

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 1 (April 2012)

Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele¹

Waltraud Timmermann

E-mail: w.timmermann@gmx.de

Abstract. Interkulturelles Lernen bezieht sich auf einen vielschichtigen Lernbereich, der Wissen, Können und Einstellungen, die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit betrifft. Durch Unterricht und Lernaktivitäten kann dieses Feld stets nur partiell bearbeitet werden. Ein vielversprechender Weg zu interkulturellem Lernen scheint über handlungsorientierte Projektarbeit zu gehen, beispielsweise über Projekte mit produktiver Videoarbeit. Der vorliegende Artikel skizziert die Grundstruktur solcher Videoprojekte und fragt danach, welche Ansatzpunkte sie für das interkulturelle Lernen bereitstellt. Im Anschluss daran wird an sieben sehr unterschiedlichen Projekten gezeigt, wie diese das breite Potential der Videoarbeit für ein vielschichtiges interkulturelles Lernen nutzen.

Intercultural learning is a complex didactic field that includes the development of knowledge, skills, and attitudes – the learner's entire personality. Instruction and classroom activities can hardly tackle this task as a whole, but must focus on selected aspects at any given time. A promising way for successful intercultural learning seems to be action-oriented project work, for instance, video production. This article first outlines the basic structure of creative video projects and the inherent chances for intercultural learning. Then it examines seven video projects of very different didactical design. This selection is intended to demonstrate the wide potential of such projects for truly multifaceted intercultural learning.

Schlagwörter: Educating, kreative Videoprojekte, interkulturelles Lernen, produktive vs. rezeptive Videoarbeit

1. Einleitung

Mit der Entwicklung der Videotechnik seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die rezeptive und produktive Filmarbeit zu einem wichtigen Thema auch in der Didaktik. Die Möglichkeiten des Mediums sind in den letzten Jahren durch die zunehmend erschwinglichen digitalen Multimediaangebote noch weiter ausgebaut worden: Für die rezeptive Arbeit steht auf DVD oder über das Internet umfangreiches Filmmaterial zur Verfügung; die produktive Videoarbeit wird durch digitale Camcorders und Schneideprogramme erleichtert, und Internet-Plattformen wie YouTube laden zur Veröffentlichung der eigenen Produktionen ein.

Selbstverständlich ist Videoarbeit auch längst in den Zusammenhang interkultureller Bildung gerückt worden. Vorschläge finden sich für alle wichtigen Praxisbereiche, in denen interkulturelles Lernen angestrebt wird: für die Schule und die außerschulische Jugend- und Sozialarbeit, für den Fremd- und Fachsprachenunterricht, für interkulturelle Trainings in Beruf und Studium sowie für die Lehrerfortbildung. Mit diesen Bereichen sind große Unterschiede hinsichtlich der Lernergruppen, der Lernsituationen und der Lernziele vorgegeben; nicht zuletzt aus diesem Grunde sind auch die didaktisch-methodischen Vorschläge zur interkulturellen Videoarbeit vielfältig.

Der vorliegende Artikel möchte an ausgewählten Beiträgen zeigen, wie das Potential des Mediums „Video“ für das interkulturelle Lernen genutzt werden kann. Dabei konzentriert sich die Untersuchung auf die produktive Videoarbeit. Eine solche Begrenzung ist möglich, weil rezeptive Filmarbeit und produktive Videoarbeit zwei Arbeitsformen

wohl mit demselben Medium „Film“ darstellen, didaktisch aber von Ansatz und Möglichkeiten her weitgehend verschieden sind.

2. Zum Konzept des interkulturellen Lernens

Einen strukturierenden Zugang zur Klärung des umstrittenen Begriffs verspricht die Überlegung von Weidemann (2004: 40), dass der Begriff des interkulturellen Lernens grundsätzlich auf die Lernart, auf die Erfahrungssituation oder das Lernergebnis bezogen sein könnte.

Ersteres schließt Weidemann zu Recht aus. Interkulturelles Lernen erfordert wohl vielmehr die Kombination aller Lernarten, da das angestrebte Ziel „interkulturelle Kompetenz“ einen komplexen Lern- und Lebensbereich umfasst (vgl. auch Breitenbach 1979; Thomas 2003b). Kennzeichnend für das interkulturelle Lernen bleiben nach Weidemann (2004: 40) also der „spezifisch interkulturelle Charakter der Erfahrungssituation“ und eine „Dispositionsänderung“, die im Kontext pädagogisch betreuten Lernens positiv als Zuwachs an interkultureller Kompetenz beschrieben wird.

Die Bestimmung der interkulturellen Erfahrungssituation kann – obwohl es sich in den hier in Frage stehenden Praxisbereichen zumeist um inter-nationale Begegnungen handelt – nicht von der Vorstellung homogener nationaler oder ethnischer Kulturgemeinschaften ausgehen. Die moderne Forschungsdiskussion legt vielmehr einen weiten und offenen Kulturbegriff zugrunde, der einerseits die gesamte gewordene und sich entwickelnde Lebenswelt des Individuums begreift und andererseits von räumlichen Begrenzungen absieht (vgl. Bolten 2007a: Kap. 1; Bolten 2007b: 39-57): „Kulturen“ in diesem Sinne können sich auf der Basis gemeinsamer oder paralleler Kommunikationsprozesse auf infra- oder transnationaler Ebene ausbilden, und sie sind der ständigen Veränderung unterworfen. Die interkulturelle Erfahrungssituation muss deshalb allgemeiner als eine Überschneidungssituation bestimmt werden, in der die Interaktanten eine Differenz von den ihnen vertrauten, in ihrem Umfeld kollektiv verankerten Sinn- und Bedeutungssystemen erfahren.² Bei der Analyse sich als interkulturell verstehender Unterrichtsprojekte wird ein Augenmerk darauf zu legen sein, worin diese Kulturdifferenz jeweils besteht, beziehungsweise wie sie für den Lernprozess konstituiert wird.

Das globale Lernziel interkultureller Unterrichtsanstrengungen ist die interkulturelle Kompetenz. Deren Inhalt wird gemeinhin zusammengefasst als eine Bündelung von eigen- und fremdkulturellem Wissen, von unterschiedlichen Fähigkeiten und persönlichen Dispositionen, die es einer Person erlauben, effektiv und konstruktiv in Austausch mit dem Vertreter einer anderen Kultur zu treten. Konkretisiert wird diese abstrakte und idealisierende Beschreibung der interkulturell kompetenten Persönlichkeit häufig durch die nicht klar abgegrenzte Aufzählung von relevanten Eigenschaften wie Toleranz, Empathie, Fähigkeit zur Kommunikation und Metakommunikation.³ Solche umfangreichen Listen geben Lernbereiche vor, die durch Unterrichtsprojekte jeweils nur ausschnitthaft bearbeitet werden können.

Ein wesentliches Problem bei der Abgrenzung des interkulturellen Lernens ergibt sich aus der Tatsache, dass die Bewältigung intrakultureller Handlungssituationen und interkultureller Handlungssituationen weitgehend dieselben Kompetenzen verlangt. Bolten (2007a: 86ff.) geht deshalb davon aus, dass interkulturelle Kompetenz als eine Transferkompetenz zu bestimmen sei, durch die die allgemeinen Handlungskompetenzen auf eine interkulturelle Situation angewendet werden können.

Für die interkulturelle Lehr- und Lernaufgabe folgt daraus die Frage, wie auf diese besondere Transferaufgabe vorbereitet werden kann. Genannt werden dazu diverse Forderungen nach Ausbau von Wissensbeständen und methodisch-strategischen Fähigkeiten, die sich (hier auf der Basis des Vorschlags von Biechele & Padròs 2003) zu fünf spezifischen Kompetenzbereichen zusammenfassen lassen:

- **Wahrnehmungsschulung:** Eingesetzt werden dabei u.a. Versuche, die die Abhängigkeit der Wahrnehmung von Vorwissen und damit auch von kulturellen Prägungen demonstrieren, Beobachtungsaufgaben und Übungen zur bewussten Unterscheidung von Beschreibungs-, Interpretations- und Bewertungsprozessen.

Waltraud Timmermann (2012), Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 1-15. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf>.

- **Sprachvergleichende Bedeutungserschließung:** Dass die Bedeutung scheinbar äquivalenter Begriffe in verschiedenen Sprachen (insbesondere auf der konnotativen Ebene) stark von einander abweichen kann, lässt sich durch Methoden des Sprachvergleichs, aber auch durch Alltagsrecherchen erarbeiten (vgl. dazu ausführlich Müller 1994).
- **Befähigung zum Kulturvergleich:** Um sinnvolle Vergleiche anzustellen, dürfen nicht isolierte Oberflächenphänomene herangezogen werden, sondern die Vergleichsbasis ist in funktionalen Äquivalenzen zu suchen. Dies setzt Wissen um die eigene und die fremde Kultur voraus sowie Analyse- und Interpretationskompetenzen, die Zusammenhänge und Tiefenstrukturen der kulturellen Systeme berücksichtigen (dazu Bolten 2007a: 25f.)

In dieser Weise durchgeführte Vergleiche sind auch eine kognitive Basis für Empathie und Toleranz.

- **Schulung der Kommunikationsfähigkeit:** Zielführend sind – neben einer pragmatisch-kommunikativen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts – sprach- und kulturkontrastive Text- und Diskursanalysen sowie die Vorbereitung auf den Einsatz metakommunikativer Strategien, mit deren Hilfe entstandene Missverständnisse ausgeräumt werden können.
- **Erwerb von kulturbezogenem Metawissen:** Die Beschäftigung mit Konzepten wie „Kultur“, „Stereotyp“, „Vorurteil“, „Selbstbild“ und „Fremdbild“ können die Selbstreflexion und die Aufmerksamkeit in der Kulturbegegnung schärfen.

Zur systematischen Erfassung des interkulturellen Lernbereichs ist überdies die Übungstypologie von Bolten (2010) erhellend. Sie klassifiziert Methoden des interkulturellen Lehrens und Lernens in einer Matrix einerseits nach ihrer Kulturspezifität (allgemein kultursensibilisierende, kulturspezifische und interkulturelle Methoden), andererseits nach der Interaktionalität des Lernprozesses. Dabei werden die lehrerzentrierte Instruktion, die Interaktion und die von den Lernern weitgehend autonom durchgeführte Kollaboration unterschieden. Dieser Ansatz versucht der Einsicht Rechnung zu tragen, dass die Ergebnisse interkulturellen Unterrichts oder Trainings nicht nur von den Unterrichtsinhalten, sondern wesentlich von den Interaktionserfahrungen im Lernprozess selbst abhängen.

Die beiden skizzierten Ansätze öffnen den Blick auf eine Vielfalt konkreter Arbeitsfelder, nach denen in der Analyse der Videoprojekte gesucht werden kann.

3. Zu Struktur und Potential von Projekten mit produktiver Videoarbeit

Beers (2001) unterscheidet unter Rückgriff auf einen Beitrag von Kramsch (1996) bei der Annäherung an das Phänomen „Kultur“ grundsätzlich zwei Ansätze, die auch das Lehren fremd- und interkultureller Kompetenz bestimmen: den philologischen, der von der Interpretation von Kulturprodukten ausgeht, und den ethnographischen, der die Lerner zum Sammeln, Ordnen und reflexiven Aufarbeiten von Material anleitet und eher prozessorientiert ist. Diesen beiden Möglichkeiten sind auch die beiden Formen der Videoarbeit prinzipiell zuzuordnen: Im Unterschied zur rezeptiven Filmarbeit, bei der normalerweise ein professionell erstellter Film als Kulturprodukt ganz oder in Teilen von einer Lernergruppe interpretiert wird⁴, ist die produktive Videoarbeit dadurch gekennzeichnet, dass der Film von der Lernergruppe selbst konzipiert, vorbereitet und realisiert wird. Er hat eher den Charakter einer von der Gruppe verantworteten Stellungnahme zu einem Problem.

Als Variante der produktiven Videoarbeit kann darüber hinaus die Aufzeichnung von Arbeitsabläufen der Lerner eingeordnet werden, die Material für Analyse und Selbstreflexion liefert.

Ein Projekt mit produktiver Videoarbeit erschöpft sich allerdings nicht in der Produktionsphase; es schließt sich eine Rezeptionsphase mit Präsentation des Videos vor einem Publikum und dessen Rückmeldung an. Diese Reaktionsphase unterscheidet sich von der Rezeption innerhalb der Filmarbeit in zweifacher Hinsicht:

Zum einen wird normalerweise auf eine genauere Werkanalyse, wie sie für die rezeptive Filmarbeit typisch ist, verzichtet. Ein Grund liegt sicher darin, dass das von einer Lernergruppe erstellte Video in der Regel nicht die ästhe-

Waltraud Timmermann (2012), Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 1-15. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf>.

tische oder informative Dichte eines professionell gemachten Films erreicht und keine umfängliche Interpretation erfordert. Die später vorgestellten Beispiele werden zeigen, dass die produktive Videoarbeit häufig auf Darstellungsformen zurückgreift, die mit relativ wenig Aufwand realisiert und auch gut rezipiert werden können: Collagen von Bildern oder kurzen Videosequenzen, Interviewprojekte, abgefilmte Rollenspiele und die dokumentierende Aufzeichnung von eigenen Aktivitäten.

Zum anderen ist für die produktive Videoarbeit typisch, dass die Reaktion ein Feedback für die Produzenten bildet, eine Dimension, die für den professionellen Film im Unterricht nicht relevant ist. Bei der Filmanalyse lernen die Rezipienten, nicht die Produzenten; bei der produktiven Videoarbeit sind die Erkenntnisfunktionen dagegen offener verteilt. Der didaktische Schwerpunkt kann auf der Produktions- oder auf der Reaktionsphase liegen; variabel ist auch, ob und in welcher Weise der angestrebte Lerneffekt auf die Produzenten oder die angesprochenen Rezipienten zielt.

Die Reaktions- und Diskussionsphase kann durch Einsatz der neuen Medien nicht nur neue Realisationsformen (etwa Videokonferenz und Forumdiskussion) gewinnen, sondern auch besonderes Gewicht erlangen und dabei weiteren Raum für interkulturelles Lernen eröffnen.

Die beschriebene komplexe Struktur der produktiven Videoarbeit ist die Basis für die vier Funktionen, die Schell (2003: 193ff.) der Videoarbeit zuschreibt. Danach ist Videoarbeit:

1. **Mittel der Exploration:** Die vorbereitenden Recherchen und die gestalterische Arbeit am Video helfen die soziale Wirklichkeit zu erforschen und zu durchdringen.
2. **Mittel der Reflexion:** Die kreative Auseinandersetzung mit dem Bild- oder Filmmaterial und der begleitende Dialog in der Gruppe führen zum ständigen Überdenken der eigenen Konzepte. Auch durch begleitende Aufzeichnungen von Aktivitäten der Lernergruppe können Standpunkte, Verhaltens- und Handlungsweisen zugänglich und damit veränderbar gemacht werden.
3. **Mittel der Artikulation:** Der Film gibt die Möglichkeit zu verbaler und bildlicher Darstellung eigener Sichtweisen, auch vor einer Öffentlichkeit. Damit kann gegebenenfalls auch eine Gegenöffentlichkeit geschaffen werden.
4. **Mittel der Analyse und Kritik medialer Angebote:** Über eigene Videoarbeit wird der Blick für die Machart fremder Filme geschärft.

Diese Funktionen können auch für das interkulturelle Lernen wichtig werden, insofern sie die Wahrnehmung eigener und fremder Umwelt stärken, eigenes Verhalten und eigene Standpunkte hinterfragen helfen, die Kommunikationsfähigkeit ausbilden und Kompetenz für die Medienwelt eines fremden Kulturraumes erschließen.

Die oben beschriebene Grundstruktur der produktiven Videoarbeit liefert darüber hinaus noch weitere Anknüpfungspunkte für interkulturelles Lernen. So lassen die mit der Erstellung eines Videofilms verbundenen Tätigkeiten methodisch eigentlich nur Projektarbeit in kleineren Gruppen zu. Die Potentiale dieser Arbeitsform (Handlungsorientierung, autonomes und kreatives Arbeiten, selbständiges Recherchieren, soziales Lernen, Anregung zur Evaluation und Reflexion des eigenen Tuns) korrespondieren weitgehend den Anforderungen, die auch interkulturelle Lernziele stellen (vgl. dazu Krauß & Schmittinger 1994 und die oben vorgestellte Methoden-Typologie von Bolten 2010).

Die komplexe Struktur der produktiven Videoarbeit ermöglicht des Weiteren verschiedene Konstellationen, die eine interkulturelle Komponente versprechen (vgl. Tomforde & Holzwarth 2006: 359), wie:

- Eine gemischtkulturelle Gruppe arbeitet zusammen.
- Gruppen aus verschiedenen Ländern besuchen sich gegenseitig und produzieren (parallel oder gemeinsam) mit Medien.

- Lerner aus verschiedenen Ländern treffen sich an einem dritten Ort zur Medienarbeit.
- Zwei (oder mehr) Gruppen aus verschiedenen Ländern tauschen elektronisch Fotos oder Filme aus und kommunizieren per Internet.
- Eine kulturell homogene Gruppe bearbeitet ein inter- oder fremdkulturelles Thema.

Damit sind allerdings erst formale Anknüpfungspunkte gegeben. Es muss bei den folgenden Vorschlägen gefragt werden, wie und für welche Bereiche der interkulturellen Bildung sie im Einzelnen genutzt werden.

4. Vorstellung ausgewählter Projekte

Die Auswahl der analysierten Projekte erfolgte unter dem Gesichtspunkt, tragfähige und interessante Ideen vorzustellen und so die Bandbreite des produktiven Videoeinsatzes zu umreißen. Insofern die Projekte im Hinblick auf bestimmte Charakteristika (wie Alter der Lerner, Zusammensetzung der Lernergruppe u.Ä.) Überschneidungen aufweisen, wären auch andere Gruppierungen möglich gewesen als die hier vorgenommenen.

4.1. Handlungsorientierte medienpädagogische Arbeit mit Migranten

a. Das CHICAM-Projekt

(Niesyto, Holzwarth & Maurer (Hrsg.) 2007; CHICAM-Projekt: Online: <http://www.chicam.org>)

Das Projekt CHICAM (Children in Communication about Migration) war ein interdisziplinäres EU-Projekt, das 2001 bis 2004 parallel in sechs europäischen Ländern durchgeführt wurde. Es verband die Forschung zur Lebenssituation und zum Mediengebrauch kindlicher Migranten mit praktischer Foto- und Videoarbeit. Die an den CHICAM-Clubs beteiligten Kinder sollten durch das Projekt befähigt werden, „mit Foto, Video und Internet über Länder-, Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu kommunizieren“ und „ihre Anliegen und Bedürfnisse in verschiedene Öffentlichkeiten einbringen zu können.“ (Holzwarth & Niesyto 2007: 22). Die Ergebnisse der Medienarbeit gingen dabei als Gegenstand in die Forschung ein, ergänzt durch Beobachtung und Befragung der Club-Teilnehmer.

Im vorliegenden Zusammenhang interessiert vornehmlich die praktische Videoarbeit, die für die deutsche CHICAM-Gruppe von Maurer (2007), einem der mediendidaktischen Betreuer, beschrieben wurde.⁵

Der deutsche CHICAM-Club⁶ hatte organisatorisch die Form einer Nachmittags-AG in einer Hauptschule. Die acht festen Clubmitglieder rekrutierten sich aus Vorbereitungsklassen für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Deutsche nahmen nicht teil. Die Clubarbeit lief über ein Jahr und machte unterschiedliche mediale Arbeitsangebote (vornehmlich mit Video und Foto), die weitgehend sprachunabhängig genutzt werden konnten. Um den Forschungszielen des Projekts nachzukommen, war die Durchführung von Arbeiten zu den Themenschwerpunkten Familie, Schule und Peergroup vorgegeben. Die praktische Arbeit wurde begleitet durch Kommunikation und Austausch der Arbeiten mit den CHICAM-Clubs anderer Länder auf einer Intranet-Plattform.

Aus der Beschreibung der Clubaktivitäten in Deutschland geht hervor, dass ein Curriculum mit steigender Progression im Hinblick auf den Umgang mit den Medien verfolgt wurde: Die Kinder wurden von einfacheren Fotoarbeiten über Fotoshows, Collagen und Trickfilme (Knetfiguren-Animationen), Straßenbefragungen mit Videoeinsatz, Aufnahmen von Bewegungsaktivitäten, videodokumentiertes szenisches Spiel bis zur Anfertigung eines narrativen Videos geführt. Die Arbeit sollte keinen schulischen Charakter haben und stark teilnehmerzentriert verlaufen, um Symbolbildung und Selbstausdruck der Kinder zu fördern (vgl. zum Konzept Maurer 2001). Das thematische Konzept war deshalb offensichtlich flexibel, abgesehen von den vorgegebenen Erfordernissen des Forschungsprojekts.

Schwierig durchzuführen waren nach Mauers Darstellung Tätigkeiten, die über die spontane Beschäftigung weiter hinausreichten, wie das Entwerfen von Storyboards, die adressatenorientierte Bearbeitung des fotografierten oder

Waltraud Timmermann (2012), Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 1-15. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf>.

gefilmten Materials, die „Bereitschaft, sich auf selbst aufgenommenes Material rezeptiv einzulassen“ (Maurer 2007: 40), sowie der Austausch der Gruppen untereinander.

Betrachtet man das CHICAM-Projekt im Hinblick auf seine Beiträge zur Entwicklung von Interkulturalität, fällt das Ergebnis zwiespältig aus. Dem Forschungsprojekt mit der Beteiligung heterogener Migrantengruppen, der transnationalen Anlage des Gesamtprojekts sowie der Untersuchung einer Medienwelt, die lokale, nationale und globale Aspekte verbindet, ist das Prädikat „interkulturell“ uneingeschränkt zuzusprechen. Weniger deutlich gilt dies für die praktische Videoarbeit.

Insgesamt gewinnt der Leser der Berichte den Eindruck, dass die Clubarbeit mediendidaktisch sehr interessant und gut aufgebaut, für die Kinder nützlich und anregend war, allerdings wird der interkulturelle Lerneffekt nicht wirklich greifbar. Es ist nicht klar, inwiefern es sich um einen Zuwachs an allgemeinen oder an spezifischen Verhaltensmöglichkeiten gehandelt hat. Die Projektleiter sehen dieses Problem offenbar auch, indem sie konstatieren, dass Lernprozesse zur Medienkompetenz und zur interkulturellen Kompetenz sich nicht abgrenzen ließen, aber sicherlich ergänzten (Niesyto 2007b: 77f.).

Dieses wenig befriedigende Ergebnis ist im Grunde symptomatisch für die Schwierigkeiten, interkulturelle Lernprozesse zu identifizieren und zu evaluieren. Die Operationalisierung und Überprüfung interkultureller Lernziele ist ein weitgehend ungeklärtes Problem. Eine systematische Evaluation, die beim messbaren Lernfortschritt der Lerner ansetzt, findet sich weder im CHICAM-Projekt noch in den Projekten, die im Folgenden vorgestellt werden. Evidenz für die Förderung interkultureller Kompetenz wird vielmehr durch die Beschreibung der Projektanlage, durch Hinweis auf einzelne Teilnehmerreaktionen und bestenfalls durch Fallbeschreibungen erlangt. Wenn, wie im CHICAM-Projekt, die Teilnehmer aufgrund ihres kindlichen Alters, ihres Ausbildungsniveaus oder sprachlicher Defizite nicht zu umfangreichen Reflexionsphasen in der Lage sind, wird der Nachweis der interkulturellen Dimension schwierig, weil eben solche Phasen zu einem wichtigen Element in der interkulturellen Didaktik gerechnet werden.

b. Videoprojekt des IKAB und Partnerorganisationen in Köln zu „Migration und Rassismus“ (Meyer 1994)

Zu den Teilnehmern dieses Projekts zählten Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie junge Deutsche, die sich in einem Tageskolleg zum Erwerb des Hauptschul-Abschlusses befanden. Meyer ging bei der Arbeit mit der Gruppe davon aus, dass nicht ethnische Unterschiede vorrangig sind, sondern ethnische und soziale Aspekte eng zusammenspielen und die soziale (unterprivilegierte) Situation aller vergleichbar sei.

Ziele des Langzeitprojektes waren: Wahrnehmungsstrukturen und solidarisches Verhalten zu entwickeln sowie die Bereitschaft zu stärken, offen für eigene Überzeugungen einzutreten. In dem mehrstufigen Projekt (mit mehreren Tagestreffen und Wochenseminaren) zum Generalthema „Ausländer(feindlichkeit) in Deutschland“ verbanden sich der Zielsetzung entsprechend drei Handlungsdimensionen: Förderung der Kommunikationsbereitschaft innerhalb der multinationalen Gruppe, Training der Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer nach außen und Befähigung zu Öffentlichkeitsarbeit (im Sinne einer Gegenöffentlichkeit).

Die Kommunikation in der Gruppe wurde z.B. zu Beginn der Zusammenarbeit durch gemeinsames Begehen der verschiedenen Wohnviertel mit Foto- und Videoaufnahmen angefangen. Dabei wurden gegenseitige Vorurteile artikuliert und hinterfragbar.

Ein wesentlicher Teil der Videoarbeit bestand in der Aufnahme von Interviews mit Passanten und Vertretern von Einrichtungen zum Arbeitsthema. Diese Arbeitsphase wurde durch ein Kommunikationstraining mit Rollenspielen und anhand der gefilmten Interviews begleitet, wobei die Teilnehmer lernten, in den Interviews „angemessene Formen für diese Auseinandersetzung mit Gesprächspartnern zu finden, die nicht gleich Abwehrhaltungen erzeugten: Verstehen lernen, wie Menschen zu ihren Vorurteilen und Abwehrhaltungen kommen, aber auch ein Stück weit transparent machen, welche Funktionen Vorurteile gerade in gesellschaftlichen Krisensituationen haben.“ (Meyer 1994: 158).

Schritte in die Öffentlichkeit waren wiederholte Befragungen von Passanten, die gefilmt wurden, die Vorführung der produzierten Videoszenen vor Passanten und die Diskussion darüber sowie eine abschließende große Präsentation des überarbeiteten Materials vor Eltern, Lehrern und anderen Interessierten.

Das Projekt entspricht im Aufbau den kritischen Videoprojekten, die etwa Schell (2003: 193-221) auch für die Arbeit mit deutschen Jugendlichen beschreibt, allerdings erweitert um die interkulturelle Dimension. Durch die gegenseitige Erkundung des Lebensumfeldes und die gemeinsame Arbeit werden Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation zwischen den beteiligten Deutschen und Migranten gefördert; dieses Projekt hat damit einen interkulturell-kollaborativen Charakter. Durch die Präsentation der Arbeitsergebnisse in der Öffentlichkeit werden zwei kulturelle Kollektive konturiert und in Kommunikation gesetzt, nämlich das der sozial und bildungsmäßig unterprivilegierten Jugendlichen mit ihren Hoffnungen und Ansprüchen an die Gesellschaft und die deutsche „Mehrheitsgesellschaft“.

4.2. Medien-Austausch als Mittel der Begegnung von Lernergruppen (Schüler / Studenten) aus verschiedenen Ländern

c. Filmprojekt der Europaschule Kerpen und einer nicaraguanischen Partnerschule in Corinto

(Vences 2000; Vences 2007; Vences 2009)

Der Rahmen für das Filmprojekt von Vences (2009) war die Kooperation der Europaschule Kerpen bei Köln mit einer Schule in der nicaraguanischen Partnerstadt Corinto. Es handelte sich dort um eine Einrichtung, die unterprivilegierten Jugendlichen eine Chance für einen Schulabschluss eröffnen wollte. Pädagogisch war das Projekt in einen kontinuierlichen Austausch der deutschen Schüler einer Spanischklasse mit den Jugendlichen aus Corinto eingebunden. Materialien wurden im Rahmen der Kooperation zwischen den Schulen, in gewissem Umfang auch direkter zwischen Lernergruppen ausgetauscht und im Unterricht mit interkultureller Zielsetzung behandelt (vgl. Vences 2000).

Aus den Beschreibungen von Vences geht hervor, dass die sehr engagierte Arbeit (Vences 2000; Vences 2007) eine ethische und eine sprachdidaktische Zielsetzung verfolgte:

Die Schüler sollten zur Empathie befähigt werden und ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber Menschen in ärmeren Ländern entwickeln. Dazu sollte ihnen die schwierige Situation der Jugendlichen in Nicaragua vermittelt, gleichzeitig aber eine rein mitleidige Haltung ebenso wie eine eurozentrische Überlegenheitshaltung vermieden werden.

Von sprachdidaktischer Bedeutung war die Möglichkeit, an den Materialien zu zeigen, dass sich hinter den scheinbaren Äquivalenzen des Deutschen und des Spanischen unterschiedliche Konzepte verbergen, die vor allem durch die verschiedenen ökonomischen Realitäten in Köln und in Corinto bestimmt waren. Neben anderen Materialien sollte auch der Film dazu dienen, beiden Seiten „eine fremde Welt so zu vermitteln, dass [die Darstellung] der Realität nahe kommt und vor allem dieser auch gerecht wird“ (Vences 2009: 266).

Die konkrete Aufgabe für beide Seiten war, die persönlichen Lebensverhältnisse zuhause und im städtischen Umfeld im Video zu dokumentieren. Das Video aus Nicaragua wurde im Unterricht inhaltlich analysiert. Vences beschreibt, dass bei der Betrachtung grundsätzlich wohl Parallelen in der Lebenswelt der mittelamerikanischen und der deutschen Schüler herauszuarbeiten waren (hierin sieht sie eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Empathie), dass das äußerst bescheidene Umfeld der amerikanischen Partner die Schüler aber sehr stark beeindruckt und betroffen gemacht habe, so dass sie zunächst zögerten, Aufnahmen ihrer eigenen viel reicheren Lebenswelt so einfach nach Nicaragua zu schicken. Vences sagt nicht, welche Rückmeldung aus Deutschland nach Nicaragua gegeben wurde, gesteht aber bedauernd ein, dass die Schüler aus Nicaragua auf den deutschen Film gar nicht reagiert hätten. Die geplante „virtuelle Begegnungssituation“ (Vences 2009: 260) blieb auf diese Weise offenbar abgeschnitten.

Die Beschreibung von Vences macht die Chancen, aber auch die Risiken des Medieneinsatzes deutlich. Ein Video kann Informationen sehr anschaulich, eindringlich und „intim“ transportieren. Es ermöglicht einen Blick in die fremde Alltagswelt und damit auch auf die denotativen und konnotativen Unterschiede, die im vorliegenden Fall die

beiden Sprach- und Kulturgruppen in ihre Botschaften einbrachten. Der medial vermittelte Realismus kann zu Einführung, aber auch zum Befremden führen, so dass der Dialog eine gute pädagogische Betreuung braucht.

d. Video- und Videokonferenzprojekte der Universität München und der Miami University Oxford (Ohio)
(Schlickau 2000; Schlickau 2001; Schlickau 2009)

Die drei Videoprojekte mit Seminargruppen des Deutsch-als-Fremdsprache-Instituts der Maximilian-Ludwig-Universität München und der Miami University Oxford wurden in den Jahren 1998 bis 2003 veranstaltet. Sie wurden auf Deutsch durchgeführt, d.h. für die amerikanischen Studenten in der Fremdsprache. Auf Münchener Seite waren deutsche Muttersprachler und internationale Studierende des Instituts beteiligt.

In den Projekten fand die Videoarbeit mehrfachen Einsatz. Zum einen tauschten die Studierenden zehnmünütige Eigenproduktionen aus. Darin stellten sie sich vor und präsentieren einander Fragen (in den drei Projektdurchgängen jeweils zum Thema „Junge Leute sehen die Zukunft“, „Die Rolle der Universität in der Gesellschaft“, „Terrorismus“), die in einer intensiveren Beschäftigung mit den Verhältnissen im Land der Gesprächspartner vorbereitet worden waren. Zum anderen schloss sich an die Präsentation der Videos ein Gespräch per Videokonferenz an, und es erfolgten zusätzlich getrennte Nachgespräche der deutschen und der amerikanischen Studierendengruppe, die auch durch Video dokumentiert und von Schlickau diskursanalytisch ausgewertet wurden.⁷

Der dreifache Einsatz der Videotechnik erfüllte in der Gesamtkonzeption unterschiedliche Funktionen. Der erste Teil, der die produktive Videoarbeit im hier untersuchten Sinne enthielt, hatte in der Gesamtanlage einen relativ geringen Stellenwert. Die Aufgabe, sich vorzustellen und Fragen an die Gesprächspartner zu stellen, ist nur begrenzt herausfordernd. Das Video erfüllte für die anschließende Diskussion die Funktion einer Eröffnung des Austausches in der Videokonferenz. Fremdsprachendidaktisch war das Eingangsvideo wichtig, weil dadurch ein vorzeitiger Austausch von Fragen (dazu Schlickau 2009: 312-321), die diskutiert werden sollten, erfolgte, was die sprachliche Vorbereitung der Nicht-Muttersprachler möglich machte. Die Kommunikation in der Videokonferenz erhielt so zum Teil den Charakter vorbereiteter Rede, zum Teil den Charakter spontaner Kommunikation.

Während der Videokonferenz fungierte die Videotechnik als Übertragungsmedium und gestattete den beiden Gruppen über die Entfernung hinweg ein weitgehend direktes Gespräch. Kennzeichnend für die Möglichkeiten der Videotechnik war, dass sie auch beiläufig viele Informationen etwa zu Mimik, Gestik und Umgebung vermittelte, die für das Bild des anderen wichtig sind. Hierin sieht Schlickau (2000: 3) sicher zu Recht „ein großes Potential für entdeckendes Lernen im Zusammenhang der Kulturvermittlung“.

Von zentraler Bedeutung war die sich anschließende Auswertung des Gesprächs, die durch eine Analyse der Aufzeichnung der Videokonferenz ergänzt wurde. Diese Nacharbeiten erlaubten eine Reflexion des Kommunikationsverlaufs und machten transparent, wie gelegentlich unangenehme und gesichtsbedrohende Situationen kommunikativ ablaufen und wie sie gegebenenfalls metakommunikativ behandelt werden können (Schlickau 2000: 4f.).

Schlickau selbst sieht in diesen Gesprächen auch Beispiele für eine Kommunikationskultur des „dritten Ortes“: Interkulturelle Kommunikationskompetenz geht insofern über die muttersprachliche Kompetenz hinaus, als sie auch eine Mediatorkompetenz in kulturellen Überschneidungssituationen erfordert; vor diesem Hintergrund sei die interkulturelle Kommunikationssituation nicht nur eine Herausforderung für die Fremdsprachlerner, sondern auch für Muttersprachler (vgl. Schlickau 2009: 320, 372).

4.3. Videoarbeit auf der Basis kulturvergleichender Medienanalyse

e. Talkshow-Projekt von Germanistikstudenten der Zhejiang-Universität, Hangzhou (China)
(von der Lühe 2009)

Dieses Projekt verband Medienanalyse, Sprachunterricht und produktive Videoarbeit miteinander. Ziel war es, eine Talkshow zu produzieren, die einem der deutschen Talkshow-Formate entspricht, sich aber mit einem Thema der eigenen chinesischen Gesellschaft beschäftigt.

Waltraud Timmermann (2012), Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 1-15. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf>.

Die explorative Vorbereitungsphase bildete dabei die erste – medienanalytische – Hälfte des Kurses. Verschiedene Talkshows wurden untersucht und mit chinesischen Sendungen verglichen. Das authentische Material übermittelte neben Inhalten und Kennzeichen der varianten Formate auch verbale und nonverbale Kommunikations- und Verhaltensmuster von Talkgästen und Talkmaster und fungierte damit als zielsprachiges Modell. Ergänzt wurde die Vorbereitung auf inhaltlicher Ebene durch Recherchen zur Medienwelt und zu öffentlich diskutierten Problemen der eigenen Gesellschaft.

Im zweiten Teil des Kurses wurden die beobachteten Muster in einem Rollenspiel produktiv genutzt, das von technisch geschultem Personal aufgenommen und später auch im Bürgerfernsehen gezeigt wurde.

Im Unterschied zur Übungsform „Talkshow“, die aus der Methodik von Heinz Klippert vertraut ist und Vorbereitung auf die Rollen mit einer großen Portion Improvisation verbindet, betont von der Lühe die intensive Vorbereitung der Auftritte unter Anleitung der Dozenten: „Die Rollentexte wurden unter Anleitung der Lehrenden verfasst. Teilweise wurden diese Texte für die TV-Aufzeichnung von [den Studierenden] memoriert, teilweise nur als Vorlage bzw. Anregung für die spontanen mündlichen Äußerungen genutzt.“ (von der Lühe 2009: 274)

Diese genaue Vorbereitung ist sicher durch die Sprachlernsituation der chinesischen Studierenden bedingt. Darüber hinaus scheint es aber auch sehr fruchtbar, wenn die Lerner sich gelegentlich um eine in Diktion und Gestus weitgehend imitative Darstellung bemühen. Dies erfordert hohe Aufmerksamkeit auf die kommunikativen Feinheiten. Die Möglichkeit, das mediale Vorbild wiederholt anzusehen und zu studieren, erlaubt Lernen am Modell und fördert auch die unwillkürliche implizite Aufnahme von Informationen. Sicher kann es nicht das Ziel sein, dass die Studierenden das geprobte Verhalten vollständig übernehmen, aber ein solches Rollenspiel erweitert das Verhaltenspotential im Hinblick auf bislang fremde Alternativen und sensibilisiert für die Beobachtung von Kommunikationsverhalten im verbalen und nonverbalen Bereich.

Im Unterschied zu den anderen Projekten lag der didaktische Schwerpunkt in diesem Projekt auf der vorgeschalteten Medienanalyse, die an sich betrachtet rezeptive Fernseharbeit ist, sowie der Durchführung und Aufnahme des Rollenspiels. Die Präsentation im lokalen Fernsehen war wichtig für die Identifikation des intendierten Publikums und begründete einen qualitativen Anspruch der Arbeit, sie führte den Lernprozess aber nicht fort.

4.4. Projekte zur Entwicklung eines offenen und prozesshaften Kulturverständnisses

f. Lehrerseminar „Advanced Studies in Language Education: Integrating Language and Culture with Modern Media“, University of British Columbia, Vancouver (Canada) (Beers 2001)

Vergleichbar mit dem Arrangement, das Schlickau (Projekt d) beschreibt, setzte auch Beers (2001) eine Eigenproduktion der Studierenden – angehende Fremdsprachenlehrer – ein, und wie im Münchner Projekt wurde ebenfalls wiederholt mit dem Mittel der Videodokumentation von Seminar- und Gruppensitzungen gearbeitet. Ziel war hier allerdings, einen umfangreichen Reflexionsprozess über Kulturalität anzufachen und ein Verständnis zu vermitteln, nach dem Kultur ein ständig zu entwickelndes und zu erarbeitendes Phänomen ist.

Das Ausgangsvideo war die halbminütige Vorstellung der kulturellen Bedeutung eines Objektes freier Wahl, das in Kleingruppenarbeit erstellt wurde. Es fungierte als ein persönlich bedeutsames „object-to-think-with“, d.h. als ein Katalysator für den Lernprozess. Leider sind die Beispielclips aus den Kursen nicht mehr im Internet anzusehen. Ihnen scheinen Alltagsrecherchen zugrunde gelegen zu haben, wie sie auch in der Landeskundedidaktik vorgeschlagen werden. Beers' Dokumentation von Studentenkommentaren (Beers 2001: 17) zeigt, dass die Anfertigung des Videos ein Arbeitsprozess war, der eine sehr starke Auseinandersetzung mit dem Material und seiner Bedeutsamkeit für die Bearbeiter hervorrief und offenbar eine größere Herausforderung darstellte als die Vorbereitung einer verbalen Präsentation von Rechercheergebnissen.

Die reflexive Arbeit wurde in Beers' Seminar weiter dadurch angetrieben, dass Aufzeichnungen der Arbeits- und Diskussionssitzungen (zum Teil von den Studierenden selbst) gemacht wurden, die die Seminarleiterin täglich sich-

tete, selegierte und den Teilnehmern über die neuen Medien zur Diskussion stellte. Arbeitsaufträge forderten dazu auf, Äußerungen aus diesen Sequenzen oder aus den Forumsbeiträgen zu kommentieren.

Beers' Ziel war, die angehenden Lehrer zu ethnologischen „Forschern“ auszubilden, die den ethnographischen Blick auf die Welt auch an ihre späteren Schüler weiter vermitteln können. Dabei wurde das Video als Mittel des dialogischen Forschens und Lehrens eingesetzt. Beers knüpft insbesondere an die Video-Ethnographie nach Goldman-Segall an:

In her research method, Goldman-Segall encourages the participants in the study to take on new roles as digital ethnographers, thereby becoming both the researchers and researched, while investigating their chosen subject of inquiry. Together, they create a robust collective database of qualitative digital data, open to interpretation and re-interpretation by its many users. (Beers 2001: 8)

Als Ziel solcher kollektiven Forschung nennt Beers die „dichte Beschreibung“ von kulturellen Phänomenen (nach Clifford J. Geertz), der drei vorbereitende Arbeitsschritte vorangestellt werden: die „dichte Beobachtung“, die „dichte Interpretation“ und der „dichte Vergleich“ (Beers 2001: 10f.).

Entsprechend dem ethnographischen Ansatz gewann auch das Studium von ethnologischer und kulturtheoretischer Literatur eine wichtige Bedeutung. Es eröffnete eine weitere Ebene der Reflexion, indem die inhaltliche Beschäftigung mit kulturbezogenen Begriffen und ethnographischen Methoden explizit in die Beschäftigung einging.

Die durch dieses Vorgehen angeregte Transformation des mitgebrachten engen zu einem offenen und konstruktivistischen kulturellen Selbstverständnis wird von Beers am Beispiel einer Kursteilnehmerin nachvollzogen und dokumentiert.

g. Educast-Projekt „Miteinander: Educasts zu Schlüsselbegriffen und Themen interkulturellen Handelns“, Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena

(Bolten 2009; Interculture TV, online: http://www.youtube.com/results?search_query=interculture+tv&aq=2&oq=intercult)

In dem Projekt „Miteinander“ des Fachgebietes Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena geht es darum, Videoclips zu Schlüsselbegriffen interkulturellen Handelns zu produzieren und im Internet zur Diskussion zu stellen.

Das Projekt ist grundsätzlich offen und lädt Interessierte zum Mitmachen ein. Die kurzen Videocasts werden von kleinen Arbeitsgruppen konzipiert und realisiert, zu denen sich Vertreter einer oder verschiedener Kulturen zusammenfinden, um ihre Erfahrung mit dem entsprechenden Aspekt von Kultur zu präsentieren. Die technische Realisierung erfolgt mit professioneller Unterstützung. Die bislang erstellten Videoclips sind bei YouTube unter Interculture TV anzusehen. Sie zeigen Educasts mit einer Länge von nur wenigen Minuten, die inhaltlich stark fokussiert sind und durch Einbeziehung konkreter Alltagssituationen und eingängiger Analogien abstrakte Begriffe (Kultur, Interkulturalität, Beziehungen, Stereotype) anschaulich darstellen. Aufgrund der Inhalte, der Art der Behandlung und der übersichtlichen Dauer stehen damit audiovisuelle Materialien zur Verfügung, die in Unterricht und Trainings flexibel eingesetzt werden können.

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.

Unter Nutzung von Wissensmanagementsystemen und Web 2.0-Techniken ist es auf diese Weise möglich, mittelfristig – gleichsam um die Videocasts herum gruppiert und via ‚tagging‘ ebenfalls vernetzt – einen Pool an interkulturellen Lernmaterialien aufzubauen, der für ein zielgruppenspezifisch breites Spektrum nutzbar ist. Die Materialien werden größtenteils nicht mehr zentral von einer steuernden Institution entwickelt, son-

den von den Usern, die die Videocasts z.B. in ihren Trainings einsetzen und in diesem Zusammenhang selbst für ihre jeweiligen Zielgruppen ergänzende Übungen entwickeln.

Im Sinne eines ‚educational networking‘ ist die Nutzung des auf diese Weise entstehenden Materialpools an die Bereitschaft gekoppelt, selbst auch als Web 2.0-Akteur tätig zu sein und eigene Materialien beizusteuern. (Bolten 2009: 150)

Die Anfertigung der Educasts ist also der erste Schritt im Gesamtprojekt; der zweite umfasst den produktiven Austausch insbesondere mit Vermittlern interkultureller Kompetenz, d.h. Lehrern und Trainern; im dritten Schritt sind der autonome Dialog und die autonome Weiterentwicklung der Plattform durch die interessierte Web 2.0-Gemeinde intendiert.

In dem Jenaer Projekt ist der thematische Kreis für die Videocasts sehr weit gespannt. Dazu gehört die Behandlung von allgemeinen Konzepten der Kulturtheorie ebenso wie die Darstellung von Unterschieden zwischen den Kulturen. In einer Kooperation der Jenaer IWK mit der Deutschabteilung der Beijing Foreign Studies University etwa wurde das Thema „Beziehungen“ auf drei Alltagssituationen (in der Familie, im Betrieb und unter Freunden) heruntergebrochen und dann für das chinesische und das deutsche Umfeld unabhängig voneinander bearbeitet. Das Ergebnis sind Szenen, die auf derselben situativen Grundlage Unterschiede im Hinblick auf Rollen- und Kommunikationsverhalten, auf den soziokulturellen Hintergrund, die ästhetische Umsetzung usw. offenbaren.

Für die produzierende Gruppe kommt dem Video bei der Erstellung die auch von Beers festgestellte Funktion eines „object-to-think-with“ zu: Die Erstellung eines Storyboards erfordert Entscheidungen darüber, inwiefern für das thematisierte Konzept und seine eigenkulturelle Ausprägung eine adäquate Darstellung und Gestaltung gefunden werden kann, ohne Stereotype und Vorurteile zu bedienen.

Nach der Produktion gewinnen die Videos im Jenaer Projekt die Qualität eines öffentlichen Rezeptionsangebots, allerdings eines Angebots, das aufgrund seiner Inhalte, seiner einfachen Struktur und seiner Kürze auch wie ein „Diskussionsbeitrag“ aufgefasst werden kann und soll, der zu eigener Aktivität ermuntert.

Im Vergleich zu fast allen anderen hier vorgestellten Projekten (mit Ausnahme von Projekt e) werden im Jenaer Projekt bislang nur die Konzipierung und Inszenierung, nicht aber die technische Realisierung von den (studentischen) Arbeitsgruppen übernommen. Damit entfällt ein wichtiger Teil der Medienarbeit, der im Idealfall nicht aus der Hand gegeben werden sollte. Allerdings garantiert dieses Vorgehen einen gewissen Standard der Bild- und Tonqualität, was wichtig für die erhoffte weite Aufnahme und didaktische Verwertbarkeit ist. Dieser Standard scheint eine Voraussetzung, dass die Videos nicht – wie die Produktionen aus den meisten Projekten – einfach verschwinden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten Projekte zeigen, wie produktive Videoarbeit mit interkultureller Zielsetzung sowohl allgemeinkultursensibilisierend (Projekt a und f) wie auch kulturspezifisch (Projekt c, d, e) und interkulturell (Projekt f und g) angelegt sein kann. Dabei werden Aufgabenfelder, die die interkulturelle Didaktik identifiziert hat, einzeln aufgegriffen und bearbeitet. Die Spannweite reicht von sehr konkreten Ansatzpunkten – etwa bei der Bearbeitung von Sprach- und Kommunikationsunterschieden – bis hin zu eher akademisch-abstrakten Erörterungen des Kulturbegriffs.

Betrachtet man die produktive Videoarbeit unter dem Aspekt der angesteuerten Lernzielbereiche, so ist die Vermittlung von Wissen zumeist sekundär. Wissen über eine fremde Kultur kann bei produktiver Videoarbeit vornehmlich nur dann erworben werden, wenn die Lerner Möglichkeiten zur Recherche vor Ort etwa bei Besichtigungen und Interviews haben (Projekt b) oder wenn Medien analysiert werden, die von Vertretern für Vertreter der Zielkultur gemacht sind (Projekt e). Interessant scheint in diesem Zusammenhang allerdings die Idee des Projektes f, dass der

„ethnographische Blick“ auch auf die eigene Kultur eine kultursensibilisierende und interkulturelle Wirkung haben kann.

Die Stärke der produktiven Videoarbeit liegt offenkundig im Bereich der Verhaltensschulung. Dazu gehört die Entwicklung von Recherchemethoden, die mit großer Wahrscheinlichkeit auch eine Entwicklung der Aufmerksamkeit und des Beobachtungsvermögens beinhaltet; fremde oder bislang unbeachtete Kommunikations- und andere Verhaltensweisen werden im Rollenspiel erprobt (Projekt e), über Mitschnitte eigenes Verhalten reflektiert und modelliert (Projekt d). Mit der Ausbildung von Methoden und Fähigkeiten scheint die Entwicklung von Einstellungen einherzugehen, wie sich besonders in den Projekten b, c und f zeigt.

Von den Arbeitsmethoden her sind die Projekte aufgrund der Handlungsorientierung interaktiv, teilweise auch kollaborativ (Projekt b, f und g) zu nennen. Auffällig ist, dass man insgesamt auf altbewährte kommunikative Arbeitsformen wie die Befragung, die Diskussion und das Rollenspiel sowie die Untersuchung von Diskursen rekurriert. Welchen Mehrwert der Einsatz von Videos hier erbringen kann, ist eine interessante Frage, für deren Beantwortung die Projektbeschreibungen zumindest Hinweise geben.

Aus diesen Beschreibungen wird greifbar, dass die Videoarbeit sehr intensiv ist. Dazu trägt sicher bei, dass die Phase der gemeinsamen Herstellung viel Dynamik und Kreativität freisetzt. Sie ist darüber hinaus, wie auch die Präsentation / Rezeption der Eigenproduktionen – ein soziales Ereignis, das eine dialogische Situation schafft.

Der Auftrag, zum behandelten Gegenstand ein Video, d.h. ein audiovisuelles Produkt zu erstellen, bezeichnet eine besonders komplexe Anforderung. Die audiovisuelle Präsentation kann gegenüber dem verbalen Vortrag von Arbeitsergebnissen offenkundig eine Vertiefung bewirken. Als Gründe sind zu vermuten, dass die mediale Umsetzung die Auseinandersetzung mit den Inhalten verlangsamt, dass bei der Erstellung ständig Möglichkeiten der bildlichen Umsetzung mit verbalisierten und abstrakteren Überlegungen abgestimmt werden müssen⁸ und dass – im Fall des darstellenden Spiels / Rollenspiels – die Auftritte vor der Aufnahme intensiv geübt werden bzw. die Aufnahme wiederholt werden kann (Projekt e).

Visuelle und erst recht audiovisuelle Medien sind durch eine große Informationsdichte gekennzeichnet, was aber nicht heißt, dass diese Informationen in der Rezeption auch genutzt werden. Darauf weisen kognitionspsychologische Forschungen (vgl. Strittmatter 1994) und auch die Mediendidaktik hin, indem sie unterschiedlich tiefe Formen der Verarbeitung unterscheiden. In Lernprozessen ist es wichtig, dass ein rein konsumierendes Sehen vermieden wird. In diesem Kontext ist das Zusammenspiel von produktiven, reaktiven und selbstreflexiven Phasen wichtig. Die vorgestellten Projekte variieren diesbezüglich stark mit unterschiedlicher Zielsetzung.

Interessant wird dieses Zusammenspiel insbesondere, wenn Produktion und Rezeption personal und räumlich weit dissoziiert werden. Beispiele sind das Projekt c (Austauschprojekt Köln – Corinto), in dem allerdings eine starke didaktische Führung vorhanden war, und das Projekt g (autonome Lernplattform). Bei der Entwicklung des zuletzt genannten Projektes wird zu beobachten sein, in wieweit ein autonomer Dialog eine differenzierte Aufnahme der Videocasts konstituieren kann.

Literatur

- Bauer, Gerd Ulrich (2010), Lehrfilme. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010), 375-385.
- Beers, Maggie (2001), A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/1, 2001. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/beers2.htm>. 1. August 2011.]
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003), *Didaktik der Landeskunde*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fernstudieneinheit DaF 31).
- Bolten, Jürgen (2007a), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Waltraud Timmermann (2012), Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 1-15. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Timmermann.pdf>.

- Bolten, Jürgen (2007b), *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB 2922).
- Bolten, Jürgen (2009), „Miteinander“ – Educasts zu Schlüsselbegriffen interkulturellen Handelns. *Interculture Journal* 2009, Heft 9, 151f. [Online: <http://www.interculture-journal.com>. 1. August 2011.]
- Bolten, Jürgen (2010), E-Learning. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010), 397-416.
- Brandi, Marie-Luise (1996), *Video im Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fernstudieneinheit DaF 13).
- Breitenbach, Dieter (1979), Interkulturelles Lernen und internationale Verständigung in der internationalen Jugendarbeit. Eine theoretische Einführung. In: Breitenbach, Dieter (Hrsg.) (1979), *Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit*. Bd. 1. Vorstudien 1975. Saarbrücken: Breitenbach, 9-21.
- CHICAM-Projekt (Homepage). [Online: <http://www.chicam.org>. 1. August 2011.]
- Fremdsprache Deutsch* 36 (2007), Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen. Ismaning: Hueber.
- Gieselmann, Martin (2010), Spiel- und Dokumentarfilme. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010), 361-373.
- Holzwarth, Peter (2007), Rezeptive und produktive Formen interkultureller Medienpädagogik. In: Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007), 101-116.
- Holzwarth, Peter & Niesyto, Horst (2007), Idee, Konzeption und Verlauf des EU-Projekts CHICAM. In: Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007), 21-27.
- Kramsch, Claire (1996), The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>. 1. August 2011.]
- Krauß, Andreas & Schmittinger, Inge (1994), Theorie und Praxis interkulturellen Lernens mit Medien. In: Otten & Treuheit (Hrsg.) (1994), 177-216.
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem.
- Maurer, Björn (2001), Formen der medienpädagogischen Begleitung im Kontext von Jugendforschung mit Video. In: Niesyto (Hrsg.) (2001), *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed, 173-185.
- Maurer, Björn (2006), Filmbildung in der Sekundarstufe I. In: Barg, Werner; Niesyto, Horst & Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006), *Jugend : Film : Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung*. München: kopaed, 169-208.
- Maurer, Björn (2007), Projektaktivitäten des CHICAM-Clubs in Deutschland. In: Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007), 29-47.
- Meyer, Sibylle (1994), Migration und Rassismus. Geschichte, aktuelle Tendenzen, Gegenöffentlichkeit – Ein Videoprojekt mit deutschen und ausländischen Jugendlichen. In: Otten, Hendrik & Treuheit, Werden (Hrsg.) (1994), 153-169.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994), *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Fernstudieneinheit DaF 8).
- Niesyto, Horst (2007a), Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung. In: Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007), 13-19.
- Niesyto, Horst (2007b), Medienpädagogische Erfahrungen im EU-Projekt CHICAM. In: Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007), 57-79.
- Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007), *Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video*. München: kopaed.

- Otten, Hendrik & Treuheit, Werden (Hrsg.) (1994), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen: Leski + Budrich (Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung 5).
- Schell, Fred (2003), *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen – Theorie und Praxis*. 4. unveränderte Auflage, München: kopaed.
- Schlickau, Stephan (2009), *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang (Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation 1).
- Schlickau, Stephan (2000), Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5/2. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm>. 1. August 2011.]
- Schlickau, Stephan (2001), Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/2. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/schlickau1.htm>. 1. August 2011.]
- Straub, Jürgen (2007), Art. „Kompetenz“. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 35-46.
- Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi & Weidemann, Arne (2010), Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010), 15-27.
- Strittmatter, Peter (1994), Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In: Weidemann, Bernd (Hrsg.) (1994), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern [u.a]: Hans Huber, 177-194.
- Thomas, Alexander (2003), Art. „Lernen und interkulturelles Lernen“. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 276-287.
- Tomforde, Barbara & Holzwarth, Peter (2006), Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar ... ? In: Holzbrecher, Alfred; Oomen-Welke, Ingelore & Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006), *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 359-373.
- Vences, Ursula (2000), Ihr in Corinto – Wir in Köln. Interkulturelles Lernen in einer Schulpartnerschaft. In: Altmann, Werner & Vences, Ursula (Hrsg.) (2000), *América Latina en la enseñanza del español*. Berlin: Walter Frey (Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts 2), 113-130.
- Vences, Ursula (2007), Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16, 4-9.
- Vences, Ursula (2009), Bilder sagen mehr als Worte: ein interkulturelles Filmprojekt mit Schülern aus Deutschland und Nicaragua. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009), 259-274.
- von der Lühe, Barbara (2009), Vernetzung von Medienwissenschaft und DaF-Unterricht am Beispiel der Unterrichtseinheit „Talkshow in Theorie und Praxis“. In: Fan, Jieping & Li, Yuan (Hrsg.) (2009), *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicium, 268-276.
- Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript.
- Weidemann, Doris (2004), *Interkulturelles Lernen: Erfahrungen mit dem chinesischen „Gesicht“*. Deutsche in Taiwan. Bielefeld: transcript.
- Weidemann, Doris & Straub, Jürgen (2000), Psychologie interkulturellen Handelns. In: Straub, Jürgen; Kochinka, Alexander & Werbik, Hans (Hrsg.) (2000), *Psychologie in der Praxis. Anwendungs- und Berufsfelder einer modernen Wissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 830-855.

Anmerkungen

¹ Der vorliegende Artikel entstand während eines Gastaufenthaltes an der Universität Jena, der durch ein Stipendium des DAAD ermöglicht wurde.

² Zugrunde liegt hier die Kultur-Definition von Weidemann & Straub (2000: 835).

³ Solche Listenmodelle werden vorgestellt z. B. bei Straub; Nothnagel & Weidemann (2010: 18ff.) und Straub (2007: 41-44).

⁴ Da die Videotechnik hier nur zufälliges Übertragungsmittel ist, sollte besser von „Filmarbeit im Unterricht“ gesprochen werden. Praxisorientierte Anleitungen zur Filmarbeit geben Maurer (2006) (unter mediendidaktischem Aspekt mit methodischen Vorschlägen zu einer handlungsorientierten Filmerschließung); Brandi (1996); der Themenband *Fremdsprache Deutsch* 36, 2007; Leitzke-Ungerer (Hrsg.) (2009) (für den DaF-/ Fremdsprachenbereich); Bauer (2010) und Gieselmann (2010) (zum Einsatz von Lehr- und Spielfilmen im interkulturellen Training für den Hochschulbereich).

Bei Holzwarth (2007) findet sich ein Überblick über Möglichkeiten der produktiven Videoarbeit und der Filmarbeit. Der Anhang liefert eine umfangreiche Liste von Filmtiteln zum Thema „Migration“ mit Nachweis von didaktischem Zusatzmaterial.

⁵ Aus dem Gesamtprojekt ist eine große Anzahl von wissenschaftlichen Publikationen hervorgegangen [vgl. Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Mauer, Björn (Hrsg.) (2007) und dort die Literaturliste, 126-130]. Eine knappe Projektbeschreibung geben Holzwarth, Peter & Niesyto, Horst (2007); Abschlussbericht des CHICAM-Projektes (Online: <http://www.chicam.org/finalreports/index.html>).]

⁶ Vgl. dazu CHICAM Club. [Online: http://www.ph-ludwigsburg.de/html/1b-mpxx-s-01/chicam/ch_club.htm. 1. August 2011.]

⁷ Leider geben die den Online-Artikeln beigegebenen Videos aufgrund der Anonymisierung kaum noch einen Eindruck von den Eigenproduktionen und den Mitschnitten.

⁸ Vgl. dazu auch Beobachtungen an verschiedenen Projekten bei Krauß & Schmittinger (1994).