

# Zwischen didaktischen, digitalen und diversitätsbedingten Herausforderungen

Impulse für adäquate Lehr- und Prüfungsformate zur Vermittlung des qualitativen Interviews als ethnografische Methode

Sarah Scholl-Schneider und Johanne Lefeldt

In der Kulturanthropologie/Volkskunde werden qualitative Interviews gemeinhin als „ideale“ Zugangsmittel“ (Kaschuba 2006: 210) in ein Forschungsfeld betrachtet, mit denen nah an Menschen und deren Wahrnehmungs- und Deutungsmuster herangelangt werden kann. Ob in eher sozialwissenschaftlicher oder historischer Ausrichtung und ob in standardisierten Verfahren oder historisch-biographisch angelegten Befragungen: innerhalb der Disziplin besteht eine große Bandbreite an methodischen Zugängen zu Menschen und deren durch Forschende angeregten oral getätigten Äußerungen. Vielleicht gerade weil es diese vielen unterschiedlichen disziplinär verankerten und doch voneinander in der Vergangenheit immer wieder gegenseitig profitierenden Zugänge gibt, scheint für Studierende des Faches Kulturanthropologie/Volkskunde die Faustregel zu gelten, dass so gut wie alles möglich ist – wird es nur ausreichend dokumentiert und reflektiert. Literatur zu den verschiedenen Formen von Interviews sowie deren Analyse ist schließlich ausreichend vorhanden, hier reicht die Bandbreite von Übersichtsdarstellungen innerhalb von Methoden fokussierenden Einführungswerken (Schmidt-Lauber 2007) über die Behandlung einzelner Formen wie narrativer Interviews (Spiritova 2014), besonderer Zielgruppen wie Kinder (Wehr 2014), spezifischer Konstellationen wie interkultureller (Scholl-Schneider 2013; Keßler 2017: 134-226), in einem *research-up*-Verhältnis befindlichen (Warnecken/Wittel 1997; Goldinger 2002) oder von existenziellen Krisen geprägten (Kalitzkus 2003) Settings bis hin zu allgemein die Forscher/innen/Feld-Beziehung thematisierenden Texten (Lindner 1981; Zinn-Thomas/von Dobeneck 2014), nicht zu vergessen schließlich auch Ausführungen zu unterschiedlichen Formen und Wegen der Analyse (Lehmann 1983, 2007; Schriewer 2014; Meyer 2014) sowie der Archivierung und Nachnutzung von Forschungsdaten (dgv-Positionspapier 2018) sowie der Archivierung und Nachnutzung von Forschungsdaten (dgv-Positionspapier 2018).

Nun könnte man meinen, dass sich in der Lehre und Betreuung von Qualifikationsarbeiten mit dem Verweis auf diese fachspezifischen Ausführungen gut arbeiten ließe. In der Praxis der Studierendenberatung ist jedoch augenscheinlich, dass eine starke Nachfrage nach konkreter Anleitung und (im Fall von Qualifikationsarbeiten) auch standardisierten Vorgaben besteht. Will mit diesen Fragen nicht jede/jeder Lehrende jedes Semester erneut individuell konfrontiert werden, ist eine Integration des Themen-

bereichs qualitatives Interview in die entsprechenden Module von Studiengängen geboten, wie es heute in fast allen deutschsprachigen, die Disziplin lehrenden Instituten im Rahmen von einführenden Methodenkursen auch der Fall ist. Doch zum einen steht das Interview hier in Konkurrenz zu weiteren zentralen Methoden der Feldforschung oder auch historisch ausgerichteten quellenkundlichen Lehrformaten, sodass es häufig nicht in der notwendigen Tiefe behandelt werden kann. Zum anderen aber ist durch die hohe Fluktuationsrate an Lehrenden in der Regel kaum Kontinuität in der Vermittlung möglich, sodass die Nachfrage an Beratung meist ohnehin konstant intensiv ausfällt. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass derzeit eine überwältigende Mehrzahl der Studierenden des Faches<sup>1</sup> ihre Abschlussarbeiten auf der Basis qualitativer Interviews verfasst.

Vor dem Hintergrund dieser für das Fach sicherlich spezifischen Situation möchten wir uns auf den folgenden Seiten die Frage stellen, wie sich innovativ, nachhaltig und bestenfalls modellhaft die didaktische Vermittlung einer auf qualitativen Interviews basierenden Forschung bewerkstelligen lässt. Dazu werden wir zunächst die als problematisch erachteten und erfahrenen Aspekte unterschiedlicher Lehrformate diskutieren, um dann mit der Lehrform des Blended Learnings eine Möglichkeit zu skizzieren, wie unter den gegenwärtigen digitalen Bedingungen der Spagat zwischen der Vermittlung theoretisch-konzeptioneller sowie handlungspraktischer Kenntnisse gelingen kann. Um vor allem letzteres sicher zu stellen, haben wir ein dreisträngiges Seminarkonzept entwickelt, in dem sich Präsenz- und Onlinephasen ergänzen, sodass selbstgesteuerte Lernprozesse auf ideale Weise angeregt werden. Dieses derzeit mit einem Oral-History-Schwerpunkt laufende und übertragbare Konzept einer einsemestrigen BA-Veranstaltung werden wir exemplarisch vorstellen und schließlich kritisch diskutieren.

## 1. Vorerfahrungen

Es ist nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende eine besondere Herausforderung, das von Varianz und Relativität geprägte Feld qualitativer Interviews zu betreten. Qualitatives Forschen ist per se stark durch persönliche und situative Kontexte beeinflusst, es kann sich vielschichtig und widersprüchlich zeigen, sodass es schwierig ist, den „richtigen“ Weg in der Lehre aufzuzeigen, existieren doch immer verschiedene Möglichkeiten, die sich diskutieren lassen (müssen). Die Lehre qualitativer Methoden verlangt also, dass man sowohl konkrete Schritte auf diesem nebulösen Weg aufzeigt, also etwa handlungspraktische (zum Beispiel technische) und theoretische (zum Beispiel in Bezug auf Prämissen wie hermeneutische Zugänge fokussierende) Kenntnisse vermittelt, den Gegenstand im aktuellen Fachdiskurs verortet etc., als auch, dass man die Lernenden dabei begleitet, diese Fähigkeiten möglichst quellennah in ihrer Anwendung zu erproben, zu hinterfragen und zu variieren – ihnen also gewissermaßen verdeutlicht, dass sie den Weg durchaus auch einmal verlassen dürfen, ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren.

Ein einfacher didaktischer Schritt ist unseres Erachtens dabei besonders wirkungsvoll: Die Lehre im Tandem. Kollaborative Lehre, die schon bei der Konzeption einer

---

<sup>1</sup> Zumindest lässt sich dies für die Mainzer Fachvertretung so pauschalisieren, die vielen mit Zitaten übermittelten Qualifikationsarbeiten in der jährlichen Übersicht der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.V. lassen aber darauf schließen, dass dies auch an anderen Standorten der Fall sein dürfte.

Lehrveranstaltung und der Erstellung von Lernmaterialien beginnt, sich aber auch konsequent durch die Präsenzveranstaltungen zieht und bis hin zur Bewertung der Modulprüfung reicht, nimmt die allseits gestellte Diagnose der zunehmenden Heterogenität von Studierenden gewissermaßen beim Wort und setzt Diversität stattdessen gezielt ein, um die Vielfältigkeit vom Umgang mit Methoden an den Lehrenden veranschaulichen zu können. Andere didaktische Wege erwiesen sich hingegen weniger wirkungsvoll oder waren in ihrer Durchführung aus unterschiedlichen Gründen problematisch. Während bei einer Seminarkonzeption, die den methodischen mit einem inhaltlichen Fokus ergänzt, meist zu wenig Zeit für ersteren bleibt und die studentischen empirischen Gehversuche somit Sprüngen ins kalte Wasser ähneln, wird bei Konzeptionen, in denen der Fokus lediglich auf bereits erhobenen Quellen und deren Aufbereitung und Analyse liegt, ein wichtiger Teil ausgelassen und von den Studierenden die Nähe zu den beforschten Subjekten vermisst. Dem mit der Einladung eines Zeitzeugens in das Seminar entgegenzuwirken, ist unserer Erfahrung nach zumindest für die Vertiefung methodischer Kenntnisse kaum hilfreich (von Plato 2011). Bessere Erfahrungen haben wir damit gesammelt, zunächst ein Interview mit der Gruppe zu lesen bzw. als Audiodatei zu hören, um im Anschluss im Rahmen etwa einer Exkursion die entsprechende Person im Feld kennenzulernen und weiter zu befragen. Sich gegenseitig zu interviewen im Sinne kleiner Rollenspiele im Seminar erzielt meist wenig Mehrwert, sondern steigert im Gegenteil die generell stark ausgeprägte Nervosität der Studierenden hinsichtlich der ihnen bevorstehenden „echten“ Befragungssituation. Diese wird naturgemäß nicht geringer, handelt es sich bei der Seminarkonzeption um ein Lehr-Forschungsprojekt mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Publikation<sup>2</sup> – zumal einer, bei der die Qualität der Audiodateien Relevanz besitzt<sup>3</sup>.

Während eine stärkere Betonung der praktischen Anteile also die Souveränität der Studierenden im Feld stärken mag, geschieht dies meist auf Kosten profunder Kenntnis der entsprechenden Methoden thematisierenden Literatur – was sich oft direkt in der Prüfung, spätestens aber in der Qualifikationsarbeit widerspiegelt. Arbeitet man ausschließlich mit bereits erhobenen biographischen Quellen, stärkt dies vielleicht die Analysefähigkeiten der Studierenden, doch fallen auf diese Art wiederum eigene Erfahrungen mit relevanten Phasen des qualitativen Projektzyklus weg. Problematisch an all diesen oben angerissenen Formen und Ideen ist daher, dass sich die Fülle an Inhalten kaum sinnvoll in einer zweistündigen Veranstaltung, die lediglich über ein Semester läuft, vermitteln und gleichzeitig gründlich erproben lässt. Die Studierenden wiesen daher in der Vergangenheit – zurecht – mehrfach in Evaluationen darauf hin, dass sie sich in einem Seminar im Modul „Praxis empirischer Kulturanalyse“ mehr praktische Anteile, mehr „persönliche Erfahrungen der Dozentin“ und weniger „Frontalunterricht“ im „Vorlesungscharakter“ mit „überladenen Präsentationen“ wünschten<sup>4</sup> und sprachen

---

2 Zum Beispiel Masterprojekt „(Re)Konstruktion lokaler und regionaler Zugehörigkeiten in der Metropolregion Rhein-Neckar“, <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/projekte-in-forschung-und-lehre/ba-und-ma-projekte/masterprojekt-rekonstruktion-lokaler-und-regionaler-zugehoerigkeiten-in-der-metropolregion-rhein-neckar/> (13.9.2019).

3 Zum Beispiel Masterprojekt „Die biographische Erfahrung des geteilten Europas“, <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/projekte-in-forschung-und-lehre/ba-und-ma-projekte/masterprojekt-die-biographische-erfahrung-des-geteilten-europas/> (13.9.2019).

4 Die wörtlichen Zitate entstammen einer Evaluation einer Veranstaltung von Sarah Scholl-Schneider aus dem Sommersemester 2017, die als Pilotphase für das Blended Learning-Projekt diente.

uns damit gewissermaßen aus der Seele. Einen Ausweg schien eine Ausschreibung des Mainzer Gutenberg-Lehrkollegs für ein innovatives Lehrprojekt im Bereich Blended Learning zu bieten,<sup>5</sup> an welchem wir seit Frühjahr 2017 kontinuierlich arbeiten.<sup>6</sup>

## 2. Blended Learning

Blended Learning wird in der Hochschullehre als Bezeichnung für Lehrformen verwendet, die klassische Präsenz- mit Online- bzw. computergestützten Lehrmethoden verknüpfen. Das Konzept gründet auf der Erkenntnis, dass durch die Bereitstellung von digitalen Lernmedien allein und ohne die für das Lernen und Lehren so zentrale soziale Komponente, Lernerfolge geringer ausfallen bzw. Lernziele nicht erreicht werden (Dittler 2007: 181f.). Blended Learning ermöglicht individuell angepasstes, aktives und bedarfsorientiertes Lernen, bei dem die Lernenden die Zeit, den Ort, das Tempo und den Stil ihres Lernens selbst bestimmen können. In den sogenannten integrativen Konzepten (Bachmann et al. 2002) betten regelmäßige Präsenzveranstaltungen die Selbstlernphasen in ein inhaltlich-didaktisches Gesamtkonzept ein. Die Präsenz- und Onlinekomponenten sind in diesem Fall gleichwertige Lern- bzw. Lehrmethoden und stehen in Bezug zueinander, sie sind gewissermaßen ineinander verzahnt. Präsenzzeiten lassen sich so verkürzen, vor allem aber fokussieren, zum Beispiel auf diskussionswürdige Aspekte eines Themas, wohingegen solche sich für ein Selbststudium anbietende Inhalte über digitale Lernplattformen zugänglich gemacht werden (Dittler 2007: 183). Die Begleitung durch Präsenztermine sichert zugleich die Verbindlichkeit des eigenständigen Lernens, unterstützt und aktiviert den Lernprozess und ermöglicht, dass aufkommende Fragen in der Selbstlernphase unmittelbar geklärt werden können (Erpenbeck et. al. 2015: 1-3).

Eine Seminarkonzeption im integrativen Blended Learning Stil erschien uns die adäquate Lösung für die Lehre qualitativer Forschungsmethoden, denn so ließ sich die zeitintensive Vermittlung theoretischer Grundlagen auslagern und der Praxiserfahrung, dem Austausch und der Diskussion konnte mehr Raum gegeben werden. Im Sinne des didaktischen Konzepts des *Flipped Classrooms* (Schins 2017) werden Lerninhalte von den Studierenden in Selbstlernphasen erarbeitet, um diese dann in den Präsenzveranstaltungen zu diskutieren und zu vertiefen. Die Kombination aus Online- und Präsenzlehre bot sich darüber hinaus deshalb besonders an, weil digitale Elemente heute per se einen wichtigen Bestandteil empirischer Projekte darstellen. Interviews werden aufgezeichnet, es entstehen Audio- und/oder Videoaufnahmen, sie werden transkribiert, ggf. mit unterstützender Software aufbereitet, archiviert etc. Entsprechend förderlich ist es, wenn in der empirischen Methodenlehre bereits digitale Kompetenzen erworben, ausgebaut und erprobt werden können. Darüber hinaus betrifft die Problematik des großen Umfangs dieser Daten im allgemeinen Kontext der Digital Humanities (Leh/Ochs 2017: 4) auch den Umgang mit ihnen in der Lehre. Ohne entsprechende, vor allem auf das Händeln großer Datenmengen ausgerichtete virtuelle Lernplattformen, konnten

5 <https://www.glk.uni-mainz.de/ausschreibungen-des-glk/innovative-lehrprojekte-an-der-jgu/> (13.9.2019).

6 Das Projekt wurde von uns gemeinsam mit Moritz Kropp beantragt und erhielt zwischen April 2017 und Februar 2019 finanzielle Unterstützung durch das Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Die Umsetzung erfolgte maßgeblich durch die Projektmitarbeiterin Maria Adam und mit der Unterstützung der wissenschaftlichen Hilfskräfte Daniel Milanovic, Mara Bindi und Josepha Jendricke, vgl. <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/glk-schwerpunktprojekt-blended-learning/> (13.9.2019).

lange Zeit nur schwierig Lehr- und Forschungsmaterialien wie Audiodateien zur Verfügung gestellt werden.

### **3. Das Blended Learning-Seminar „Reden-Lassen!?“**

#### **Planung, Durchführung und Aufbereitung qualitativer Interviews**

Das unter den oben skizzierten Prämissen konzipierte Seminar verfolgt als Richtlernziel, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich qualitativer Forschung zu vermitteln. Am Ende des Semesters sollen die Studierenden in der Lage sein, ein empirisches Projekt zu planen, praktisch umzusetzen, aufzubereiten und ihr Vorgehen zu reflektieren. Entsprechend gliedert sich das Seminar in die drei Phasen Planung, Durchführung und Aufbereitung, wobei eine vierte Phase die schriftliche Reflexion in Form einer Hausarbeit umfasst, die in der vorlesungsfreien Zeit erarbeitet wird.

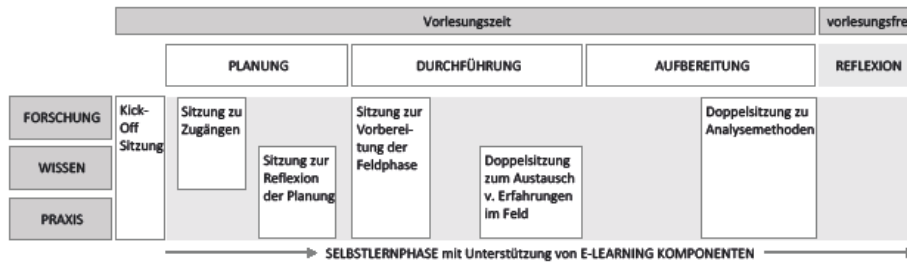
#### *3.1 Stränge*

Das didaktische Konzept besteht aus drei Vermittlungssträngen. Der erste Strang „Forschung“ umfasst ein begleitendes real existierendes Forschungsprojekt, das den Studierenden vorgestellt wird und an welchem sie den Verlauf Schritt für Schritt nachvollziehen können. Das Seminar erhält bzw. benötigt daher einen thematischen Schwerpunkt, der je nach Forschungstätigkeit der/des Lehrenden individuell wählbar ist und bewusst nicht inhaltlich vertieft wird, sondern als „roter Faden“ und gemeinsame Diskussionsgrundlage dient. Im hier vorgestellten Fall wurde ein von beiden Lehrenden durchgeführtes Oral-History-Projekt über sudetendeutsche Vertriebene als Beispiel ausgewählt, sodass das übergreifende Seminarthema dem Feld der Migration gewidmet ist. Neben dem so gewährten Einblick in aktuelle Forschungen bietet dieser Vermittlungsstrang den Studierenden Orientierung und ein Muster für ihr eigenes Projekt, das sie im Rahmen der Veranstaltung in Form der Planung, Durchführung, Aufbereitung und methodischen Reflexion eines qualitativen Interviews erproben. Bevor sie in diesem dritten Strang „Praxis“ eigene Erfahrungen sammeln und Gelerntes anwenden, erhalten sie zur Vor- und Nachbereitung sowie späteren Reflexion ihrer Empirie im zweiten Strang „Wissen“ theoretische und handlungspraktische Grundkenntnisse über qualitative Methoden der Erhebung, Aufbereitung und Analyse.

Kernstück dieses Strangs sind insgesamt fünf Lernvideos unterschiedlicher Länge, die auf den Prämissen digitalen Storytellings (Kerber 2017) basieren. Dabei handelt es sich um modular aufgebaute animierte bzw. illustrierte Erklärvideos (Stoecker 2013: 105), die mittels einer Figur, der Studentin Anne, eine aufeinander aufbauende Geschichte erzählen, zugleich aber jeweils für sich abgeschlossene Themen verhandeln. Die Protagonistin der Videos durchläuft in dieser Geschichte die gleichen Phasen eines empirischen Projekts, die auch auf die Seminarteilnehmenden zukommen werden, ist ihnen also gewissermaßen immer einen Schritt voraus. So beschäftigt sich Anne unter anderem mit verschiedenen Formen der Befragung, muss ihr erhobenes Interviewmaterial aufbereiten, sich mit Analysemethoden auseinandersetzen und schließlich ihr Vorgehen in einer schriftlichen Arbeit darlegen und reflektieren. Die Geschichte von Anne fokussiert die Aufmerksamkeit der Studierenden und bleibt aufgrund der Emotionalität in Erinnerung – nicht zuletzt, weil sie deren peer-group angehört. Nur drei – Anne, ihre Dozentin sowie ein Zeitzeuge – von einer Grafikerin gezeichnete und (bis

auf die Dozentin) von Laien eingesprochene Protagonist/innen bilden den Kern der Videos, die auf verhältnismäßig simple, aber effektvolle Weise mittels der Software PowToon erstellt wurden und insgesamt circa 70 Minuten umfassen.

Die Vermittlungsstränge bilden zugleich die Gliederung des Online-Kurses, der im Lernmanagementsystem (LMS) OpenOLAT eingerichtet wurde und den Studierenden im multimedialen Lehr-Lernarrangement neben den Videos, den dazugehörigen Videokripten und aktivierenden Elementen wie Selbsttests die Daten des begleitenden Forschungsprojekts zur Verfügung stellt sowie weitere Lerninfrastruktur wie Handouts, Muster, Checklisten, eine umfangreiche Bibliothek fachspezifischer Texte sowie Verlinkungen zu externen Tutorials und anderen Lehrmaterialien. Zum Semesterende, wenn die Studierenden alle im Strang Praxis gestellten Aufgaben ihres eigenen Interviewprojekts abgeschlossen haben, können sie sich mit ihren erhobenen Daten und gesammelten Erfahrungen einzeln sowie als Seminargruppe im Strang der Forschung wiedererkennen.



Übersichtstabelle des Blended-Learning-Kurses

(Quelle: eigene Darstellung, erstellt von Johanne Lefeldt)

### 3.2 Phasen

In den ersten drei Wochen des Seminars sind die Studierenden aufgefordert, ihr empirisches Projekt zu planen. Am Ende dieses Kursabschnitts können sie die Phasen eines Projektzyklus bestimmen. Sie wissen um die Notwendigkeit, ein Forschungsziel zu formulieren und eine Fragestellung zu entwickeln, sind in der Lage, Zugangsmöglichkeiten zu Forschungsobjekten zu eruieren, abzuwägen und auszuwählen. Ferner können sie verschiedene Arten qualitativer Befragung unterscheiden und kategorisieren, weitere qualitative Ansätze benennen und die Notwendigkeit quellenkritischer Transparenz reflektieren. Zudem sind sie imstande, verschiedene Kommunikations- und Fragetechniken zu charakterisieren und im nächsten Schritt, der Umsetzungsphase, einzusetzen.

Der zweite etwa fünfwöchige Teil der Veranstaltung umfasst die Feldphase, in der die Studierenden ihr Interview vorbereiten und führen. Sie machen also eigene Forschungserfahrungen und wenden dazu einzelne in der Planungsphase vermittelte Zugangs- und Befragungsformen sowie Fragetechniken an. Außerdem erproben sie den Umgang mit technischen Hilfsmitteln. Zentral ist, dass sie die eigenen Forschungserfahrungen bereits einer ersten Reflexion unterziehen (in Form eines als Weblog geführten Feldtagebuchs) und lernen, forschungsethische Probleme zu identifizieren und über Lösungsstrategien nachzudenken.

In der anschließenden, weitere fünf Wochen andauernden Phase der Aufbereitung lernen die Studierenden die Möglichkeiten zur Organisation komplexer Datenmengen kennen. Am Ende dieser Phase wissen sie um die Existenz und die Einsatzmöglichkeiten unterstützender Software zur Aufbereitung qualitativer Daten und können diese in ihren Grundfunktionen bedienen. Außerdem eignen sie sich einen Überblick über verschiedene Analysemethoden an, wobei sie exemplarische Verfahren gemeinsam am Beispielinterview des Seminars erproben. Sie sind ferner in der Lage, Schritte der wissenschaftlichen Interpretation qualitativer Daten nachzuvollziehen und anzuwenden.

In der letzten Phase, die außerhalb der Vorlesungszeit im Rahmen der Hausarbeit zu tätigen ist, übertragen die Studierenden ihre Forschungserfahrungen in eine geeignete Präsentationsform. Anstelle der Analyse ihres erhobenen Materials sind sie aufgefordert, ihre Erfahrungen im Umgang mit den durch sie generierten Quellen zu reflektieren, wie es auch in einem Methoden fokussierenden Kapitel einer Qualifikationsarbeit oder anderen Studien des Faches gängig ist (dgv-Positionspapier 2018: 2). Am Ende dieser letzten Phase sind sie in der Lage, ihr Thema und die Fragestellung ihres empirischen Projekts zu benennen, in den entsprechenden Fachkontext und Forschungsstand einzuordnen und die Wahl ihrer Methode in Bezug auf das Erkenntnisinteresse abzuwägen und zu begründen. Sie können die Schritte ihrer Datengenerierung dokumentieren und kritisch reflektieren, das unter diesen Bedingungen entstandene Quellenmaterial darlegen und unter Hinzuziehung fachspezifischer Literatur hinsichtlich quellenkritischer Aspekte beleuchten. Überdies besitzen sie das notwendige Wissen, um Analyseverfahren zu benennen und unter Einbeziehung von Fachliteratur abzuwägen, inwiefern diese unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses auf das erhobene Material anzuwenden sind. Außerdem sind sie imstande, in angemessener Sprache ausgewogen zwischen exemplarischer Veranschaulichung ihres Materials und einer theoretisch fundierten Reflexion zu wechseln. Schließlich können sie aus der Reflexion ihrer Forschungserfahrungen Schlüsse für zukünftige auf qualitativen Interviews basierende Projekte ziehen.

### 3.3 Verzahnung

Wie aus der Übersichtsgrafik hervorgeht, beinhalten alle drei Phasen des Seminars sowohl Präsenz- als auch Selbstlernphasen, die mittels online zur Verfügung gestellter Lehreinheiten begleitet werden. Die insgesamt sechs (zwischen 45 und 180 Minuten variierenden) Präsenztermine sind so verteilt, dass sie die einzelnen Kursphasen umrahmen, also jeweils in eine neue Phase einleiten und/oder diese resümierend schließen. Auf diese Weise lassen sich der Lernprozess der Seminarteilnehmenden aktivieren und kontrollieren, aufgetretene Probleme zeitnah lösen und gewährleisten, dass sich alle Studierenden auf dem gleichen Stand befinden.

Anhand eines Ausschnitts des Kurses lässt sich das Ineinandergreifen von Präsenz- und E-Learning verdeutlichen: In der Phase der Durchführung erhalten die Studierenden über das LMS zunächst Zugriff auf das zweite der insgesamt fünf für den Kurs produzierten Videos.



*Eine Szene aus dem Video „Im Interview: Setting und Kommunikation“  
(Quelle: eigene Darstellung)*

Das im Zentrum der Durchführungsphase stehende Video wurde von uns als How-To- bzw. How-Not-To-Video auf der Basis eigener und in Fachliteratur thematisierter Felderfahrungen sowie diverser Handreichungen für das Führen qualitativer Interviews entwickelt. Es zeigt kurze Szenen gelungener und weniger gelungener Interviewführung aus den Themenbereichen Setting, Fragetechniken, Kommunikation und Zwischenmenschliches, die zunächst unkommentiert bleiben. Bis zur anschließenden Präsenzsitzung, in der es um die Vorbereitung der Interviewführung geht, sind die Studierenden aufgefordert, dieses Video zu rezipieren und auf der Grundlage der dargestellten Szenen Kriterien einer guten Interviewführung zu entwickeln. Diese Aufgabe ist online über die Lernplattform abzugeben. Neben dem Video und einem alternativ oder ergänzend dazu bereitgestellten Videoskript haben die Studierenden über die Lerninfrastruktur Zugriff auf eine digitale Bibliothek mit ausgewählter Fachliteratur und auf die Materialien des begleitenden realen Forschungsprojekts: Das Interviewtranskript, das Gesprächsprotokoll und Feldtagebucheinträge bieten Anhaltspunkte für die Vorbereitung der Feldphase. Die breite Varianz hinsichtlich der Art dieser Lernmaterialien wie auch der Wege der Wissensaneignung soll in erster Linie der zunehmenden Diversität der Lernenden gerecht werden und verschiedene Wege der Wissensaneignung ermöglichen.

In der Präsenzsitzung werden die von den Studierenden erarbeiteten Kriterien gesammelt und diskutiert. An dieser Stelle kommt dem für die Veranstaltung gewählten Co-Teaching eine besondere Rolle zu, denn die Kriterien einer guten Interviewführung können durchaus unterschiedliche Bewertungen erfahren. Den Seminarteilnehmenden wird so vor Augen geführt, dass es weniger darum geht, richtiges oder falsches Verhalten zu identifizieren – denn das lässt sich in den allermeisten Fällen diskutieren –, sondern dass es vielmehr zentral ist, sich die Konsequenzen bewusst zu machen und das eigene Vorgehen zu reflektieren. Die Aspekte Multiperspektivität und Kontroversität



als Effekte kollaborativer Arbeitsformen (Baumann-Gibbon/Menzel 2017: 171) bereichern die Diskussionen ungemein. Im Anschluss an die Präsenzsitzung erhalten die Studierenden Zugriff auf eine erweiterte Version des gleichen Videos, in dem nun im Nachgang der dargestellten Interviewszenen das Geschehen von der Anne beratenden digitalen Dozentin kommentiert wird. Auf diese Weise werden die Inhalte der Präsenzsitzung zusammenfassend festgehalten, sind wiederholt und auch zu einem späteren Zeitpunkt abrufbar. Nach der Feldphase, in der die Studierenden ihr Interview führen, findet eine weitere Präsenzsitzung statt, in der es um den Austausch der eigenen Erfahrungen geht. Diese werden entsprechend den im Video verhandelten Themen vor dem Hintergrund der festgehaltenen Kriterien diskutiert und auf ihre Umsetzbarkeit hin überprüft. Die Studierenden erleben sich nun selbst als Teil eines Forschungsprojekts (dieser Aspekt wird auch in den parallel geführten Weblogs deutlich), entwickeln eigene Argumentationen und lernen das eigene Vorgehen vor dem Hintergrund methodischer Fachliteratur zu reflektieren. Zur Anwendung bringen sie ihr erworbenes Wissen, indem sie sich gegenseitig Feedback auf das im Nachgang an die Präsenzsitzung einzureichende Protokoll ihres Interviews geben. Durch den Einsatz solcher feedback- und peer-feedback-Elemente wird prozessbegleitende Rückmeldung auch trotz großer Gruppen (im Sommersemester 2019 nahmen 54 Studierende teil) umsetzbar, sodass dennoch eine intensive Betreuung und Interaktion möglich ist.

#### **4. Blended beim Wort nehmen**

Im Titel dieses Beitrags haben wir angedeutet, welche Herausforderungen uns bei der Vermittlung des qualitativen Interviews als ethnografische Methode diskussionswürdig erscheinen. Diese möchten wir abschließend vor dem Hintergrund des eingangs formulierten Anspruchs, Impulse für innovative, nachhaltige und bestenfalls modellhafte Vermittlungskonzepte zu liefern, nochmals gebündelt diskutieren, um die Potenziale des skizzierten Blended Learning-Konzepts hervorzuheben. Zunächst einmal ist jedoch generell auf die Wahl der Vermittlung einer Methode einzugehen – ein aufwändiges Blended Learning-Konzept hätte auch für ein anderes Seminar aus dem breiten thematischen Spektrum unseres Faches entwickelt und umgesetzt werden können. Aber gerade die Thematisierung von Methoden stellt für die Fremd- und Selbstlegitimation einer Disziplin eine erhebliche Chance dar, in wissenschaftlichen Umbruchszeiten oder Zeiten „innerwissenschaftlicher Identitätskrisen [...] Sicherung oder Wiedergewinnung wissenschaftlicher Autonomie“ zu ermöglichen (Böhler/Reinhart 2014: 555). Sich intensiv mit Methoden auseinanderzusetzen, erschien uns auch deswegen attraktiv. Überdies besteht eine Notwendigkeit nachhaltig angelegter methodischer Kompetenzen, da deren Anwendung anders als bei thematischen Seminaren im weiteren Verlauf des Studiums stets von Neuem verlangt wird. Die Fokussierung der Produktion virtueller Inhalte auf eine nicht themengebundene Methodenlehre schafft fachübergreifende Anschlussfähigkeit: innerhalb von Fächern, Instituten, fachbereichsübergreifend sowie auch in drittmittelbasierten Kooperationsprojekten. Und schließlich besitzt Methodenlehre eine feste Verankerung in zahlreichen Studiengängen, sodass sie wiederholt stattfindet, eine Standardisierung also besonders attraktiv erscheinen lässt.

Im Hinblick auf die didaktische Konzeption scheint es uns erwähnenswert, mit welchem immensen Aufwand die Lehrveranstaltung geplant, umgesetzt und feinjustiert wurde. Dies hing partiell sicherlich damit zusammen, dass es sich um ein gefördertes

Projekt handelte, dessen Zielsetzungen beachtet und erreicht werden mussten. Die Nachhaltigkeit, die in unserem Fall nach einer möglichst absoluten Neutralität der Inhalte im Strang Wissen bezüglich einer disziplinären und thematischen Verortung verlangte, stellte somit eine der größten Hürden dar. So war es von Beginn an notwendig, jeden Schritt in diesem Strang kritisch auf seine Neutralität hin zu prüfen – und das taten wir in unterschiedlichen Konstellationen mit außenstehenden Kolleg/innen und Studierenden, also über Fach(bereichs-)grenzen hinaus, um dabei gleichzeitig einen Eindruck des erhofften Modellcharakters zu erhalten. Vom Innovationscharakter hingegen überzeugten uns bereits die sehr gemischten Reaktionen der Studierenden. In der Pilotphase lief der Kurs im Blended Learning-Format parallel zu einem klassischen Präsenzkurs und es war rasch bereits ohne die abschließende Evaluation deutlich, dass die Studierenden den Innovationen gegenüber weniger offen waren als wir es uns erhofft hatten. Dies betraf jedoch nicht ausschließlich seine digitale Form: Einen zu überdenkenden didaktischen Schritt stellte die Entscheidung dar, das im Strang Praxis selbstgeführte Interview nicht in den Mittelpunkt des Seminars zu rücken. Selbst in der Hausarbeit wird es nur auf methodische Aspekte hin untersucht, nicht auf inhaltliche. Dies zieht nach sich, dass eine gute Portion an Vorstellungskraft (und vielleicht auch Erfahrung?) benötigt wird, um das eigene Projekt auch als tatsächliches Forschungsprojekt und nicht als bloße Simulation zu betrachten. Andererseits gewährleistet die Dreisträngigkeit, dass qualitative Interviews bzw. im vorliegenden Fall konkret die Ausprägung als Oral History in ihrem doppelten Sinne vorgestellt werden kann: als wissenschaftliche Methode, aber auch konkrete Zeitzugengespräche (aus den Strängen Forschung und Praxis) nutzend als Methode historischen Lernens (Bernsen 2017: 256). Ein Nebeneffekt dessen ist, dass auf diese Weise trotz der inhaltlichen Neutralität doch ein beliebiges über ein empirisches Projekt entwickeltes Thema vermittelt werden kann.

Wie bewerten wir das Projekt hinsichtlich seiner digitalen Herausforderungen und Potenziale? Eine Gefahr sehen wir in den zahlreichen Möglichkeiten der konsequent in einem LMS aufgebauten und verankerten Lehrveranstaltung. In der Pilotphase unterlagen wir dem Reiz dieser Potenziale, fügten hier eine digitale Sprechstunde, dort ein Forum und an zahlreichen Stellen Leistungsüberprüfungen ein – und überforderten nicht nur die Technik und die Studierenden, sondern zuletzt auch uns. Der Anspruch, etwas mit Modellcharakter zu produzieren, sollte nicht dazu führen, das Wesentliche aus den Augen zu verlieren. Der konsequent durchgeführte *flipped classroom* wiederum hat uns Freiräume bei hoher Stofffülle geschaffen, „wertvolle Seminarzeit“ konnte für kritische Reflexionen genutzt werden (Meinhard et al. 2014: 54). In der Überarbeitungsphase des Seminars haben wir uns daher entschlossen, die Präsenzsitzungen in ihrer Dauer den konkreten Bedarfen der jeweiligen Phase anzupassen, die ermöglichten Freiräume also stärker zu nutzen. So reicht es für eine Kick-off-Sitzung durchaus aus, 45 Minuten anzusetzen, wohingegen eine Reflexion der Felderfahrung von gut 50 Studierenden in Form eines World-Cafés 180 Minuten auch überschreiten dürfte. Inwiefern wir im Bereich der digitalen Lehre innovativ und modellhaft vorgegangen sind, können auf diese Themen spezialisierte Hochschuldidaktiker/innen wohl eher bewerten

als wir. In unseren Augen ist das Innovationspotenzial jedenfalls noch nicht ausgeschöpft – in einem Folgeprojekt<sup>7</sup> führen wir die entstandenen Videos zusammen, wodurch eine E-Learning-Einheit entsteht. Ob diese tatsächlich auch in einem Szenario ohne Lehrende funktioniert, die im Blended Learning nach wie vor als „kompetenter Partner benötigt“ (Schins 2017: 334) werden, bleibt abzuwarten. Eingebettet wird diese Einheit zusammen mit anderen Materialien in einen online verfügbaren Methodenpool. Hier wird sich – so unsere Hoffnung – der Effekt einer Zeitersparnis in Zukunft zeigen, der den hohen Aufwand der Erstellung des Materials zu rechtfertigen vermag (ebenda). Über den Innovationscharakter in Bezug auf die Studierenden hingegen lassen sich einfacher Aussagen treffen: Wir haben mit Erstaunen feststellen müssen, dass wir die Medienkompetenz der Studierenden nicht zu hoch einschätzen dürfen. Zwar haben die Prozesse der Medialisierung offenbar dazu geführt, dass die noch vor einigen Jahren von Studierenden stets eingeforderte intensive Thematisierung von Technik (Stichwort Diktiergerät) im Seminar heute kaum noch eine Rolle spielt. Dieser Befund bedeutet jedoch nicht, dass ein souveräner und vor allem von Neugier geprägter Umgang mit digitalen Lernumgebungen und Hilfsmitteln gegeben ist. In den Reaktionen und Evaluationen spiegelte sich teils sogar ein erschreckender Unwille wider, sich etwa mit Software auseinanderzusetzen. Andererseits fanden die Studierenden hier eigene (und eigenwillige!) Mittel und Wege, diese zu umgehen – etwa, wenn circa ein Viertel der Gruppe die Transkription des eigenen Interviews über zwei Endgeräte und ohne die Hilfe eines Transkriptionsprogramms erledigte.

Das Projekt nötigte uns also immer wieder, Diversität nicht nur zum Ausgangspunkt zu erklären, sondern sie tatsächlich auch anzuerkennen und Wege des Umgangs mit ihr zu diskutieren. Dazu lassen sich exemplarisch weitere Schritte nennen, so etwa das E-Portfolio, in dem der individuelle Forschungsverlauf seminarbegleitend dokumentiert wird. Es sichert, dass nicht nur eine abschließende Prüfungsleistung Eingang in die Modulnote findet, sondern auch die Vorbereitung auf das Interview, dessen Durchführung und vor allem Aufbereitung. Eine andere Möglichkeit, unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden, ist die konsequente Bereitstellung von Materialien zur Vor- und Nachbereitung in unterschiedlichen Formaten. So kann man das Beispielinterview als Audio- oder als PDF-Datei und die Videos (audio-)visuell oder als Skript rezipieren. Schließlich haben wir Diversität aber auch bewusst eingesetzt. Mit dem Projekt wurde gewissermaßen ein Denkraum eröffnet, in den Lehrende (unseres wie auch anderer Fächer), Kolleg/innen aus dem Studienbüro, Mitarbeitende des Zentrums für audiovisuelle Produktion, des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung, Studierende und schließlich sogar außeruniversitäre E-Learning-Experten eingeladen wurden. Entscheidend war in unseren Augen der Wille, in solchen übergreifenden Netzwerken zu denken und arbeiten – und Kritik und Lernprozesse zuzulassen. Denn „wie jede Veränderung bedeutet auch das kollaborative Arbeiten zunächst mehr Aufwand, Ängste und Anstrengung“ (Bauman-Gibbon/Menzel 2017: 176). Es fordert von allen Beteiligten eine spezifische Haltung: Nämlich Differenz nicht als Problem, sondern als Chance zu begreifen (ebenda: 170). Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, zu einer „grundsätzlicheren reflexiven Haltung“ zu gelangen (Groth/Ritter 2019: 11). In Lehrbüchern, die

---

7 Ein Nachfolgeprojekt fokussiert die Erstellung eines Methodenpools zur digitalen Begleitung empirischer Projekte mit dem Ziel, den Zugang zu den produzierten Lehrmedien auch außerhalb des Seminarkontexts zu gewährleisten, vgl. <https://kultur.ftmk.uni-mainz.de/projekte-in-forschung-und-lehre/glk-projekt-methodenpool/> (13.9.2019).

eine bestimmte Praxis vermitteln, wird ein ähnlicher Effekt qua Ko-Autorschaft zu erzielen versucht und thematisiert. So beschreibt ein interdisziplinäres Team von vier ethnografisch arbeitenden Wissenschaftlern, wie erst durch die „Pluralität von Perspektiven, Akzenten und Befindlichkeiten“ im Schreibprozess eins der Leitmotive des Buches deutlich hervortrat – nämlich, dass Ethnografie „keine eindeutig darstellbare und standardisierte Methode“ ist (Breidenstein et al. 2013: 9f.). Auf einer ganz anderen Ebene haben am Ende durch das Zusammenführen aller in MAXQDA gespeicherten Interviews auch die Studierenden eine Form der Zusammenarbeit geleistet, die es ihnen ermöglichte, sich als Teil eines großen Forschungsprojekts zu identifizieren. Denn gemeinsam haben die Studierenden in einem Semester mehr Interviews geführt als wir es in dem den Kurs begleitenden Zeitzeugeninterviewprojekt getan hatten, haben ein stattliches Projekt angelegt und staunten nicht schlecht über die Ergebnisse einer ersten Kodierungsrunde.

Am Ende, so scheint uns, liegt der Erfolg des Projekts in der Kombination: Im Sinne des Blended Learnings haben wir an erster Stelle Präsenzlehre mit E-Learning kombiniert. Gemischt haben wir aber nicht nur diese beiden Lehr- und Lernformen, sondern das blended auch in weiteren Kontexten beim Wort genommen und wo es ging „(auf)gemischt“: Lehre haben wir nicht allein, sondern zu zweit geleistet – eigentlich zu dritt, denn Unterstützung fanden wir in der digitalen Figur der Dozentin, die das nötige Wissen vermittelt hat, das wir im Anschluss mit den Studierenden diskutieren durften. Dafür haben wir zur Vorbereitung und Umsetzung kollaborative Zugänge gewählt, die uns weit über unseren engen Kolleg/innenkreis (und vor allem im digitalen Bereich teils auch unsere Grenzen) hinausgeführt haben. Denn auch die digitale Plattform, „der OLAT“, hat als Akteur eine wichtige Rolle gespielt – er bot unendliche Möglichkeiten, unterstützte, limitierte und zwang uns schließlich zu einer klaren Struktur. Die Oral History haben wir als Forschungs- und als Lernmethode in ihrer Doppelrolle genutzt, die Studierenden haben von beiden Elementen profitiert. Und nicht nur wir als bewusst nicht immer übereinstimmende und damit nicht kopierbare „Vorbilder“ im Strang Forschung sowie Anne als Peer im Strang Wissen, sondern auch die Studierenden haben erfolgreich interviewt, im Laufe weniger Wochen durch intensives Selbststudium und gezielte Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten erste Forschungserfahrungen gesammelt und mit ihrer Praxis ein neues, durchaus imposantes Projekt begründet. Je mehr Akteur/innen in die Vermittlung qualitativer Forschung einbezogen werden, desto sichtbarer wird deren zirkulär angelegte Praxis, wird klar, dass es nicht um „Regelwissen, sondern um Orientierungswissen“ geht (Breidenstein et al. 2013: 9). Und so endet die Geschichte von Anne im fünften Video schließlich auch mit folgenden bilanzierenden Worten des Erzählers:

*Die Dozentin hat so gut wie nie klare Ansagen gemacht, sondern immer nur Wege aufgezeigt und vor allem problematisiert. Literatur musste sie [Anne] aus zahlreichen Disziplinen rezipieren. Die digitalen Herausforderungen waren groß, die zwischenmenschlichen noch größer. Und dennoch freut sich Anne schon auf ihr nächstes Interview.*

LITERATUR

- Bachmann, Gudrun, Martina Dittler, Thomas Lehmann, Dieter Glatz und Fritz Rösel (2002): Das Internetportal „LearnTechNet“ der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität, in: Gudrun Bachmann, Odette Häfeli und Michael Kindt (Hg.): Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase, Medien in der Wissenschaft, Bd. 18, Münster, 87-97. <https://doi.org/10.1024/0369-8394.91.3.87>
- Bauman-Gibbon, Oliver und Miriam Menzel (2017): Kollaboratives Arbeiten: Hintergrund und Beispiele aus der Bildungspraxis und Anregungen für die historisch-politische Bildung, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen, Berlin, 167-178. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.15>
- Bernsen, Daniel (2017): Zeitzegen digital, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen, Berlin, 256-264. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.23>
- Böhler, Fritz und Martin Reinhart (2014): Wissenschaft und Wertewandel, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 539-556.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, Konstanz, München.
- Deutsche Gesellschaft für Volkskunde e.V. (2018): Positionspapier zur Archivierung, Nachnutzung und Bereitstellung von Forschungsdaten. [http://www.d-g-v.de/wp-content/uploads/2019/04/dgv-Positionspapier\\_FDM.pdf](http://www.d-g-v.de/wp-content/uploads/2019/04/dgv-Positionspapier_FDM.pdf) (13.9.2019).
- Dittler, Martina (2007): Einführung von neuen Medien in den Geisteswissenschaften. Einsatzkonzepte, Gestaltungsmöglichkeiten und Erfolgsfaktoren, in: Michael Stolz, Lucas Marco Gisi und Jan Loop (Hg.): Literatur und Literaturwissenschaft auf dem Weg zu den neuen Medien, Bern, 179-195.
- Erpenbeck, John, Simon Sauter und Werner Sauter (2015): E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10175-6>
- Goldinger, Heiner (2002): Methodik und Praxis des research up: als Ethnograph bei den Börsianern, in: Zeitschrift für Volkskunde, 98 (2), 257-270.
- Groth, Stefan, Christian Ritter (2019): Zusammen arbeiten. Modalitäten – Settings – Perspektiven, in: Stefan Groth und Christian Ritter (Hg.): Zusammenarbeiten. Praktiken der Koordination und Kooperation in kollaborativen Prozessen, Bielefeld, 7-22.
- Kalitzkus, Vera (2003): Mit Leib und Seele ... Die subjektive Dimension im Forschungsprozess zu Krankheit und Tod, in: Rainer Alsheimer und Michael Simon (Hg.): Körperlichkeit und Kultur 2003. Dokumentation des 6. Arbeitstreffens des „Netzwerk Gesundheit und Kultur in der volkskundlichen Forschung“ Würzburg, 26.-28. März 2003, Volkskunde & historische Anthropologie, Bd. 9, Bremen, 43-56.
- Kaschuba, Wolfgang (2006): Einführung in die Europäische Ethnologie, München<sup>3</sup>.
- König, Mareike (2017): Digitale Methoden in der Geschichtswissenschaft. Definitionen, Anwendungen, Herausforderungen, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30, Heft 1/2, 7-21. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.02>
- Keßler, Sandra (2017): Koreanische Kriegserinnerungen. Interkulturelle Perspektiven auf den Umgang mit Vergangenheit in Südkorea, Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie/Volkskunde, Bd. 15, Münster.
- Kerber, Ulf (2017): Narrationen und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen, Berlin, 181-192. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.16>

- Leh, Almut und Eva Ochs (2017): Digital Humanities und biographische Forschung, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30, Heft 1/2, 3-6. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.01>
- Lehmann, Albrecht (1983): Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen, Frankfurt am Main.
- Lehmann, Albrecht (2007): Reden über Erfahrung. Kulturwissenschaftliche Bewusstseinsanalyse des Erzählens, Berlin.
- Lindner, Rolf (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß, in: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde, 77 (1), 51-66.
- Mandl, Heinz und Birgitta Kopp (2006): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven, Forschungsbericht Nr. 182, München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/905/1/Forschungsbericht182.pdf>
- Meinhard, David, Ute Clames und Tobias Koch (2014): Zwischen Trend und Didaktik - Videos in der Hochschullehre, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, Nr. 3, 50-63. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-03/07>
- Meyer, Silke (2014): Was heißt Erzählen? Die Narrationsanalyse als hermeneutische Methode der Europäischen Ethnologie, in: Zeitschrift für Volkskunde 110 (2), 243-267.
- Schins, Fabrice (2017): Flipped Classroom – der umgedrehte Klassenraum, in: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen, Berlin, 327-336. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.31>
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2007): Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens, in: Silke Göttisch und Albrecht Lehmann (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie, Berlin<sup>2</sup>, 169-188.
- Scholl-Schneider, Sarah (2013): Mehr als Fragen und Antworten. Interkulturelle Oral History in Theorie und Praxis, in: Marita Krauss, Sarah Scholl-Schneider und Peter Fassl (Hg.): Erinnerungskultur und Lebensläufe. Vertriebene zwischen Bayern und Böhmen im 20. Jahrhundert – grenzüberschreitende Perspektiven, München, 59-81.
- Schriewer, Klaus (2014): Deuten und Verstehen lebensgeschichtlicher Quellen, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 385-400.
- Spiritova, Marketa (2014): Narrative Interviews, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 117-130.
- Stoecker, Daniela (2013): eLearning – Konzept und Drehbuch: Handbuch für Medienautoren und Projektleiter, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17206-9>
- Plato, Alexander von (2001): Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 14, Heft 2, 134-138.
- Warneken, Bernd Jürgen und Andreas Wittel (1997): Die neue Angst vor dem Feld. Ethnographisches research up am Beispiel der Unternehmensforschung, in: Zeitschrift für Volkskunde 93 (1), 1-16.
- Wehr, Laura (2014): Leitfadengestützte Interviews mit Kindern, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 143-158.
- Dobeneck, Florian von und Sabine Zinn-Thomas (2014): Statusunterschiede im Forschungsprozess, in: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber (Hg.): Methoden der Kulturanthropologie, Bern, 86-100.

## Zusammenfassung

Qualitative Interviews gehören zu den zentralen Methoden ethnografischer Forschung, werfen für die Hochschullehre jedoch das Problem auf, dass deren Entstehung eng an

theoretische Vorannahmen und analytische Perspektivierungen geknüpft ist und sich somit kaum allgemeingültige Regularien und Standards vermitteln lassen. Die die Methode darüber hinaus kennzeichnende Varianz und Relativität bedarf daher eines adäquaten Lehrformats, das sowohl theoretische Grundlagen als auch handlungspraktische Kenntnisse und Erfahrungen von Lehrenden weitergibt, diese zugleich aber auch erproben und diskutieren lässt. Der Beitrag stellt anhand eines an der Johannes Gutenberg-Universität im Fach Kulturanthropologie/Volkskunde entwickelten Seminars ein innovatives und nachhaltig angelegtes didaktisches Konzept vor, wie unter den gegenwärtigen digitalen Bedingungen und unter Berücksichtigung diversitätsbedingter sowie methodenspezifischer Herausforderungen diese Vermittlung gelingen kann. Untergliedert in die Phasen eines Projektzyklus setzt das Seminar im Blended Learning-Format drei miteinander verzahnte Stränge der Vermittlung ein: Ein exemplarisches *Forschungsprojekt* dient als Muster und gemeinsame Diskussionsgrundlage, themenneutrale Lernvideos vermitteln das notwendige *Wissen*, und in der *Praxis* werden im eigenen Interviewprojekt die erworbenen Kenntnisse erprobt. Neben der Diskussion der Potenziale eines Wechsels von Selbstlern- und Präsenzphasen werden als weiteres zentrales Element des Konzepts auch jene kollaborativen Arbeitens in den Fokus gerückt.