



### Inhalt

| Jahrgang 11 | Ausgabe 16 | [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com)

#### Vorwort

Elias Jammal

*Interkulturelle Philosophie  
und Interkulturalität*

Dominic Busch

*Aktuelle Entwicklungen in der  
sprachwissenschaftlichen Forschung zur  
interkulturellen Kommunikation*

Anne Schreiter

*Kultur zwischen Ökonomisierung  
und kreativer Unordnung.  
Eine designtheoretische Perspektive*

Jan-Christoph Marschelke

*Recht und Kultur -  
Skizze disziplinärer Zugänge der  
Rechtswissenschaften zu Kultur  
und Interkulturalität*

Mirjam Hermann/  
Maja Schachner/ Peter Noack

*„Ich bin eigentlich anders.“  
Subjektive Konstruktionen ethnischer  
Identität im Migrationskontext  
und neue Wege in der psycho-  
logischen Akkulturationsforschung*

Karsten Müller/ Regina Kempen/  
Tammo Stratmann

*Methodische Ansätze und Entwicklungen  
interkultureller Forschung in der  
Wirtschaftspsychologie am Beispiel  
organisationaler Einstellungen*

Elke Bosse

*Perspektivtriangulation am  
Beispiel der Kombination von  
Gesprächs- und Inhaltsanalyse*

Vasco da Silva/  
Helena Drawert

*Zur linguistischen Analyse  
biografisch-narrativer Interviews:  
Die Innen- und Außenperspektive  
von internationalen Studierenden  
am Beispiel von zwei aktuellen  
Forschungsprojekten*

Gesine Hofinger/  
Verena Jungnickel/

Robert Zinke/ Laura Künzer  
*Interprofessionelle Zusammenarbeit  
in Integrierten Leitstellen*

Isabella Waibel

*Interkulturelle Communities  
im Hochschulbereich: Konzept für  
ein deutsch-polnisches Netzwerk*

Gundula Gwenn Hiller/  
Stephan Wolting

*Akademische Wissensproduktion  
als interkulturelles Forschungsfeld*

Jan-Christoph Marschelke

*Interdisziplinäre „Best Practice“ -  
Das Projekt „Globale Systeme  
und interkulturelle Kompetenz“  
(GSiK) der Universität Würzburg*

## Interkulturelle Forschung an deutschsprachigen Hochschulen

### - disziplinäre Perspektiven und interdisziplinäre Best Practices

Gastherausgeber:

Daniela Gröschke | Jürgen Bolten

Herausgeber:  
Jürgen Bolten  
Stefanie Rathje

2012

unterstützt von: / supported by:

**DFG** Deutsche  
Forschungsgemeinschaft

  
Ernst-Abbe-Stiftung

inter  
culture  
journal

## **Perspektivtriangulation am Beispiel der Kombination von Gesprächs- und Inhaltsanalyse**

[Triangulation of perspectives: combining conversation and content analysis]

Elke Bosse

Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation, Universität Hildesheim.

### **Abstract [English]**

*Perspective triangulation* systematically combines different research approaches in order to broaden the possible insight into a specific subject of study. Therefore, it promises to generate particularly interesting results in the analysis of intercultural communication, a field in which interdisciplinary research projects still largely lack.

This article demonstrates how perspective triangulation can be realized within an interdisciplinary evaluation study by combining conversation analysis and qualitative content analysis to examine the effects of an intercultural training program. Firstly, it illustrates the insights gained by analysing audiovisual records of workshop sessions. Secondly, this article shows how the assessment of retrospective interviews with workshop participants can contribute to the analysis of training effects. Finally, this study demonstrates that the combination of these two research strategies thus yields the most comprehensive results for an integrated understanding of the various, intricate effects of intercultural training programs.

Keywords: Triangulation of perspectives, evaluation, intercultural training programs, conversation analysis, content analysis

### **Abstract [Deutsch]**

Als Verfahren zur Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten beruht die Perspektivtriangulation auf einer systematischen Kombination von Forschungsansätzen mit unterschiedlicher Aussagekraft. Damit erweist sie sich als interessant für interdisziplinäre Forschungszusammenarbeit, die gerade auf dem Gebiet der Interkulturellen Kommunikation bislang noch ein Desiderat darstellt.

Der vorliegende Beitrag legt anhand der Verfahren und Ergebnisse einer interdisziplinären Evaluationsstudie dar, wie sich das Prinzip der Perspektivtriangulation forschungspraktisch umsetzen lässt. Als Beispiel dient die zur Evaluation eines interkulturellen Trainings eingesetzte Kombination der linguistischen Gesprächsanalyse und der qualitativen Inhaltsanalyse. So wird zum einen aufgezeigt, welche Erkenntnismöglichkeiten die Untersuchung von Trainingsaufzeichnungen und die Analyse von retrospektiv erhobenen Interviewdaten bieten. Zum anderen wird erläutert, wie sich die Ergebnisse zusammenführen lassen und damit einen besonders umfassenden Einblick in den Wirkungszusammenhang interkultureller Trainings ermöglichen.

Stichworte: Perspektivtriangulation, Evaluation, interkulturelles Training, Gesprächsanalyse, Inhaltsanalyse

## 1. Einleitung

Die Vielfalt der am Forschungsgebiet der Interkulturellen Kommunikation und seinen Anwendungsfeldern beteiligten Disziplinen mag einerseits Verwirrung stiften und den „Kampf um Anerkennung und Abgrenzung in und zwischen den beteiligten Disziplinen“ (Otten 2011:23) befördern. Andererseits bedeutet diese Vielfalt ein großes Potential für interdisziplinäre Forschung. Allerdings gibt es bislang kaum Forschungsarbeiten, die dieses Potential tatsächlich nutzen und unterschiedliche Zugangsweisen zu interkultureller Kommunikation integrieren. Die Forschungslandschaft scheint vielmehr von einem Nebeneinander fachspezifisch geprägter Zugänge zu Phänomenen interkultureller Kommunikation geprägt zu sein (Risager 2005:1677).

Vor diesem Hintergrund ist das Prinzip der Perspektivtriangulation von besonderem Interesse, da es darauf beruht, „dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird“ (Flick 2004:11). Anfangs noch mit dem Ziel der Validierung von Forschungsergebnissen verbunden, gilt die Perspektivtriangulation in der aktuellen Methodendiskussion als „Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 2004:9). Um die jeweils begrenzte Aussagekraft einzelner Zugänge zu überwinden, werden auf unterschiedlichen Wegen ermittelte Forschungsergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise ergibt sich ein „kaleidoskopartiges Bild“ (Köckeis-Stangl 1982:363), das unterschiedliche Konstruktionen des Untersuchungsgegenstands umfasst.

Geprägt wurde der Begriff der Triangulation vor allem durch den US-amerikanischen Soziologen Norman Denzin, der zwischen der Triangulation von Daten, Beobachtern bzw. Interviews, Theorien und Methoden unterscheidet (Denzin 1978). Eine Weiterentwicklung bietet die jüngere deutschsprachige Diskussion um qualitative Sozialforschung mit dem Ansatz von Uwe Flick, der darauf abhebt,

„von Triangulation zu sprechen, wenn den unterschiedlichen Zugängen in der Planung der Untersuchung, bei der Erhebung und Analyse der Daten eine weitgehende Gleichberechtigung in ihrer Behandlung und ihrem Stellenwert eingeräumt wird und sie in sich konsequent angewendet werden“ (Flick 2004:26).

Das zitierte Vorgehen bezeichnet Flick (1992) als „systematische Perspektivtriangulation“, wobei er anknüpfend an Lüders und Reichertz (1986:92ff) sowie Bergmann (1985) be-

stimmte Forschungsperspektiven aufgrund ihres jeweils spezifischen Erkenntnispotentials voneinander abgrenzt (Flick 2004:21ff.). Zu unterscheiden sind demnach insbesondere solche Forschungsansätze, die ihren Blick auf die kommunikative Wirklichkeitskonstitution richten, von solchen, die subjektive Sichtweisen zu erfassen suchen. Perspektivtriangulation bedeutet dann, beide Zugangsweisen zu nutzen, um unterschiedliche Facetten eines Forschungsgegenstands erfassen zu können.

Wie sich die Perspektivtriangulation forschungspraktisch umsetzen lässt, wird im Folgenden anhand der Verfahren und Ergebnisse einer Studie dargelegt, die sich mit der Konzeption und Evaluation interkultureller Trainings befasst (Bosse 2011). Zunächst werden Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen erläutert, um anschließend das Evaluationsdesign mit Blick auf Datenerhebung und -auswertung vorzustellen. Im nächsten Schritt geht es um die kommunikativen Merkmale des Trainingsgeschehens, die mit Hilfe der linguistischen Gesprächsanalyse auf der Basis von Trainingsaufzeichnungen ermittelt wurden. Zum anderen werden subjektive Sichtweisen der Teilnehmenden vorgestellt, die anhand inhaltsanalytisch ausgewerteter Interviews rekonstruiert wurden. Zum Abschluss wird aufgezeigt, wie sich die genutzten Verfahren und Ergebnisse im Sinne der Perspektivtriangulation systematisch aufeinander beziehen lassen.

## 2. Evaluationsstudie und -design

Für die Evaluation interkultureller Trainings erscheint die Perspektivtriangulation insofern besonders vielversprechend, als der derzeitige Forschungsstand die Frage aufwirft, „ob eine an quantitativen Methoden und messbaren Effekten orientierte (resümierende) Evaluationsforschung in diesem Bereich überhaupt richtig am Platz ist“ (Leenen 2001:20). Die zumeist quantitativ angelegte Evaluationsforschung hat bislang kaum eindeutige Aussagen über die Wirksamkeit interkultureller Trainings hervorgebracht (Mendenhall et al. 2004:138) – allenfalls positive Wirkungen auf der kognitiven Ebene, wie beispielsweise der Zuwachs an Wissen bezüglich kultureller Unterschiede, gelten als belegt (Ehnert 2007:444). Dies legt nahe, nach alternativen Zugängen für die Evaluationsforschung zu suchen, die sich weniger mit dem quantifizierbaren Ausmaß von Trainingswirkungen beschäftigen, als vielmehr explorieren, wie interkulturelle Trainings wirken (Kinast 1998:37). Hier bieten sich qualitative Untersuchungsansätze an, wie sie in den Studien von Kinast (1998), Kammhuber (2000) und Nazarkiewicz (2010) bereits ausgearbeitet und erprobt wurden. Die beiden erstgenannten Studien ge-

hen Trainingswirkungen anhand der nachträglichen Befragung von Trainingsteilnehmenden nach, wobei sie sich an der Differenzierung von Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (1979) orientieren und Trainingseffekte im Hinblick auf Teilnahmezufriedenheit, Lernerfolge und Handlungswirksamkeit ermitteln. Nazarkiewicz (2010) wiederum untersucht auf der Basis von Trainingsaufzeichnungen, durch welche kommunikativen Regelhaftigkeiten sich interkulturelles Lernen im Trainingsgeschehen auszeichnet.

Die genannten Studien erheben Trainingswirkungen also entweder retrospektiv in Form subjektiver Sichtweisen oder mit Blick auf ihren kommunikativen Entstehungszusammenhang, wobei das jeweilige Vorgehen zum einen psychologisch und zum anderen linguistisch begründet ist. Um einen weitergehenden Einblick in den Wirkungszusammenhang interkultureller Trainings zu gewinnen, bietet es sich nun an, beide Zugänge im Sinne der Perspektiventriangulation miteinander zu verschränken. So ist das Untersuchungsinteresse der hier vorzustellenden Studie sowohl auf die kommunikativen Merkmale des Trainingsgeschehens gerichtet, als auch auf die Frage, wie sich die Trainingswirkungen aus Sicht der Teilnehmenden darstellen.

Den Untersuchungsgegenstand bildet ein 2-tägiger, extracurricularer Workshop, der sich an eine Gruppe aus 19 internationalen und deutschen Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen richtet. Die Zielsetzung des Trainings orientiert sich an einem interdisziplinär begründeten Modell interkultureller Kompetenz (INCA 2004), ergänzt um die nähere Bestimmung affektiver, kognitiver und handlungsbezogener Aspekte interkultureller Kommunikationskompetenz auf Grundlage linguistischer Untersuchungen interkultureller Kommunikation (Bosse / Müller-Jacquier 2004).<sup>1</sup> Grundlegend für den Trainingsaufbau sind zudem die Gestaltungsprinzipien interkultureller Lernumgebungen nach Kammhuber (2000:107), wobei die einzelnen Trainingsphasen im Sinne der *Intercultural Anchored Inquiry* (Kammhuber 2000:111ff.) auf die *Erkundung* kritischer Interaktionssituationen ausgerichtet sind. So sieht der Trainingsaufbau die Vermittlung konzeptueller Werkzeuge zur Bearbeitung verschiedener kritischer Interaktionssituationen vor, sodass sich multiple Interpretations- und Handlungsperspektiven entwickeln und reflektieren lassen.<sup>2</sup>

Für die Untersuchung der Umsetzung des Trainingskonzepts wurde ein qualitatives Evaluationsdesign entwickelt, das für die Datenerhebung vorsieht, sowohl Trainingsaufzeichnungen anzufertigen als auch schriftliche und mündliche Befragungen durchzuführen. So besteht die Datensammlung zum einen aus rund 20h Video- und Audiodaten, die während des Trai-

nings erhoben wurden. Zum anderen wurden verschiedene Befragungsverfahren genutzt. Dazu gehören

- ein vor Trainingsbeginn eingesetzter Fragebogen für persönliche Angaben,
- ein am Trainingsende eingesetzter Fragebogen für Feedback,
- ein erstes, 1-2 Tage nach dem Workshop durchgeführtes Leitfadeninterview,
- ein zweites, 6-8 Wochen nach dem Workshop durchgeführtes Leitfadeninterview.<sup>3</sup>

Das umfangreiche Datenmaterial wurde schrittweise in Form von Gesprächsprotokollen und Transkripten aufbereitet, um materialbasierte Auswahlentscheidungen treffen zu können. Die Datenauswertung orientierte sich im Fall der Trainingsaufzeichnungen an der linguistischen Gesprächsanalyse nach Deppermann (2001), während bei den durch Befragung ermittelten Selbstauskünften die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) zur Anwendung kam. Dabei war die Gesprächsanalyse darauf ausgerichtet, konstitutive Merkmale des kommunikativen Lehr-Lerngeschehens zu ermitteln. Bei der Inhaltsanalyse ging es wiederum darum, die subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden bezüglich der Trainingswirkungen zu rekonstruieren.

Bereits im Prozess der Datenaufbereitung und -auswahl wurde geprüft, wie die unterschiedlichen Datensorten aufeinander zu beziehen sind, wobei sich eine Strukturierung in verschiedene Evaluationsebenen in Anlehnung an Kirkpatrick (1979) als hilfreich erwiesen hat. So konnte Kirkpatrick's Ansatz um die Ebene der *Teilnahmemotivation* erweitert werden, die im Rahmen des ersten Interviews erfasst wurde. Die zweite Ebene bildete die *Teilnahmezufriedenheit*, die sich vornehmlich aus Angaben der Teilnehmenden im Feedback-Fragebogen ergibt. Die Ebene des Lernfortschritts wurde ausdifferenziert in *Lernprozesse* und *Lernergebnisse*: Die Analyse von Lernprozessen basiert zum einen auf den Trainingsaufzeichnungen und zum anderen auf Angaben zu einzelnen Workshop-Phasen im ersten Interview. Für die Auswertung der Lernergebnisse wurden Angaben im Feedback-Fragebogen, dokumentierte Arbeitsergebnisse aus dem Workshop sowie ausgewählte Interviewdaten berücksichtigt. Um auch die Ebene des *Transfers* zumindest annäherungsweise zu erfassen, wurden Auszüge aus dem ersten und zweiten Interview herangezogen, in denen sich die Teilnehmenden zu einem Trainingsfilm sowie zu selbst erlebten kritischen Interaktionssituationen äußern.

Wie dieser Überblick zeigt, fließen sowohl Trainingsaufzeichnungen als auch Selbstauskünfte in die Analyse des Wirkungsspektrums ein. Besonders eng verknüpft sind diese beiden Datensorten allerdings im Fall der Ebene der Lernprozesse, die im Folgenden zur näheren Illustration der Perspektivtriangulation genauer betrachtet werden soll.

### **3. Kommunikative Merkmale des Trainingsgeschehens**

Um dem Prozess der Wirkungsentfaltung gerecht zu werden, sind zunächst die kommunikativen Merkmale des Lehr-Lerngeschehens darzulegen. Diese beziehen sich auf einzelne Trainingsphasen, deren Auswahl einerseits die Bewertungen seitens der Teilnehmenden berücksichtigt, wie sie im Feedback-Fragebogen und in den Interviews zum Ausdruck kommen. Andererseits richtete sich die Auswahl nach der Vergleichbarkeit von Trainingsphasen und Interviewsequenzen, um die Ergebnisse aufeinander beziehen zu können. So wurden zwei Trainingsphasen ausgewählt, die die Teilnehmenden als mehr oder weniger bedeutsam für die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz bewerten. Zudem weisen die untersuchten Trainingsphasen die Gemeinsamkeit auf, einen Einblick in die kommunikative Bearbeitung kritischer Interaktionssituationen zu ermöglichen.

Für die erste der analysierten Trainingssequenzen ist charakteristisch, dass sie die Bearbeitung einer kritischen Interaktionssituation in Form eines Trainingsfilms umfasst, die im Plenum erfolgt und dem Trainingsbeginn zuzuordnen ist. Die zweite Trainingseinheit stammt dagegen aus der Abschlussphase des Trainings, in der die Teilnehmenden kritische Interaktionssituationen, wie sie sie im Alltag selbst erlebt haben, in Kleingruppen behandeln. Die übergeordnete Aufgabenstruktur für beide Trainingsphasen ist insofern vergleichbar, als die Teilnehmenden aufgefordert sind, Probleme der Interaktionssituation zu analysieren und Lösungsansätze zu entwickeln.

#### **3.1 Unterrichtstypische Verfahren und Monieren**

Betrachtet man die kommunikativen Merkmale, die die ausgewählten Trainingseinheiten kennzeichnen, ist bezüglich des Plenumsgesprächs über den präsentierten Trainingsfilm zunächst festzustellen, dass die Beteiligten auf unterrichtstypische Verfahren (Becker-Mrotzek / Vogt 2001) zurückgreifen:

1	SL	gu::t (.) wollen wir zuSAMMen WEIterdenken? (-- ja?
2		(.) STIF:te einfach WEG- =und:: ja:- (.) was ist
3		euch gleich aufgeFALlen als: (.) proble::m- was habt
4		ihr da: (-) geSE:Hen (-) noTIERT (-) und so weiter
5		( ) . min HAI?
6	MI	ähm ((räuspert sich)) und zwar herr ross wollte
7		die proBLEMe in der zusammen'( ) in der
8		zusammenarbeit mit herrn: (.) matingo sofort (.) ähm
9		klären; (-) un::d herr matingo hat dann diesen
10		vorschlag gemacht, dass sie (.) an nem anderen ZEIT
11		(.) punkt dann darüber besprechen (---) ( ) .
12	SL	((schreibt) 2,5 sek) hm=hm, ( ) ja. (.) ( )
13		WElttere probleme? Elena?
14	EL	äh:m ja herr ross ist sehr SACHlich, (3 sek) und
15		maTINGo seh::r (2 sek) öh schwer zu SAgen (.) also
16		(.) geLASSen und-
17	SL	((schreibt) 5 sek) hm=hm.

Abb. 1: Trainingsfilmbearbeitung Z. 1-17. Quelle: Bosse 2011:172-173.<sup>4</sup>

Vor Beginn der hier angeführten Sequenz wurde den Teilnehmenden ein 8-minütiger Trainingsfilm mit der Aufgabenstellung präsentiert, Probleme und mögliche Lösungen für die gezeigte Interaktionssituation zu notieren. Nachdem die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, Notizen anzufertigen, stellt die Seminarleiterin (SL) die Seminaröffentlichkeit her, woraufhin sich Min Hai (MI) und Elena (EL) zu Wort melden. Unterrichtstypische Verfahren, die zur Gestaltung thematischer und kommunikativer Ordnung dienen, kommen dabei insofern zum Einsatz, als „wollen wir“ (Z. 1) eine „Wendung zur Initiierung gemeinsamer Handlungen“ (Redder 1984:209) darstellt. Modalverb und Sprechergruppendeixis dienen dazu, die Absicht der Seminarleiterin in eine gemeinsame Absicht der Gesamtgruppe zu verwandeln. Hieran schließt sich in Z. 2-4 die für Unterrichtsgespräche typische Regiefrage (Zifonun et al. 1997:116f.) an, mit der die Seminarleiterin eine einleitende Strukturierung vornimmt, die zum Aufbau der thematischen Ordnung beiträgt (Becker-Mrotzek / Vogt 2001:153ff.). So besteht die Funktion von Regiefragen darin, kollektives Nachdenken in Gang zu setzen, wobei bereits eine bestimmte Suchrichtung vorgegeben wird (Ehlich / Rehbein 1986:68ff.). Darüber hinaus weist auch der Sprechwechsel das Plenumsgespräch als Lehr-Lerndiskurs aus, da hier die unterrichtstypische Fremdwahl zu beobachten ist und das Rederecht immer wieder an die Seminarleiterin zurückfällt (Zifonun et al. 1997:494ff.). Die besondere Pausenlänge zwischen den Redebeiträgen ist wiederum darin begründet, dass die Seminarleiterin die Redebeiträge der Teilnehmenden in Form von Notizen an einer Moderationstafel festhält.



Die unterrichtstypische Gestaltung des Plenumsgesprächs ist für die Frage nach der Wirkung des untersuchten Trainings auf der Lernprozessebene insofern von Bedeutung, als sie die Auseinandersetzung mit dem Trainingsfilm ermöglicht und vorantreibt. Dies lässt sich insofern an der sprachlichen Oberfläche nachweisen, als sich im Plenumsgespräch das so genannte Monierungsschema etabliert, das nach Fiehler (1995:114) für Gespräche über Kommunikationsereignisse charakteristisch ist. Zu den üblichen Positionen dieses Handlungsschemas gehört, dass die Beteiligten Probleme identifizieren, beschreiben und diagnostizieren, die festgestellten Monita bewerten und nicht zuletzt Handlungsalternativen anführen. So liefert Min Hai im obigen Transkriptauszug zunächst eine zusammenfassende Problembeschreibung, die divergierende Handlungen bzw. Handlungsabsichten hervorhebt (Z. 6-11). Im anschließenden Beitrag von Elena geht es dagegen weniger um die Intentionen der Filmfiguren, sie schreibt denselben vielmehr unterschiedliche Eigenschaften zu (Z. 14-16). Auf dieser Ebene der Interaktionsvoraussetzungen verortet auch Liu (LI) das im Film gezeigte Problem:

18	LI	die ham BEIde unterschiedliche arbeitsEINstellungen.
19	SL	((schreibt) 6 sek)
20	LI	also der ross ist TYPischen DEUTschen manager,
21	SL	hm=hm.
22	LI	u.: [nd äh das kommt (eigentlich) gut rüber,
23	TN	(((lachen ))
24	SL	hm=hm.

Abb. 2: Trainingsfilmbearbeitung Z. 18-24. Quelle: Bosse 2011:173-174.

Lius Äußerung erweist sich insofern als interessant, als seine Problemdiagnose damit einhergeht, die nationale Zugehörigkeit einer der Filmfiguren relevant zu setzen. So typisiert Liu die als ‚Herr Ross‘ agierende Filmfigur mit Blick auf deren Nationalität und Berufsrolle (Z. 21) und erweitert diese Kategorisierung auf einer Meta-Ebene mit einer Bewertung der filmischen Inszenierung der Figur (Z. 23), was vom Lachen mehrerer Teilnehmender (TN) begleitet wird. Dabei weist diese Sequenz Merkmale von Stereotypisierungen auf, für die nach Nazarkiewicz's Untersuchungen unter anderem charakteristisch ist, „dass sie mit Bildern verbunden werden, die sich die an der Stereotypenkommunikation Beteiligten als gemeinsame und geteilte Topoi wechselseitig (z. B. in Form von Einwortsätzen) abrufen“ (Nazarkiewicz 2000:183). Dies zeigt sich in Abbildung 2 daran, dass Liu die Filmfigur Ross mit einer generischen Referenz dem Topos „deutscher Manager“ (Z. 20) zuordnet. Der für die interaktive Absicherung von Stereotypisierungen charakteristische Authentizitätsnachweis (Nazarkiewicz 1999:372) erfolgt dann dadurch, dass Liu auf

die gelungene filmische Darstellung der Figur verweist. Dies wird vom Lachen mehrerer Teilnehmender quittiert, was einen Wechsel der Interaktionsmodalität anzeigt, sodass die von Liu initiierte Stereotypenkommunikation als ‚Spaß‘ kennzeichnet und enttabuisiert wird. Die für die Entfaltung von Stereotypenkommunikation notwendige Bedingung der Kooperativität (Nazarkiewicz 2010:175ff.) scheint also gegeben zu sein.

Anders als der bisherige Einblick in den Gesprächsbeginn möglicherweise vermuten lässt, nutzen die Teilnehmenden den wiederholten Durchlauf durch das Monierungsschema nicht allein dazu, Interaktionsvoraussetzungen im Sinne der monierten inkompatiblen Handlungsabsichten und Personeneigenschaften zu problematisieren oder Belege für gängige Stereotype anzuführen. Vielmehr differenzieren sich die Interpretationsperspektiven schrittweise aus und beleuchten auch das im Film gezeigte Interaktionsgeschehen:

62	PA	ja mir ist noch AUFgefallen, dass die ähm sich nicht
63		richtig ANTWorten, also es ist oft so dass einer
64		ne FRAge stellt, =äh und der andere die gar nicht
65		richtig beANTwortet, =und dass sie viel SCHWEI::gen.
66		also die die wissen gar nicht genau, =was hat der
67		andere jetzt eigentlich wirklich gesagt, =was will
68		der von mir, =was was soll ich MACHen? (.) und äh
69		auch mit den GEsten von herrn matingo, also herr
70		ross versteht die überhaupt nicht ( ), (-) also
71		jetzt (.) bei der limoNAde zum beispiel.
72	SL	((schreibt) 5 sek)

Abb. 3: Trainingsfilmbearbeitung Z. 62-72. Quelle: Bosse 2011:162f.

Vergleicht man die Äußerungen von Paula (PA) in Abbildung 3 mit dem Beginn des Plenumsgesprächs, fällt ins Auge, dass sie ihren Blick auf die Interaktionsdynamik richtet und das sprachliche Handeln der Filmfiguren moniert (Z. 62-65). Zudem problematisiert Paula die interaktive Wirkung sprachlicher Handlungsweisen, indem sie mit Hilfe direkter Redewiedergabe in die Rollen der Filmprotagonisten schlüpft und deren Gedankenwelt aus der Binnenperspektive inszeniert (Z. 67-68). Diese Form der Perspektivenübernahme, oft verbunden mit Perspektivenwechsel und -reflexion, erweist sich insgesamt als typisch für die kommunikative Bearbeitung des Trainingsfilms im Plenum. Neben stereotypisierend angelegten Äußerungen manifestieren sich also auch mehrperspektivische Betrachtungsweisen des Trainingsfilms. Damit finden sich in den Gesprächsdaten deutliche Hinweise auf Verfahren des so genannten „transkulturellen Sprechens“, die nach Nazarkiewicz's Untersuchungen von Trainingsgesprächen zu den konstitutiven Merkmalen kulturreflexiver Deutungsarbeit ge-

hören, die interkulturelles Lernen ermöglichen (Nazarkiewicz 2010:121ff.).

Die angeführten Transkriptauszüge veranschaulichen, wie sich die Identifikation von Handlungsproblematiken interkultureller Kommunikation im untersuchten Plenumsgespräch tendenziell von einer anfänglichen Bestimmung divergierender Interaktionsvoraussetzungen hin zum Erkennen kommunikativer Besonderheiten der Interaktionsdynamik bewegt. Dabei bedingen sich die Äußerungen der Beteiligten gegenseitig, d. h. die Ausdifferenzierung der Perspektiven vollzieht sich interaktiv durch die Umsetzung des Monierungsschemas. Den weiteren Gesprächsverlauf der Trainingsfilmbearbeitung zeichnet aus, dass die Teilnehmenden von ihren mehr oder weniger stereotyp bzw. transkulturell angelegten Sichtweisen auf die im Trainingsfilm präsentierte Handlungsproblematik zu Lösungsvorschlägen für die Filmfiguren gelangen. Dabei gehen stereotypisierende Sequenzen mit einer pauschalen Übertragung normativer Vorstellungen in Form direkter Handlungsanweisungen einher. Transkulturell angelegte Problemanalysen führen dagegen eher zu situationspezifischen Lösungsansätzen in hypothetischer Modalität.<sup>5</sup>

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass in dem für Lehr-Lerndiskurse charakteristischen Rahmen unterschiedlich weitreichende Analyseverfahren und Lösungsansätze interaktiv hervorgebracht werden. So führen die identifizierten Gesprächspraktiken zu einer mehrperspektivischen Erkundung der präsentierten kritischen Interaktionssituation – ganz im Sinne der *Intercultural Anchored Inquiry* von Kammhuber (2000:111ff.). Die wiederholte Realisierung der Positionen des Monierungsschemas erweist sich somit als funktional für das übergeordnete didaktische Ziel, multiple Interpretations- und Handlungsperspektiven zu generieren.

### 3.2 Narrative und beratungstypische Verfahren

Die Analyse der zweiten Trainingssequenz legt offen, dass sich die Umsetzung didaktisch-methodischer Prinzipien in dem untersuchten Trainingsworkshop nicht auf unterrichtstypische Verfahren und Monierungsschema beschränkt. Vielmehr variieren die Gesprächspraktiken je nach Aufgabenstellung und Arrangement der einzelnen Trainingssequenzen. So erweist sich für die in Kleingruppen vorgenommene Bearbeitung eigener Erlebnisse, die als zweite Trainingseinheit näher untersucht wurde, die Verknüpfung narrativer und beratungstypischer Verfahren als charakteristisch. Dies kann hier zwar nicht im Einzelnen nachgewiesen werden,<sup>6</sup> als Ergebnis der Analyse ist aber festzuhalten, dass narrative Verfahren (Zifonun et al. 1997:123) von den Teilnehmenden so zur Präsentation eigener Erlebnisse genutzt werden, dass andere den

Ablauf nachvollziehen und vorgenommene Bewertungen teilen können. Die übergeordnete Aufgabenstellung der Kleingruppenarbeit, Erlebnisse zu präsentieren, mit Hilfe der im Trainingsverlauf vermittelten Analyseansätze näher zu erkunden sowie Handlungsperspektiven zu entwickeln, führt dann ins Beratungsschema (Nothdurft et al. 1994). Durch die damit verbundenen Aktivitäten gelangen die Teilnehmenden zu einer mehrperspektivischen Detaillierung der Narration: Die Perspektive des Erzählers wird zur Disposition gestellt, der typischerweise mit Erzählungen verbundene Gestaltschließungszwang löst sich auf und die präsentierte Geschichte wird interaktiv um neue Gesichtspunkte erweitert.

Wie die Gesprächsanalyse der Bearbeitung von Erlebniserzählungen ferner gezeigt hat, hängen Unterschiede bei der Entwicklung von Handlungsperspektiven davon ab, wie die Teilnehmenden die potenzielle Gesichtsbedrohung bearbeiten, die mit der Preisgabe persönlicher Erlebnisse einhergeht. Sind die Beiträge kooperativ angelegt, können die Teilnehmenden zu Handlungsperspektiven gelangen, indem sie alternative sprachliche Handlungen bis hin zur Inszenierung von Formulierungsvarianten vorschlagen und deren Kultur- und Situationsangemessenheit gemeinsam prüfen. Werden die Beiträge dagegen eher konfrontativ gestaltet, können sich dissente Sequenzen ergeben, die eine Reflexion normativer Vorstellungen interkultureller Kommunikation mit sich bringen. Im ersten Fall zeichnet sich die Interaktionsdynamik durch Formen des transkulturellen Sprechens aus, während der zweite eine Nähe zur Stereotypenkommunikation aufweist.

Über den bisherigen Forschungsstand führen diese Befunde insofern hinaus, als bislang keine Untersuchungen vorliegen, die Trainingssequenzen gezielt zum Zweck der Evaluation gesprächsanalytisch betrachten. So konnte die vorliegende Arbeit mit Nazarkiewicz (2010) zwar auf einschlägige Untersuchungen zu Stereotypenkommunikation und transkulturellem Sprechen als Charakteristika von Trainingsdiskursen bzw. Strategien der Trainingsmoderation aufbauen. Erweitert wurden diese Untersuchungen aber um Erkenntnisse im Hinblick auf die trainingsspezifische Realisierung von zentralen Gesprächspraktiken wie Monieren, Erzählen und Beraten mit Bezug zu ausgewählten Trainingseinheiten. Auf diese Weise konnte nicht zuletzt das didaktisch-methodische Potenzial kritischer Interaktionssituationen auf empirischem Wege näher bestimmt werden. Gleichwohl bleibt offen, inwiefern die verwendeten Verfahren zur Erkundung kritischer Interaktionssituationen den Beteiligten bewusst geworden sind und ihnen über das Training hinaus zur Verfügung stehen – hierzu bedarf es einer Untersuchung von subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden.

#### 4. Subjektive Sichtweisen der Teilnehmenden

Die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen der Teilnehmenden orientiert sich an den oben genannten Evaluationsebenen, wobei die hier in Frage stehenden Lernprozesse in erster Linie auf der Grundlage des ersten Interviews ermittelt wurden. Neben Hinweisen auf die Teilnahmezufriedenheit in Form von Bewertungen einzelner Trainingssequenzen finden sich Anhaltspunkte dafür, wie sich der Lernprozess für die Teilnehmenden im Rückblick darstellt. Mit Hilfe einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise wurden die Interviewäußerungen daraufhin untersucht, inwiefern sie Anhaltspunkte für die Umsetzung der einzelnen Lernschritte liefern, wie sie im Lernzirkel der *Intercultural Anchored Inquiry* von Kamhuber (2000:111ff.) vorgesehen sind:

1. Ausgliedern einer subjektiv relevanten Lernproblematik
2. Individuelle Interpretation des Handlungsgeschehens
3. Generieren multipler Interpretationsperspektiven
4. Perspektivenreflexion
5. Generieren multipler Handlungsalternativen
6. Reflexion von Handlungsfolgen
7. Metakontextualisierung
8. Internalisierung der Interkulturellen *Anchored Inquiry*

Die Orientierung am Lernzirkel ermöglicht, von den subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden auszugehen und für alle Trainingssequenzen darzustellen, welche Lernschritte in den Interviewäußerungen zum Ausdruck kommen. Auf diese Weise lässt sich der Lernzirkel auf empirischer Grundlage ausdifferenzieren und für jede der im Training bearbeiteten kritischen Interaktionssituation zeigen, wie sich deren Wirkungsgefüge aus Sicht der Teilnehmenden darstellt.

Betrachtet man die Interviewäußerungen, die sich auf die Trainingsfilmbearbeitung beziehen, ist festzustellen, dass die Teilnehmenden in diesem Fall Kommunikationsschwierigkeiten als relevante Lernproblematik identifiziert haben. Den Interviewäußerungen zufolge ist es ihnen im Zuge der Trainingsfilmbearbeitung gelungen, erste einseitige Kategorisierungen der Filmfiguren durch eine Betrachtung der Interaktionsdynamik zu erweitern. Dass zu den Lerneffekten des Plenumsgesprächs auch die Entwicklung multipler Interpretationsperspektiven gehört, illustriert beispielsweise die folgende Äußerung von Elena (EL):

IN	Und dann gab=s das erste Video. Ähm, da ist auch die Frage, hat das was gebracht, das zu sehen, dass so selbst zu analysieren und in der Gruppe zu besprechen?
EL	Ja, auf jeden Fall, weil jeder sieht was Anderes, jedem fällt was anderes auf. Und, ähm=ja, ich fand das auf jeden Fall sehr, es hat auf jeden Fall was gebracht, weil, wie gesagt, ich seh einige Sachen, der andere sieht andere Sachen. Und wenn sie alle zusammen getragen werden, dann entsteht so ein Bild von dem Ganzen. Sonst weiß ich nicht, sonst, kann sein, wenn ich mir das wieder angeguckt hätte, alleine ( ) Mir wären nur einige Sachen aufgefallen, wäre ich vielleicht damit auch zufrieden.

Abb. 4: Interview 1 / EL 18-19. Quelle: Bosse 2011:285.<sup>7</sup>

Für Elena (EL) beruht der Lerneffekt der Trainingsfilmbearbeitung insbesondere darauf, dass das Zusammentragen unterschiedlicher Sichtweisen im Plenum zu einem „Bild von dem Ganzen“ geführt hat. Weitergehende Hinweise auf eine Ausdifferenzierung von Interpretationsperspektiven, bei denen die Teilnehmenden insbesondere zwischen Interaktionsvoraussetzungen und -dynamik unterscheiden, sind im Interview mit Paula zu finden:

IN	Ja, okay. Und das erste Aha-Erlebnis, kannst du das näher beschreiben? Mit dem Video?
PA	Mit dem Video? Also ich hab mir das ja angeguckt und dann gedacht, „Oh Mann, das ist so=ne typische Situation.“ Und da hab ich gedacht, „Ne typische Situation, wie geh ich da ran?“ Also das, manchmal hab ich so das Gefühl, wenn die Sachen zu typisch sind, weiß ich nicht, wo, wo soll ich anfangen, das Problem aufzurollen? Wo soll ich anfangen, den Haken zu setzen? Und das war bei der Analyse ganz gut, weil wir das auf mehreren Ebenen halt aufgebrochen haben. Auf der verbalen Ebene, auf der, vielleicht der personelle Hintergrund und wirklich der sprachlichen Ebene. Und da hab ich gedacht, „Gut, wenn ich das versuche so zu trennen, dann komm ich über, vom einen auf das andere.“ Und das fand ich ganz gut. Jetzt weiß ich, wie man da ran gehen kann und steh nicht so hilflos davor, „Naja das ist halt typisch deutsch, typisch mh=mh=mh.“

Abb. 5: Interview 1 / PA 12-13. Quelle: Bosse 2011:284f.

Paula (PA) hat bereits zu Beginn des Interviews hervorgehoben, dass die Trainingsfilmbearbeitung in ihrem Fall zu einem „Aha-Erlebnis“ geführt hat. Auf Nachfrage der Interviewerin (IN) schildert sie zunächst ihre Hilflosigkeit, die im Film gezeigte Situation differenziert zu betrachten. Vor diesem Hintergrund bewertet sie es im Rückblick als hilfreich, dass die im Film präsentierte Handlungsproblematik im Plenumsgespräch in unterschiedliche Ebenen aufgeschlüsselt wurde. Dabei betrachtet Paula die Trennung von Analyseebenen als ein Vorgehen, das sich auch auf andere Situationen übertragen lässt, wenn sie bilanzierend feststellt, „[j]etzt weiß ich, wie man da ran gehen kann“.

In einer Vielzahl von weiteren Interviewäußerungen finden sich Hinweise darauf, dass die Teilnehmenden im Plenumsgespräch zu Einsichten in die wechselseitige Verantwortung für die Gestaltung des Interaktionsgeschehens gelangt sind. Dies hat wiederum zu der allgemeinen Handlungsorientierung geführt, dass das Gelingen interkultureller Kommunikation von

wechselseitigen Anstrengungen der Interagierenden abhängt. Wie sich bereits in der Äußerung von Paula in Abbildung 5 andeutet, gelangen die Teilnehmenden auch zu Erkenntnissen, die über die Trainingsfilmbearbeitung hinausreichen. Als allgemeines Prinzip interkultureller Erkundungen scheint einigen bewusst geworden zu sein, dass bei der Analyse interkultureller Kommunikationssituationen neben eingebrachten Unterschieden auch die hervorgebrachte Interaktionsdynamik zu berücksichtigen ist. Der im Zusammenhang der Trainingsfilmbearbeitung realisierte Lernzirkel lässt sich vor diesem Hintergrund folgendermaßen zusammenfassen:

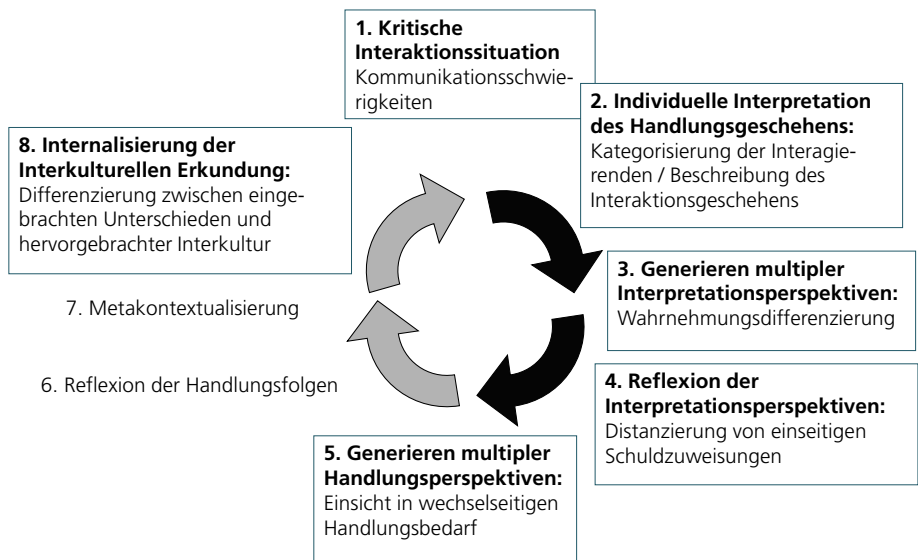


Abb. 6: Lernzirkel Trainingsfilmbearbeitung. Quelle: Bosse 2011:289.

Wie die Abbildung zeigt, zeichnet sich das Wirkungsgefüge der Trainingsfilmbearbeitung aus Sicht der Teilnehmenden durch einen Schwerpunkt im Bereich der Entwicklung, Differenzierung und Reflexion von Interpretationsperspektiven aus. Vergleicht man dies mit den nachfolgenden Trainingsphasen, dann ist zu erkennen, dass sich im Trainingsverlauf eine Verschiebung hin zur Entwicklung von Handlungsperspektiven vollzieht. So verdeutlicht die Inhaltsanalyse der Interviewäußerungen, wie sich der Schwerpunkt der interkulturellen Erkundung kritischer Interaktionssituationen von analytischen hin zu handlungsorientierten Lernschritten verlagert. Diese Progression geht einher mit dem Befund, dass das untersuchte Training die Teilnehmenden nicht nur kognitiv und handlungsbezogen involviert, sondern auch auf emotionaler Ebene. Im Fall der Bearbeitung eigener Erlebniserzählungen kommt dies beispielsweise darin zum Ausdruck, dass zunächst divergierende Kommunikationskonventionen, wie sie von einzelnen Teilnehmenden erlebt wurden, als Lernproblematik ausgegliedert werden. Die in den Interviews zum Ausdruck gebrachte Suche nach Interpretationsperspektiven und

Handlungsalternativen bewegt sich dann zwischen Nachvollzug und Abgrenzung im Hinblick auf emotionale Reaktionen und individuelle Handlungspräferenzen. Ferner gelingt es einigen Teilnehmenden, multiple Interpretationsperspektiven zu generieren, die neben kulturellen Unterschieden auch personale und situative Einflussfaktoren berücksichtigen. Zu den Wirkungen der Bearbeitung von Erlebniserzählungen gehören darüber hinaus Einsichten im Hinblick auf Erweiterungsmöglichkeiten des eigenen Handlungsrepertoires sowie bezüglich eventueller Grenzen, die sich bei der Umsetzung von Handlungsvorsätzen ergeben können.<sup>8</sup>

Als Erkenntnisgewinn der Inhaltsanalyse von Interviewäußerungen kann hier festgehalten werden, dass sie einen Einblick in die rückblickende Darstellung von individuellen Lernprozessen ermöglicht. Auf diese Weise lassen sich empirisch fundierte Aussagen hinsichtlich der Umsetzung didaktisch-methodischer Konzepte gewinnen, die dem Trainingsaufbau zugrunde liegen. So kann für den Lernzirkel von Kammhuber gezeigt werden, dass seine Umsetzung im Trainingsverlauf variieren kann: Je nachdem, in welchem Format eine kritische Interaktionssituation präsentiert wird,<sup>9</sup> welche Aufgabenstellung die Bearbeitung leitet und in welche Trainingsphase die Erkundung eingebettet ist, werden eher analytisch oder handlungsbezogene Lernschritte realisiert und eine eher kognitive, emotionale oder konative Beteiligung erreicht. Allerdings ist die Inhaltsanalyse auf retrospektive Aussagen zum Trainingsgeschehen begrenzt, die nicht zuletzt vom Mitteilungs- und Reflexionsvermögen der Befragten sowie von der Interaktion mit der Interviewerin abhängen. Einen Einblick in das tatsächliche Trainingsgeschehen, wie ihn die Gesprächsanalyse ermöglicht, kann die Inhaltsanalyse also nicht ersetzen. Entsprechend bietet es sich an, die inhalts- und gesprächsanalytischen Verfahren im Sinne der Perspektivtriangulation zu kombinieren und ihre jeweiligen Ergebnisse miteinander in Bezug zu setzen.

## 5. Kombination von Gesprächs- und Inhaltsanalyse

Ausgehend von den Ergebnissen der Gesprächs- und Inhaltsanalyse lässt sich die mit der Perspektivtriangulation angestrebte Verbreiterung von Erkenntnismöglichkeiten auf unterschiedlichen Wegen realisieren. Zentral ist dabei die Frage nach dem *tertium comparationis*, d. h. nach den Vergleichsmomenten, auf die sich sowohl gesprächs- als auch inhaltsanalytische Ergebnisse beziehen lassen.<sup>10</sup> Wie im Folgenden näher zu erläutern ist, sind diese Vergleichsmomente sowohl theoriegeleitet als auch datenbasiert zu gewinnen.



Theoretisch fundierte Vergleichsmomente spielen in der hier vorgestellten Studie insofern eine Rolle, als bereits die Entwicklung des Evaluationsdesigns einen spezifischen Trainingsworkshop als gemeinsamen Bezugspunkt für die Datenauswertung vorsieht. So richten sich der Einsatz von Erhebungsinstrumenten und die Datenauswahl danach, Trainingsphasen aufzuzeichnen und auszuwählen, die in den nachfolgenden Interviews aufgegriffen und näher beleuchtet werden. Theoretisch begründet ist dieses Vorgehen durch die Unterscheidung von Evaluationsebenen, denen die erhobenen Befragungs- und Gesprächsdaten je nach Aussagekraft zugeordnet werden. Wie oben erwähnt, beruht die Rekonstruktion der Teilnahmemotivation beispielsweise allein auf der Analyse von Interviewdaten, während für die Lernprozessebene beide Datensorten von Bedeutung sind. Hier besteht die Perspektiventriangulation darin, die gesprächs- und inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnisse wechselseitig aufeinander zu beziehen. Auf der einen Seite sind die kommunikativen Besonderheiten einzelner Trainingseinheiten mit Hilfe der Befragungsdaten danach zu beurteilen, inwiefern sie sich für die Teilnehmenden als lernwirksam erwiesen haben. Andererseits gewinnen wiederum die anhand von Selbstausskünften rekonstruierten Lernprozesse an Gehalt, indem sie auf ihren kommunikativen Entstehungszusammenhang zurückgeführt werden. Besonders augenfällig ist der auf diesem Weg erlangte Erkenntnisgewinn beispielsweise im Fall der Teilnehmerin Paula, die nicht nur im Plenumsgespräch maßgeblich zur Ausdifferenzierung von Interpretationsperspektiven beiträgt (siehe Abbildung 3), sondern hierin auch im Nachhinein ihr individuelles „Aha-Erlebnis“ sieht (siehe Abbildung 5). Gerade solche Zusammenhänge zwischen dem interaktiven Trainingsgeschehen und den individuellen Lernerlebnissen der Teilnehmenden, die sich nur durch die Kombination von Gesprächs- und Inhaltsanalyse aufdecken lassen, ermöglichen einen vertieften Einblick in das untersuchte Wirkungsgefüge.<sup>11</sup>

Zusammen mit der Unterscheidung von Evaluationsebenen hat sich auch der Lernzirkel von Kammhuber als geeigneter Vergleichshorizont für die Perspektiventriangulation erwiesen. Anders als im Fall der Evaluationsebenen erfolgt die Anwendung des Lernzirkels allerdings nicht rein deduktiv. Vielmehr wird er im Zuge der Datenauswertung materialbasiert ausdifferenziert, indem seine Umsetzung mit Blick auf einzelne Trainingsphasen untersucht wird. So führt die Verschränkung der Forschungsperspektiven hier zu dem Ergebnis, dass die mit dem Generieren und Reflektieren von Interpretations- und Handlungsperspektiven verbundenen Lernschritte auf kommunikative Steuerungs- und Rahmungsaktivitäten angewiesen sind. Während diese Aktivitäten im oben illustrierten

Plenumsgespräch weitgehend von Seiten der Seminarleitung übernommen werden, zeigt die Analyse des Kleingruppengesprächs, wie die Teilnehmenden steuernde Verfahren im Zuge der Erkundung der erzählten Erlebnisse einsetzen. Für die Evaluation von Lernprozessen bedeutet dies, dass sich nicht nur punktuelle Parallelen zwischen Trainingsgeschehen und subjektiven Sichtweisen ziehen lassen. Vielmehr können zudem Aussagen darüber gemacht werden, wie die mehrperspektivische Betrachtung kritischer Interaktionssituationen interaktiv vorangetrieben wird. Auf diese Weise erhält das didaktisch-methodische Modell der *Intercultural Anchored Inquiry* eine empirische Basis, die Antworten auf die Frage bietet, welche kommunikativen Verfahren die sukzessive Umsetzung von Lernschritten fördern können (Bosse 2011:362ff.).

Der Erkenntnisgewinn durch die Perspektivtriangulation beschränkt sich allerdings nicht auf die Evaluation von Lernprozessen. Vielmehr lassen sich die gesprächs- und inhaltsanalytisch ermittelten Ergebnisse auch für die Betrachtung weiterer Evaluationsebenen nutzen, um das Bild der Trainingswirkungen zu vervollständigen. So beinhaltet die hier nur in Auszügen vorgestellte Untersuchung auch die Analyse von Teilnahmemotivation, Teilnahmezufriedenheit und nicht zuletzt von Transferleistungen der Teilnehmenden (Bosse 2011:265ff.). Letztere basiert auf Vergleichsmomenten, die erst im Zuge der Datenauswertung aus dem Material heraus gewonnen wurden. Hier kommt das Prinzip der Perspektivtriangulation insofern zur Anwendung, als aus den gesprächsanalytischen Ergebnissen der Untersuchung des Trainingsgeschehens Kategorien für die Inhaltsanalyse von ausgewählten Interviewpassagen abgeleitet wurden. Zu unterscheiden sind dabei beispielsweise stereotypisierend oder transkulturell angelegte Äußerungsformen sowie die inhaltliche Reichweite von Äußerungen im Hinblick auf die Berücksichtigung von Interaktionsvoraussetzungen und / oder Interaktionsdynamik (siehe Abschnitt 3). Auf diese Weise ergeben sich gesprächsanalytisch fundierte Kategorien für die Auswertung von Interviewpassagen, in denen die Teilnehmenden vor vergleichbaren kommunikativen Aufgaben wie im Training stehen. Denn auch in den Interviews ist ein Trainingsfilm zu bearbeiten und die Teilnehmenden sind zudem aufgefordert, sich zu eigenen interkulturellen Erlebnissen zu äußern. Entsprechend lässt sich mit Hilfe des gesprächsanalytisch fundierten Kategoriensystems untersuchen, inwieweit die Teilnehmenden Analyse- und Lösungsansätze aus dem Training übertragen und damit in der Lage sind, zentrale Schritte interkultureller Erkundungen eigenständig anzuwenden (Bosse 2011:337ff.). Zur Analyse solcher Transferleistungen dient mit dem Kategoriensystem also ein Bezugspunkt, der erst in der

Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten generiert wurde.

Die bislang erläuterte Umsetzung des Prinzips der Perspektiventriangulation geht vom Einzelfall des Trainingsworkshops aus, um sein spezifisches Wirkungsspektrum zu erfassen. Darüber hinaus lassen sich gesprächs- und inhaltsanalytische Ergebnisse aber auch so kombinieren, dass einzelne Teilnehmende in den Blick genommen werden, um individuelle Prozesse interkultureller Kompetenzentwicklung in Form von Kompetenzprofilen zu rekonstruieren (Bosse 2011:372ff.). Hierfür sind die Merkmale der individuellen kommunikativen Beteiligung am Trainingsgeschehen und die jeweiligen subjektiven Sichtweisen der Trainingswirkung so zusammenzusetzen, dass die Kompetenzentwicklung von der Teilnahmemotivation bis hin zu den Transferleistungen für den Einzelfall nachgezeichnet wird. Dabei fungiert das dem Training zugrunde liegende Modell interkultureller Kompetenz (siehe Abschnitt 3) als gemeinsamer Bezugspunkt, an dem sich die Äußerungen der Teilnehmenden messen lassen. Durch den Vergleich der individuellen Kompetenzprofile kann die Perspektiventriangulation schließlich dazu beitragen, einen Einblick in die Variationsbreite der Entfaltung von Trainingswirkungen zu gewinnen. Die Umsetzung der Perspektiventriangulation erfolgt dabei ähnlich wie beim Lernzirkel auf deduktiv-induktive Weise: Die im INCA-Modell vorgesehenen Komponenten und Teilaspekte interkultureller Kompetenz werden zur Ermittlung von Kompetenzprofilen zum einen deduktiv an das Datenmaterial herangetragen. Zum anderen kann das Modell am Material überprüft und erweitert werden (Bosse 2011:386f.).

## 6. Fazit und Ausblick

Die gesprächsanalytisch ermittelten kommunikativen Merkmale des Trainingsgeschehens und der Einblick in die inhaltsanalytisch erfassten subjektiven Sichtweisen der Trainingswirkungen veranschaulichen, wie sich zwei unterschiedliche Forschungsperspektiven im Sinne der systematischen Perspektiventriangulation gleichberechtigt und in sich konsequent anwenden lassen. Bilanzierend ist zunächst festzuhalten, dass beide Zugänge das Wirkungsgefüge interkultureller Trainings in jeweils spezifischer Weise erfassen. Während die Gesprächsanalyse Einblick in den unmittelbaren, kommunikativen Zusammenhang interkultureller Kompetenzentwicklung gewährt, erlaubt die Inhaltsanalyse eine Rekonstruktion von Trainingswirkungen aus Sicht der Teilnehmenden.

Die Illustration der unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten von Gesprächs- und Inhaltsanalyse verdeutlicht, wie

die Perspektivtriangulation den gesamten Forschungsprozess begleiten und schrittweise zur „Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis und der Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden“ (Flick 2007, 520) führen kann. Theoretisch und empirisch fundierte Vergleichsmomente ermöglichen dabei, gesprächs- und inhaltsanalytisch gewonnene Ergebnisse als komplementäre Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand miteinander zu verschränken. Im Fall des untersuchten Trainingsworkshops besteht der auf diesem Weg erreichte Erkenntnisgewinn darin, das Wirkungsgefüge interkultureller Trainings näher bestimmen zu können. So lässt sich das Zusammenspiel von Training und Kompetenzentwicklung dahingehend zusammenfassen, dass die Teilnehmenden kritische Interaktionssituationen im Trainingsgeschehen mit Hilfe spezifischer Gesprächspraktiken erkunden und so zu einer mehrperspektivischen Interpretation sowie zu multiplen Handlungsperspektiven und deren Reflexion gelangen. Die mit diesen Lernschritten verbundenen Verfahren stehen ihnen in unterschiedlichem Maße auch über den unmittelbaren Trainingskontext hinaus zur Verfügung, um sie auf fremde und selbsterlebte interkulturelle Interaktionssituationen anzuwenden. Dabei variiert die im Training angeregte Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von den interkulturellen Vorerfahrungen der Teilnehmenden, der damit verbundenen Teilnahmemotivation, ihrer kommunikativen Beteiligung am Trainingsgeschehen sowie den im Training gewonnenen Einsichten.<sup>12</sup>

Mit diesen Ergebnissen bietet die hier vorgestellte Studie neue Antworten bezüglich der anfangs herausgestellten Frage, wie interkulturelle Trainings wirken.<sup>13</sup> Auch wenn es zur Vertiefung der Ergebnisse noch eines erweiterten Korpus an Trainings- und Interviewdaten bedarf, illustriert die Studie ein innovatives Verfahren der Trainingsevaluation, indem sie die jeweils spezifische Aussagekraft von zwei unterschiedlichen Forschungsperspektiven miteinander vereint. Davon profitiert insbesondere die Erfassung von Lernprozessen, aber auch Transferleistungen können annäherungsweise ermittelt werden. Gleichwohl kann auch die Perspektivtriangulation das prinzipielle Problem der Trainingsevaluation nicht vollständig lösen, das sich aus der Komplexität und der zeitlichen Verzögerung von Trainingswirkungen ergibt (Ehnert 2007:447, Arnold / Mayer 2010:556). Denn wie sich auch in der vorgestellten Studie gezeigt hat, hängen Transferleistungen nicht zuletzt davon ab, inwiefern sich den Teilnehmenden im Anschluss an das Training überhaupt Gelegenheiten bieten, die im Trainingsgeschehen entwickelten Interpretationsverfahren und Handlungsansätze anzuwenden. Im Hinblick auf die Untersuchung der Evaluationsebene des Transfers besteht also

die generelle Schwierigkeit, Transfermomente aufzuspüren und eindeutig auf das Trainingsgeschehen zurückzuführen.

Überträgt man schließlich die am Beispiel der Trainingsevaluation aufgezeigten Möglichkeiten der Perspektiventriangulation auf interdisziplinäre Forschungsvorhaben im Allgemeinen, mag zunächst der damit verbundene Mehraufwand ins Auge fallen. In der Tat setzt die gleichberechtigte und konsequente Anwendung unterschiedlicher Forschungsperspektiven eine entsprechende Methodenexpertise voraus und ist mit einem besonderen Zeitaufwand verbunden. Gleichwohl dürfte dies durch den zusätzlichen Erkenntnisgewinn aufzuwiegen sein und sich in einem mehrköpfigen Forschungsteam durchaus bewältigen lassen. Dabei kann das Prinzip der Perspektiventriangulation den methodologischen Rahmen bieten, um sich über Erkenntnispotentiale disziplinspezifischer Forschungsansätze zu verständigen, mögliche Berührungspunkte aufzuspüren und diese für interdisziplinäre Zusammenarbeit zu nutzen.

## Literatur

Arnold, M. / Mayer, T. (2010): Evaluation. In: Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript, S. 525-562.

Becker-Mrotzek, M. / Vogt, R. (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemeyer.

Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W. / Hartmann, H. (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwartz, S. 299-320.

Bosse, E. (2011): *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und -evaluation*. München: Iudicium.

Bosse, E. / Müller-Jacquier, B. (2004): *Interkulturelle Kommunikationskompetenz*. Universität Bayreuth. (Internes Arbeitspapier).

Denzin, N. K. (1978): *The Research Act*. New York: McGraw Hill.

Deppermann, A. (2001): *Gespräche analysieren*. Opladen: Leske und Budrich.

Ehnert, I. (2007): Evaluation. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 439-450.

Fiehler, R. (1995): Implizite und explizite Bewertungsgrundlagen für kommunikatives Verhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings. In: Biere, B. / Hoberg, R. (Hrsg.): *Bewertungskriterien in der Sprachberatung. Studien zur deutschen Sprache 2*. Tübingen: Narr, S. 110-131.

Flick, U. (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-55.

Flick, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

INCA (2004): *Intercultural competence assessment. The theory*. URL: [www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf) [Zugriff am 22.04.2010].

Kammhuber, S. (2000): *Interkulturelles Lehren und Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Kinast, U. (1998): *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich: Pabst.

Kirkpatrick, D. (1979): Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal* 33(6), S. 78-92.

Köckeis-Stangl, E. (1982): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 321-370.

Leenen, R. (2001): Interkulturelles Training. Entstehung, Typologie, Methodik. In: Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein Westfalen (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Dokumentation der Tagung des Landesentrums für Zuwanderung Nordrhein Westfalen*. Solingen, S. 9-24.

Lüders, C. / Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 12, S. 90-102.

Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Mendenhall, M. / Stahl, G. / Ehnert, I. / Oddou, G. / Osland, J. / Kühlmann, T. (2004): Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs. A Review of the Literature from 1988 to 2000. In: Landis, D. / Bennett, J. / Bennett, M. (Hrsg.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage, S. 129-143.

Nazarkiewicz, K. (1999): Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: Bergmann, J. / Luckmann, T. (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 352-381.

Nazarkiewicz, K. (2000): Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. In: Rösch, O. (Hrsg.): *Stereotypisierung des Fremden*. Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation. Berlin: News and Media, S. 161-189.

Nazarkiewicz, K. (2010): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nothdurft, W. / Reitemeier, U. / Schröder, P. (1994): *Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge*. Tübingen: Narr.

Otten, M. (2011): Ein methodologischer Kompass für die interkulturelle Kommunikationsforschung. In: Bosse, E. / Kreß, B. / Schlickau, S. (Hrsg.): *Methodenvielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 23-46.

Risager, K. (2005): Cross- and Intercultural Communication. Trans- und interkulturelle Kommunikation. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft HSK 3.2*. Berlin: de Gruyter, S. 1674-1683.

Zifonun, G. / Hoffmann, L. / Strecker, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

---

<sup>1</sup> Zu den genannten Modellen interkultureller Kompetenz siehe Bosse (2011:61ff.). Für eine weitergehende Begründung der Trainingsziele siehe Bosse (2011:97ff.).

<sup>2</sup> Für nähere Angaben zum didaktisch-methodischen Aufbau des untersuchten Trainings siehe Bosse (2011:100ff.).

<sup>3</sup> Während die Fragebogendaten von allen Teilnehmenden vorliegen, wurden die Interviews nur mit 13 (Interview 1) bzw. 11 (Interview 2) Teilnehmenden durchgeführt, da sie auf Freiwilligkeit beruhten und von der zeitlichen Verfügbarkeit der Teilnehmenden abhingen.

<sup>4</sup> Die Transkriptkonventionen orientieren sich weitestgehend am „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT)“ von Selting et al. (1998) und sind aufgeführt in Bosse (2011:466).

<sup>5</sup> Entsprechende Belege am Transkript finden sich in Bosse (2011:171-205).

<sup>6</sup> Für die detaillierte Analyse der Kleingruppengespräche mit Transkriptauszügen siehe Bosse (2011:208-263).

<sup>7</sup> Die Transkription der Interviews orientiert sich an einer stark vereinfachten Version der GAT-Konventionen (Bosse 2011:467).

<sup>8</sup> Für eine detaillierte Analyse der Interviewäußerungen zu dieser Trainingsphase siehe Bosse (2011:296-302).

<sup>9</sup> Im untersuchten Training kamen neben dem filmischen und narrativen Format auch kritische Interaktionssituationen in Form von Simulationen zum Einsatz. Zu dieser Unterscheidung und dem didaktisch-methodischen Potential der einzelnen Formate siehe Bosse (2011:81-96).

<sup>10</sup> Für den Hinweis auf die notwendige Hervorhebung von Vergleichsmomenten danke ich Prof. Dr. Elias Jammal.

<sup>11</sup> Neben Parallelen zwischen den beiden Datensorten wie im Fall von Paula, können natürlich auch gesprächs- und inhaltsanalytische Ergebnisse den Erkenntnisgewinn vergrößern, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. Siehe hierzu insbesondere die für einzelne Teilnehmende erstellten Kompetenzprofile (Bosse 2011:372ff.).

<sup>12</sup> Für eine detailliertere Zusammenfassung der Ergebnisse, die auch das spezifische Potential der linguistisch basierten Trainingskonzeption genauer beleuchtet, siehe Bosse (2011, 414ff.).

<sup>13</sup> Wie an anderer Stelle genauer ausgeführt, lassen sich daraus weitergehende Perspektiven für die Justierung des untersuchten Trainingskonzepts ableiten (Bosse 2011:386) sowie allgemeine Qualitätsmerkmale für interkulturelles Training formulieren (Bosse 2011:422ff.).



