

# I. ARTICLES

WALTRAUD TIMMERMANN

*Universität Jena*

## „Interculture TV“: Interkulturelles Lernen durch Educasts

### “Interculture TV”: Intercultural Learning by Educasts

**ABSTRACT.** This paper gives an introduction to „Interculture TV”, an educational videocast project initiated by the Department of „Intercultural Studies and Business Communications” at the Friedrich Schiller University, Jena. The project provides open access to audio-visual teaching/learning materials produced by intercultural student work groups and offers opportunities for cooperation. Starting from a definition of the term „educast”, the article analyses the videocast episodes on Interculture TV and discusses their potential for intercultural instruction and learning.

**KEYWORDS:** Audiovisual internet resources, creative video project, educasting, intercultural learning.

## 1. EINLEITUNG

Der Ausdruck „Educast“ gehört zu den jüngsten Begriffen, mit denen die neuen Medien die Didaktik bereichern haben. Er geht auf das Kunstwort „Podcast“ zurück, das wiederum aus „I-Pod“ und „Broadcasting“ abgeleitet wurde (vgl. Kluckhohn 2009: 7), und spezifiziert dieses durch den Wortteil „Edu-“: Educasts, so will der Name sagen, sind Pod- und Videocasts, d.h. zumeist kürzere Audio- und Videodateien, die für Lehr- und Lern-Zwecke eingesetzt werden (Zorn 2011: 2) und entsprechend gestaltet sind.

Während die medialen Qualitäten des Formats auf den Bereich der Neuen Medien verweisen, steht die Unterrichtsarbeit mit Educasts („Educasting“) didaktisch in der Folge der erprobten Hörspiel- und Videoarbeit,

und zwar in ihrer rezeptiven und produktiven Form. Das Internet bietet nicht nur Educasts an, die aufgrund ihrer überschaubaren Länge flexibel in den Unterricht integriert werden können; das handliche Podcast-Format erleichtert auch, zusammen mit den mittlerweile allgemein verfügbaren und benutzerfreundlichen Videokameras und Bearbeitungsprogrammen, die Erstellung eigener Produktionen. Wenn diese dann über das Internet anderen als Lernmaterial zugänglich gemacht werden, können beide Arbeitsformen fruchtbar miteinander verbunden werden.

Diesem Modell folgt das Interculture TV, an dessen Beispiel im vorliegenden Artikel die didaktischen Möglichkeiten der Educast-Arbeit erläutert werden sollen. Die Verfasserin hatte das Vergnügen, während eines vom DAAD ermöglichten Gastaufenthaltes in Jena im Studienjahr 2010/11 selber bei diesem Projekt mitzuarbeiten.

Unter dem Namen „Interculture TV“ findet sich auf YouTube ein Educast-Angebot, das vom Fachgebiet „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“ (IWK) der Universität Jena mit kooperierenden Partnern erstellt wird. Seit Sommer 2009 sind in unregelmäßigen Abständen bislang (Stand Ende August 2011) acht Educast-Episoden zum interkulturellen Lernen erschienen,<sup>1</sup> die von studentischen Arbeitsgruppen, teilweise mit professioneller technischer Unterstützung, produziert wurden. Das Gesamtprojekt ist offen. Es lädt zur praktischen Verwendung der Materialien beim Lernen zu Hause oder im landes- und kulturkundlichen Unterricht, zur Diskussion und zur produktiven Mitarbeit ein und soll im Sinne einer Web 2.0-Plattform weiterentwickelt werden (Bolten 2009). In dieser Weise ist es ein Angebot an Lehrende und Lernende, sich am Diskurs über Kultur(en) aktiv zu beteiligen und Sichtweisen auch aus dem eigenen Kulturraum beizutragen.

Mit diesem Programm soll das umfassende Konzept interkulturellen Lernens umgesetzt werden, das in der IWK Jena gepflegt wird. Das gesamte Feld kulturbezogener Lernziele versucht Bolten (2010: 400) in folgender Matrix strukturiert zu erfassen (Tabelle 1).

Das Lernfeld beinhaltet danach nicht nur den kulturspezifischen Bereich (wie er in der Fremdsprachendidaktik insbesondere durch die zielsprachliche Pragmatik und die Landeskunde abgedeckt wird), sondern auch einen allgemeinen („kulturunspezifischen“) Bereich und die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenzen.

Insofern die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht nur den Erwerb von Wissen im engeren Sinne erfordert, sondern auch praktische Erfahrungen und emotionale Komponenten einschließt, muss das didaktische

---

<sup>1</sup> Educast 1 unter: <[http://www.youtube.com/watch?v=Yg2KY7Nue8M&feature=mfu\\_in\\_order&list=UL](http://www.youtube.com/watch?v=Yg2KY7Nue8M&feature=mfu_in_order&list=UL)>.

Tabelle 1. Lerninhalt-Methoden-Matrix

		Interaktionsformen		
		Learning bydistributing	Learning by interacting	Learning by intercultural collaboration
Inhalte	<i>interkulturell</i>	Interkulturalität thematisieren / analysieren	Interkulturalität initiieren	Interkulturelle Zusammenarbeit realisieren / moderieren
	<i>kulturspezifisch</i>	Kulturspezifisches Wissen vermitteln	Kulturspezifische Erfahrung initiieren	
	<i>kulturunspezifisch</i>	Verständnis für Fremdverstehensprozesse vermitteln	Allgemeine Fremderfahrungen ermöglichen	

(Bolten 2010: 400)

Arrangement entsprechend Arbeitsweisen anbieten, die zur Ausbildung dieser Lernzieldimensionen taugen. Bolten unterscheidet diesbezüglich drei Interaktionsformen: die Instruktion („learning by distributing“), die lerner- und problemorientierte Interaktion sowie ein ergänzendes kollaborierendes Lernen. Unter letzterem werden selbstbestimmte und informelle Lernerfahrungen gefasst, die Lehrende und Lerner verschiedener Kulturen bei der gemeinsamen Arbeit an einem Projekt gewinnen. Das Internet ist ein Ort, der dazu Gelegenheit bieten kann.

## 2. DAS EDUCAST-FORMAT

Der Educast<sup>2</sup> ist eine Form des Lehrfilms<sup>3</sup> mit besonderen Merkmalen, welche er mit dem Pod- und dem Videocast teilt. Die drei Begriffe bezeichnen in der Regel eine Serie von Hörmedien oder audio-visuellen Medien (Episoden), die frei im Internet angeboten werden, die sich beliebig im Internet aufrufen und gegebenenfalls auch auf diverse Wiedergabegeräte herunterladen lassen. Dadurch kann der Nutzer weitgehend „unabhängig von Zeit und Ort auf von ihm gewünschte Medieninhalte zurückzugreifen“ (Kluckhohn 2009: 7). Die Episoden einer solchen Serie liefern Beiträge zu einer gemeinsamen Thematik und sind auch durch einheitliche Gestaltungsmittel als zusammengehörig zu erkennen, insbesondere durch ein bestimmtes Intro und Outro (vgl. Mootz 2011, Podcast Episode 2). Ein wichti-

<sup>2</sup> Vgl. zum Folgenden insbesondere Zorn u.a. 2011.

<sup>3</sup> Vgl. zu dieser ebenfalls nicht klar abgrenzbaren Kategorie Bauer 2010.

ges Merkmal der einzelnen Episode ist ihr beschränkter Umfang. Dies entspricht der Nutzung auf verschiedenartigen Endgeräten und der angestrebten beiläufigen Rezeptionsmöglichkeit.

Die Grenze zwischen Educasts und anderen Hör- und Filmangeboten ist fließend. Neben Educasts, die als Lehrmedien produziert wurden, bieten etwa die Radio- und Fernsehsender in breitem Umfang unterhaltende, informative oder populärwissenschaftliche Sendungen als Pod- und Videocasts an, die rezipientenfreundlich sind und sich aufgrund ihres didaktischen Potentials gut auch in unterrichtliche Zusammenhänge einbeziehen lassen. Insbesondere für den Fremdsprachenunterricht ist dieses Internetangebot der öffentlichen Medien bereits stark erschlossen (vgl. etwa Klemm 2005; Kluckhohn 2009; zum Podcast in der politischen Bildung / Landeskunde vgl. auch Thoß 2010).

Eine große Nähe der einzelnen Educast-Episode findet sich auch zu den Filmclips, die Verlage ihren Lehrwerken für Fremd- und Fachsprachen zunehmend beigeben.<sup>4</sup> Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass sie auf die Lektionen des Lehrwerks zugeschnitten und damit in einen bestimmten didaktischen Kontext eingeordnet sind. Die Educasts des Interculture TV dagegen verfolgen in sich zwar einen didaktischen Anspruch, stehen aber in keinem festen didaktischen Rahmen. Damit zielen sie einerseits auf das individuelle Lernen einzelner User, andererseits können sie auch flexibel von Lehrenden für ihre Unterrichtszwecke eingesetzt werden.

Educast-Arbeit kann vielfältige Gestaltungsmittel verwenden. Zorn u.a. (2011: 2) unterscheiden nach den benutzten Kanälen rein auditive Podcasts, „enhanced Podcasts“ (Audioaufnahmen mit Begleitung von Bildern, etwa durch eine animierte PowerPoint-Präsentation), Screencasts (Bildschirmabbildungen) und Videocasts. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung sind wichtige Formen der Mitschnitt von Vorträgen und Vorlesungen, die audiovisuelle Präsentation von Arbeitsergebnissen, die Aufnahme von Interviews sowie berichtende oder auch szenische Ton- und Filmaufnahmen (Beispiele bei Zorn u.a. 2011: 4f.). Diese Aufzählung zeigt, dass bei der Erstellung weitgehend auf verbreitete Arbeitsweisen der Recherche und der Präsentation rekurriert wird. Dies erleichtert auch die Eigenproduktion von Educasts. Andererseits erfordern das kleine Format und insbesondere die didaktische Intention Anpassungen.

Voraussetzungen für die Planung eines Educasts (vgl. dazu genauer Zorn u.a. 2011: 3) sind unter anderem eine gute Kenntnis des zu vermittelnden

---

<sup>4</sup> Filme beziehen z.B. die Lehrwerke „Aspekte“ (Langenscheidt-Verlag), „Schritte“ (Hueber-Verlag) und „Wirtschaftskommunikation Deutsch“ (V. Eismann) (Langenscheidt-Verlag) ein.

den Lehr-Lerngegenstandes und eine Vorstellung über die intendierte Lernergruppe (insbesondere im Hinblick auf ihr Vorwissen). Bei der didaktischen Gestaltung sollten zudem eine Reihe kognitiver Prinzipien berücksichtigt werden, die sich auf Begrenzungen der Aufmerksamkeit und der Verarbeitungskapazität sowie eine Optimierung des Medieneinsatzes beziehen. Dazu zählen:

**Begrenzung des zeitlichen Umfangs:** Wenn der Vorteil der Pod- und Videocasts, überall und jederzeit für die Rezeption „zwischendurch“ zur Verfügung zu stehen, zum Tragen kommen soll, dürfen diese Dateien nicht zu lang sein. Beim Educast kommt die begrenzte Aufnahmefähigkeit als lernpsychologisches Argument hinzu. Hat das Video Präsentationsfunktion, werden etwa von Tesar u.a. (2011: 4) unter 15, „besser 7 Minuten“ Länge empfohlen. Dies entspricht in etwa der durchschnittlichen Aufmerksamkeitsspanne für eine konventionelle Präsentationseinheit. 15 Minuten beträgt auch bei YouTube gegenwärtig die maximale Clipdauer, die zugelassen ist.

**Eingrenzung der Lernaufgabe:** Entsprechend der zeitlichen Begrenzung müssen auch die Inhalte konzentriert auf das Lernziel ausgewählt sein. Hier ergibt sich aus dem seriellen Charakter der Podcasts die Möglichkeit, die Inhalte eventuell auf verschiedene Episoden zu verteilen.

**Optimierung der Informationsübertragung durch die verschiedenen Kanäle:** Der kognitive Lernaufwand und die Motivation können durch die Strukturierung und mediale Gestaltung der Dateien günstig beeinflusst werden. In welchem Verhältnis bei instruktiven Videocasts die Bild- zur Sprachebene stehen sollte, ist nicht schematisch zu entscheiden, sondern hängt von den vermittelten Lerninhalten (besonders vom Abstraktionsgrad und von der raum-zeitlichen Dimension der Informationen) sowie vom Kenntnisstand der angesprochenen Lerner ab (vgl. dazu Niegemann 2008: 55ff.).

**Verständnis- und Lernzielsicherung:** Insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Educasts in informellen Lernsituationen ist zu fragen, ob in den Educast selbst Elemente eingebaut werden können, die ein Lernen mit dem Educast überhaupt und weitergehend ein Lernen im Sinne des Erstellers sichern.

### **3. EDUCASTS AUF INTERCULTURE TV: GESTALTUNG UND LERNANGEBOT**

Die acht Videoclips auf Interculture TV verteilen sich thematisch auf zwei Bereiche:

Die Reihe „Miteinander. Schlüsselbegriffe und Themen der interkulturellen Kommunikation“ enthält zum einen Videos zu Begriffen mit kulturüber-

greifender Bedeutung (vorliegend: „Interkulturalität“ und „Kultur“),<sup>5</sup> zum anderen Videos, die kulturkontrastierend (bislang beschränkt auf chinesisch - deutsch) gesellschaftsbezogene Konzepte in ihren kulturellen Ausprägungen zeigen. Hier liegen Produktionen zu „Beziehungen“ und „Kritik“ vor. Diese Medien sind von Studierendengruppen der IWK Jena beziehungsweise der Deutschabteilung der Pekinger Fremdsprachenuniversität (Beijing Foreign Studies University, BFSU) erstellt worden.

Die zweite Reihe befasst sich mit Methodenfragen des interkulturellen Lehrens und Lernens. Die Videos entstanden im Rahmen eines Methodenseminars, in dem Studierende des Master-Programms „Interkulturelle Personalentwicklung und Kommunikationsmanagement“ die behandelten Seminarschwerpunkte medial gestalteten (vorliegend: „Lehr-Lernmethoden im Vergleich“ und „Methodenwahl interkultureller Trainings und ihre Bedingungsfaktoren“).

Die zuletzt genannten Educasts zur Methodenlehre zeigen formal große Nähe zur visuell unterstützten Präsentation. Im Text, der die inhaltliche Basis bildet, bleiben sie bei der wissenschaftlichen Diktion des Methodenseminars, die „Bilder“ treten illustrierend hinzu: bei der „Methodenwahl interkultureller Trainings“<sup>6</sup> ist es die konkrete Rahmengeschichte über den absturzgefährdeten Trainer (als animierte PowerPoint-Präsentation); in den „Lehr- und Lernmethoden im Vergleich“<sup>7</sup> werden durch die gefilmten Klassenszenen im Stummfilmformat konkrete Ausformungen der jeweils besprochenen Methode gezeigt. Die Visualisierungen machen die Inhalte beider Videoclips eingängig und besser memorierbar. In einer didaktischen Fortbildung als Präsentationsmedium eingesetzt können sie im Vergleich zu einem Dozentenvortrag ein Mehr an Anschaulichkeit und Motivation bringen.

Die Videos zur Reihe „Miteinander“ sind komplexer aufgebaut. Die Clips zu „Kultur“<sup>8</sup> und „Interkulturalität“<sup>9</sup> kombinieren, um die abstrakten Begriffe zu klären, Material auf drei unterschiedlichen Ebenen: kurze Spielszenen aus dem Universitätsmilieu führen jeweils zur Frage nach dem Begriff und situieren das Problem in einem Alltagskontext; Interviewaussagen, die eine Vielfalt von Meinungen (wissenschaftlich fundierte Aussagen sowie

<sup>5</sup> Zu „Stereotyp“ vgl. auch den ähnlich gemachten Film über Intercultural Café HAW: The Stereotypes of Mr. Meier. Online auf YouTube: <<http://www.youtube.com/watch?v=WZcY0zq6WxU>>.

<sup>6</sup> On-line: <[http://www.youtube.com/watch?v=exnuhMonJok&feature=mfu\\_in\\_order&list=UL](http://www.youtube.com/watch?v=exnuhMonJok&feature=mfu_in_order&list=UL)>.

<sup>7</sup> On-line: <<http://www.youtube.com/watch?v=Hullkh7BYt0>>.

<sup>8</sup> <<http://www.youtube.com/watch?v=s18m4l-xZTk>>.

<sup>9</sup> <[http://www.youtube.com/watch?v=Yg2KY7Nue8M&feature=mfu\\_in\\_order&list=UL](http://www.youtube.com/watch?v=Yg2KY7Nue8M&feature=mfu_in_order&list=UL)>.

Passanten-Aussagen) spiegeln, enthalten divergierende Ansätze zu einer Antwort und abschließende Vorlesungssequenzen (inklusive PowerPoint-Folien) geben eine wissenschaftliche Antwort auf die Frage, was Kultur beziehungsweise Interkulturalität ist. In dieser Struktur ist deutlich eine didaktische Strategie zu erkennen, die den Rezipienten von der Alltagserfahrung zur recht abstrakten Erklärung führt, wobei die Botschaft des Videos letztlich direkt vermittelt und abgesichert wird.

Das Video kann so interessierten Usern Informationen liefern oder ebenfalls in einer Unterrichtseinheit zu den genannten Begriffen als ein Präsentationsmedium verwendet werden, das aus sich heraus verständlich ist. Indem der abschließende Vorlesungsmitschnitt eine in sich klar umrissene Forschungsposition formuliert, lässt der Videoclip sich auch gut als Statement in eine kontroverse Behandlung der in Frage stehenden Begriffe integrieren.

Die Videos zum Thema „Beziehungen“ und „Kritik“ sind kulturkontrastiv (chinesisch – deutsch) angelegt; sie behandeln Alltagsszenen, die in Deutschland und in China, aber sicher auch in vielen anderen Ländern bekannt sind:

- Ein Angestellter bittet den Chef kurzfristig um ein paar unangemeldete Urlaubstage, die ihm aber nicht gewährt werden.
- Ein junger Mann will seinem Freund, der Single ist, eine nette Frau vorstellen.
- Ein Kind muss seinen Eltern eine schlechte Note zur Unterschrift vorlegen und verschiebt sein Geständnis auf das Frühstück vor dem Schultag.
- In einer Wohngemeinschaft kritisiert ein Bewohner den anderen, weil dieser den Küchendienst nicht gemacht hat.

Diese Videos sind in der Anlage sehr viel offener als die bislang betrachteten Videocasts, weil sie allein mit dem szenischen Spiel und der Kontrastierung arbeiten. Diese Gestaltung ergab sich aus der Entstehungssituation: Nicht nur das Projekt „Beziehungen“ war ein deutsch-chinesisches Gemeinschaftsprojekt; auch das Jenaer Filmteam „Kritik“ setzte sich aus deutschen und chinesischen Studenten zusammen, was die Kontrastierung deutscher und chinesischer Verhaltensweisen nahe legte.

Die Zusammenarbeit der Arbeitsgruppen des erstgenannten Projektes wurde im Wesentlichen durch E-Mail-Diskussionen bewerkstelligt. Dabei wurde zunächst das Generalthema ausgehandelt und auf die drei oben genannten konkreten Problemsituationen heruntergebrochen, in denen sich spezifische Beziehungen (zwischen Mitarbeiter und Chef, unter Freunden und in der Familie) dokumentieren. Danach wurden sie in Jena und in Peking unabhängig realisiert. Festgelegt war der grobe Handlungsablauf, auf dessen Basis die Darsteller bei der Aufnahme die Gespräche spontan und

frei gestalten konnten. Die sehr unterschiedlichen Arbeitsergebnisse sind im Interculture TV jeweils aneinandergerückt und miteinander kontrastiert.

Als Beispiel für die Gestaltung, das Potential und die Problematik dieser szenischen Episoden sei die Szene über die schlechte Note kurz vorgestellt.

Der chinesische Film präsentiert die Situation der Ein-Kind-Familie, in der die Eltern sehr ehrgeizig auf die schulischen Leistungen der Tochter achten und ein Schulversagen als persönlichen Gesichtsverlust betrachten. Die schlechte Note ist nicht Anlass zu einem Gespräch mit dem reumütigen und kleinlauten Kind, sondern zu einem Streit zwischen Vater und Mutter, in dem beide dem Ehepartner mangelnde Betreuung des Kindes vorwerfen. Der deutsche Film dagegen führt in eine Familie mit drei Kindern, in der die Geschwister dem kritisierten Mädchen lebhaft und solidarisch über das Problem mit den Eltern weghelfen wollen. In einem fast partnerschaftlichen Gespräch kritisieren die Eltern gemeinsam mehr die Strategie der Tochter, die Note bis zum letzten Moment vorzuenthalten, als die schlechte Leistung. So wird im Educast in wenigen Minuten ein lebendiges und konkretes Bild von der unterschiedlichen Bedeutung der Prüfungsleistung, einer unterschiedlichen Eltern-Kind-Beziehung und der Rollenverteilung der Eltern bei der Kindererziehung in beiden Ländern entworfen.

Über den Plot hinaus werden zusätzliche Informationen weitergegeben, die nicht im Mittelpunkt der Botschaft stehen, aber für den Betrachter interessant sein können: Man sieht ein Beispiel für das Frühstück, die Essecke des Landes, man erlebt Intonation, Mimik und Gesten, erfährt Details über die äußere Organisation des Tagesablaufs usw.

Dass in dem dargestellten Verhalten für beide Länder treffende Aspekte herausgearbeitet werden, haben Befragungen und Gespräche mit Studierenden aus den beiden Ländern jeweils bestätigt. Allerdings wurde – sicher zu Recht – auch darauf hingewiesen, dass die dargestellten Verhaltensweisen keineswegs für alle Familien gelten: Es gibt auch in China viele Familien, in denen die Kinder mitreden, und in Deutschland ist die Familie mit drei Kindern nicht die Durchschnittsfamilie. Eine rein szenische Darstellung kann die Vielfalt in der Gesellschaft allerdings nicht zeigen und läuft Gefahr, dass das Gezeigte vereinfachend als vollständiges Abbild der fremden Realität aufgefasst wird (vgl. Bauer 2010: 378).

Die Filme bieten damit aber auch eine Vorlage für Widerspruch, Ergänzung und Diskussion. Das Ausschnitthafte der kurzen Szenen gibt überdies Spielraum für die Interpretation. Es kann nach Hintergründen gefragt werden, die die Videos nicht liefern, die aber Verhaltensweisen bestimmen oder auf besondere Weise motivieren könnten. So wird das Gesehene nicht zum festen Lerngegenstand, sondern schnell zum Diskussionsgegenstand. Dies

kann einer wachen Beobachtung und diskursiven Annäherung an eine fremde Kultur nur zuträglich sein.

Weiterhin wirkt sich gerade für fremdkulturelles Verstehen erschwerend aus, dass jede Aufnahme von Informationen wesentlich durch das Vorwissen bestimmt wird (vgl. Bolten 2007: 29–37). Wenn wenig Vorwissen über das gezeigte Land vorhanden ist, kann auch das zum Ignorieren wichtiger Informationen, zur Fehlinterpretation oder zur selektierenden Bestätigung von mitgebrachten Stereotypen führen. Im hier vorgestellten Video etwa empfanden einige der befragten Deutschen die chinesischen Familienbeziehungen als kalt und rein autoritär, weil sie die fürsorglichen Gesten (Abholen des Kindes von der Schule, Sorge um das Frühstück) und das Engagement der Mutter (die im Beruf zurücksteckt, um das Kind zu beaufsichtigen) übersahen. Chinesen dagegen beurteilten teilweise das Verhalten der deutschen Eltern und Kinder als unangemessen, weil sie unter der Oberfläche des lebhaften Meinungsaustausches die Hinweise auf Führung und Grenzsetzung nicht erkennen konnten.

## 4. POTENTIAL FÜR DAS FREMD- UND DAS INTERKULTURELLE LERNEN

### 4.1. Rezeptive filmarbeit mit educasts

Dass Filme inter- und fremdkulturelle Lernangebote machen, haben sie mit anderen Medien (etwa Texten) gemein. Für ihren Einsatz im Unterricht sprechen aber die besonderen audio-visuellen Qualitäten, aus denen nach Bauer (2010: 379) eine mehrfache „Brückenfunktion“ resultiert: „Auf der emotionalen Ebene machen sie kulturelle Fremdbegegnungen möglich (und aus didaktischer Sicht kontrollier- bzw. steuerbar), und zusätzlich wirken Filme auf die Lernenden motivierend.“ Die „visualisierenden, erklärenden und kommentierenden Film-Elemente“ – wie sie in den Filmen zur Methodenlehre und zu den interkulturellen Schlüsselbegriffen dominieren – „bauen kognitive Brücken zu Fachtheorien und -konzepten.“ „Simulierte“ Darstellungen können sogar „bis zu einem gewissen Grad das Fehlen eigener Fremderfahrung ausgleichen“ (Bauer 2010: 379f.). Dies gilt auch für die Videos zum Thema „Beziehungen“. Darin sind zwar keine authentischen Kommunikationssituationen abgefilmt, es wurde aber an „echten“ Orten gedreht und sehr frei und spontan improvisiert, so dass die Szenen weitgehend zielkulturelle Sprach- und Kommunikationsmuster dokumentieren.

Für den DaF-Unterricht, in dem es vornehmlich um zielkulturelle Landeskunde geht, werden vom Interculture TV-Angebot in der Regel die deut-

schen Szenen interessant sein. Im Fall einer solchen Auswahl bietet es sich an, die gezeigten deutschen Verhaltensweisen mit den eigenkulturellen Verhaltensmustern zu vergleichen. Eine wichtige Voraussetzung für die Kontrastierung ist die genaue Auswertung der Szenen. In den von der Verfasserin durchgeführten Voruntersuchungen zur Rezeption der Videocasts wurde mit einem Fragebogen<sup>10</sup> gearbeitet, auf dem die Studierenden ihre Beobachtungen festhalten konnten, um ein nachfolgendes Gespräch über das Gesehene vorzubereiten.<sup>11</sup> Wenn für die Diskussion Vertreter auch der Zielkultur eingeladen werden können, verspricht dies einen besonders lebhaften Austausch, der auch praktisch interkulturell werden kann.

Flankiert werden müssen die Filme durch Zusatzmaterialien (im Fall des oben vorgestellten Clips zur schlechten Note etwa durch Texte zu Erziehungszielen und -praktiken in der Bundesrepublik Deutschland, Informationen zum Schulleben u.ä.), die auch von den Lernern recherchiert werden können. Bei einem Vergleich mit der eigenen Kultur ist es nötig, dass die Lerner Erkundungen zur eigenen Kultur vornehmen, sei es als Materialrecherche oder durch produktive Medienarbeit. Eine einfache Form für letzteres ist die Befragung in kleinen offenen Interviews, die auch leicht in Form einer Ton- oder Videoaufnahme festgehalten und als Medium bearbeitet werden können.

## 4.2. Produktive videoarbeit

Die Produktion von Videos (oder Podcasts) bewirkt eine besonders intensive Form der Auseinandersetzung.<sup>12</sup> Wichtige Gründe sind vermutlich, dass die mediale Umsetzung die Auseinandersetzung mit den Inhalten verlangsamt, dass bei der Erstellung ständig Möglichkeiten der medialen Umsetzung mit abstrakteren Überlegungen abgestimmt werden müssen und dass die Produktion für eine Öffentlichkeit jenseits des eigenen Unterrichts-

---

<sup>10</sup> Der Fragebogen zur Beobachtung der fremden Szenen enthielt Fragen vor allem zu folgenden Punkten: Beobachtungen zum Verhalten der Personen – begründete Vermutungen über ihr Verhältnis zueinander – Beurteilung, inwiefern man das Dargestellte als typisch / repräsentativ für die Zielkultur hält – Formulierung von Fragen an Vertreter der Zielkultur zu unklaren oder interessierenden Aspekten des Films. Zur Beurteilung der eigenkulturellen Szenen wurde abweichend gefragt, inwieweit man das Dargestellte als treffend für die eigene Kultur hält und welche Hintergrundinformationen man vorschlagen möchte.

<sup>11</sup> Weitere interessante Methoden, um die Rezeption von Filmmaterial und die strukturierte Auseinandersetzung damit zu verbessern, finden sich bei Brandi 1996.

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch Beobachtungen an verschiedenen Projekten bei Krauß & Schmittinger, 1994.

raums eine große Herausforderung darstellt. Dabei werden umfassend die Fähigkeiten geübt, die Schell (2003: 193ff.) für die produktive Medienarbeit benennt und die auch für das interkulturelle Lernen wichtig sind: Produktive Videoarbeit ist Mittel der Exploration, der Reflexion, der Artikulation, sie dient der Ausbildung der zugehörigen Kompetenzen sowie der Medienkompetenz.

Recherchen, die für interkulturelles Lernen relevant sind, müssen sich nicht unbedingt auf den Bereich der Zielkultur beziehen. Auch die Erforschung der eigenen Kultur kann zu einer „ethnographischen Forschung“ werden: Beobachtung, Selbstbeobachtung, Befragung, Zusammenstellung und Herstellung von Informationsmedien werden dabei erprobt und trainiert. Diese Methoden helfen, die eigene Kultur besser kennenzulernen, kulturelle und interkulturelle Sensibilität zu erwerben und fremde Kulturen aufmerksamer wahrzunehmen.<sup>13</sup> So entzündeten sich zum Beispiel in den Arbeitsgruppen, die die Verfasserin beobachten konnte, Diskussionen darüber, was für die eigene Kultur gilt und was man anderen als gültig mitteilen könne, ohne stereotypische Vorstellungen zu bedienen. Nach den Kategorien der oben wiedergegebenen Matrix zum interkulturellen Lernen von Bolten sind solche Lernerfahrungen überwiegend der „kulturunspezifischen“ kultursensibilisierenden Ebene zuzuordnen.

Ein Glücksfall ist es natürlich auch für die produktive Videoarbeit, wenn die Arbeitsgruppe selbst bi- oder multikulturell zusammengesetzt ist und interkulturelle Interaktion und Kollaboration direkt praktiziert werden kann wie in den Jenaer Arbeitsgruppen.

### 4.3. Kollaboration auf der geplanten lernplattform

Die interkulturelle Zusammenarbeit, die schon die Produktion der Educasts von „Miteinander“ bestimmt, soll im Gesamtrahmen des Projekts weitergeführt und vertieft werden. Ziel des gesamten Projektes ist es, ausgehend von den Videos kollaborativ mit interessierten Netznutzern eine Lernplattform zu entwickeln, auf die Zusatzmaterialien, eigene Produktionen, didaktische Vorschläge, Unterrichtsergebnisse und Meinungen eingebracht werden können, welche das in den Videos angesprochene Thema multiperspektivisch reflektieren (vgl. Bolten 2009: 150). „Interkulturalität wird nicht mehr nur thematisiert, sondern im Kontakt der Studierenden verschiedener Hochschulen zugleich auch initiiert.“ (Bolten 2010a: 18).

---

<sup>13</sup> Ein komplexes Projekt der Lehrerbildung, das auf der Basis von produktiver Videoarbeit im eigenen Kulturbereich zu interkultureller Reflexionsfähigkeit führt, beschreibt Beers 2001.

Durch das Einstellen von eignen Materialien und Aufgaben bietet die Plattform darüber hinaus auch die Chance zu einer interkulturellen Didaktik-Diskussion:

Es geht darum, auch auf methodischer Ebene so zusammenzuarbeiten, dass ein Miteinander von gegebenenfalls sehr unterschiedlichen Lehr-/ Lernmethoden realisiert wird, ohne dass eine der beteiligten Gruppen in ein Methodenkorsett gezwungen wird, das sie nicht akzeptieren kann. Wichtig ist hierbei die Fähigkeit gemeinsam Projektziele zu formulieren, sich in Fragen der Zielverwirklichung aber gegenseitig Freiräume zu gewähren, unterschiedliche Vorgehensweisen zu reflektieren und dabei voneinander zu lernen. (Bolten 2010: 8)

## LITERATURVERZEICHNIS

- Bauer, G.U., 2010. Lehrfilme. In: Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.), 2010: *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 375–385.
- Beers, M., 2001. A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/1, 2001. [On-line: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/beers2.htm>. 1. August 2011].
- Bolten, J., 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Bolten, J., 2009. „Miteinander“ – Educasts zu Schlüsselbegriffen interkulturellen Handelns. In: *Interculture Journal* 2009, Heft 9, 151f. [On-line: <http://www.interculture-journal.com>. 1. August 2011].
- Bolten, J., 2010a. E-Learning. In: Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 397–416.
- Bolten, J., 2010b. Das Internet als Basis transnationalen und interkulturellen Lernens. Der „Intercultural Campus“ als Beispiel. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* 2010, 13–28.
- Brandi, M.-L., 1996. *Video im Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt-Verlag (Fernstudien-einheit DaF, 13).
- Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.), 2011. *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. [On-line: <http://l3t.eu>. 1. August 2011].
- Klemm, U., 2005. *Podcasts im Fremdsprachenunterricht*. [On-line: Website Lehrer on-line, uter: <http://www.lehreronline.de/502276.php?sid=74331907513799610231023782378920>. 1. August 2011].
- Kluckhohn, K., 2009. *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Krauß, A. & Schmittinger, I., 1994. Theorie und Praxis interkulturellen Lernens mit Medien. In: Otten, H. & Treuheit, W. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen: Leski + Budrich 1994 (Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung, 5), 177–216.
- Mootz, J., CeLTech – Centre for e-Learning Technology (Universität des Saarlandes): *EduCast – Hochschul-Podcasting leicht gemacht*. 10 Podcasts. [On-line: <http://www.podcampus.de/channels/83>. 1. August 2011].

- Niegemann, H.M., 2008. *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin / Heidelberg: Springer. [On-line-Ausgabe].
- Schell, F., 2003. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen – Theorie und Praxis*. 4. unveränderte Auflage, München: kopaed.
- Tesar, M., Pucher, R. u.a., 2011. Interaktive, multimediale Materialien. Gestaltung von Materialien zum Lernen und Lehren. In: Ebner & Schön (Hrsg.), 2011. [On-line als PDF herunterladen unter: <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/38>. 1. August 2011].
- Thoß, N., 2010. Podcast / Videopodcast. In: Besand, A. & Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 372-378.
- Wikipedia: Art. *Podcasting* (letzte Bearb. 1. Juli 2011) [Online unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Podcast>. 1. August 2011].
- Zorn, I., Auwärter, A u.a., 2011. Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: Ebner & Schön (Hrsg.), 2011) [Als PDF herunterladen unter: <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/20/37>. 1. August 2011].

