

2 Entwicklung der Forschungsmethoden

In diesem Kapitel werden die Forschungsmethoden entwickelt, mit denen IKT innerhalb dieser Arbeit methodologisch untersucht werden soll, da nicht auf bewährte Forschungsmethoden zurückgegriffen werden kann.

2.1 Methode 1: Systematisierung

2.1.1 Anforderungen

Der Versuch, IKT zu systematisieren, ist nicht neu. Ausgehend von US-amerikanischen Impulsen gibt es einige Vorschläge. Der bekannteste ist das Intercultural Programming Grid mit den vier Oberbegriffen ‚didaktisch vs. erfahrungsbildend‘ und ‚kulturrelevant vs. kulturspezifisch‘, sodass Trainingsprogramme bezüglich ihrer Ziele klassifiziert werden können (Bennett, 1986b). Daneben existiert eine umfangreiche Methodensammlung (Fowler & Mumford, 1995) oder Systematisierungen anhand von Praxisaspekten¹⁵. Diese Vorschläge sind allerdings nur eingeschränkt geeignet,¹⁶ da entweder keine Ordnungskriterien aufgestellt werden (wie für die Methodensammlung) oder solche, die zwar die Praxis grob strukturieren helfen durch z. B. zeitliche oder zielbestimmte Aspekte, sich somit aber nicht auf die gesamte theoretische Basis des IKT beziehen können. Zudem können inhaltliche Klassifizierungen wie die didaktische/erfahrungsorientierte Zielsetzung schnell veralten.¹⁷

Daraus folgt, dass für eine Systematisierung des IKT die Ordnungskriterien spezifisch und differenziert genug sein sollten, um das gesamte Untersuchungsobjekt mit seinen Besonderheiten abzubilden. Zudem sollte die Systematisierung in der Theorie – nicht der Praxis – verankert und drittens formaler Natur sein, sodass sie möglichst trendunabhängig auch einer Erweiterung des zukünftigen Wissenssystems standhalten kann.

¹⁵ Zum Beispiel unterteilt Kammhuber nach Orientierungs-, Verlaufs-, Reintegrations-, Reflexions- und Organisationstrainings (vgl. Kammhuber, 2000, S. 9 f.).

¹⁶ Siehe Gütekriterien Kapitel 1.2.4, S. 24.

¹⁷ Die Unterscheidung ist nach gerade einmal zwei Jahrzehnten nicht mehr durchzuhalten, da Trainings heute beide Komponenten abdecken.

2.1.2 Anknüpfungspunkte

Da IKT Teil des Weiterbildungsfeldes ist, erscheint es sinnvoll, zuerst hier nach möglichen und schon bewährten Systematisierungen zu suchen. Tatsächlich finden sich Vorschläge für eine formale Systematisierung von Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungskonzepten¹⁸. Am besten geeignet erscheinen Ordnungskriterien, die Einflussrichtungen und gemeinsame Problemkontexte darstellen. Eine solche Systematisierung nimmt Mader vor und unterteilt nach lern-, legitimations- und arbeitsmarktorientierte Konzepten (vgl. Mader, 1995, S. 47). Die *Lernorientierung* subsumiert Lehr-Lern-Prozesse unter „erziehungswissenschaftlichem Kern“. Im IKT können Konzepte zur Zielbestimmung¹⁹, zum Lern²⁰- und Lehrverständnis²¹ subsumiert werden. *Legitimationsorientierung* verkörpert die Sinndimension, die Erwachsenenbildung anschlussfähig an aktuelle sozialpolitische Problemstellungen macht. Hierunter fallen Kultur- und Akkulturationsverständnisse des IKT, denn Kultur ist unweigerlich der Schlüsselbegriff dieser Weiterbildung und die Kulturschockthese vielfach ihre argumentative Grundlage (vgl. Zick, 2010, S. 188). Die *Arbeitsmarktorientierung* nimmt die Nutzenbewertung von Trainingsprogrammen aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive vor (vgl. Mader, 1995, S. 47). Von Bedeutung für IKT sind hier Evaluationskonzepte (vgl. Nerdinger, Blickle, & Schaper, 2011, S. 480).

Diese Dreiteilung stellt erste Ordnungskriterien auf, ist aber noch wenig differenziert. Es bedarf deshalb einer weiteren formaltheoretischen Struktur, um Konzepte eingehender in ihren Diskurszusammenhängen verorten zu können. Ein etabliertes Instrument dafür ist die wissenschaftstheoretische Systematisierung, die wesentliche Charakteristika der Konzepte expliziert, indem sie diese auf ihre Ansätze zurückführt.

¹⁸ Zum Beispiel auch von Zeuner aus historischer Perspektive (vgl. Zeuner, 2009).

¹⁹ Die Zielbestimmung des Prozesses geht auf aus dem Bereich des Unterrichts sowie aus der Aus- und Weiterbildung stammende didaktische und theoretische Traditionen zurück, die explizit die Zielebene einschließen (vgl. Kirschhock, 2009, S. 137).

²⁰ Die dem Lernverständnis zuzuordnenden Einzelkonzepte werden in der häufig zitierten pädagogischen Definition von Roth zusammengefasst, der Lernen als Verbesserung oder Neuerwerb von Verhaltens- oder Leistungsformen und ihren Inhalten versteht – inklusive der damit verbundenen Änderung der seelischen Funktionen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Werten, im Streben und Wollen im Rahmen der Erwachsenenbildung (vgl. Roth, 1957, S. 188).

²¹ Unter Lehrverständnis werden angelehnt an Arnold alle Einzelkonzepte geordnet, die didaktisch geplante und auf systematischen Wissens- und Könnenserwerb gerichtete Handlungen einer Lehrperson im Lehr-Lern-Prozess der Erwachsenenbildung beschreiben (vgl. Arnold, 2009, S. 31). Dazu zählt die Ermöglichung und bestmögliche Ausgestaltung von Lernen (vgl. Arnold, 2009, S. 30).

2.1.3 Präzisierung für IKT

Um die Konzepte des IKT zu systematisieren, werden diese zuerst in ihrem Entstehungskontext verortet: mit ihrer erster Erscheinung, ihren zentralen Definitionen und Lesarten, ihrem disziplinären Hintergrund, ihrem Anknüpfungspunkt an vorangegangene Diskurse und ihrer Rezeption. Zum Beispiel wurde Thomas' psychologische Theorie der interkulturellen Handlungskompetenz erstmals 1980 im Rahmen der Austauschforschung vorgestellt. Sein Anknüpfungspunkt ist die Debatte um neue Schlüsselqualifikationen. Mittlerweile wird Thomas' Theorie kontrovers diskutiert.

Die Konzepte werden zudem in ihrem jeweiligen größeren wissenschaftlichen Kontext gesehen, indem sie ihren Ansätzen zugeordnet werden. So zählt Thomas' Konzept zum handlungstheoretischen Ansatz, der in der Soziologie seinen Ausgangspunkt genommen hat und in den Diskursen um berufliche Qualifizierung in den 1980er-Jahren seine Blütezeit erlebte. Der Handlungsbegriff füllt dabei das Vakuum zwischen Kognition und Aktion mit dem Fokus auf dem intentionalen Individuum, dessen Handlungsabläufe empirisch-analytisch untersucht werden sollen.

Um gemeinsame Einflussrichtungen in der Weiterbildung darzustellen, werden die Ansätze wiederum der Lern-, Legitimations- oder Arbeitsmarktorientierung zugeordnet. Da interkulturelle Kompetenz das Ziel der Lehr-Lern-Prozesse des IKT ist, wird Thomas' handlungstheoretisches Kompetenzkonzept im lernorientierten Problemkontext verortet.

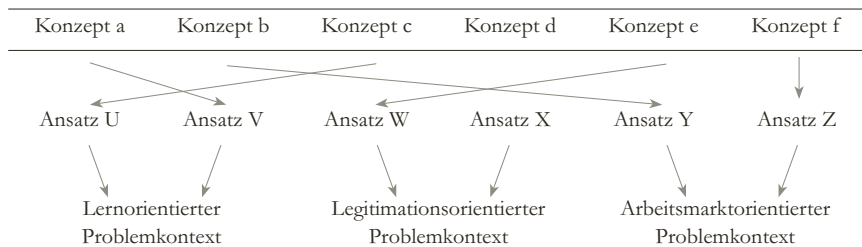


Tabelle 1. Systematisierung von IKT-Konzepten.

Anmerkung. Systematisierung von IKT-Konzepten, indem einzelne Konzepte den ihnen zugrunde liegenden Ansätzen und diese wiederum verschiedenen Problemkontexten zugeordnet werden. Eigene Darstellung.

2.2 Methode 2: methodologische Analyse

2.2.1 Anforderungen

Ein Blick auf den Forschungsstand der interkulturellen Forschung zeigt bereits richtungweisende Analysen von Konzepten. Haas führt eine kulturwissenschaftliche Analyse der im deutschsprachigen Raum verbreiteten Kulturverständnisse durch.²² Ein psychologischer Beitrag kommt von Kammhuber mit einer wissenschaftstheoretischen Analyse der im IKT verwendeten Lernkonzepte (Kammhuber, 2000). Der aktuellste Beitrag diskutiert ebenfalls wissenschaftstheoretisch verschiedene Lerntheorien (Straub, 2010b). Bei den drei Beiträgen handelt es sich jeweils um Teilgebiete des Wissenssystems IKT wie das kulturwissenschaftliche, sodass hier gewählte Analysemethoden auf ihre Übertragbarkeit auf andere am IKT beteiligte Fächer geprüft werden müssen.

Eine IKT-adäquate Analyse sollte daher disziplinübergreifend angelegt sein, sodass grundlegende Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Wechselbeziehungen der IKT-Konzepte dargestellt werden können. Dadurch entsteht folgerichtig ein verallgemeinernder Blick auf die Konzepte im Vergleich zu spezifischen disziplinspezifischen Analysen.

2.2.2 Anknüpfungspunkte

Die bereits bewährte wissenschaftstheoretische Analyse ist disziplinübergreifend anwendbar und kann die Verwandtschaft von Konzepten aufgrund ihrer Annahmen und Implikationen aufzeigen.

Wenn wissenschaftliche Erkenntnisprozesse nachvollzogen werden sollen, um charakteristische Erklärungsschemata zu analysieren, sollte berücksichtigt werden, dass es verschiedene Ebenen des Erkenntnisprozesses gibt, die jeweils verschiedene Funktionen haben²³ (vgl. Judin, 2009c, S. 96). Die Grundannahmen des Behaviorismus, dass Situationen rational zu erfassen, kontrollierbar, standardisierbar und objektiv darstellbar sind, sind sämtlichen behavioristischen Theorien übergeordnet und bestimmen diese. Judin hat dazu ein allgemeines Schema ausgearbeitet, das vier

²² Haas kommt zu dem Schluss, dass dieses veraltet ist – mit dem Hinweis, dass der Übergang zu einem modernen Paradigma bislang schwer fällt. Darauf aufbauend zeigt sie erste Ansätze zu einer Paradigmenveränderung auf (vgl. Haas, 2009, S. 176).

²³ Die These von Funktionen wissenschaftlicher Aussagen wurde zuerst von Lektorskij & Švyrev (Lektorskij & Švyrev, 1972) aufgestellt, später, speziell in der Erwachsenenpädagogik, auch von Nuissl aufgegriffen. Er unterscheidet beispielsweise Aussagen zu einem Menschenbild, zu einem gesellschaftlichen Ziel oder auch zu verwendeten Methoden (vgl. Nuissl, 2000, S. 142).

methodologische Ebenen der wissenschaftlichen Erkenntnis unterscheidet, denen jeweils bestimmte Funktionen entsprechen²⁴ (vgl. Judin, 2009b, S. 194).

Die höchste, die philosophische Ebene beschreibt das Welt- und Menschenbild, das die Bedingungen und Grenzen des Forschungsprozesses vorgibt und die weltanschauliche Interpretation der Ergebnisse liefert (vgl. Judin, 2009b, S. 97, 103). Die darunter liegende allgemeinwissenschaftliche Ebene beschreibt demgegenüber die disziplinübergreifenden Hauptentwicklungsrichtungen in den Wissenschaften (vgl. Judin, 2009b, S. 102), wie z. B. die Kybernetik, die System- oder Medientheorie. Diese Forschungsprinzipien sind einerseits inhaltliche Konzeptionen, die eine große Gesamtheit wissenschaftlicher Disziplinen beeinflussen, andererseits aber auch formale methodologische Theorien (vgl. Judin, 2009b, S. 190; Judin, 2009c, S. 99). Die fachwissenschaftliche Ebene beinhaltet die Gesamtheit der disziplinspezifischen Untersuchungsmethoden, Prinzipien und Abläufe (vgl. Judin, 2009b, S. 190; Judin, 2009c, S. 100). Auf der methodischen Ebene werden konkrete Verfahren beschrieben, mit denen wissenschaftliches Material gewonnen und bearbeitet werden kann. Sie normiert damit die unmittelbare wissenschaftliche Tätigkeit (vgl. Judin, 2009b, S. 190; Judin, 2009c, S. 100).

2.2.3 Präzisierung für IKT

Die Diskurse zu den den IKT-Konzepten zugrunde liegenden Ansätzen werden mithilfe methodologischer Ebenen wissenschaftstheoretisch und damit disziplinübergreifend analysiert bezüglich ihrer grundlegenden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Wechselbeziehungen. Die entsprechenden Argumente in der Literatur werden auf der jeweiligen Ebene zugeordnet, wie Tabelle 2 schematisch darstellt. So basiert interkulturelle Kompetenz, wie sie Thomas (1980, 2003b, 2006) vorstellt, auf philosophischen Grundannahmen, die einer Person Intentionalität, aber auch Zweckrationalität zuschreiben. Damit bleibt der Ansatz des Konzepts objektivistisch und mechanistisch, ohne ethische Aspekte anzusprechen. Die allgemeinwissenschaftliche Ebene wird durch den sozialgeschichtlichen und konkret-situativen Kontext einbezogen, aber kontingente Handlungsspielräume bleiben unberücksichtigt. Auch wenn die Theorie komplex ist und Einzelergebnisse systematisieren hilft, behält sie fachwissenschaftlich ihre Effizienz- und Machbarkeitsorientierung: Verhalten wird kontrollierbar und weiche Faktoren erscheinen nicht. Methodisch betrachtet haben die umfangreichen empirischen Studien die Subjektivität des Forschenden ausgeblendet.

²⁴ Auch wenn zwischen den verschiedenen Ebenen sowohl inhaltliche als auch funktionale Wechselbeziehungen existieren, ist diese Unterscheidung analytisch aufschlussreich.

Konzept a	Konzept b	Konzept c	Konzept d	Konzept e	Konzept f
Ansatz U	Ansatz V	Ansatz W	Ansatz X	Ansatz Y	Ansatz Z
Ebene 1	Ebene 1	Ebene 1	Ebene 1	Ebene 1	Ebene 1
Ebene 2	Ebene 2	Ebene 2	Ebene 2	Ebene 2	Ebene 2
Ebene 3	Ebene 3	Ebene 3	Ebene 3	Ebene 3	Ebene 3
Ebene 4	Ebene 4	Ebene 4	Ebene 4	Ebene 4	Ebene 4

Tabelle 2. Analyse von wissenschaftstheoretischen Ansätzen des IKT.

Anmerkung. Analyse von wissenschaftstheoretischen Ansätzen des IKT, indem die jeweiligen Diskurse auf vier methodologischen Ebenen erörtert werden. Eigene Darstellung.

2.3 Methode 3: methodologische Konzeption

2.3.1 Anforderungen

Zur Weiterentwicklung des IKT gibt es zahlreiche Vorschläge. Dazu zählen die bereits erwähnten Publikationen (Haas, 2009; Kammhuber, 2000; Straub, 2010b) oder die Kritiken zu thematischen Hauptartikeln in der Zeitschrift ‚Erwägen – Wissen – Ethik‘, so z. B. die Auseinandersetzung mit Auernheimers interkultureller Pädagogik (2010) oder Thomas‘ Kulturstandards (2003). Einzelvorschläge für lernorientierte Konzepte empfehlen, Brücken über die disziplinär geprägten Kompetenzebenen Individuum, Gruppe, Organisation und Netzwerk zu schlagen (vgl. Pawlowsky, Menzel, & Wilkens, 2005, S. 342). Es wird die soziale Unterstützung bei Anpassungsprozessen hervorgehoben (vgl. Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005, S. 691), es werden heterogene IKT-Gruppen empfohlen (vgl. Thomas & Hößler, 2009, S. 290) oder es wird nahegelegt, Vorerfahrungen und intrinsische Motivation einzubeziehen (vgl. Kammhuber, 2000, S. 24). Innerhalb der legitimationsorientierten Konzepte wird vorgeschlagen, Kultur als Verhandlungsobjekt zu sehen (vgl. Kiesel & Volz, 2002, S. 59), Kulturalisierung und Verstärkung von vorhandenen Stereotypen zu umgehen (vgl. van Keuk & Gießler, 2009, S. 148) oder kulturelle Annahmen über Kommunikationsprozesse zu beleuchten (vgl. Loenhoff, 2003, S. 193). Die Einzelvorschläge finden sich auf den verschiedensten methodologischen Ebenen: von alternativen Grundannahmen über ein disziplinübergreifendes Konzeptverständnis bis hin zu innovativen Methoden. Da sich die verschiedenen methodologischen Ebenen wechselseitig beeinflussen (vgl. Judin, 2009b, S. 194), sollten für eine methodologische Problemlösung alle Ebenen einbezogen werden.

Eine IKT-Konzeption braucht sich daher nicht damit zu beschäftigen, *welche* Einzelvorschläge es noch geben könnte, sondern es sollte vornehmlich gefragt

werden, *wie* zu einer grundlegenden IKT-adäquaten Konzeption gelangt werden kann, die dem Gegenstand IKT auf allen Ebenen gerecht wird.

2.3.2 *Anknüpfungspunkte*

Die Analyseergebnisse werden umfangreich sein und sollten für eine Weiterverarbeitung übersichtlich zusammengefasst werden. Um systematisch Komplexität zu reduzieren und diese Empfehlungen komprimiert herauszuarbeiten, kann sich an etablierten Methoden wie der Inhaltsanalyse orientiert werden. Sämtliche Aussagen, die zu einer methodologischen Ebene in den Analysen der Ansätze des ersten Hauptteils zu finden sind, können paraphrasiert werden, sodass positive Formulierungen als angestrebter Idealzustand verstanden werden („hin zu“), während negative Formulierungen anzeigen, von welchem Zustand es sich zu entfernen gilt („weg von“); widersprüchliche Aussagen der verschiedenen Diskurse, die sich gegenseitig aufheben, bleiben unberücksichtigt. Die Paraphrasen können anschließend anhand ähnlicher Inhalte strukturiert und unter Oberbegriffen zusammengefasst werden, die möglicherweise Entwicklungstendenzen für IKT erkennen lassen.

Eine Konzeption sollte ausgehend von den Grundannahmen, die den weltanschaulichen Rahmen setzen, aufgebaut werden, damit sie in sich schlüssig ist. Zuerst sollten adäquate Axiome auf der philosophischen Ebene für den Gegenstand IKT identifiziert werden, um diese anschließend auf die darunter liegenden Ebenen möglichst widerspruchsfrei übertragen zu können (vgl. Judin, 2009b, S. 97, 101 ff.; Judin, 2009a, S. 330 f.). Die Berücksichtigung der allgemeinwissenschaftlichen Perspektive empfiehlt sich besonders, da IKT genuin interdisziplinär angelegt ist. Auf der fachwissenschaftlichen Ebene erfolgt die gegenstandsspezifische Ausarbeitung aus der Perspektive der Weiterbildung. Die methodische Ebene würde Aussagen zu einer Untersuchungsmethodik bezüglich eines spezifischen Untersuchungsgegenstandes machen; da es hier aber um eine allgemeine Konzeptualisierung geht, wird diese Ebene nicht bearbeitet.

2.3.3 *Präzisierung für IKT*

Die Analyseergebnisse aus Hauptteil 1 geben Anhaltspunkte für eine Konzeption von IKT. Die Analysen werden dafür ‚quergelesen‘, indem sämtliche Aussagen auf einer methodologischen Ebene gemeinsam in den Blick genommen werden (siehe Tabelle 3). Beispielsweise können auf der philosophischen Ebene die Empfehlungen unter den Oberbegriffen „Kontingenz“, „Überwindung des Subjekt-Objekt-Dualismus“, „Dynamik“, „Holismus“, „Wertexplikation“, „Selbstorganisation“, „Gleichstellung“ und „Sozialität“ zusammengefasst werden. Ausgearbeitete philo-

sophische Grundhaltungen, die diese Inhalte zusammenbringen, sind der Sozialkonstruktivismus und die Tätigkeit als philosophisches Prinzip. Für eine aussichtsreiche Konzeptentwicklung von IKT kann es somit empfehlenswert sein, diesen oder jenen weltanschaulichen Rahmen zu favorisieren.

Ebenen	Ansatz X	Ansatz Y	Ansatz Z	Konzeptionalisierung		
1	Ergebnis	+	Ergebnis	+	Ergebnis	= Anhaltspunkte Ebene 1 → Schritt 1
2	Ergebnis	+	Ergebnis	+	Ergebnis	= Anhaltspunkte Ebene 2 → Schritt 2
3	Ergebnis	+	Ergebnis	+	Ergebnis	= Anhaltspunkte Ebene 3 → Schritt 3
4	Ergebnis	+	Ergebnis	+	Ergebnis	= Anhaltspunkte Ebene 4 → Schritt 4

Tabelle 3. Konzeption von IKT

Anmerkung. Konzeption von IKT, indem sämtliche Ergebnisse der Erörterung auf einer methodologischen Ebene als Anhaltspunkte umformuliert werden. Eigene Darstellung.

Interkulturelles Training
Systematisierung, Analyse und Konzeption einer
Weiterbildung
Ang-Stein, C.
2015, XVIII, 232 S. 25 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-08883-5