

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse

Antje Rüger

Antje Rüger
Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia
Carrera 30 No. 45-03, Edificio 229
Bogotá, Colombia
E-Mail: antje_rueger@gmx.de

Abstract. In diesem Beitrag werden am Beispiel eines Dissertationsprojektes, das seit Ende 2006 am Herder-Institut der Universität Leipzig durchgeführt wird, einige Gedanken und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung mit dem Ziel der Erforschung kulturbezogener Lernprozesse im Kontext der Deutschlehrerausbildung an einer kolumbianischen Universität dargelegt. Zunächst werden einige Aspekte des Untersuchungskontexts beschrieben. Im zweiten Teil wird die Forschungsfrage hergeleitet, wobei theoretische Grundannahmen mit Überlegungen zur praktischen Durchführbarkeit in Verbindung gebracht werden. Der dritte Teil des Beitrags beschäftigt sich mit den inhaltlichen und methodologischen Entscheidungen, die im Verlauf der Datenerhebung getroffen wurden.

This paper discusses some reflections and decisions made during data collection as part of a dissertation project conducted since 2006 at the Herder Institute of the University of Leipzig. The aim of this project is to explore culture-related learning processes in the context of German teacher training at a Colombian university. First, some aspects of the research context are described. The second part focuses on the research question by relating theoretical assumptions and considerations on the practical viability of this study. The paper concludes with an illustration of the content-related and methodological decisions taken during the data collection process.

Schlagwörter: Datenerhebung, kulturbezogene Lernprozesse, Lernplattform

1. Einleitung

Viel ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten über die Wichtigkeit, die möglichen Definitionen und theoretischen Grundpositionen, die anzustrebenden Lernziele und die curricularen Aspekte von landeskundlichem, interkulturellem, kulturbezogenem Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts geschrieben worden (u.a. Neuner 1994; Byram 1997; Hackl et al. 1997; Biechele & Padrós 2003; Krumm 2003; Witte 2006; Kramsch 2006; Altmayer 2006; Bredella 2007). Die Begrifflichkeiten sind vielfältig und oft unscharf, es gibt innerhalb unseres Faches teilweise widersprüchliche Definitionen von ähnlichen Termini (vgl. Altmayer 2006: 46f.). Die theoretisch-konzeptionelle Diskussion ist also ganz sicher noch nicht beendet. Diese Diskussion scheint aber an einem Punkt angekommen zu sein, an dem sie besonders durch Anhaltspunkte aus der Praxis, d.h. durch Ergebnisse empirischer Forschungen zum kulturbezogenen Lernen in natürlichen Lernkontexten, wesentliche Impulse erhalten kann.

Die im vorliegenden Beitrag beschriebene Studie versucht in einigen Aspekten neue Wege bei der empirischen Erforschung kultureller Lernprozesse in einem Landeskundekurs im Rahmen der Deutschlehrausbildung an einer kolumbianischen Universität. Sie favorisiert z.B. nicht das interkulturelle Paradigma, das den meisten bekannten qualitativen empirischen Studien in diesem Bereich zugrunde liegt (z.B. Bechtel 2003; Eberhardt 2009). Sie versucht sich auch nicht an quantitativen Verfahren, wie sie in einigen Studien auf der Grundlage von *critical incidents* praktiziert werden (z.B. Hiller 2007; Hesse et al. 2008). Diese Untersuchung stieß und stößt an viele Grenzen, die einerseits mit einer noch unzureichenden theoretischen Basis, vor allem aber mit der Komplexität des Gegenstandes des sprachlich-kulturellen Lernens selbst zu tun haben, der „...zu den wenig operationalisierbaren und schwer – möglicherweise zum Teil gar nicht – messbaren Bereichen gehört“ (Hu 2008: 11). Vor allem um diese Grenzen und die daraus resultierenden pragmatischen Entscheidungen bei der Datenerhebung soll es im Folgenden gehen. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt möchte durch diese forschungspraktische Reflexion einen Beitrag dazu leisten, dass es in Zukunft doch gelingen kann, die neueren, „zu Recht differenzierteren Theoriekonzepte praktisch fruchtbar zu machen, sei es nun unterrichtspraktisch oder sei es forschungspraktisch“ (Altmayer 2009: 124).

2. Ausgangspunkt und Untersuchungskontext

2.1 Landeskundevertretung am Deutschstudiengang der Nationaluniversität Kolumbiens

Ausgangspunkt für das Interesse an einer Untersuchung zum kulturellen Lernen war meine mehrjährige Lehrerfahrung in einem Studiengang zur Ausbildung von DaF-Lehrer/innen in Kolumbien, wo ich einerseits ein großes Interesse der meisten Studierenden an landeskundlichen Themen, aber auch bis in die letzten Semester hinein Schwierigkeiten beobachten konnte, die sich m.E. auf die unzureichende Förderung kulturbezogener Lernprozesse zurückführen ließen. Es zeigten sich einerseits Wissenslücken bezüglich historischer und aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern und den damit verbundenen Begriffen, was u.a. zu Schwierigkeiten beim Textverständnis führte. Andere Probleme der Studierenden ergaben sich aus unbekanntem Deutungen und Konnotationen scheinbar bekannter Begriffe; und nicht selten kommentierten nichtkolumbianische Kolleg/innen Fälle von unerwarteten Interpretationen ihrer Handlungen, Erwartungen oder Anweisungen seitens der kolumbianischen Studierenden.

Durch die organisatorischen und personellen Bedingungen an diesem Studiengang hatte ich die Gelegenheit, in den meisten Kursen selbst zu unterrichten. Außerdem bekam ich Einblicke in die Konzeption und Administration des Studienganges. Aufgrund dieser Erfahrungen kam ich persönlich zu folgendem Fazit bezüglich der Entwicklung kulturbezogener Kompetenzen in diesem Studiengang:

- Landeskundevertretung erfolgt im Sprachunterricht sporadisch. Entsprechende Inhalte in Lehrwerken entfallen z.T. zugunsten von Grammatikübungen.
- Es wurden bis 2009¹ zwei Pflichtkurse „Civilización Alemana“ angeboten. Ansonsten gibt es in der Gesamtkonzeption des Studienganges keinen institutionellen oder zeitlichen Rahmen und keine als verbindlich anerkannten inhaltlichen Vorgaben für das kulturbezogene Lernen.
- Landeskundevertretung ist äußerst subjektiv geprägt. Die Inhalte, auch die des eigentlichen Landeskundeunterrichts, hängen vor allem von den jeweiligen persönlichen Erlebnissen und Vorlieben der Lehrenden ab.
- Trotz individueller und episodischer Schilderungen werden aber verallgemeinernde, stereotypisierende Schlussfolgerungen gezogen, wobei in den meisten Fällen das angebliche interkulturelle Konfliktpotential zwischen Kolumbianern und Deutschen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Vielfalt innerhalb der deutschsprachigen Länder spielt eine sehr untergeordnete Rolle.
- Landeskundevertretung erfolgt weitgehend unsystematisch und kaum wissenschaftlich fundiert. Es existieren keine festen Kursprogramme mit verpflichtenden kulturbezogenen Lernzielvorgaben und kaum theoriegeleitete Begründungen der Kurs- und Prüfungsinhalte.

Antje Rieger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rieger.pdf>.

- In den eigentlichen Landeskundekursen wird größtenteils die Vermittlung von Fakten verfolgt, wobei seit der ursprünglichen Planung des Studienganges vor über zwanzig Jahren Landeskunde nach wie vor oft mit Geschichte gleichgesetzt wird.
- Trotz dieser insgesamt kritischen Beurteilung gab und gibt es natürlich sehr sinnvolle, theoretisch reflektierte und für die Studierenden interessante und nützliche Einzelinitiativen.

Um zu überprüfen, ob sich meine persönlichen Grundannahmen mit denen der Studierenden und anderer Lehrkräfte des Studienganges decken oder ob sich im Laufe der Zeit möglicherweise auch neue Entwicklungen abzeichnen, wurde im September 2009 eine Fragebogenstudie mit 82 Studierenden (= 82% der zu diesem Zeitpunkt offiziell eingeschriebenen Studierenden des Studienganges Deutsch) und allen zehn im September 2009 im Studiengang Deutsch tätigen Lehrkräften durchgeführt. Im Großen und Ganzen wurden meine Einschätzungen bestätigt, wobei sich zwischen Student/innen und Dozent/innen keine wesentlichen Differenzen zeigten.²

Sehr deutlich wurden in dieser kleinen Fragebogenstudie die Faktenorientierung, der Mangel an Systematik und die Subjektivität in der Landeskundevermittlung. Von den 82 Studierenden bestätigen 65 (79%) die prioritäre Vermittlung von Fakten zur Geschichte, Politik und Geografie. Diese Auffassung teilen 9 der 10 Dozent/innen. 73 Studierende (89%) sind der Meinung, dass Landeskunde sehr stark dadurch thematisiert wird, dass die Lehrenden persönliche Erlebnisse erzählen. Für 65 der 82 Studierenden und für 8 der 10 Lehrenden hängt die Art der Behandlung kulturbezogener Themen vor allem vom Lehrer ab, wobei es für 53 Studierende (65%) Unterschiede zwischen kolumbianischen Dozent/innen und Lehrer/innen mit Deutsch als Muttersprache gibt. 49 Studierende (60%) sind der Ansicht, dass nur die Lehrenden die Themen und Inhalte auswählen. Eine Transparenz der kulturbezogenen Lehrziele können hingegen nur 19 Studierende (23%) erkennen, eine systematische Entwicklung kulturbezogener Kompetenzen nur 23 (28%). Von den zehn Dozent/innen bezeichnen nur 3 die Landeskundevermittlung als wissenschaftlich fundiert und nur 2 als systematisch geplant.

Immerhin sieht aber ein großer Teil der Studierenden auch Erfolge im kulturbezogenen Lernen: 52 der 82 Befragten (63%) finden, dass sie viel über die deutschsprachigen Länder gelernt hätten, und 60 Studierende (73%) fühlen sich durch den Unterricht angeregt, eigene Vorstellungen zu überdenken. Jeweils 7 der 10 befragten Dozent/innen finden, dass die Absolvent/innen des Studienganges eine offene Haltung Neuem gegenüber haben und die deutschsprachigen Länder als komplexe Gesellschaften ansehen, die sich Verallgemeinerungen entziehen. Von den Studierenden meinen 58 (70%), dass die Komplexität des Gegenstandes deutlich wird, aber eine ebenso deutliche Gruppe (69%) versichert, dass vorwiegend prototypische Aspekte vermittelt werden. Aus Lehrersicht werden die von den Studierenden konstatierten Erfolge allerdings deutlich relativiert. Keine/r der Dozent/innen bescheinigt den Absolvent/innen des Studienganges, dass sie in der Lage sind, über aktuelle Ereignisse in deutschsprachigen Ländern zu berichten. Nur je eine/r der Dozent/innen vertritt die Ansicht, dass im Studiengang die Fähigkeit entwickelt wird, selbst landeskundliches Wissen an Deutschlerner/innen weiterzugeben, Ereignisse in deutschsprachigen Ländern im Zusammenhang globaler Prozesse zu interpretieren oder eigene Denkmuster kritisch zu hinterfragen.

Ein letzter interessanter Aspekt aus dieser Befragung sei erwähnt: 45 der 82 Studierenden nannten die Landeskunde unter den fünf von dreiundzwanzig für sie wichtigsten Kursbereichen im Studiengang, womit Landeskunde nach Grammatik (66 Nennungen) und Phonetik (55) den dritten Rang einnimmt – weit vor Didaktik (21) und dem Unterrichtspraktikum (18). Das ist, vorsichtig ausgedrückt, sehr verwunderlich in einem Lehramtsstudiengang, deutet aber auf eine Besonderheit dieses Studienganges hin, der de facto eine Lehrerausbildung ist, sich aber aus einer sehr linguistischen Tradition heraus entwickelt hat.

Es bleibt festzuhalten, dass die Vermittlung kulturbezogener Kompetenzen am Studiengang Deutsch der Nationaluniversität Kolumbiens zwar von den meisten Beteiligten als wichtig erachtet wird, dass sie aber meist unsystematisch, faktenorientiert und wenig theoretisch reflektiert erfolgt. Daran hat sich seit 2006, als ich begann, über mein Dissertationsvorhaben in diesem Bereich nachzudenken, kaum etwas geändert.

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

2.2 Untersuchungskontext

Aufgrund meines persönlichen Bezuges zu diesem Studiengang an der Nationaluniversität Kolumbiens stand der Untersuchungskontext von Anfang an fest. In einem Semesterkurs des Studienganges sollten Daten bezüglich kultureller Lernprozesse erhoben werden, um direkt für diesen Studiengang relevante Erkenntnisse zu gewinnen, die letztendlich auch eine Verbesserung der im Kapitel 1.1 beschriebenen Situation anregen sollten. Ich entschied mich für das Seminar „Civilización Alemana 2“ (Landeskunde 2), das zur Zeit der Planung und Durchführung der Datenerhebung ein Pflichtkurs im vierten Semester, also in der Mitte des achtsemestrigen Studienplanes war. Es war davon auszugehen, dass die Studierenden diesen Kurs mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau B1 belegen. Dieser zweite Landeskundekurs schien auch inhaltlich am geeignetsten. Direkt im Semester vorher wird in der Regel der Kurs „Landeskunde 1“ belegt, der grundlegendes Wissen über die historischen Entwicklungen sowie über politische und soziale Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder vermitteln sollte. Der Folgekurs kann, auch aufgrund der oben erwähnten fehlenden institutionellen Vorgaben, inhaltlich sehr frei gestaltet werden und soll sich im weitesten Sinne mit der „Aktualität der deutschsprachigen Länder“ befassen. Diese Freiheit ermöglicht das Ausprobieren neuer Methoden und Kursinhalte, was das Experiment einer solchen Datenerhebung erfreulicherweise ermöglichte. Auch die Ortskenntnis und die Kontakte zu allen notwendigen Stellen (Kollegen, IT-Beauftragte, Raumvergabe, Leitung des Studienganges) begünstigten mein Forschungsvorhaben in diesem Seminar.

Im zweiten Semester 2007 fand eine erste Erhebung statt. Dieser Probedurchlauf machte eine Reihe von Problemen deutlich, auf die im zweiten Erhebungszeitraum im ersten Semester 2008 mit deutlichen Veränderungen der Erhebungsinstrumente, der Art der erhobenen Daten und der gesamten Organisation der Datenerhebung reagiert wurde. Diese Prozesse werden ausführlich im Kapitel 3 beschrieben.

Die Nationaluniversität Kolumbiens ist die größte und renommierteste Universität des Landes. Die Deutschlehrerausbildung ist am Hauptsitz der Universität in Bogotá angesiedelt und sie ist die einzige universitäre Deutschlehrerausbildung des Landes. Fast alle Studierenden stammen auch selbst aus der Hauptstadt oder der näheren Umgebung und nur sehr wenige sind in ihrem Leben schon einmal umgezogen oder können auf einen Auslandsaufenthalt verweisen. Die Studierenden gehören meist der unteren Mittelschicht an. Das bedeutet, dass sie sich ein Studium an einer der zahlreichen privaten Universitäten nur schwer leisten könnten. Sie gehören zu relativ wenigen, die es schaffen, einen Studienplatz an der Nationaluniversität zu bekommen. Selbst im Studiengang Deutsch, der durchaus als „Orchideenfach“ bezeichnet werden kann, kommen ca. 5-6 Bewerber auf einen Studienplatz. Die Studierenden beginnen ihr Studium normalerweise mit etwa 17 Jahren und waren zur Zeit der Datenerhebung knapp 20 Jahre alt. Im ersten Durchlauf nahmen 6 junge Frauen und 7 Männer an dem Kurs teil, im zweiten und für die Studie relevanten Erhebungsdurchgang waren es 7 Frauen und 6 Männer. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden sind einsprachig auf Spanisch sozialisiert. Sie haben Grundkenntnisse der englischen Sprache und nur vereinzelt geringe Grundkenntnisse in einer weiteren Fremdsprache, die an der Universität angeboten wird (z.B. Französisch, Italienisch, Japanisch). Die Deutschkenntnisse waren in beiden Gruppen unterschiedlich: Im ersten Durchgang befanden sich fast alle Studierenden auf einem dem vierten Semester entsprechenden guten B1-Niveau. Im zweiten Durchgang war das Sprachniveau deutlich geringer und lag bei durchschnittlich A2, nur teilweise im B1.1-Bereich.

In beiden Fällen war der Landeskunde-1-Kurs im Semester vor der Datenerhebung von deutschen Muttersprachlern erteilt worden. Die Inhalte in diesem Vorgängerkurs waren jeweils ähnlich: ein kurzer Überblick über die deutsche Geschichte, ein wenig Geografie, Allgemeines über die gesellschaftliche Organisation in Deutschland (politisches System, Bildungswesen), kurze Ausblicke nach Österreich und in die Schweiz, selbstgewählte Themen für Referate der Studierenden. Methodisch gab es einige Unterschiede. So wurde beispielsweise in dem Landeskunde-1-Kurs, der direkt vor der zweiten Datenerhebung stattfand, ein Lerntagebuch geführt und die Studierenden drehten Videointerviews mit deutschen Muttersprachlern. Der Landeskunde-2-Kurs, also der Kurs, in dem die Datenerhebung durchgeführt wurde, lag in beiden Fällen in der Verantwortung von DAAD-Sprachassistentinnen.

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

Das Seminar „Landeskunde 2“ erstreckt sich, wie die meisten Kurse des Studienganges, über insgesamt 64 UE: 2 Doppelstunden (4 UE) pro Woche bei einer Semesterdauer von 16 Wochen. Die Studierenden erhalten am Ende des Semesters eine numerische Note, die sich aus einer Note für die Semesterleistung (60%) und einer Note für die Abschlussprüfung bzw. eine komplexe Leistung wie z.B. ein Referat (40%) zusammen setzen sollte. Dieser Kurs wird normalerweise nicht als ein zentraler Kurs des Studienganges angesehen, dennoch haben die Noten aller Kurse die gleiche Gewichtung und erscheinen auf dem Notenzeugnis, das mit dem Diplom verliehen wird. In der Praxis ist deshalb für einige Studierende die Note wichtiger als der Inhalt eines Kurses.

3. Untersuchungsgegenstand und Forschungsfrage

3.1 Zum Begriff des kulturbezogenen Lernens?

Das übergreifende Ziel, das ich mir zu Beginn meiner Studie stellte, war es, anhand konkreter Lernerdaten darstellen zu können, wie „Kultur“ – in diesem Fall im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts – gelernt wird und wie solche Lernprozesse optimiert werden könnten. Es stellte sich schnell heraus, dass dies ein illusorisches Unterfangen im Rahmen einer Dissertation ist. Das erste Problem bestand im Verständnis vom Untersuchungsgegenstand selbst. Was soll in diesem Projekt unter „kulturbezogenem Lernen“ oder „kulturellen Lernprozessen“ verstanden werden?

Ausgangspunkt war die folgende Definition von Claus Altmayer, die auf einem nichtessentialistischen Kulturbegriff und auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Paradigma beruht:

Von ‚kulturellem Lernen‘ soll also dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (Altmayer 2006: 55)

Diese Definition selbst wirft aber für die praktische Durchführung einer empirischen Studie in diesem Bereich neue Fragen auf, die die folgenden Bereiche betreffen: die Sichtbarmachung von Deutungsmustern, der Aspekt der Veränderung individuell verfügbarer Deutungsmuster und das normative Ziel der Angemessenheit.

Über welche Deutungsmuster verfügen die Lernenden? Wie kann man das Reservoir an vorhandenen Deutungsmustern vor und nach einem Kurs erheben, um mögliche Umstrukturierungen, Veränderungen oder Weiterentwicklungen dieser Deutungsmuster nachzuweisen? Da es völlig unmöglich ist, alle vorhandenen Deutungsmuster eines Lernenden zu rekonstruieren, stehen wir schließlich auch vor der folgenden Frage: Wie kann man es in einem normalen Kurs im natürlichen Umfeld erreichen, dass immer wieder dieselben Inhalte thematisiert und dieselben Deutungsmusterbereiche aktiviert werden, um Entwicklungen an diesen konkreten Inhalten nachzuweisen, beispielsweise zum Themenbereich „Familie und Lebensformen“? Es ist hier anzunehmen, dass ein solcher monothematischer Kurs langweilig für die Lernenden wäre und außerdem nur schwer in institutionelle Zielvorstellungen passen würde. Im ersten Erhebungsdurchgang meiner Studie wurde dennoch versucht, einen thematischen Rahmen zu setzen. Auf der Grundlage der vier von Altmayer (2006: 56) vorgeschlagenen Kategorien „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Werte“ sollten in diesem Landeskundekurs diverse Aspekte der Aktualität der deutschsprachigen Länder behandelt werden, bei denen immer wieder die Frage nach Wertorientierungen gestellt wird. Aber selbst durch die Anbindung aller Kursmaterialien und Aufgaben an den thematischen Schwerpunkt „Wertorientierungen“ konnten keine Entwicklungen bestimmter, ausgewählter Deutungsmuster über einen längeren Zeitraum verfolgt werden, denn die Studierenden brachten immer wieder neue Themenbereiche, Assoziationen, Vorstellungen, Interpretationen und damit Deutungsmuster zur Sprache.

Wenn wir den Erfolg eines kulturellen Lernprozesses daran festmachen wollten, wie kulturell angemessen der zugeschriebene Sinn ist, müssten die Merkmale und Grenzen dieser Angemessenheit natürlich zunächst festgelegt

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

werden. Das ist höchst problematisch und auch in der theoretischen Diskussion wird versucht, weniger normative Lernzielbestimmungen zu beschreiben:

„Was im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln ist und worauf in der Aus- und Fortbildung von FremdsprachenlehrerInnen daher vorrangig hingearbeitet werden sollte, ist nicht die Fähigkeit im Umgang mit ‚fremden Kulturen‘ und ist schon gar nicht die Vermittlung von ‚kulturspezifischem‘ Wissen, aus dem sich dann handlungsbezogene Kompetenzen quasi von selbst ergeben, sondern lediglich eine gewisse Offenheit für neue Erfahrungen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstinfragestellung sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen.“ (Altmayer 2008: 40)

Der diesem Projekt zugrunde gelegte semiotische und konstruktivistische Kulturbegriff wirft bei der Durchführung einer solchen Studie ebenfalls Fragen auf: Kultur soll als diskursive Praxis verstanden werden, die durch Heterogenität, Offenheit, Ambiguität und Individualität geprägt ist. Daraus ergibt sich, dass der (schulische) Fremdsprachenunterricht die Aufgabe hat, „für Inkongruenzen zu sensibilisieren, Brüche und den Aspekt interesse- und machtleiteter Weltdeutungen bewusstseinsfähig zu machen, sowohl Ambiguitätstoleranz als auch Offenheit für diskursive Veränderungen zu fördern“ (Küster 2005: 65). Gerade das erwarten aber viele Lernende nicht. Sie möchten in einem Landeskunde-Seminar vielmehr erfahren, wie *die* Deutschen sind und wie das alles in Deutschland *tatsächlich ist*. Die Kursgestaltung und Datenerhebung, die sich an so grundlegend von den Erwartungen der Lernenden abweichenden Auffassungen orientiert, stieß vor allem im ersten Durchlauf der Datenerhebung bei einigen Studierenden auf Unverständnis und Orientierungsschwierigkeiten.

Auch für den zweiten Teil unseres tragenden Konzepts – die Begriffe ‚Lernen‘ bzw. ‚Lernprozesse‘ – verfügen wir in diesem Kontext noch nicht über trennscharfe Erklärungen. Die möglichen Definitionen eröffnen wieder eine Reihe von Bereichen, die sich einer genauen Bestimmung und Messbarkeit entziehen. Wenn Lernen z.B. definiert wird als „Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten aufgrund von Erfahrung“ (Tschirner, in: Barkowski & Krumm 2010: 190) oder als

„Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind“ (Göhlich & Zirfas 2007: 17),

ergeben sich für die Präzisierung der Forschungsfrage und für die praktische Durchführung einer empirischen Studie zur Beschreibung von Lernprozessen noch vielfältige Fragen: Was genau sind Einstellungen, Werte, Fertigkeiten und Verhalten bzw. Selbst- und Weltverhältnisse u.s.w? Wie könnte man Veränderungen in diesen Bereichen sichtbar machen? Wie ließe sich also ‚Lernen‘ zum Zweck einer Datenerhebung operationalisieren? Welche Rolle spielen Erfahrungen? Gibt es Lernen ohne die Reflexion von Erfahrungen? Oder könnten wir auch von Lernen sprechen, wenn zwar nachweislich über einen Gegenstand reflektiert wird (z.B. durch die Artikulation eigener Gedanken oder durch das Sich-Bewusstmachen von Vorwissen), eine *Veränderung* von Wissen, Können oder Einstellungen aber nicht nachweisbar ist?

3.2 Entwicklung der Forschungsfrage

Um tatsächlich aufgrund der genannten theoretischen Prämissen in einer empirischen Studie in einem natürlichen Kontext aussagekräftige Befunde über ‚kulturbezogene Lernprozesse‘ zu erhalten, wären noch viele begriffliche Präzisierungen und darauf beruhende Operationalisierungen nötig. Auf welchen Aspekt könnte sich aber jetzt schon eine solche empirische, explorative Studie beziehen?

Die ersten Analysen einiger Ergebnisse der ersten Erhebungsphase zeigten, dass sich interessante Prozesse individueller Sinnzuschreibungen bei der Bearbeitung einzelner Aufgaben des Kurses beobachten ließen. Ich bin also aufgrund der oben skizzierten Schwierigkeiten davon abgegangen, langfristige Lernprozesse und Entwicklungen

Antje Rieger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

von Deutungsmustervorräten einzelner Studierender aufzuzeigen. Es sollen vielmehr diverse Lernmomente der einzelnen Studierenden festgehalten und nachvollziehbar gemacht werden. Dabei scheint es möglich und sinnvoll, auf folgende Aspekte zu achten: Aha-Effekte, Irritationsmomente, Artikulation von eigenen Gedanken und mögliches Umdenken bzw. Neuinterpretation von Sachverhalten. Um dem Handlungscharakter von Kultur und von Lernen gerecht zu werden, sollte auch auf angewandte Strategien geachtet werden: Wie gehen die Lernenden mit Schwierigkeiten um? Welche Hilfsmittel nutzen sie? Wie gehen sie überhaupt an das unbekannte Material heran?

Aus der theoretischen Reflexion und den ersten Erfahrungen bei der Datenerhebung ergibt sich also folgende Fragestellung für die hier vorgestellte Studie:

Welchen Sinn schreiben die Studierenden ausgewählten deutschsprachigen Texten³ zu (Produktebene) und wie gehen sie dabei vor (Prozessebene)?

Damit verbunden sind folgende Detailfragen:

- Lassen sich bei diesem Vorgehen bestimmte Handlungsmuster erkennen? Falls ja: Welche sind besonders erfolversprechend?
- Auf welche persönlichen Erfahrungen, auf welches Vorwissen greifen die Studierenden bei ihren Deutungsprozessen zurück?
- Findet während der Sinngebung aufgrund von Nach- auch ein Umdenken statt? Ist also möglicherweise der Deutungsprozess selbst Lernen?
- Worin unterscheiden sich die individuellen Sinnzuschreibungen verschiedener Lerner in Bezug auf einen Gegenstand und eines Lernenden in Bezug auf verschiedene Gegenstände?
- Im Fall von ähnlichen Interpretationen: Worauf beruhen diese? Können wir auch bei einer Konzentration auf individuelle Sinngebungsbeispiele in den zur Sprache kommenden Gedanken der Studierenden kollektiv tradierte Wissensvorräte, also ‚kulturelle Deutungsmuster‘ im Sinne von Altmayer (u.a. 2009: 127 ff.) beschreiben?
- Welche Rolle spielt bei all dem die Fremdsprache?

Diese einzelnen individuellen Sinngebungsprozesse anhand einzelner Aufgaben nachvollziehbar zu beschreiben und zu analysieren, scheint ein realistisches Ziel für diese Studie. Damit verschiebt sich der Schwerpunkt des Forschungsinteresses von einer longitudinalen, prozessorientierten Betrachtungsweise auf viele Momentaufnahmen und punktuelle Einzelanalysen, zwischen denen nicht notwendigerweise inhaltliche Relationen nachgewiesen werden müssen. Die Daten, die im Rahmen des regulären Unterrichts erhoben werden sollen, werden sich somit auf den Bereich von kulturbezogenen Verstehensprozessen mit einer Betonung ihrer Prozesshaftigkeit konzentrieren. Auf die in den oben genannten Definitionen des Lernbegriffs genannten Verhaltens- und Wertstrukturen können dabei wohl nur am Rande berührt werden.

Eine Präzisierung des Begriffes ‚kulturbezogenes Lernen‘ sowie Antworten auf die Frage, ob und in welcher Weise es Zusammenhänge zwischen individuellen Sinnzuschreibungen und kulturbezogenem Lernen gibt, wären ein mögliches Fazit aus dieser Untersuchung. Möglicherweise lassen sich am Ende also beispielsweise Aussagen darüber machen, ob (1) individuelle Sinnzuschreibungen selbst als kulturelles Lernen angesehen werden können, da auch die Sinngebung einen deutlichen Prozess- (also Lern-?)charakter zu besitzen scheint (IS als KL), oder ob (2) erst mehrere Prozesse individueller Sinnzuschreibungen einen kulturellen Lernprozess bilden (IS in KL) oder ob (3) sich diese beiden Phänomene gegenseitig ausschließen bzw. parallel zueinander existieren (IS und KL).

Antje Rieger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rieger.pdf>.

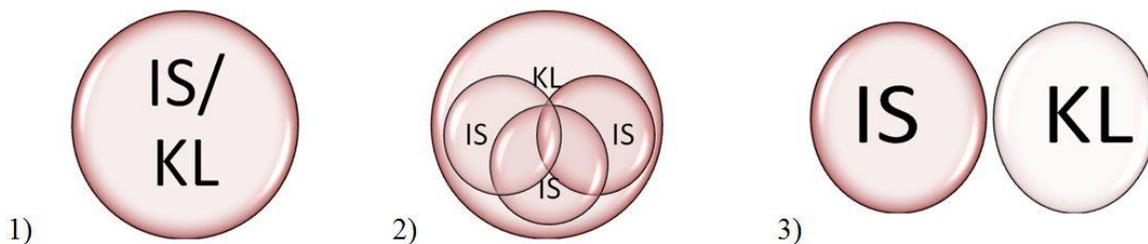


Abbildung 1: Verhältnis zwischen individuellen Sinnzuschreibungen und kulturellen Lernprozessen

4. Prozess der Datenerhebung: Herausforderungen und Entscheidungen

Im Kapitel 1 habe ich bereits die institutionellen Bedingungen an der Nationaluniversität Kolumbiens beschrieben, an der die Datenerhebung stattfand. Von Seiten der Universität erhielt ich jede erdenkliche Hilfe: Die gewünschten Räume wurden reserviert. Die Leitung des Studienganges stellte mir offizielle Dokumente aus dem Archiv zur Verfügung. Ich erhielt technische Unterstützung durch die Informatikbeauftragten von Universität und Fakultät. Als Lehrerinnen für die zu beobachtenden Kurse wurden DAAD-Sprachassistentinnen ausgewählt, die – sehr zum Nutzen dieser Studie – mehr Zeit als andere Dozenten hatten und sich persönlich sehr engagierten, um sich mit den von mir vorgeschlagenen Besonderheiten der Kursgestaltung auseinander zu setzen und viele zusätzliche Absprachen und Vorbereitungen mit mir als beobachtende Forscherin zu treffen.

Bezüglich der Inhalte und Materialien wurde versucht, die Prämissen eines kulturwissenschaftlichen Landeskundeunterrichts umzusetzen, was vor allem aufgrund fehlender Erfahrungen noch nicht zufriedenstellend gelang. Es hat sich allerdings positiv auf die Datenerhebung ausgewirkt, dass die Textauswahl und Aufgabenstellung im Großen und Ganzen nicht an einem faktenkundlichen Ansatz orientiert waren, so dass tatsächlich Deutungsspielräume entstehen konnten.

Im Folgenden werden nun einige Entscheidungen dokumentiert und begründet, die im Verlauf der Datenerhebung getroffen werden mussten.

4.1 Gruppe der Untersuchungsteilnehmer: herkunftshomogen oder -heterogen?

In einem Pilotprojekt zum kulturellen Lernen, das im Wissenschaftsbereich Kulturstudien des Herder-Instituts der Universität Leipzig durchgeführt wurde, wurden Lernende aus verschiedenen Herkunftsländern mit dem gleichen Plakattext konfrontiert. Die Deutungen der einzelnen Teilnehmerinnen waren erwartungsgemäß hochgradig unterschiedlich. Dennoch gibt Altmayer völlig zu Recht zu bedenken: „Dass diese Deutungsmuster dem jeweils eigenen Kontext und Lebensumfeld der Probandinnen entnommen sind, ist trivial, dennoch müssen wir uns vor dem simplifizierenden Schluss hüten, es handele sich dabei von vornherein um Deutungsmuster, die einer jeweils spezifischen nationalkulturellen Tradition entstammen“ (2009: 137).

Im Fall unserer Untersuchung an der Nationaluniversität Kolumbiens würden diese Fragen nur eine Rolle spielen, wenn die Studierenden immer zu gleichen oder ähnlichen Deutungen kämen. Dann könnten die Ergebnisse in der Tat im Sinne des interkulturellen Paradigmas interpretiert werden, d.h. als ‚typisch kolumbianisch‘. Aufgrund der ersten Daten und Ergebnisse scheint dies aber sehr unwahrscheinlich. Die Studierenden am Deutschstudiengang der Nationaluniversität Kolumbiens bilden in Bezug auf mehrere Kriterien eine relativ homogene Gruppe: Altersstruktur, Sozialstruktur, nationale und regionale Herkunft, Sprache, Haupttätigkeit, Sozialisationsumfeld. Dennoch haben sich von Beginn an deutliche Unterschiede in den Interpretationen manifestiert. Durch diese relativ homogene Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe soll bewusst nach anderen Ursachen für die Diversität in den Deutungsprozessen gesucht werden.

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

4.2 Lehrerin oder Forscherin oder beides?

Gemeinsam mit den Lehrerinnen wählte ich die zu bearbeitenden Texte aus und entwickelte die Aufgabenstellungen sowie Unterrichtsvorschläge. Ich war also als Forscherin sehr stark in die Lehre, also in die Kursplanung und -durchführung, involviert. Im ersten Durchgang der Datenerhebung war ich auch zweimal für je einen knappen Monat (also insgesamt fast die Hälfte des Semesters) vor Ort und habe mich in dieser Zeit direkt an der Unterrichtsgestaltung beteiligt. Die Studierenden wussten allerdings, dass ich aus Forschungszwecken anwesend war und z.B. mit der Notengebung nichts zu tun hatte. Im zweiten Erhebungsdurchgang war ich nicht vor Ort. Das entsprach Ratschlägen, die Rolle der Forscherin deutlich von der Lehrerrolle zu trennen. Ich war mit den Studierenden regelmäßig über eine Lernplattform in Kontakt. Außerdem stand ich in einem sehr intensiven Austausch mit der verantwortlichen Lehrerin und die Studierenden wussten, dass auch die Unterrichtsinhalte mit mir abgestimmt wurden.

Diese Konstellation bietet zweifelsohne Diskussionsstoff. Einerseits scheint mir persönlich in so einer Untersuchung auch ein Setting im Sinne der Aktionsforschung sehr reizvoll. Ich hatte oft den Wunsch, mich noch stärker am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen bzw. in diesem Moment allein für alles verantwortlich zu sein und direkt vor Ort alles zu beobachten. Es hätte in der Praxis so aussehen können, dass ich den Unterricht in der Rolle als Lehrerin gestalte, dabei als Forscherin die gewünschten Daten erhebe und mich selbst sehr aufmerksam beobachte, um nach Abschluss des Kurses in der abschließlichen Rolle als Forscherin die Daten zu analysieren. Da mir das Forschungsinteresse in jedem Moment präsent gewesen wäre, hätte ich eventuell auch schneller auf unvollständige oder ungenaue Datensätze reagieren können, d.h. bei vieldeutigen Antworten einzelner Studierender zeitnah nachfragen, Erhebungsinstrumente anpassen bzw. detailliertere Fragen nachreichen, für technische und organisatorische Pannen direkt Lösungen im Sinne der Datenerhebung suchen können. Eine identische Lehrer-Forscher-Person würde sicherlich auch andere Beobachtungen, Randnotizen u.ä. zusammen tragen, die bei der Analyse der Daten, die mit Hilfe von Erhebungsinstrumenten gewonnen werden, wichtige Kontextinformationen bieten würden. Ein solches Setting scheint mir für zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich aufgrund meiner Erfahrungen als lohnenswert.

In unserem Fall war es in vielen Momenten für alle Beteiligten mühsam, virtuelle Umwege zu gehen. Ein sofortiges Nachfragen, das die Deutlichkeit und Qualität vieler Datensätze wesentlich verbessert hätte, war dadurch nicht mehr möglich bzw. blieb unbeantwortet. Andererseits war die verantwortliche Lehrerin, der ich meine Ideen von Unterricht und Datenerhebung regelmäßig überzeugend darstellen und begründen musste, auch eine äußerst wichtige und interessante Gesprächspartnerin und ein nützlicher ‚Filter‘ für allzu praxisferne Ideen. Diesen Aspekt des permanenten Austauschs möchte ich als größten Vorteil des gewählten Settings herausstellen. Er trug allerdings wenig dazu bei, die Rollen als Lehrerin und Forscherin deutlich voneinander zu trennen. Das wäre wohl nur möglich, wenn der Forscher kaum affektiv in das Umfeld der Forschung eingebunden wäre. Mir persönlich gelang es auch im zweiten Erhebungsdurchgang, in dem ich die Studierenden nicht persönlich kennen lernte (und auch nicht von vorher kannte), nur bedingt.

In Bezug auf die Entscheidung, die Lehrer- und Forscherrolle möglichst zu trennen, möchte ich deshalb in diesem Fall, für den gewählten Kontext und für meine Person ein eher kritisches Fazit ziehen.

4.3 In der Muttersprache der Lernenden oder auf Deutsch?

Was die Spracheverwendung in der Interaktion in Kurs und Datenerhebung angeht, stehe ich nach wie vor voll und ganz hinter den getroffenen Entscheidungen, die einen sehr flexiblen Umgang mit beiden Sprachen ermöglichen. Dadurch wurde das Primat der Inhalte unterstützt, um die es ja in diesem Kurs vorrangig gehen sollte, auch wenn es ein Landeskundekurs im Rahmen der Deutschlehrerausbildung ist und die Studierenden natürlich jede Gelegenheit bekommen sollen, weiter Deutsch zu lernen.

In der schon erwähnten Pilotstudie des Herder-Instituts ergaben sich Probleme, da die Sprachkenntnisse der Probandinnen nicht ausreichten, die komplexen Sachverhalte auszudrücken, um die es inhaltlich ging. Die Situation in

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

dieser Studie war folgende: Das Leitfadeninterview wurde in einem deutschsprachigen Kontext (an der Universität Leipzig) auf Deutsch geführt. Der Interviewer stellte zwar frei, immer auch die Muttersprache benutzen zu können, es war aber bestenfalls der nordamerikanischen Studentin klar, dass sie damit auch verstanden werden würde. In einem Gespräch zu zweit, als das ja das Interview angelegt war, wollten sie sich aber natürlich – auf Deutsch – verständlich machen. Altmayer schlussfolgert deshalb:

„Dies hat sich bei der Auswertung als erheblicher Nachteil herausgestellt, weil die verwendete Sprache offenbar einen nicht unerheblichen Einfluss darauf hat, welche Deutungsmuster in einer bestimmten Situation Anwendung finden und welche nicht. [...] Das heißt, dass Interviews grundsätzlich auch in der Erstsprache durchzuführen sind“ (2009: 137).

In unserer Studie in Kolumbien hatten wir den entscheidenden Vorteil, dass alle teilnehmenden Studierenden Spanisch als Muttersprache sprechen und dass wir als Forscherin und Lehrerinnen die spanische Sprache auf einem Niveau beherrschen, das keinen der Studierenden zweifeln ließ, ob wir sie auch auf Spanisch verstehen würden. Die Freiwilligkeit des Sprachgebrauchs wurde vor allem bei den komplexeren, individuell zu bearbeitenden Aufgaben dadurch unterstrichen, dass alle Aufgabenstellungen in beiden Sprachen vorhanden waren. Zum Teil standen diese Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter) in zwei Versionen zur Verfügung, zum Teil standen die Fragen parallel in beiden Sprachen im selben Dokument. Deutsch stand dabei immer an erster Stelle. Das zu bearbeitende Textmaterial und die mündliche Interaktion im Unterricht waren durchgehend auf Deutsch.

Zu beobachten war, dass die Studierenden oft auf Deutsch anfangen und versuchten, die Aufgabe auf Deutsch zu bewältigen, dann aber doch ins bequemere Spanisch übergangen, um sich auf die Inhalte zu konzentrieren. Das war besonders deutlich im zweiten Erhebungsdurchgang bei den individuellen mündlichen Aufgaben zu merken. Diese Aufgaben erfolgten meist in Form eines Selbstgespräches und wurden von den Studierenden selbst aufgenommen. Das erleichterte sicherlich die Wahl der bequemeren Sprache und trug zu einer größeren Menge und besseren Qualität der Daten bei. Schriftliche Aufgaben wurden öfter auf Deutsch versucht. Allerdings mit dem Problem, dass dann insgesamt nur sehr wenig geäußert wurde. Zum Teil finden wir in den Daten auch Code-Switching, besonders in Texten auf Spanisch, in die dann Realia und andere für die Studierenden interessante Wörter oder Ausdrücke auf Deutsch eingeflochten werden.

4.4 Wie viel und welche Art virtueller Unterstützung?

Das Ziel war es, trotz der räumlichen Entfernung möglichst dicht am Kursgeschehen und der Datenerhebung zu bleiben. Wir haben im gesamten Datenerhebungszeitraum sehr intensiv die klassische E-Mail-Kommunikation genutzt, vor allem im Austausch mit den Lehrerinnen, die auch sehr oft über den Chat-/ Voice-Chat-Dienst Skype erfolgte. Außerdem suchte ich nach einem Instrument, mit dem ich die gewonnenen Daten möglichst kompakt zusammen tragen konnte. Der Beginn der Datenerhebung fiel – und das ist ein Zufall, der weitere Entscheidungen vorweg nahm – in eine Zeit, als über alle institutionellen Informationskanäle an der Nationaluniversität Kolumbiens vehement für den Einsatz von Lernplattformen zur Unterstützung der Lehre geworben wurde. Eigentlich wurden zwei Lernplattformen angeboten: Moodle und BlackBoard. Ich hatte in einem anderen Kontext erste Erfahrungen mit Moodle gesammelt und hätte gern damit weiter gearbeitet. Ich hatte auch schon begonnen, erste Kursinhalte in einem Moodle-Kursraum einzurichten. Es stellte sich aber heraus, dass diese Plattform so gut wie nicht von der Universität betreut wurde, so dass mir die Informatiker der Universität im letzten Moment vor Kursbeginn – und dank meiner persönlichen Präsenz – einen Kursraum auf der Lernplattform BlackBoard einrichteten. Das hatte u.a. folgende Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung der Datenerhebungsphasen:

Der Kurs wurde so organisiert, dass jeweils eine der beiden Doppelstunden pro Woche im Computerraum stattfand, in dem jeder Studierende einen PC mit Internetverbindung zur Verfügung hatte. In dieser Zeit bearbeiteten die Studierenden die auf der Lernplattform zur Verfügung gestellten, vorwiegend schriftlichen Aufgaben. In den restlichen Unterrichtsstunden fand der Kurs in einem ‚normalen‘ Raum statt. In dieser Zeit wurden diese Inhalte vertieft oder die nächsten Themen vorbereitet. Methodisch ging es hier stärker um mündlichen Austausch und gruppenspezifische Aktivitäten.

Antje Rieger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

Das auf der Lernplattform zur Verfügung gestellte Material lag in digitaler Form vor und stammte zu einem bedeutenden Teil aus dem Internet. Es gab z.B. Links auf ausgewählte Webseiten und Aufgaben dazu.

Die Aufgaben von der Lernplattform sollten meist auch direkt dort bearbeitet werden, wobei versucht wurde, das didaktische Potential der technischen Möglichkeiten von BlackBoard zu nutzen. Es gab neben klassischen Einsendeaufgaben von ausgefüllten Arbeitsblättern auch die Möglichkeit zum Chat und auch Aufgaben, die direkt in einem Diskussionsforum bearbeitet wurden, um so auch einen Austausch in der Gruppe zu ermöglichen. Es klingt sicherlich seltsam, dass die Studierenden einen virtuellen schriftlichen Austausch mit den KommilitonInnen, die auf dem Nebenplatz saßen, führten. Didaktisch kann das insofern sinnvoll sein, als dass auch schüchterne Lerner zu Wort kommen. Diese Art der Plattformarbeit wurde von vielen Studierenden als neu und in diesem Moment trotz anfänglicher Bedenken auch als interessant und motivierend eingeschätzt.

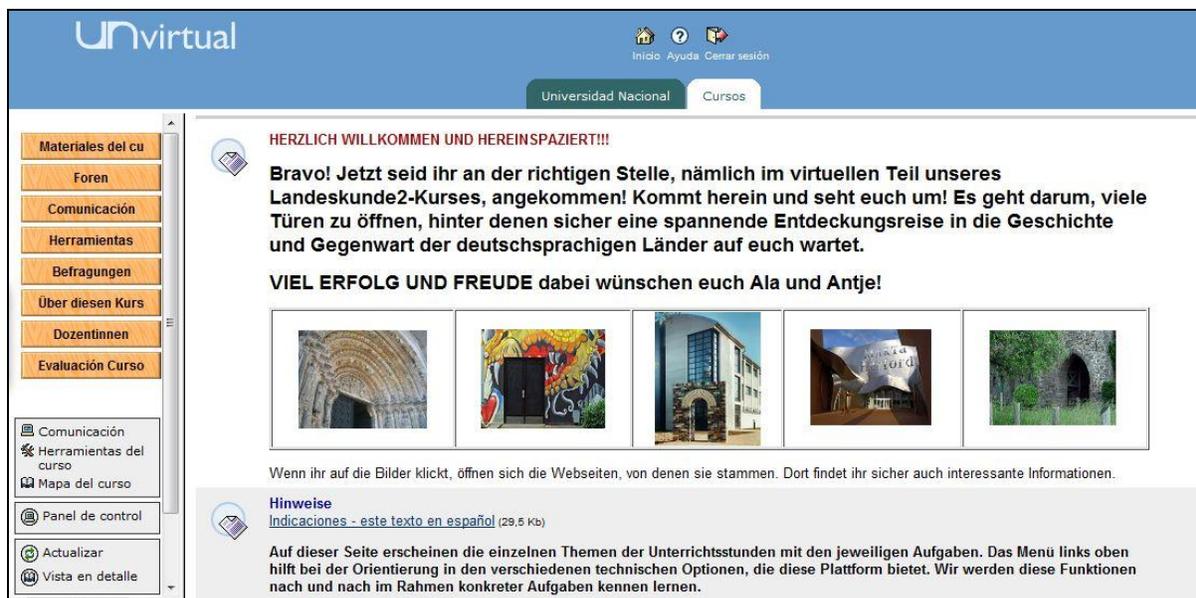


Abbildung 2: Startseite der Lernplattform

Auf der Lernplattform wurde das gesamte Unterrichtsmaterial geordnet und visuell möglichst attraktiv präsentiert. Für mich bot die Plattform außerdem die Möglichkeit, die Arbeitsergebnisse, also wesentliche Daten im Rahmen meiner Erhebung, direkt an einem Ort zu sammeln: Forenbeiträge in geschachtelter Darstellung, hochgeladene Arbeitsblätter und andere Arbeitsprodukte, Befragungs- oder Testergebnisse z.B. zur Kontrolle von Leseverständnis und zur individuellen Meinungsäußerung, Mitteilungen (wie E-Mails, aber plattformintegriert), Chatprotokolle. Ich erwartete auch von der Statistikfunktion einige Aufschlüsse, was sich aufgrund der Ungenauigkeit allerdings vernachlässigen lässt. Nur Testergebnisse können damit sehr genau verfolgt werden, was für uns aber fast irrelevant war.

Kritisch sehe ich inzwischen folgende Aspekte: BlackBoard ist eine Lernplattform, die für das individuelle, autodidaktische Lernen, für die Präsentation von Inhalten, deren selbständige Bearbeitung und das Beantworten von Tests/ Hochladen individueller Aufgaben optimiert ist. Technische Tools, die das für unseren Kontext wesentlich sinnvollere kooperative und reflexive Lernen unterstützen, sind bis auf die Diskussionsforen auf BlackBoard unterentwickelt. Es gibt z.B. weder Wikis noch ePortfolio/ Lerntagebuch/ Journal. Andere Plattformen wie beispielsweise Moodle bieten in dieser Hinsicht bessere didaktische Gestaltungsmöglichkeiten. Auf BlackBoard zu arbeiten, war keine autonome Entscheidung im Rahmen dieses Projekts, sondern unterlag den institutionellen Gegebenheiten. Besonders im ersten Durchgang der Datenerhebung musste viel Zeit in die technische Erkundung und Beherrschung dieser Plattform investiert werden. Es war durchaus ein spannender Lernprozess, lenkte aber oft

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

von den eigentlichen Zielen der Arbeit ab bzw. zeigte auch Grenzen auf, die uns zwangen, die didaktischen und forschungsmethodologischen Wünsche den technischen Möglichkeiten unterzuordnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lernplattformen prinzipiell nicht nur didaktisch, sondern auch forschungsmethodisch relevant sind und eine interessante Möglichkeit darstellen, anhand von unterschiedlichen Datensätzen den Kursverlauf auch auf Distanz zu verfolgen und dass man mit Hilfe solcher Plattformen natürlich auch Aspekte des Lernens beobachten kann, die nichts mit dem Thema E-Learning zu tun haben müssen. Die meisten Lernplattformen sind zumindest für die Lernenden so intuitiv zu bedienen, dass die technischen Aspekte relativ schnell in den Hintergrund treten können. Problematisch sind dennoch folgende Aspekte: Zum einen müssen die didaktischen Prämissen manchmal den technischen Einstellungen untergeordnet werden. Eine genaue Kenntnis aller technischen Optionen und Einstellungsmöglichkeiten sowie der Abgleich mit den inhaltlichen, forschungsmethodischen oder didaktischen Erwartungen gestattet sicherlich eine fundiertere Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Lernplattform für Lehr- oder Forschungszwecke, als das in unserem Fall möglich war. Zum anderen sind Lernplattformen sehr stark auf schriftliche Kommunikation ausgelegt. Wenn mündliche Interaktion geübt oder nachverfolgt werden soll, sind andere oder zumindest zusätzliche Werkzeuge nötig.

4.5 Welches Kursmaterial und welche Datenerhebungsinstrumente?

Das komplette Kursmaterial stand den Studierenden in digitaler Form auf der Lernplattform zur Verfügung, auch die Materialien, die in den Stunden bearbeitet wurden, in denen nicht die Plattform zum Einsatz kam. In diesen Fällen wurden die Materialien zuerst in Papierform ausgeteilt, zu Dokumentationszwecken aber auch in dem virtuellen Kursraum auf der Lernplattform präsentiert. Es handelt sich im Einzelnen vor allem um folgende Arten von Lern- und Textmaterial:

- Aufgabenformulierungen direkt als Text auf der Lernplattform: auf der Übersichtsseite oder als Arbeitsanweisungen in Foren u.ä.
- Arbeitsblätter mit Lese- und Beobachtungsaufgaben, die am Computer ausgefüllt werden konnten bzw. im Unterricht oder zu Hause schriftlich oder mündlich bearbeitet wurden
- einige spielerische oder kreative Aufgaben (Rätsel, Auftrag zur Plakatgestaltung)
- Tests mit den plattformeigenen Vorlagen, aber selbst gestalteten Fragen: Hier musste aus technischen Gründen das Testformat gewählt werden, obwohl die Aufgaben einer Meinungsumfrage entsprachen. Einige wenige Fragen hatten aber auch Testcharakter (Multiple Choice) und boten eine direkte computergestützte Rückmeldung an.
- Lesetexte bzw. Links zu Webseiten, auf denen etwas nachgelesen werden sollte
- Bilder, Plakate, Tondokumente, Videos bzw. Links ins Internet zu solchen Dokumenten oder Hintergrundinformationen

Thematisch wurde versucht, alle Materialien in den Bereich Wertorientierungen einzubinden, der zu Beginn der Arbeit an der Dissertation als Schwerpunkt gewählt worden war. Es stellte sich vor allem im ersten Durchgang heraus, dass die dafür ausgewählten Texte und Aufgaben die Studierenden überforderten. Um möglichst immer wieder das Thema Werte zur Sprache zu bringen, arbeiteten wir in diesem Semester mit einer einzigen, aber sehr umfangreichen und vielseitigen Webseite, auf der es um die Frage geht: In was für einer Gesellschaft wollen wir leben?⁴ Zu den dort angesprochenen Themen wurden auch andere Quellen ausgewählt und mit den Studierenden besprochen. Die Datenerhebung erfolgte in diesem Durchgang praktisch ausschließlich über die Lernplattform, also mit Hilfe von schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben wie Foren, Arbeitsblättern und Umfragen. Außerdem wurden im Laufe des Semesters Interviews mit den Studierenden durchgeführt, in denen sie u.a. zu wertorientierten Stereotypen über Deutschland und Kolumbien Stellung nehmen sollten.

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

Das Fazit dieses Durchgangs war von Seiten der Studierenden zwar positiv: Sie gaben an, Interessantes erfahren zu haben, über sich, das Leben und die Welt mehr und anders nachzudenken und fanden auch die Methodik des Kurses ansprechend. Was die Daten für eine Analyse und fundierte Aussagen zu den Fragestellungen unseres Projektes anging, war die Ausbeute aber sehr bescheiden. Das hatte vor allem zwei Gründe: Die Thematik war an vielen Stellen zu abstrakt und zu wenig mit der Lebenswelt der Studierenden verbunden. Die Datenerhebung nur auf der Lernplattform bot zwar vereinzelt interessante Äußerungen, aber aufgrund der Schriftlichkeit und einem Fokus auf die Reflexion des eigenen Lernens insgesamt zu wenige inhaltsbezogene Daten.

Wir kamen also zu der Schlussfolgerung, im Folgesemester einen weiteren Durchgang zur Datenerhebung zu starten. In diesem sollten die Unterrichtsthemen alltagsrelevanter sein, ohne möglichst komplett das große Thema Wertorientierungen aus dem Blick zu verlieren. Eine Konzentration auf diese eine Webseite als Hauptquelle und Ausgangspunkt für alle weiteren Recherchen wurde verworfen. Dadurch wurde eine größere Vielfalt in den Textsorten und Aufgabenstellungen möglich. Die bedeutendste Veränderung in dem zweiten Kurs betraf aber das Verfahren und den Inhalt der Datenerhebung selbst: Viele der vorher schriftlichen Aufgaben, die auf Arbeitsblättern oder mit Hilfe von Testformaten eingereicht werden mussten, wurden nun mündlich bearbeitet. Jeder Teilnehmer erhielt zu Beginn des Kurses einen mp3-Player mit Aufnahmefunktion, der auch nach dem Kurs zur privaten Nutzung behalten werden durfte. Fast nach jeder Seminarsitzung und z.T. auch im Unterricht wurden nun Aufgaben gestellt, die als Audioaufnahme bearbeitet wurden. Das waren z.B. Anregungen für eine individuelle Reflexion der vergangenen Seminarsitzung, wobei es aber explizit nicht vordergründig um die Einschätzung des eigenen Lernprozesses (wie in einem Lerntagebuch) gehen sollte, sondern um die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff. Es gab andererseits auch Aufgaben zur Vorbereitung der nächsten Seminarsitzung, z.B. Leitfragen für die selbständige sequenzielle Erschließung von Textmaterial (z.B. Plakaten), mit denen dann weiter gearbeitet wurde. Im Unterricht wurden dann z.B. Gespräche aufgenommen, in denen die Studierenden sich über vorher bearbeitete unterschiedliche Aufgaben und Texte austauschen sollten. Die individuell zu Hause aufgenommenen Aufgaben erfüllen im Großen und Ganzen die Erwartungen. Sie sind normalerweise wesentlich inhaltsreicher als die im ersten Erhebungsdurchgang schriftlich bearbeiteten Aufgaben. Die im Unterricht geführten Gespräche können aufgrund der Aufnahmequalität leider nur teilweise verwendet werden.

Die Aufgabenstellungen und die darin formulierten Fragen sollten einerseits nach Möglichkeit eine Prozesshaftigkeit (sequenzielle Annäherung an eine Interpretation) besitzen, andererseits wurde dabei besonders auf das Bewusstmachen von Überraschungs- und Irritationsmomenten geachtet. Die Studierenden sollten sich so vor allem der Dinge bewusst werden, die ihnen ungewöhnlich und neu vorkamen, und sie nicht ignorieren. „Lernen ist eine konstruktive, progressive Verarbeitung einer Perturbation“, formulieren Arnold & Siebert (2006: 115). In den Aufgabenstellungen wurde also versucht, lernfördernden Perturbationen nachzuhelfen, indem die Lernenden dazu aufgefordert wurden, mögliche Ungleichgewichte und Unklarheiten zu verbalisieren, um sich aufgrund der entstehenden Zweifel selbst Fragen zu stellen und dann gezielt nach Antworten zu suchen und dabei Neues zu erfahren.

Dies möchte ich nun am Beispiel der Arbeit mit dem sehr ironischen Lied „Gelingendes Leben“ des Liedermachers Funny van Dannen darstellen. Die Studierenden erhielten in der linken Spalte einer Tabelle ausgewählte Sätze aus dem Liedtext und wurden explizit darauf hingewiesen, dass hier etwas ganz anderes gemeint sei – mit der Aufforderung, dieses wahrscheinlich Gemeinte in der linken Spalte zu formulieren (s. Abbildung 3: Auszug aus dem Arbeitsblatt und Gedanken eines Studierenden).

Ich sehe lustige Immigranten, die sich auf Deutsch unterhalten.	Es gibt so viele Immigranten die kein Deutsch sprechen
Ich sehe Soldaten, die gesund nach Hause kommen...	Manchmal die Soldaten kommen Gesundlos und Amputierten.
und Flugzeuge, die sicher landen.	Es gibt immer mehr Umfälle
Ich sehe Russlanddeutsche, die bei uns ein neues zu Hause fanden.	die Ausländerhass existiert in Deutschland - No la entiendo muy bien.
Und ich sehe die blühenden Landschaften und ich wandere immer weiter.	Deutschland hat vielen Konstruktionen ... und kleinen Landschaften

Abbildung 3: Auszug aus einem Arbeitsblatt zum Lied „Gelingendes Leben“ (Student 1).

Im weiteren Unterrichtsverlauf sahen sich die Studierenden in Kleingruppen Text- und Bildmaterial an, das die im Lied angesprochenen Themen aufgriff und dazu Informationen gab, die so ausgewählt wurden, dass auch Kontroversen deutlich wurden, z.B. eine Zeitungsmeldung über den Tod deutscher Soldaten in Afghanistan und ein Zitat des Schriftstellers Feridun Zaimoglu über die Absurdität der Begründung, dass am Hindukusch deutsche Sicherheitsinteressen verteidigt werden. Nach der Beschäftigung mit diesem Material sollte die Tabelle zum Liedtext noch mit einer anderen Farbe ergänzt werden. Im Beispiel der Abbildung 3 wurde daraufhin zum Liedzitat über die Russlanddeutschen auf Spanisch der Satz „Das verstehe ich nicht so richtig“ ergänzt. Der Student ist sich also hier dessen bewusst geworden, dass dies ein Thema ist, zu dem es noch Neues zu erfahren gibt. Abbildung 4 zeigt einige Lösungen einer anderen Studierenden (die im Original farblich markierten Ergänzungen sind hier fett und kursiv hervorgehoben): Sie ergänzte zu dem Liedausschnitt über die „Soldaten“ den Aspekt der Auslandseinsätze, der ihr vor der Beschäftigung mit dem Textmaterial entweder nicht bekannt oder nicht relevant genug war, ihn gleich aufzuführen. Zu dem Thema „Leben im Alter“ zeigt die Ergänzung eine Bestätigung eigener Vorannahmen. Zum Thema „Arbeit, die sich lohnt“ gab es relativ umfangreiche Textmaterialien über die in Deutschland geführten Debatten zu den Hartz IV-Bestimmungen. Die Studentin ergänzte wohl auch deshalb den Aspekt des Geldes, während sie das „Lohnende“ an der Arbeit zunächst auf den Aspekt des Selbstwertgefühls bezogen hatte.

...ich sehe Arbeit die sich lohnt.	Wegen der Arbeitslosigkeit, muss die Leute irgendwo arbeiten und da sind ihre Rechte nicht respektiert. <i>Oder sie verdienen zu wenig Geld. Es reicht nicht für dass Lebensmittel zu bezahlen.</i>
Ich sehe eine glückliche Großmutter, die bei ihrer Familie wohnt.	Vielleicht es geht um Altesheime??? <i>In Deutschland wohnen die Altenleute nicht mehr mit ihren Kindern sondern in Altesheime und sie sind da nicht gut behandelt.</i>
...	
Ich sehe Soldaten, die gesund nach Hause kommen...	Die jugend Männer werden in den Krieg geschickt und sie kommen amputiert, verrückt, o.ä. zurück. <i>Manchmal kämpfen sie in andere Ländern gegen etwas dass sie nicht einmal kennen. Noch schlimmer, sie sterben da.</i>
...	

Abbildung 4: Teilabschrift eines weiteren Arbeitsblattes zum Lied „Gelingendes Leben“ (Studentin 2)

Als Hausaufgabe sollten die Studierenden nun noch einmal Fragen formulieren, die sich für sie aus dem Lied und der Beschäftigung mit dem Bild- und Textmaterial ergeben hatten. Das waren u.a. folgende Fragen: „Warum gibt es in einem Satz das Wort ‚Russlanddeutsche‘?“ „Was machen die alten Leute, wenn sie in Rente gehen?“ „Warum müssen die deutschen Soldaten in andere Länder mit Konflikten gehen?“ „Warum gibt es das Problem der Arbeitslosigkeit in Deutschland?“

Aufgrund der Häufigkeit einiger Fragen und auch aus aktuellem Anlass (Korruptionsskandal 2008: Steuerhinterziehung und Konten in Liechtenstein) wurde dann zu einigen dieser Fragen auf der Lernplattform weiteres Material zusammengestellt. In der nächsten Seminarsitzung wurden diese Angebote mit dem Ziel, die gewählte Ausgangsfrage zu beantworten, bearbeitet. Dazu gab es weitere Arbeitsblätter mit Hinweisen zum Vorgehen, mit Vokabelhilfen und mit einigen Aufgaben, die direkt auf dem Arbeitsblatt schriftlich gelöst werden konnten. Im Zuge der Datenerhebung ging es hier vor allem um einen Kommentar über das, was die Studierenden an den jeweils bearbeiteten Texten als interessant empfunden hatten. Bei der Materialauswahl wurde darauf geachtet, dass die Vielschichtigkeit dieser Themen deutlich wurde. Zum Themenbereich „Leben im Alter“ waren das u.a. folgende Aspekte: Wohnformen (Betreutes Wohnen, Senioren- und Pflegeheime, aber auch Wohngemeinschaften), Seniorenstudium, Arbeitsmarktinitiative ‚50+‘, ‚jung gebliebene‘ Alte. Zwei Studierende hatten z.B. denselben Artikel über Studenten in Deutschland, deren Eltern auch gerade noch (einmal) studieren. Die persönlichen Reaktionen der beiden kolumbianischen Studierenden auf diesen Artikel waren sehr unterschiedlich:

Zitat Student 1: „Ich finde ein bisschen langweilig, dass mit den Eltern in der Uni lernen muss, ich könnte nicht viele Sachen, die ich will.“ (sic)

Zitat Student 2: „Mir fiel auf, dass die alte Leute viele Möglichkeiten haben. Zum Beispiel, sie können studieren.“ (sic)

Es ist also abschließend festzuhalten, dass in diesem Projekt vor allem Lerndaten, d.h. im Kursverlauf entstandene Arbeitsprodukte und -dokumente, erhoben wurden. Das war einerseits eine pragmatische Entscheidung, denn auf Distanz hätte ich nur schwer z.B. regelmäßige Leitfadeninterviews mit mehreren Studierenden machen können. Es sollten außerdem Erhebungsverfahren angewandt werden, die die Studierenden möglichst nicht also solche empfinden und die keinen gesonderten Zeitaufwand bedeuten, sondern sich in den normalen Kursverlauf eingliedern und damit anscheinend zum Kurs gehören. Es wurde mit dieser Konzentration auf inhaltliche Daten aus Lernaufgaben auch darauf reagiert, dass im ersten Erhebungsdurchgang die Aufgaben und Fragen zur Retrospektion und Selbsteinschätzung des Gelernten nicht die erwünschte Datenqualität geliefert hatten. Wir konnten bei den Interviews im ersten Erhebungsdurchgang beobachten, dass solche Verfahren, die außerhalb des Kursgeschehens stehen, stärker zu solchen Äußerungen verleiten, die als erwünscht angenommen werden. Auch auf Videographie und andere zentrale Aufnahmeverfahren wurde verzichtet, da dies eine unnatürliche Atmosphäre geschaffen hätte und nicht die Gruppe oder das Verhalten einzelner Studierender in der Gruppe beobachtet werden sollte, sondern die oben beschriebenen Einzelaktivitäten und die Erarbeitung von Lernprodukten. Außerdem hätte die Videographie des gesamten Kurses eine unverhältnismäßig umfangreiche Datenmenge produziert. Eine Videoaufnahme wurde lediglich von den Referaten angefertigt, die die Studierenden am Semesterende vorbereitet hatten. Auch hier gibt es aber technische Mängel, die eine Verwendung dieses Materials schwierig machen. Außerdem sind diese Referate als Produkt einer längeren Beschäftigung mit einem Thema für unser Anliegen nicht so aufschlussreich wie die Daten, die während der Vorbereitung der Referate erhoben werden konnten, beispielsweise Fragen, die sich die Studierenden zu ihren Themen selbst stellten.

Meine Präsenz im Kurs, wenn auch nur virtuell, kann als teilnehmende Beobachtung gesehen werden: Ich sammelte und notierte Eindrücke, verfolgte das Geschehen auf der Lernplattform, erhielt Dokumente aus dem Kursverlauf und kommunizierte mit den Studierenden. Als Begleitdaten, die helfen, einige Kursmomente nachzuvollziehen und zu rekonstruieren, entstanden außerdem: eine große Sammlung von E-Mails und Chatkommunikation mit den Lehrerinnen vor Ort, ein Tagebuch der Lehrerin des zweiten Kursdurchgangs und ein kleines Dossier an Dokumenten aus dem Archiv der Universität (Kursprogramme der Landeskundekurse über mehrere Semester hinweg, Studienverlaufsregister der beteiligten Studierenden, Grundlagendokumente über die Philosophie und den Werdegang des Studienganges)

Antje Rüger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

4.6 Unvorhergesehenes

Unsicherheiten in solchen Studien, die über einen längeren Zeitraum hinweg in natürlichen Kontexten stattfinden, sind normalerweise damit verbunden, dass einige Teilnehmer abspringen und dass dadurch die Datensätze lückenhaft werden. In unserem Fall ist in jedem der beiden Durchläufe nur je eine Teilnehmerin ausgeschieden. Die Gründe dafür sind nicht eindeutig bekannt. Es kam aber keineswegs zu einem massenhaften Verlassen der Kurse. Dennoch sind die Datensätze lückenhaft, da die Anwesenheitspflicht, die für alle regulären Kurse an der Nationaluniversität Kolumbiens eigentlich gilt, sehr flexibel interpretiert wurde. Es gibt außerdem nicht einen Studierenden aus den beiden Kursen, der alle Aufgaben abgegeben hätte, die möglich gewesen wären. Da das Forschungsinteresse aber weder darin besteht, dass der genaue Prozess jedes Studierenden von Aufgabe zu Aufgabe beschrieben werden soll, noch darin, dass jedes Aufgabenergebnis aller Studierenden miteinander verglichen werden muss, sehe ich diese Lückenhaftigkeit der Datensätze nicht als entscheidendes Problem an.

Wesentlich schwerwiegender waren die Auswirkungen einer Streik- und Protestbewegung, die kurz nach der Semesterhälfte im zweiten Erhebungsdurchgang begann und praktisch für den Rest des Semesters den Lehrbetrieb an der Universität lahm legte. Als gegen Semesterende reguläre Lehrveranstaltungen wieder möglich wurden, gab es für die Studierenden und Dozenten nur noch das Ziel, einigermaßen gerechtfertigte Noten zu erhalten. Alle Kursaktivitäten ordneten sich diesem Ziel unter. Von den 16 Semesterwochen konnten somit nur die ersten 9-10 Wochen effektiv und im Sinne der angestrebten Datenerhebung gearbeitet werden. Die restlichen für den Kurs geplanten Themen und Aufgaben wurden versucht, über die Plattform anzubieten. Diese Angebote wurden von den Studierenden aber nur sehr sporadisch angenommen. Auch diese Ereignisse, die sich wirklich jeder vorherigen Planung entzogen, konnten durch die veränderten Schwerpunkte der Untersuchung ein wenig ausgeglichen werden. Es gibt von jedem Studierenden einige interessante punktuell bearbeitete Aufgaben und Äußerungen, an denen sich mit Sicherheit aufschlussreiche Deutungsprozesse nachvollziehen lassen.

5. Fazit und Ausblick: Welche Antworten geben uns die gewonnenen Daten (nicht)?

In diesem Beitrag werden vor allem die Entscheidungsprozesse beschrieben, die bezüglich der Datenerhebung in einem empirischen Projekt zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse getroffen wurden. Dabei geht es um das Zusammenspiel des Untersuchungskontextes an der Nationaluniversität Kolumbiens mit dem theoretisch hergeleiteten Forschungsinteresse und der konkreten Unterrichtssituation, in der die Untersuchung stattfand.

Folgende Daten stehen nun aus dem zweiten und entscheidenden Erhebungsdurchgang für die Analyse zur Verfügung:

- Audioaufnahmen, die bei oder nach der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten entstanden (über 20 Stunden)
- Arbeitsblätter aus dem Unterricht mit den Lösungen der Studierenden (ca. 5 Aufgabenblätter pro Teilnehmer)
- Forenbeiträge (ca. 50 Seiten), ausgefüllte Fragebögen (ca. 20 Seiten), Chatprotokolle, E-Mails und Nachrichten, die mit Hilfe der Lernplattform BlackBoard gesammelt wurden
- Videoaufnahme der individuellen Referate, die am Semesterende zu selbstgewählten Themen gehalten wurden, und Videoaufnahmen von abschließenden Interviews zur Kurseinschätzung, die mit jeweils zwei Studierenden geführt wurden (ca. 10 Stunden insgesamt)
- Begleitdokumente: Tagebuch der Lehrerin (35 Seiten), Archivadokumente der Universität, E-Mail- und Chatprotokolle zur Planung der Seminarsitzungen (ca. 150 Seiten)

Diese Daten werden kaum Aussagen ermöglichen über die Selbsteinschätzung der Studierenden, über die Evolution eines oder mehrerer bestimmter kulturellen Deutungsmuster im Rahmen des individuellen Lernens einzelner

Studierender von Anfang bis Ende des Semesters und auch nicht darüber, wie Landeskundeunterricht in Zukunft aussehen soll und schon gar nicht darüber, wie „die Kolumbianer“ mit „der deutschen Landeskunde“ umgehen.

Diese Daten ermöglichen aber einen Einblick in ganz individuelle Interpretationen und Gedanken, die die teilnehmenden Studierenden im Umgang mit Texten zu aktuellen Debatten im deutschsprachigen Raum aktiviert haben, wie sie diesen Texten Sinn gegeben haben, auch wenn viele Einzelheiten dieser Debatten unbekannt waren. Die Daten geben einen Einblick in die beachtenswerte Kreativität der Studierenden bei der Deutung unbekannter Phänomene, wobei oft auf sehr unterschiedlichem Wege eine Annäherung an bestimmte Grundaussagen der behandelten Materialien erreicht wird. Durch die Kleinschrittigkeit der Aufgabenstellungen und den Versuch, all diese kleinen Schritte in Lerndaten festzuhalten, wird es zumindest in einigen Fällen möglich sein, diese individuell so verschiedenen, kreativen Wege, die m.E. das Wesen von kulturbezogenen Lernprozessen ausmachen, nachzuvollziehen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006), ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘, *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2008), Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2008), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28-41.
- Altmayer, Claus (2009), Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Arnold, Rolf & Siebert, Horst (2006), *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003), *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (2007). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2009), 'Flaggen, Baguettes, auch wenn's komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich'. Von den Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 253-272.
- Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2007), *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans (1997), Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1 (1997), 17-34.

Antje Rieger (2010), Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 81-98. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.

- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Jude, Nina (2008), Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim u.a.: Beltz, 180-190.
- Hiller, Gundula Gwenn (2007), *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents*. Frankfurt am Main/ London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hu, Adelheid (2008), Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hrsg.) (2008), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11-35.
- Kramsch, Claire (2006), From communicative competence to symbolic competence, *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke-Verlag, S. 138-144.
- Küster, Lutz (2005), Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2005), *Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Dialog*. Frankfurt am Main: Lang, 59-70.
- Neuner, Gerhard (1994), Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel: Gesamthochschule Kassel, 14-39.
- Witte, Arnd (2006), Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht, *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 28-43.

Anmerkungen

¹ Im Jahr 2009 wurde eine umfangreiche Reform des Studienplanes durchgeführt, durch die die Zahl der Pflichtkurse deutlich reduziert und die Anzahl von Wahlpflichtkursen stark erweitert wurde. In der Praxis bedeutet dies, dass viele ehemalige Pflichtkurse, so auch „Civilización Alemana 2“, zwar ab und zu angeboten werden, aufgrund geringer Einschreibungen aber nicht immer zustande kommen. Die in diesem Beitrag thematisierte Datenerhebung lag aber vor dieser Reform, so dass der besagte Kurs zu diesem Zeitpunkt noch ein obligatorischer Bestandteil der Ausbildung war.

² Eine ausführliche Darstellung der Methodologie, Analyse und Ergebnisse dieser Fragebogenstudie ist nicht Schwerpunkt dieses Beitrages und wird an anderer Stelle veröffentlicht.

³ Dieser Arbeit liegt ein sehr weiter Textbegriff zugrunde. Auch einzelne Bilder z.B. werden als Text behandelt. Wenn es Texte sind, die ohne mündliche oder schriftliche Sprache auskommen, dann stammen auch diese aber aus einem deutschsprachigen Kontext.

⁴ <http://www.diegesellschaft.de>