

In dem Maße jedoch, wie Dozenten aus unterschiedlichen Fachbereichen aufgrund inhaltlicher wie kapazitärer Erwägungen in den BA/MA-Studiengängen „Interkulturelle Kommunikation“ eine größere Rolle spielen sollen, ist es – wie unter 3.2.8 schon angesprochen – sinnvoll und nötig, sie im Hinblick auf die im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation spezifischen und relevanten Begriffe, Konzepte und Methoden dahin gehend weiterzuqualifizieren, dass für Studierende der interkulturellen Studiengänge in *allen* Lehrveranstaltungen der Zusammenhang mit ihrem Fach durchgängig offensichtlich ist und ‚interkulturelle Kommunikation‘ als tatsächlich inter- und transdisziplinär verhandeltes und zu bearbeitendes Thema studiert werden kann. Durch bloßen Import von Lehrveranstaltungen aus anderen Studiengängen, das sei hier noch einmal betont, kann dies nicht geschehen. Andererseits ist die disziplinäre ‚Brille‘ und der

[131] Siehe den Abschnitt „Begründung der Wiederbesetzung der W2-Professur für Interkulturelle Kommunikation sowie der Juniorprofessur für Interkulturelles Training“ des im Fakultätsrat der Philosophischen Fakultät der TU Chemnitz am 02.02.2011 verabschiedeten Dokuments zur Ausschreibung der beiden IKK-Professuren. In diesem Dokument wird auch auf die profilbildende Funktion der IKK-Studiengänge für das Institut, die Fakultät und die Universität hingewiesen.

damit verbundene spezifische Blick auf mit interkulturellen Fragestellungen verknüpfte Fachgebiete und Herangehensweisen ebenso nötig und gewünscht, auch kann es nicht darum gehen, aus einem Experten etwa für Europäische Politik einen Experten für interkulturelle Kommunikation zu machen. Um ein einheitliches und hohes Ausbildungsniveau in den IKK-Studiengängen zu erreichen, ist es jedoch erforderlich, dass die curricular in diese eingebundenen Lehrenden aus anderen Fachbereichen überall da, wo dies möglich und sinnvoll ist, den inhaltlichen Zusammenhang ihrer Lehrveranstaltungen mit interkultureller Kommunikation deutlich machen und den – für Studierende oft noch nicht leistbaren – Transfer selbst leisten können.

Das in dieser Arbeit auf Basis einer umfassenderen Betrachtung von Bedarfen und Standortfaktoren vorgeschlagene, wesentlich umfangreichere und dementsprechend ambitioniertere Konzept erfordert in noch erheblich höherem Maße die koordinierte Zusammenarbeit aller an den Ausbildungsangeboten beteiligten Dozent/innen sowie der Mitarbeiter/innen der involvierten Einrichtungen (insbesondere des IUZ).

Gelingt diese Zusammenarbeit, könnte auf diese Weise an der TU Chemnitz eine Art Kompetenzzentrum „Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz“ entstehen, das zur weiteren Profilbildung und Attraktivität der Universität maßgeblich beizutragen und regional wie überregional Studierende einzuwerben in der Lage ist.

#### 3.2.11.1 Hochschulübergreifende Kooperationen

Angesichts der Komplexität und des Umfangs des hier vorgestellten Konzeptes ist jedoch klar, dass die für dessen Umsetzung erforderlichen Ressourcen (insbesondere qualifizierte Dozent/innen) trotz der intra- und interfakultären Verankerung und selbst bei entsprechender interkultureller Weiterqualifizierung der Dozenten eine kleine Universität wie die TU Chemnitz notwendig arg strapaziert, wenn nicht überfordert. Eine Vernetzung mit entsprechenden Einrichtungen an ausgewählten anderen Universitäten (aufgrund der geografischen und inhaltlichen Nähe sowie schon bestehenden Kooperationen v.a. Jena und Bayreuth) würde es erleichtern, die interkulturell ausgerichteten Studienangebote an der TUC in der vorgesehenen Breite und auf dem angestrebten und nötigen Niveau durchzuführen.

### 3.2.11.2 Internationale Kooperationen

Auch die Kooperation mit ausländischen Universitäten ist, wie oben im Zusammenhang mit dem BAIKK und PIKK schon angesprochen, für die Umsetzung der entsprechenden Studienangebote nützlich bzw. notwendig. Über die organisatorischen Aspekte und den Nutzen, den internationale Kooperationen im Zusammenhang mit der Ranking von Universitäten haben, hinaus sind Kooperationen mit ausländischen (Partner-)Universitäten bzw. Instituten gerade im Zusammenhang mit der Lehre interkultureller Kommunikation und Ausbildung interkultureller Kompetenz jedoch auch *inhaltlich* von erheblicher Bedeutung. Dies zeigt sich nicht nur im stabilen Wachstum des ‚intercultural campus'[132] und ähnlicher Netzwerke (z.B. das Nordic Network for Intercultural Communication, NIC[133]), sondern auch in der Zunahme bi- oder gar trinationaler Studiengänge, die zwar zumeist nicht explizit als interkulturell benannt werden, in denen die Lehre interkulturelle Kommunikation aber nichtsdestotrotz eine mehr oder weniger stark ausgewiesene Rolle spielt. Dass die multinationale Konstruktion dieser Studiengänge nicht nur einer vereinfachten Mobilität der Studierenden, dem verbesserten Fremdsprachenerwerb und einer leichteren Anrechenbarkeit von im Ausland erbrachten Studienleistungen dient, zeigt sich z.B. in der Wichtigkeit, die dem Kennenlernen unterschiedlicher Wissenschafts- und Lehr-/Lernkulturen beigemessen wird. Welche Bedeutung gerade dies für die Ausbildung interkultureller Kompetenz im Hochschulkontext hat, lässt sich z.B. aus Thielmanns Vergleich von Wissenschaftssprachen ableiten (Thielmann 2009). Denn in dem Maße, wie sich, wie Thielmann ausweist, die Wissenschaftssprachen verschiedener Gesellschaften (oder Gruppen) und das in ihnen Sag- und damit auch das Denkbare unterscheiden, ist es (im akademischen Kontext) geradezu unabdingbar, erstens diese Tatsache und zweitens auch andere Wissenschaftssprachen/-kulturen kennenzulernen, da sich erst aus dieser (angeleiteten und systematisch reflektierten) Konfrontation mit tatsächlich recht unterschiedlichen Wissens- und Denktraditionen auch die Relationalität des eigenen Wissenschaftsverständnisses und der eigenen Weltsicht erschließt. In welchem Maße dies auch die Übertragbarkeit theoretischer Konstrukte und Methoden auf anderskulturelle Kontexte betrifft, wird auch z.B. in der

[132] Siehe: http://intercultural-campus.org, 11.04.2011.

[133] Siehe http://sskkii.gu.se/nic, 11.04.2011.

interkulturellen Philosophie (zum Überblick siehe etwa Göller 2007) oder Kultursoziologie (z.B. Reckwitz 2007) diskutiert, zeigt sich aber auch z.B. an den verschiedenen indigenen Psychologien, die etwa in Indien, China, Südkorea oder Kanada entwickelt werden (zum Überblick siehe etwa Allwood/Berry 2006; s.a. Chakkarath 2007,) sowie insgesamt der verstärkten Auseinandersetzung mit eigenen Wissenstraditionen und deren Stellenwert (z.B. Chakkarath 2005; Henze 2007). Ausgehend von einem nicht-reifizierenden, nicht-statischen Kulturbegriff wird nicht zuletzt aus methodologischer Perspektive fundamentale Kritik am Programm kulturvergleichender Forschung, insbesondere kulturvergleichender Psychologie, geübt (z.B. Ratner 1997; Boesch s.o. Teil 1), die Kultur in der Regel als unabhängige Variable betrachtet (einen konzisen Überblick über Vorgehen, Chancen und Nutzen kulturvergleichender Psychologie im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation gibt Friedlmeier 2007).

Die Konstrukt- und methodenbezogenen Einwände gelten natürlich genauso für den Themenkomplex ‚interkulturelle Kommunikation/interkulturelle Kompetenz', was, wie Pan (2008, 2009) ausweist, unmittelbar Auswirkungen auf die Lehre interkultureller Kommunikation hat, die zumindest an kulturspezifische Gegebenheiten angepasst werden müsse. Nicht nur sei, mit Bolten (2007: 21), interkulturelle Kompetenz immer kulturspezifisch, sondern insbesondere könnten Methoden interkultureller Trainings nicht so ohne Weiteres aus den USA oder Europa in den chinesische Kontext (d.h. auch: auf den chinesischen (Bildungs-)Markt), mit dem Pan sich befasst, übernommen werden (Pan 2009: 267). Fasst man die Aussage, dass interkulturelle Kompetenz kulturspezifisch sei, weiter und bezieht sie auch auf das Konstrukt selbst, wird deutlich, dass es mitnichten allein um die kulturspezifische Ausrichtung der Ausbildungsinhalte und -methoden geht: Es tut sich hier ein ganz neues Betätigungsfeld für die Erforschung interkultureller Kommunikation und Kompetenz auf, nämlich die inter- oder transkulturelle Klärung der Begrifflichkeiten selbst (vgl. Henze 2007; D. Weidemann/Kuhn 2005).

Nicht zuletzt hierin zeigt sich, dass die Erforschung und Lehre interkultureller Kommunikation und Kompetenz sinnvollerweise Hand in Hand gehen, und hiermit schließt sich dann gewissermaßen auch der Kreis, der in dieser Arbeit – wenn auch nur in groben Zügen – umrissen wurde.

# Literatur


Abel, Theodor W. (1948/1964): The Operation Called ‘Verstehen’. In *American Journal of Sociology*, 54, 211-218 (Nachdruck in: Albert, Hans (Hg.) (1964): *Theorie und Realität*. Tübingen: Mohr, 177-188).

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/html/Alheit.pdf, 19.01.2010.

Allport, Gordon (1954): *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.

Allwood Carl Martin/Berry, John W. (Hg.) (2006): Special issue on the indigenous psychologies. In *International Journal of Psychology*, 41(4).

Asmuß, Birte (2003): Zur interaktiven Aushandlung von Teilnehmerkategorien in interkultureller Kommunikation. In *Linguistik online,* 14 (2), 107-121.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bauer, Gerd Ulrich (2010): Lehrfilme. In: Arne Weideman/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch.* Bielefeld: transcript, 375-385.

Bergold, Jarg B./Breuer, Franz (1987): Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: Jarg B. Bergold/ Uwe Flick (Hg.): *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung.* Tübingen: DGVT, 20-52.

Blüml, Frances (2010): Qualitätssicherung. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch.* Bielefeld: transcript, 187-212.

Boesch, Ernst E. (1951): Das Schwachbegabte Kind in der Normalschule. In *Schweizerische Erziehungsrundschau* (Bern).

Boesch, Ernst E. (1955a): Soziabilität, Sozialverhalten und Sozialleistung. In *Schweiz. Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 14, 278-296.

Boesch, Ernst E. (1955b): Erziehung zum internationalen Verständnis als psychohygienisches Problem. Saarbrücken: *Hefte des Europa-Instituts der Universität des Saarlandes*, 1, 10-26.

Boesch, Ernst E. (1960): The Bangkok project, step one. In *Vita humana*, 3, 123-142.

Boesch, Ernst E. (1962a): Auswahl und Vorbereitung von Experten für Entwicklungshilfe. In *Forum der freien Welt: Zeitschrift für EWG-Information*, 4, 15-18.

Boesch, Ernst E. (1962b): Soziologische und sozialpsychologische Überlegungen zum Aufbau von Gewerbeschulen in Entwicklungsländern. In *Mondo, Schweizerische Zeitschrift für Entwicklungsfragen*, 2, 1-6.

Boesch, Ernst E. (1963/1971): Raum und Zeit als Valenzsysteme. In: Hildegard Hiltmann/Franz Vonessen (Hg.): *Dialektik und Dynamik der Person*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 135-154 (Nachdruck in: Boesch, Ernst E. (1971): *Zwischen zwei Wirklichkeiten. Prolegomena zu einer ökologischen Psychologie*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber, 50-73).

Boesch, Ernst E. (1966): Psychologische Theorie des sozialen Wandels. In: Hans Besters/Ernst E. Boesch (Hg.): *Entwicklungspolitik. Handbuch und Lexikon*. Stuttgart: Kreuz, 336-412.

Boesch, Ernst E. (1968): Entwicklungsprozessforschung: Zur Relation von Problem und Methode der Untersuchung. In: Hans-Christof Sponeck (Hg.): *Methodische Probleme bei der Entwicklungsländerforschung mit besonderer Berücksichtigung der Stichprobenauswahl.* (Schriften der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer) Berlin: Duncker & Humblot, 15-35.

Boesch, Ernst E. (1976): *Psychopathologie des Alltags. Zur Ökopsychologie des Handelns und seiner Störungen*. Bern: Hans Huber.

Boesch, Ernst E. (1977/2006): Konnotationsanalyse – zur Verwendung der freien Ideenassoziation in Diagnostik und Therapie. In: Peter Hahn/Eberhard Herdieckerhoff (Hg.): *Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psycho-*

*therapie*. Göttingen, Zürich: Verlag für Medizinische Psychologie in Vandenhoeck & Ruprecht, 6-72 (Privater Nachdruck 2006, durchgesehen und vervollständigt, mit neuem Vorwort).

Boesch, Ernst E. (1978): Kultur und Biotop. In: Carl F. Graumann (Hg.): *Ökologische Perspektiven in der Psychologie*. Bern: Hans Huber, 11-32.

Boesch, Ernst E. (1980): *Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie*. Bern: Hans Huber.

Boesch, Ernst E. (1982a): Das persönliche Objekt. In: Ernst D. Lantermann (Hg.): *Wechselwirkungen – Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung*. Göttingen: Hogrefe, 29-41.

Boesch, Ernst E. (1982b): Fantasmus und Mythus. In: Justin Stagl (Hg.): *Aspekte der Kultursoziologie. Aufsätze zur Soziologie, Philosophie, Anthropologie und Geschichte der Kultur; zum 60. Geburtstag von Mohammed Rassem*. Berlin: Dietrich Reimer, 59-86.

Boesch, Ernst E. (1983a): Thailand research: problems of method and theory. In: Ernst E. Boesch (Hg.): *Thai culture. Report on the second Thai-European research seminar 1982*. Saarbrücken: Socio-psychological Research Centre on Development Planning, 3-23.

Boesch, Ernst E. (1983b): *Das Magische und das Schöne*. Stuttgart: Fromman-Holzboog.

Boesch, Ernst E. (1991): *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin, New York: Springer.

Boesch, Ernst E. (1996a): The seven flaws of cross-cultural psychology – the story of a conversion. In *Mind, Culture, and Acitivity,* 3 (1), 2-10.

Boesch, Ernst E. (1996b): Das Fremde und das Eigene. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 87-105.

Boesch, Ernst E. (1997a): What kind of game in a far-away forest. In: Michael Bond (Hg.): *Working at the interface of cultures: eighteen lives in social science*. London: Routledge, 1-14.

Boesch, Ernst E. (1997b): The story of a cultural psychologist: Autobiographical observations. In *Culture and Psychology*, 3 (3), 257-274.

Boesch, Ernst E. (1998): *Sehnsucht: von der Suche nach Glück und Sinn*. Bern: Hans Huber.

Boesch, Ernst E. (2000a): Homo narrator – der erzählende Mensch. In *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 9, 205-230.

Boesch, Ernst E. (2000b): *Das lauernde Chaos: Mythen und Fiktionen im Alltag*. Bern: Hans Huber.

Boesch, Ernst E. (2005): *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt der Kultur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Boesch, Ernst E. (2006a): A Meditation on Message and Meaning. In: Jürgen Straub/Doris Weidemann/Carlos Kölbl/Barbara Zielke (Hg.): *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology*. Bielefeld: transcript, 59-82.

Boesch, Ernst E. (2006b): *Gregorius und der Engel oder Erholung am Thunersee*. Saarbrücken: Privatdruck.

Boesch, Ernst E. (2006c): Kultur in Evolution – eine psychologische Skizze In *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 15 (1), 16-24.

Boesch, Ernst E. (2009/2010): *Das Dilemma*. Saarbrücken: Privatdruck.

Boesch, Ernst E. (2010): *Zur Kulturpsychologie. Rückblick und Plädoyer*. Saarbrücken: Privatdruck.

Boesch, Ernst E./Eckensberger Lutz H. (1969): Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs. In: Carl F. Graumann (Hg.): *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Theorien und Methoden*, 516-566.

Boesch, Ernst E./Straub, Jürgen (2007): Kulturpsychologie – Prinzipien, Orientierungen, Konzeptionen. In: Gisela Trommsdorff/Hans-Joachim Kornadt (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie. Band 1: Theorien und Methoden in der kulturvergleichendne und kulturpsychologischen Forschung*. Göttingen: Hogrefe, 25-95.

Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 475-485.

Bohnsack, Ralf (1987): *Kollektive Lebensorientierungen in Gruppen Jugendlicher. Exemplarische Wege zur empirischen Analyse des Zusammenhangs von Adoleszenzentwicklung, Milieu, Geschlecht und Generation*. Erlangen: Habilitationsschrift.

Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2001a): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Theo Hug (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3*. Baltmannsweiler: Schneider, 326-345.

Bohnsack, Ralf (2001b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 225-252.

Bohnsack, Ralf (2003/1991): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich (erste Auflage 1991).

Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550-570.

Bolten, Jürgen (1992): Interkulturelles Verhandlungstraining. In *Jahrbuch DaF*, 269-287.

Bolten, Jürgen (1993): Grenzziehungen als interaktionaler Prozess. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache,* 19, 255-276.

Bolten, Jürgen (2003): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Bolten, Jürgen (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In: Klaus Götz (Hg.): *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*. München: Hampp, 57-75.

Bolten, Jürgen (2007): Was heißt ‚interkulturelle Kompetenz'? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Jutta Berninghausen/Vera Kuenzer (Hg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung.* Frankfurt/M.: IKO, 21-41.

Bolten, Jürgen (2010): E-Learning. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch.* Bielefeld: transcript, 397-416.

Bräuer, Helmut (2005): *Aus dem Stadtarchiv Chemnitz - Teil 8. Chemnitz zwischen 1450 und 1650: Menschen in ihren Kontexten*. Wechselnde Verlagsorte: Stadtarchiv Chemnitz, zitiert nach Wikipedia (http://de.wikipedia.org/wiki/Bleichprivileg).

Breuer, Franz (Hg.) (1996): *Qualitative Psychologie – Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Brislin, Richard (1993): *Understanding culture's influence on behavior*. Fourth Worth: Harcourt.

Bruner, Jerome S. (1990): *Acts of meaning*. Harvard, MA: Harvard University Press.

Bühler, Karl (1907): *Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge*. In: Archiv für die gesamte Psychologie, Band IX, 297-365. Leipzig: Engelmann.

Bühler, Karl (1934/1982): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.

Bukow, Wolf-Dietrich (2007): Die Rede von Parallelgesellschaften: Zusammenleben im Zeitalter einer metropolitanen Differenzgesellschaft. In: Wolf-Dietrich Bukow/ Claudia Nikodem/Erika Schulze/Erol Yildiz (Hg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaft?: Zum Umgang mit Differenzen* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-51.

Burke, Peter (2000): *Kultureller Austausch.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Carstensen-Egwuom, Inken/Holly, Werner (im Druck): Integration, Identities and "No-Go Areas". Public Discourse and the Everyday Experiences of Neighbourhood Building in a German Region. In: Ulrike Meinhof/Heidi Armbruster (Hg.): *Searching for Neighbours*. London: Palgrave.

Carstensen-Egwuom (im Druck): Representing an ‘authentic ethnic identity’: Experiences of Sub-Saharan African musicians in an eastern German town. In *Music and Arts in Action*.

Chakkarath, Pradeep (2003): *Kultur und Psychologie. Zur Entwicklung und Standortbestimmung der Kulturpsychologie*. Hamburg: Dr. Kovač.

Chakkarath, Pradeep (2005): What can Western psychology learn from indigenous psychologies? - Lessons from Hindu psychology. In: Wolfgang Friedlmeier/Pradeep Chakkarath/Beate Schwarz (Hg.): *Culture and human development. The importance of cross-cultural research for the social sciences*. New York: Psychology Press, 31-51.

Chakkarath, Pradeep (2007): Kulturpsychologie und indigene Psychologie. In: Jürgen Straub/ Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 237-249.

Chakkarath, Pradeep (2010): Stereotypes in social psychology: The „West-East“ differentiation as a reflection of Western traditions of thought. In *Psychological Studies*, 55, 18-25.

DAAD (2011): *Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender (PROFIN)*. http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profin/09239.de.html, 15.04.2011.

Dahlén, Tommy (1997): *Among the interculturalists. An emergent profession and its packaging of knowledge*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Daniel, Ute (1993): ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘. Überlegungen zum Gegenstandsbereich der Sozialgeschichte. In *Geschichte und Gesellschaft*, 19, 69-99.

Danto, Athur C. (1980): *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M: Suhrkamp (Orig. 1965).

Deardorff, Darla K. (2004): *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States.* Dissertation North Carolina State University. http://repository.lib.ncsu.edu/ir/handle/1840.16/5733, 15.04.2011.

Deardorff, Darla K. (2006a): *Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann-Stiftung: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhun-*

*derts?* Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff (13-42). Gütersloh. Online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf, 15.04.2010.

Deardorff, Darla K. (2006b): Assessing intercultural competence in study abroad students. In: Micheal Byram; Anwei Feng (Hg.): *Living and studying abroad. Research and practice*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 232-256.

Deller, Jürgen/Albrecht, Anne-Grit (2007): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* Stuttgart, Weimar: Metzler, 741-755.

Devereux, Georges (1976/1967): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Orig. 1967: From anxiety to method in the behavioral sciences. The Hague, Paris Mouton et Co.).

Doi, Takeo (1982): *Amae. Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur japanischer Psyche*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Echterhoff, Gerald/Straub, Jürgen (2003): Narrative Psychologie: Facetten eines Forschungsprogramms. Erster Teil. In *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften,* 12 (2), 317-342.

Echterhoff, Gerald/Straub, Jürgen (2004): Narrative Psychologie: Facetten eines Forschungsprogramms. Zweiter Teil. In: *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften,* 13 (1), 151-186.

Eckensberger, Lutz H. (2002): Paradigms revisited: From incommensurability to respected complementarity. In: Heidi Keller/Ype H. Poortinga/Axel Schölmerich (Hg.): *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development*. New York u.a.: Cambridge University Press, 341-383.

Eckensberger, Lutz H./Plath, Ingrid (2003): Möglichkeiten und Grenzen des "variablenorientierten" Kulturvergleichs. In: Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus, 55-99.

Eckensberger, Lutz H./Reinshagen, Heide (1977): Transkulturelle Erziehung und Attraktivität technischer Berufe. Eine Untersuchung der Berufsstereotype afghani-

scher Schüler technishc-gewerblicher Ausbildungsstätten. In: Johann Schneider/Marianne Schneider-Düker (Hg.): *Interpretationen der Wirklichkeit: Beiträge aus kulturpsychologischer, pädagogischer und psychodiagnostischer Forschung. Ernst E. Boesch zum 60. Geburtstag*. Saarbrücken: Breitenbach, 5-35.

Ehlich, Konrad (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In: Wolfdietrich Hartung (Hg.): *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven* (Linguistische Studien A 149). Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, 15-40. (Neu abgedruckt 1991 in: Dieter Flader (Hg.): *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie*. Stuttgart: Metzler, 127-143).

Eurostat (2010): *Regional population projections*. August 2010, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statisics_explained/index.php/Regional_population_projections#Widespread_population_ageing_in_almost_all_regions, 14.04.2011.

Farkas-Teekens, Hanneke (1997): A profile of ‚the ideal lecturer' for the international classroom. In: Hanneke Farkas-Teekens/Marijk van der Wende (Hg.): *Teaching in the international classroom. Profile of the ideal lecturer, and its implications for staffing policy*. The Hague: Nuffic, 13-29.

Fetscher, Doris (2010): Virtual Classrooms. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 417-432.

Fischer, Cornelia/Straub, Jürgen (2006): Psychotherapie und psychosoziale Beratung als interkulturelle Kommunikation. In: Vera Luif/Gisela Thoma/Brigitte Boothe (Hg.): *Beschreiben – Erschließen – Erläutern. Psychotherapieforschung als qualitative Wissenschaft*. Lengerich: Papst, 248-274.

Flick, Uwe (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek: Rowohlt, 309-318.

French, John R. P., Jr./Rodgers, Willard/Cobb, Sidney (1974): Adjustment as person-environment fit. In: George V. Coelho/David A. Hamburg/John E. Adams (Hg.), *Coping and adaptation*. New York: Basic Books, 316-333.

Freud, Sigmund (1999/1910): Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie. In ders. *Gesammelte Werke Band 8*., Frankfurt/M.: Fischer, 104-115 (Erstausgabe 1910).

Friedlmeier, Wolfgang (2007): Kulturvergleichende Psychologie. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 225-237.

Fritzsche, Sandy (2007): *Auslandsentsendungen der DDR: Berichte aus Perspektive der mitgereisten Kinder*. Technische Universität Chemnitz (Professur für Interkulturelle Kommunikation), unveröff. Magisterarbeit.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2007): Film-, Bild- und Artefaktenanalyse. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 428-439.

Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gieselmann, Martin (2010): Spiel- und Dokumentarfilme. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 361-371.

Glaser, Barney (1978): *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, Barney (2007): Naturalist Enquiry and Grounded Theory. In: Günter Mey/ Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader* (HSR-Supplement-Heft 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, 114-132.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Glaser, Barney/Holton, Judith (2007): Remodeling Grounded Theory. In: Günter Mey/ Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader* (HSR-Supplement-Heft 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, 47-68.

Glick Schiller, Nina/Caglar, Ayse (2009): Towards a Comparative Theory of Locality in Migration Studies: Migrant Incorporation and City Scale. In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2, 177-202.

Göller, Thomas (2007): Interkulturelle Philosophie. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 272-283.

Goldschmidt, Armin M. F. (1977): Aspekte ärztlichen Verbalverhaltens: Die Verwendung von Fragen und Anweisungen zur Klassifizierung thailändischer Ärzte. In: Johann Schneider/Marianne Schneider-Düker (Hg.): *Interpretationen der Wirklichkeit: Beiträge aus kulturpsychologischer, pädagogischer und psychodiagnostischer Forschung. Ernst E. Boesch zum 60. Geburtstag*. Saarbrücken: Breitenbach, 63-86.

Gorsuch, Richard L. (1983): *Factor analysis*. Hillsday NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Günther Mey/Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 151-165.

Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hg.) (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Grothe, Jana/Fischer, Cornelia (2007): Interkulturelle Beratung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 808-815.

Günthner, Susanne (1991): PI LAO ZHENG (»Müdigkeit im Kampf«). In: Bernd-Dietrich Müller (Hg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium, 297-324.

Günthner, Susanne (1999): Zur Aktualisierung kultureller Differenzen in Alltagsgesprächen. In: Stefan Rieger/Schamma Schahadat/Manfred Weinberg (Hg.): *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 251-265..

Hahn, Hans Peter (2005): *Materielle Kultur. Eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer.

Hahn, Karola (2004): *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hall, Edward T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Hannerz, Ulrich (1992): *Cultural complexity. Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.

Hatzer, Barbara/Layes, Gabriel (2003): Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Alexander Thomas/Eva-Ulrike Kinast/Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, *Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 138-148.

Havighurst, Robert J. (1972): *Developmental tasks and education*. New York: McKay.

Headland, Thomas N./Pike, Kenneth L./Harris, Marvin (1990): *Emics and etics. The insider/ outsider debate*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Helfrich-Hölter, Hede (2006): Beyond the Dilemma of Cultural and Cross-Cultural Psychology: Resolving the Tension between Nomothetic and Idiographic Approaches. In: Jürgen Straub/Doris Weidemann/Carlos Kölbl/Barbara Zielke (Hg.): *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology*. Bielefeld: transcript, 253-268.

Henze, Jürgen (2007): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nichtwestliche Perspektiven. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 304-311.

Heupgen, John (2009): *Auslandsentsendung in der DDR*. Technische Universität Chemnitz (Professur für Interkulturelle Kommunikation), unveröff. Magisterarbeit.

Hinnenkamp, Volker (1994): Interkulturelle Kommunikation – strange attractions. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik,* 93, 46-74.

Hofstede, Geert (1980): *Culture's consequences – international differences in work related values*. Newbury Park, London, Neu Delhi: Sage.

Hofstede, Geert (1984): *Culture's consequences – international differences in work related values*. Newbury Park, London, Neu Delhi: Sage (2. gekürzte Auflage).

Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael (2010): *Cultures and organizations, software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* . New York u.a.: McGraw-Hill (3. Auflage).

Horstkotte, Hermann (2006): *Freie Fahrt ins Auslandssemester!*. http://www.daad-magazin.de/06169/index.html, 16.04.2011.

Hottola, Petri (1999): *The intercultural body. Western woman, culture confusion and control of space in the South Asian travel scene*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Hottola, Petri (2004): Culture confusion. Intercultural adaptation in tourism. In *Annals of Tourism Research*, 31 (2), 447-466.

Joas, Hans (1988): Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* 40, 417-446.

Joas, Hans (1992): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Jurczek, Peter/Merkel, Thomas/Benighaus, Ludger (1998): Regionalwirksamkeit der Technischen Universität Chemnitz. Regionalökonomische und soziokulturelle Effekte in Südwestsachsen. In *Beiträge zur Kommunal- und Regionalentwicklung* 32, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:ch1-199900088, 16.04.2011.

Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk Wegener (Hg.): *Gesprächsanalysen*, Hamburg: Buske, 159-274.

Kelle, Udo (2007): ‚Emergence' vs. ‚forcing' of empirical data? A crucial problem of ‚Grounded Theory' Reconsidered. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader* (HSR-Supplement-Heft 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, 133-156.

Kettelhoit, Miriam (2010): *Die Akteursgruppe ‚Deutsche Studierende'*. Bericht im Rahmen des Lehrforschungsprojekts: Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz. Chemnitz: Professur für Interkulturelle Kommunikation.

Kettelhoit, Miriam (2011): *Integrationsförderung durch interkulturelle Trainings im Handlungsfeld Hochschule. Konzeption, Planung und Durchführung einer inter-*

*kulturellen Trainingsmaßnahme für Studierende der Technischen Universität Chemnitz im Rahmen des Projekts ‚kulturcampus'*. Technische Universität Chemnitz (Professur für Interkulturelle Kommunikation), unveröff. Masterarbeit.

Klute, Dirk (1996): Die Veränderung der Fragestellung als Erkenntnisfortschritt. In: Franz Breuer (Hg.): *Qualitative Psychologie - Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 98-100.

Köhnen, Ralph Martin (2010): Literatur und andere Künste. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 345-360.

Kroeber, Alfred L./Kluckhohn, Clyde (1952): *Culture – A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage.

Kühlmann, Torsten M. (2004): *Auslandseinsatz von Mitarbeitern*. Göttingen: Hogrefe.

Kühn, Hanka (2011): *Konzeption und Durchführung eines interkulturellen Trainings für MittelstufenschülerInnen eines Gymnasiums: Vermittlung interkultureller Kompetenz im Rahmen des cultural drumming Ansatzes*. Technische Universität Chemnitz (Professur für Interkulturelle Kommunikation), unveröff. Magisterarbeit.

Kuhn, Michael/Remoe, Svend Otto (Hg.) (2005): *Building the european research area: Socio-economic research in practice*. New York: Peter Lang.

Kuhn, Michael/Weidemann, Doris (2005): Reinterpreting transnationality – European transnational socio-economic research in practice. In: Michael Kuhn/Svend Otto Remoe (Hg.): *Building the european research area: Socio-economic research in practice*. New York: Peter Lang, 53-84.

Kuhn, Michael/Weidemann, Doris (Hg.) (2010): *Internationalization of the social sciences: Asia – Latin America – Middle East – Africa – Eurasia*. Bielefeld: transcript.

Lambertini, Lucia/Thije, Jan D. ten (2004): Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle. In: Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brünner (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt: Peter Lang, 175-199.

Landis, Dan/Wasilewski, Jacqueline. H. (1999): Reflections on 22 years of the international journal of intercultural relations and 23 years in other areas of intercultural practice. In *International Journal of Intercultural Relations,* 23 (4), 535-574.

Lang, Alfred (1997): Thinking rich as well as simple: Boesch's cultural psychology in semiotic perspective. In *Culture and Psychology*, 3 (3), 383-394.

Leenen, Wolf Rainer/Groß, Andreas (2007): Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule. In: Matthias Otten/Alexander Scheitza/Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung*. Frankfurt/M: IKO, 185-214.

Leenen, Wolf Rainer (2007): Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 773-784.

Lenk, Hans (Hg.) (1977-1984): Handlungstheorien – interdisziplinär (Band 1- 6). München: Fink.

Lewin, Kurt (1963): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Hans Huber.

Lonner, Walter J./Hayes, Susanna A. (2007): *Discovering cultural psychology: a profile and selected readings of Ernest E. Boesch*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1995): Kultur als historischer Begriff. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Band 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 31-54.

Luther, Stephan (2003): *Von der Kgl. Gewerbschule zur Technischen Universität. Die Entwicklung der höheren technischen Bildung in Chemnitz 1836-2003*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz, http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/4969/data/index.html, 16.04.2011.

Machowecz, Martin (2011): Alles integriert. Als Ausländerbeauftragter des Freistaats muss sich Martin Gillo vor allem um die Sachsen kümmern. In *Zeit Online* 24.02.2011, http://www.zeit.de/2011/09/S-Portraet-Gillo, 16.04.2011.

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders.: *Wissenssoziologie*, Neuwied: Luchterhand, 91-154.

Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Markus, Hazel Rose/Kitayama, Shinobu (1991): Culture and the self. Implications for cognition, emotion, and motivation. In *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.

Matthes, Joachim (1992): The operation called 'Vergleichen'. In: ders. (Hg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (Soziale Welt, Sonderband 8). Göttingen: Schwartz, 75-102.

Mey, Günter (2000a): Rezension zu: Jürgen Straub (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(3), Art. 49, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0003491.

Mey, Günter (2000b): Rezension zu: Jürgen Straub (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(3), Art. 49, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0003491.

Mey, Günter/Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader* (HSR-Supplement-Heft 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, 11-39.

Miller, Joan G. (1997): Theoretical issues in cultural psychology. In: John W. Berry/Ype H. Poortinga/John Pandey (Hg.): *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 1: Theory and Method*. Boston, London u.a.: Allyn and Bacon (2. Auflage), 85-128.

Moosmüller, Alois (2007): Lebenswelten von ‚Expatriates'. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 480-488.

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, 391-403.

Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 110-122.

Nothnagel, Steffi (2010): Auslandssemester. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 433-461.

Otten, Matthias (2010): Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 163-185.

Otten, Matthias (2006): *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie*. Bielefeld: transcript.

Pan, Yaling (2008): *Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung.* Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

Pan, Yaling (2009): Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung – Einsichten und Ansätze aus einer chinesischen Betrachtung. In: Jürgen Bolten/Christoph Barmeyer (Hg.): *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis, 267-279.

Pike, Kenneth Lee (1967): *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. Den Haag: Mouton.

Popper, Karl R. (1973a): *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr (5. Auflage).

Popper, Karl R. (1973b): *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Porila, Astrid/Thije, Jan D. ten (2008): *Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden*. München: Meidenbauer.

Queis, Dietrich von (2009): *Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.).

Ratner, Carl (1997): *Cultural Psychology and Qualitative Methodology. Theoretical and Empirical Considerations*. New York, London: Plenum Press.

Reckwitz, Andreas (2007): Kultursoziologie. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 201-211.

Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.

Rehbein, Jochen (2007): Sprachpragmatische Ansätze/Linguistik. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 131-144.

Renn, Joachim (2004): Perspektiven einer sprachpragmatischen Kulturtheorie. In: Friedrich Jäger/Jürgen Straub (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 430-448.

Said, Edward W. (2001): *Orientalism. Western conceptions of the Orient*. New Delhi: Penguin (Orig. 1978).

Schneider, Johann/Schneider-Düker, Marianne (Hg.) (1977): *Interpretationen der Wirklichkeit: Beiträge aus kulturpsychologischer, pädagogischer und psychodiagnostischer Forschung. Ernst E. Boesch zum 60. Geburtstag*. Saarbrücken: Breitenbach.

Schönmeier, Hermann W. (1977): Ausbildungsverhältnisse somalischer Familien: Zur Kategorisierung unabhängiger Variablen mit Hilfe der Clusteranalyse. In: Johann Schneider/Marianne Schneider-Düker (Hg.): *Interpretationen der Wirklichkeit: Beiträge aus kulturpsychologischer, pädagogischer und psychodiagnostischer Forschung. Ernst E. Boesch zum 60. Geburtstag*. Saarbrücken: Breitenbach, 37-62.

Schreiter, Miriam (2010): *Analyse der Akteursgruppe ‚Dozierende der TU Chemnitz'*. Bericht im Rahmen des Lehrforschungsprojekts: Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationa-

lisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz. Chemnitz: Professur für Interkulturelle Kommunikation.

Schütz, Alfred (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In ders.: *Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Teil 1*. Den Haag: Nijhoff, 3-110.

Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung.* München: Fink, 159-265, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-56350.

Searle, John R. (1990): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Orig. 1969).

Siegfried, Doreen (2003): Die Konstituierung von Interkulturalität in der deutsch-schwedischen Wirtschaftskommunikation. In *Linguistik online* 14 (2), 123-136.

Sievert, Hans-Wolf/Yan, Song (1998): Die Reintegration im internationalen Personalmanagement. In: Christoph I. Barmeyer/Jürgen Bolten (Hg.): *Interkulturelle Personalorganisation*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 241-274.

Spiro, Melford E. (1969): From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences. In *American Anthropologist*, 71 (1), 95-97.

Stadtverwaltung Chemnitz (2008): *Rahmenplan zur Integration von Migranten/Migrantinnen in Chemnitz. Beschlussvorlage Nr. B-123/2008 an den Stadtrat zur Sitzung am 11. Juni 2008*, http://www.chemnitz.de/chemnitz/de/soziales_und_gesundheit/chemnitz_fuer/auslaender/downloads/Rahmenplan_migranten_2008.pdf, 16.04.2011.

Stahl, Günter (1998): *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München: Oldenbourg.

Straub, Jürgen (1989): *Historisch-psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht*. Heidelberg: Asanger.

Straub, Jürgen (1991): Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmenden Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen. In *Sozialwissenschaftliche Rundschau*, 13 (23), 50-71.

Straub, Jürgen (1993a): 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, 143-183.

Straub, Jürgen (1993b): *Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln*. Opladen: Leske + Budrich.

Straub, Jürgen (Hg.) (1998a): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Straub, Jürgen (1998b): Handlungsbegriff und Handlungserklärung – typologische Unterscheidungen unter besonderer Berücksichtigung des narrativen Modells. In: Jürgen Straub/Hans Werbik (Hg.): *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt/M.: Campus, 261-283.

Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin, New York: de Gruyter.

Straub, Jürgen (2000a): Psychologische Miniaturen aus Meisterhand. Die „späten" Arbeiten Ernst Eduard Boeschs im Kontext seines Werkes. In *Handlung, Kultur, Interpretation*, 9 (2), 334-349.

Straub, Jürgen (2000b): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne" armchair psychology. In *Zeitschrift für qualitative Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 167-194.

Straub, Jürgen (2003a): Interkulturelle Kompetenz und transitorische Identität in Übersetzungskulturen: Zu Alexander Thomas' psychologischer Bestimmung einer „Schlüsselqualifikation". In *Erwägen Wissen Ethik,* 14 (1), Dritte Diskussionseinheit, 207-210.

Straub, Jürgen (2003b): Psychologie und die Kulturen in einer globalisierten Welt. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe (2. Auflage), 543-566.

Straub, Jürgen (2004): Identität. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 277-303.

Straub, Jürgen (2005): Labile Gleichgewichte zwischen Mensch und Kultur – ein Vorwort von Jürgen Straub. In: Ernst E. Boesch: *Von Kunst bis Terror. Über den Zwiespalt in der Kultur*. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht, 7-16.

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, 163-213.

Straub, Jürgen (2007a): Kultur. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 7-24.

Straub, Jürgen (2007b): Kompetenz. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 35-46.

Straub, Jürgen (2007c): Interkulturelle Kommunikation – eine wissenschaftliche Disziplin? In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation – Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann, 209-241.

Straub, Jürgen (2010a): Handlungstheorie. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-122.

Straub, Jürgen (2010b): Erzähltheorie/Narration. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 136-150.

Straub, Jürgen (2010c): Das Verstehen kultureller Unterschiede. 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, 39-99.

Straub, Jürgen (2010d): Lerntheoretische Grundlagen. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 31-98.

Straub, Jürgen/Arnold, Maik (2007): Mission. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 646-657.

Straub, Jürgen/Chakkarath, Pradeep (2010): Kulturpsychologie. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 195-209.

Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (2007): Über das Studium interkultureller 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. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung*. Frankfurt/M.: IKO, 215-244.

Straub, Jürgen/Shingo Shimada (1999): Relationale Hermeneutik im Kontext interkultureller Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften erörtert am Beispiel „Religion“. In *DZPhil*, 47(3), 1-29.

Straub, Jürgen/Thomas, Alexander (2003): Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichende Psychologie. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe (2. Auflage), 29-80.

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne (2007): Introduction into ideas: experience, method, and dynamic self. Prefatory comments on Ernest E. Boesch’s contributions to cultural psychology. In: Walter J. Lonner/Susanna A. Hayes (Hg.): *Discovering cultural psychology: a profile and selected readings of Ernest E. Boesch*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, xix-lviii.

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne (2008 ): Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz« - Masterstudiengang an der Technischen Universität Chemnitz. In *Kulturpolitische Mitteilungen,* 120 (1). http://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi 120/kumi120_71.pdf, 11.04.2011.

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.) (2007): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Straub, Jürgen/Weidemann, Doris (2006): Psychology, culture, and the pursuit of meaning: An introduction. In: Jürgen Straub/Doris Weidemann/Carlos Kölbl/Barbara Zielke (Hg.): *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology*. Bielefeld: transcript, 11-20.

Straub, Jürgen/Weidemann, Doris (i. Vorb.): *Die verstehend-erklärende Psychologie und das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Straub, Jürgen/Zielke, Barbara (2007): Gesundheitsversorgung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 716-729.

Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz/PVU.

Streeck, Jürgen (1985): Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interkulturellen Kommunikation. In: Jochen Rehbein (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 103-120.

Strübing, Jörg (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader* (HSR-Supplement-Heft 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, 157-173.

Textor, Robert B. (2007): Intermezzo: The Ernest Boesch I knew half a century ago. In: Walter J. Lonner/Susanna A. Hayes (Hg.): *Discovering cultural psychology: a profile and selected readings of Ernest E. Boesch*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 81-94.

Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.

Thije, Jan D. ten (2000): *Interkulturelle Kommunikation in Behörden. Eine Gesprächsfibel für die Beratung von Migranten und Russlanddeutschen Aussiedlern*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz, 1-45.

Thije, Jan D. ten (2001): Ein diskursanalytisches Konzept zum interkulturellen Kommunikationstraining. In: Jürgen Bolten/Daniela Schröter (Hg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktischen Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung.* Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 177-204.

Thomas, Alexander (Hg.) (1991): *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. SSIP-Bulletin, 61. Saarbrücken: Breitenbach.

Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 377-424.

Thomas, Alexander (2000): Forschungen zur Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 9 (2), 231-279.

Trommsdorff, Gisela (1993): Kindheit im Kulturvergleich. In: Manfred Markefka/Bernhard Nauck (Hg.): *Handbuch der Kindheitsforschung.* Neuwied: Luchterhand, 45-65. (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-98505)

Trommsdorff, Gisela (2002): An eco-cultural and interpersonal relations approach to development of the lifespan. In: Walter J. Lonner/Dale L. Dinnel/Susanna A. Hayes/David N. Sattler (Hg.): *Online readings in psychology and culture* (unit 12, chapter 1). Bellingham WA: Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, http://www.wwu.edu/culture/Trommsdorff.htm, 17.04.2011.

TU Chemnitz (2011): *Universität: Fakten und Zahlen*. Chemnitz, http://www.tu-chemnitz.de/tu/fakten.php, 14.04.2011.

Várkonyi, Boglárka (2010a): *Die Akteursgruppe ‚Ausländische Studierende'*. Bericht im Rahmen des Lehrforschungsprojekts: Bedarf an Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen – am Beispiel der TU Chemnitz. Chemnitz: Professur für Interkulturelle Kommunikation.

Várkonyi, Boglárka (2010b): *Konzeption und Implementierung eines integrationsfördernden Projektes zur interkulturellen Kompetenzentwicklung und -vermittlung „von Studierenden für Studierende". Das Projekt kulturcampus an der TU Chemnitz*. Technische Universität Chemnitz (Professur für Interkulturelle Kommunikation), unveröff. Masterarbeit.

Vereijken, Carolus M.J.L./Riksen-Walraven, J. Mariannem/Van Lieshout, Cornelis F.M. (1997): Mother-infant relationships in Japan: attachment, dependency, and amae. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 442-462.

Volkmann, Laurenz (2010): Literatur-Lektüren. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 331-344.

Waldenfels, Bernhard (1990): Der Logos der praktischen Welt. In: ders.: *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 83-102.

Weidemann, Arne (2001): *Deutsche in Taiwan – Eine Erkundung (un-)gewöhnlicher Lebensläufe*. Universität Erlangen-Nürnberg, unveröff. Diplomarbeit.

Weidemann, Arne (2007): Tourismus. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 613-627.

Weidemann, Arne (2009): Pragma-semantische Analysen zur Erforschung interkultureller Kommunikation. (FQS-Themenschwerpunkt 01/2009 „Qualitative Forschung zur interkulturellen Kommunikation"). In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (1), Art. 37, (http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1228/2671).

Weidemann, Arne (2010a): Touristische Begegnungen aus der Perspektive einer Psychologie interkulturellen Handelns. In: Hiltraud Casper-Hehne/Niteen Gupte (Hg.) unter Mitarbeit von Gerhard Stilz: *Kommunikation über Grenzen. Aktuelle Ansätze zur Interkulturellen Verständigung*. Göttingen: Universitätsverlag, 103-136.

Weidemann, Arne (2010b): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle*

*Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 489-522.

Weidemann, Arne (2010c): Teaching intercultural competence at university – just a matter of methods? In: Huang, Men-lan (Hg.): *Conference Proceedings „International Symposium on Cross-Cultural Studies", Graduate Institute of Cross-Cultural Studies, Taipei 11./12.12.2010*. Taipei: Fu Jen Catholic University, 70-86.

Weidemann, Arne (2010d): *Teaching intercultural competence at university – just a matter of methods?* Präsentation beim „International Symposium on Cross-Cultural Studies" des Graduate Institute of Cross-Cultural Studies, Fu Jen Catholic University, Taipei/Taiwan am 12.12.2010.

Weidemann, Arne/Becker, Mareike/Dombek, Karolina/Hager, Caroline/Kettelhoit, Miriam/Schreiter, Miriam/Várkonyi, Boglárka (2011): Bedarf an universitären Ausbildungsangeboten zu interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Eine empirische Studie am Beispiel der TU Chemnitz. In: Stephan Schlickau/Beatrix Kreß/Elke Bosse (Hg.): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. (Hildesheimer Schriften zu Interkulturellen Kommunikation Bd. 3.) Frankfurt/M.: Peter Lang, 199-222.

Weidemann, Arne/Blüml, Frances (2009): Experiences and Coping Strategies of Host families in International Youth Exchange. In *Intercultural Education,* 20(S1-2), 87-102.

Weidemann, Arne/Nothnagel, Steffi (2010): Akteure. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 123-162.

Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript.

Weidemann, Doris (1997): *Interkulturelle Kommunikation und Managementerfolg am Beispiel China*. Universität Erlangen-Nürnberg, unveröff. Diplomarbeit.

Weidemann, Doris (2004): *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht': Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: transcript.

Weidemann, Doris (2007): Wissenschaft und Forschung. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 667-678.

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, 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, 815-825.

Weidemann, Doris/Kuhn, Michael (2005): Speaking the same language? Lingua franca communication in European social science research collaboration. In: Michael Kuhn/Svend Otto Remoe (Hg.): *Building the European Research Area: Socio-economic research in practice*. New York: Peter Lang, 85-113.

Welsch, Wolfgang (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Paul Drechsel (Hg.): *Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung*. Mainz: Universität Mainz, 45-72.

Werbik, Hans (1985): „Psychonomie" und „Psychologie". Zur Notwendigkeit der Unterscheidung zweier Wissenschaften. In: Clemens Burrichter/Rüdiger Inhetveen/Rudolf Kötter (Hg.): *Technische Rationalität und rationale Heuristik*. Paderborn: Schöningh, 109-121.

Wiedemann, Peter (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Heiner Keupp/Lutz von Rosenstiel/Stephan Wolff (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, 440-445.

Windelband, Wilhelm (1904): *Geschichte und Naturwissenschaft*. Straßburg: Heitz (3. Auflage).

Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drucksache 5065/01, Berlin, 16.11.01/mo.

Wright, Georg H. von (1974): *Erklären und Verstehen*. Frankfurt/M.: Athenäum (Orig. 1971).

Yildiz, Erol (1999): *Fremdheit und Integration: Ausführungen zum besseren Verständnis, Anregungen zum Nachdenken.* Bergisch Gladbach: BLT.

Zielke, Barbara (2004): *Kognition und soziale Praxis. Der Soziale Konstruktionismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie*. Bielefeld: transcript.

Zielke, Barbara/Straub, Jürgen (2008): Culture, Psychotherapy and the Diasporic Self as Transitoric Identity. A Reply to Social Constructionist and Postmodern Concepts of Narrative Psychotherapy In: Toshio Sugiman/Kenneth J. Gergen/Wolfgang Wagner/Yoko Yamada (Hg.): *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations*. Japan: Springer, 49-72.

# Nachwort und Danksagung

Diese Arbeit ist das Ergebnis einer langjährigen Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation und Kompetenz in unterschiedlichen privaten wie beruflichen Handlungskontexten. Während der vergangenen sechs Jahre gehörte hierzu insbesondere die Auseinandersetzung mit der systematischen *Erforschung* und *Lehre* interkultureller Themenstellungen im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Chemnitz.

Hiervon geben die in Teil 2 der vorliegenden teilkumulativen Dissertation nachgedruckten Artikel und Buchkapitel Zeugnis: Sie sind teils unmittelbar aus der Arbeit in Projektseminaren hervorgegangen oder befassen sich explizit mit Möglichkeiten zur Erforschung und/oder Lehre entsprechender Themen bzw. Methoden im universitären Kontext. Gleichzeitig wurzeln diese Arbeit wie auch die ihr zugrundeliegenden empirischen Studien und theoretisch-methodologischen Überlegungen in persönlichen Erfahrungen ebenso wie in den Schriften der in Teil 1 der Arbeit ausführlicher vorgestellten Autoren Ernst E. Boesch und Jürgen Straub. Der wiederholten Möglichkeit zur wissenschaftlichen und auch persönlichen Auseinandersetzung mit diesen beiden Kulturpsychologen während der vergangenen Jahre verdanke ich viel.

Mein größter Dank gebührt Jürgen Straub, nicht nur aufgrund der wissenschaftlichen Ausbildung, die ich bei ihm erfahren habe, sondern vor allem, weil er mir unschätzbare Lernmöglichkeiten eröffnet hat. Den Weg bin ich allein gegangen, und nicht immer in die vorgeschlagene Richtung. Für seine dennoch überaus großzügige und wohlwollende Unterstützung in allen Lebenslagen bin ich ihm von Herzen dankbar.

Danken möchte ich insbesondere auch jenen, die mich während und bei der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Hierzu gehören vor allem meine Kollegin und Lebensgefährtin Steffi Nothnagel, ohne deren kluge Kommentare und tatkräftiges Einschreiten bei drohenden Katastrophen dieses Buch kaum fertig geworden wäre, Romy Bauer, die als studentische Hilfskraft einen Teil der Korrektur- und Formatierungsarbeiten auf sich genommen hat, Hede Helfrich-Hölter für großzügig gewährte Freiräume und die Übernahme des Zweitgutachtens sowie, last but not least, Winfried Thielmann, der mir ermöglicht hat, eine Dissertation in dieser Form anzufertigen und mich dabei betreut hat.

# Tabellarischer Lebenslauf

**Personalien**

| | |
|---|---|
| Name | Arne Weidemann<br>geb. am 03.08.1966 in Göttingen |

**Studium**

| | |
|---|---|
| Nov. 1994 – Juli 2001 | Studium der Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Abschluss mit dem Diplom (9 Fachsemester)<br>Diplomarbeit: Deutsche in Taiwan – Eine Erkundung (un-) gewöhnlicher Lebensläufe. |
| April 2004 – März 2006 | Teilnehmer und Assistent des Graduiertenkollegs „Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz“ unter Leitung von Prof. Dr. Jürgen Straub (Chemnitz) und Prof. Dr. Jörn Rüsen (Essen). Finanzielle Förderung durch den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft sowie das Kulturwissenschaftliche Institut, Essen |

**Erwerbstätigkeit nach Studienende**

| | |
|---|---|
| Sept. 2001 – Juli 2003 | Projektmanager bei der Firma COM/ON/FOUR Gesellschaft für Personal- und Organisationsentwicklung mbH, Nürnberg |
| Okt. 2003 – Dez. 2005 | Lehraufträge an der TU Chemnitz im Magisterstudiengang „Interkulturelle Kommunikation“ |
| Nov. – Dez. 2004 | Wissenschaftliche Hilfskraft an der Professur Interkulturelle Kommunikation, TU Chemnitz |
| Seit Jan. 2006 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Interkulturelle Kommunikation, TU Chemnitz |
| Seit Okt. 2009 | Vertreter des akademischen Mittelbaus der Philosophischen Fakultät im Fakultätsrat, TU Chemnitz |

# Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Arne Weidemann

Chemnitz, 06.05.2011