

# PRAXIS UND ANALYSE INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION DURCH VIDEO UND VIDEOKONFERENZ: LERNPOTENZIALE UND ANFORDERUNGEN

Stephan Schlickau

**Please note: In order to be able to play the movies in this paper you need to have the Windows Media Player installed; a fast Internet connection will be helpful.**



Seit Erscheinen meines Beitrages *Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Potentiale und Beobachtungen* in der ZIFU ist inzwischen ein Jahr vergangen, eine Zeit innerhalb der durch ein weiteres, ähnlich konzipiertes Kooperationsseminar die empirische Basis für eine Beurteilung der Lernpotenziale des Video- und Videokonferenzeinsatzes erweitert werden konnte und die somit eine weitere Systematisierung ermöglicht.

## 1.0 Zum Stand der Diskussion des Videoeinsatzes

Auch neueste fremdsprachendidaktische Publikationen berücksichtigen den Video- bzw. Videokonferenzeinsatz kaum oder lediglich in großer Empirieferne. So enthält der in diesem Jahr erschienene zweite Halbband der *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (HSK) zwar einen Beitrag, in dem vor allem die Leistungsfähigkeit der lernerproduzierten Variante des älteren Mediums Video konstatiert wird:

„Video eignet sich darüber hinaus, um das Lernen zu lernen: (...) wenn Schüler Filme allein oder mit ihren Lehrern drehen, ist das Lerngeschehen ‚selbstbestimmt‘, motiviert, macht Spaß und ist wie von allein von vielerlei Erfolg gekrönt.“ (Ehnert, 2001: 1099)

Jedoch bleiben die den Nutzen illustrierenden Erwägungen höchst allgemeiner Natur und werden damit kaum ein brauchbarer Beitrag zur didaktischen Theoriebildung:

„Video-Selbstproduktionen lassen sich in die Theorie der Freinet-Pädagogik einpassen, d.h. eines Unterrichtskonzeptes, das versucht, Lernende im Unterricht in Kontakt mit der außerunterrichtlichen Wirklichkeit zu bringen und sie zu einem kreativen Umgang mit Sprache zu befähigen (...). Allerdings sind seine [die des Mediums Fernsehen/Video, S.S.] Möglichkeiten so umfassend, dass bis jetzt keine

spezifische Übungstypologie existiert." (Ehnert, 2001: 1099)

Überlegungen zum neueren Medium Videokonferenz sucht man gar auch im neuesten Band der *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)* vergebens.

## 2.0 Interkulturelle Kommunikation in den Fremdsprachendidaktiken

Wenn nun die Befähigung zu interkultureller Kommunikation ein Ziel interkultureller Didaktik ist, dann - so meine These - liegt in der Verfügbarkeit von Video und Videokonferenz zugleich ein Imperativ zu deren Einsatz, zumindest sofern keine direkten Begegnungen mit Angehörigen der Zielkultur systematisch in den Unterricht integrierbar sind. Denn grundsätzlich ist es ja unbestritten, dass tatsächliche Kommunikation mehr erfordert als

„(...) correctly manipulated structures and lexicon, uttered with comprehensible sounds and intonation. It requires also conformity to the accepted forms of natural discourse within its associated culture: students need to know how to open and close conversational interludes; how to negotiate meaning; how to assert conversational control, fill pauses, interrupt or not interrupt, and navigate within the exchange so that the conversation is channeled in a direction of interest to the interlocutor. (...) It also requires appropriateness of language use for particular situations and relationships.“<sup>1</sup>

---

-2-

Wie aber können all diese Kompetenzen innerhalb des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts erworben werden, zumal selbst die Lehrenden als Nicht-Muttersprachler oft nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügen?<sup>2</sup> Zu Zeiten einer sprachstrukturbezogenen Vermittlung betrachtete man diese Frage nicht als Problem der Sprachdidaktik, sondern als Erfahrungswissen, das Lernende sich während empfohlener Auslandsaufenthalte selbst aneignen sollten. Theoretischen Niederschlag fand dieses Defizit in der *natürlichen Methode*, die aus der faktischen Ausblendung der genannten Lernbereiche implizit auf deren Unlehrbarkeit schloss und auf ein reines *learning by doing* setzte. Den Nachweis größerer Effizienz blieb diese Methode jedoch schuldig (Roche, demn.: 195<sup>3</sup>).

Einen anderen Weg gingen einige kommunikativ ausgerichtete Ansätze, indem sie authentische Kommunikation zur empirischen Basis des Unterrichts machten. Hiermit bot sich zwar eine umfassende Materialbasis, die durch den Einsatz diskurs- und textanalytischer Werkzeuge fruchtbar zu machen war; vernachlässigt wurde hier jedoch oft die eigene Praxis, so dass die Reflexion das *learning by doing* nicht bereicherte, sondern ersetzte. Zudem entstammte das empirische Material meist Begegnungen von Muttersprachlern, so dass das interkulturelle Moment unberücksichtigt blieb und insofern zumindest implizit der *native speaker* das Modell für den Sprachlerner blieb.

Der kommunikationsorientierte Einsatz von Videos und Videokonferenzen stellt im Rahmen einer interkulturell-kommunikativen Fremdsprachendidaktik nun Mittel bereit, um die skizzierten Defizite durch eine systematische Integration in die institutionelle Vermittlung zu lindern. Im Gegensatz zu Auslandsaufenthalten nämlich lassen sich medial vermittelte

Begegnungen in jeden Unterricht integrieren und sorgen damit für das *learning by doing*, die Praxis. Dadurch, dass elektronische Medien die Praxisphasen prägen, stehen quasi ohne zusätzlichen Aufwand Aufzeichnungen zur Verfügung, die zu einem späteren Zeitpunkt Grundlage einer reflektierenden Analyse des eigenen und fremden kommunikativen Handelns sein können und dabei per se auch das interkulturelle Element in sich enthalten. Aus medientheoretischer Sicht ist allerdings festzustellen, dass lernerproduzierte Videos und Videokonferenzen nicht das gesamte Spektrum möglicher Kommunikationsformen abdecken. Vielmehr handelt es sich um Kommunikationsformen mit medienspezifischen Eigenheiten, die bezüglich ihrer einzelnen Merkmale einerseits unterschiedlich nah am klassischen Verständnis mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikation liegen; andererseits sind sie durch bislang von der Fremdsprachendidaktik wenig reflektierte Eigenschaften gekennzeichnet. Insgesamt aber eröffnen Video und Videokonferenz exemplarische Zugänge zur interkulturellen Kommunikation mit unterschiedlichen Vorbereitungs- und Formalitätsgraden.

### 3.0 Empirische Grundlage

Die empirische Grundlage der folgenden Darstellungen bilden Beobachtungen, die im Laufe zweier Kooperationsseminare des Departments of German, Russian and East Asian Languages an der Miami University, Oxford/Ohio und dem Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München gemacht wurden. Dessen Studierende<sup>4</sup> - im Fall der hier betrachteten Seminare aus dem Grundstudium stammend - bereiten sich auf den Beruf eines Mittlers der deutschen Sprache und Kultur vor und beginnen insofern ihren Weg zu einem Experten für dieses Gebiet. Die Studierenden der Miami-University dagegen sind vorerst noch primär Lernende des Deutschen.

---

-3-

Sowohl im Wintersemester 1998/99 als auch im Wintersemester 2000/01 bestand das grundsätzliche Konzept des Seminars darin, dass beide Gruppen sich zunächst per Video (also diachron) einander vorstellten und Fragen innerhalb der offenen Themenkreise *Junge Leute sehen die Zukunft* (98/99) bzw. *Die Rolle der Universität in der Gesellschaft* (00/01) aneinander richteten. Nach einer gewissen Zeit für Recherchen fanden jeweils ein bis zwei Videokonferenzen (synchrone Kommunikation) statt, in denen die jeweiligen Fragen beantwortet wurden und zudem noch Zeit für spontanere Kommunikation zur Verfügung stand. Insofern stehen als empirische Materialien die genannten Videodokumente, aber auch Mitschnitte von Diskussionen innerhalb beider Gruppen, anonym erhobene Seminarevaluationen sowie Seminararbeiten der Münchener Gruppe zur Verfügung. Die anschließend aus Beobachtungen und Analysen abgeleiteten theoretisch-verallgemeinernden Folgerungen sind somit empirisch begründet, wenngleich statistisch nicht hinreichend abgesichert. Dennoch ist mit einer gewissen Plausibilität eine über den Einzelfall hinausweisende Gültigkeit unterstellbar.

### 4.0 Kommunikationsbedingungen und Anforderungen lernerproduzierter Videos

Insofern die Vorstellungsvideos ungefähr zeitgleich entstanden, begannen beide Seiten ihren Kontakt mit einem produktiven Schritt und ohne tatsächlich erworbene Eindrücke von der

anderen Gruppe. Die Kommunikationssituation trägt damit gleichermaßen Kennzeichen von Textualität und Diskursivität:<sup>5</sup> Produktion und Rezeption des Videos sind gekennzeichnet durch räumliche und zeitliche Zerdehnung, also Diachronie und Diatopie. Zudem erlaubt das Aufzeichnungsmedium unterschiedliche, auch nachträgliche Manipulationen, so dass aus dem Produkt (Videofilm) nur noch unvollständig auf dessen Entstehungsprozess zu schließen ist. Für die Produktion bedeutet dies, dass das sprachliche Handeln in hohem Maße planbar sowie durch Lernende und Lehrende kontrollierbar und korrigierbar ist. Hierin liegt nicht nur ein deutlich entlastendes Moment für die Suche nach sprachlichen Ausdrucksmitteln, sondern auch Möglichkeiten der Nachbearbeitung inhaltlich brisanter Bereiche.

Lernerproduzierte Videos weisen insofern einige Merkmale auf, die gemeinhin als Kennzeichen von Schriftlichkeit gelten. Andererseits sind sie aber auch Medien eines komplexen diskursiven Prozesses, der allerdings - ähnlich dem klassischen Briefwechsel - zerdehnt erfolgt. Denn die Videos sind Teil eines größeren Kommunikationszusammenhangs, der in systematischer Weise Sprecherwechsel enthält und damit als Sprechhandlungssequenz (cf. Ehlich, 1986, 27) das zentrale Diskursivitätsmerkmal aufweisen. Aus dieser Integration in komplexere Kommunikationszusammenhänge ergeben sich für die Produktion der Videos ähnliche Anforderungen, wie sie von der Diskursforschung für die face-to-face-Kommunikation analytisch beschrieben werden, nämlich beispielsweise die Berücksichtigung von Wissens- und Handlungsvoraussetzungen der Interaktionspartner (cf. Ehlich, 1986, 27), die Einhaltung Gricescher Kommunikationsmaximen<sup>6</sup> und anderer Orientierungsverfahren<sup>7</sup>. Durch die Zerdehnung der Kommunikation steht allerdings den Lernenden sehr viel mehr Zeit für Planung und Reflexion zur Verfügung.

---

-4-

Hohe Anforderungen stellen dagegen die komplexen Adressierungsverhältnisse in lernerproduzierten Videos. In Anlehnung an die Theorie der Mehrfachadressierung nämlich lassen sich mindestens drei verschiedene Adressatenkreise identifizieren, an denen sich Lernende potenziell orientieren, und die somit ggf. Einfluss auf deren Äußerungen nehmen. Diese Adressatengruppen sind:

- die eigene Lernergruppe, der sich die einzelnen mit ihren Äußerungen ebenfalls exponieren,
- Lehrende der eigenen Gruppe, denen in institutionalisierter Ausbildung die Bewertungskompetenz/-pflicht zukommt,
- die kooperierende Gruppe als von der Zielvorstellung her eigentlicher und authentischer Adressat (hier erscheint eine systematische Differenzierung zwischen Lehrenden und Lernenden weniger notwendig, insofern keine Leistungsbeurteilung durch Mitglieder dieser Gruppe erfolgt).

Neben diesen auf der Mehrfachadressierungstheorie basierenden Überlegungen, die von Bedingungen auf der Rezeptionsseite ausgeht, verdient aber auch die unmittelbar produktionsbezogene Seite eine nähere Analyse. Die einzelnen Lernenden nämlich sprechen nicht nur als Individuen, sondern auch als Mitglieder einer Gruppe. Für diesen Sachverhalt schlage ich in Anlehnung an die rezeptionsbezogene Mehrfachadressierungstheorie den Terminus *Mehrfachexpression* vor. Die Auswirkungen des so bezeichneten Sachverhaltes sind

dann besonders offensichtlich, wenn Unklarheiten darüber offensichtlich werden, ob bestimmte Aussagen oder Implikationen eine Einzelmeinung oder eine Gruppen- bzw. Mehrheitsmeinung darstellen. Gerade angesichts der vergleichsweise langen Vorbereitungszeiten sind sowohl direkte Einflussnahmen anderer („sag doch lieber x“), aber auch selbst auferlegte Beschränkungen aufgrund einer Gruppenzurechnung möglich. Wichtig im Zusammenhang all dieser zunächst als Restriktionen erscheinenden Faktoren ist der ausdrückliche Hinweis darauf, dass diese Bedingungen ebenso als Hilfestellungen in einer unbekanntem Situation wirken können.

## 5.0 Fragen als Sprechhandlungen

Von der inhaltlichen Konzeption her sollen die lernerproduzierten Videos dazu dienen, sich einander vorzustellen und Fragen aneinander zu richten, die in der folgenden Videokonferenz zu beantworten sind. Insofern ist die Illokution der Frage zentraler Bestandteil dieses Konzepts und damit eine Art der sprachlichen Handlung, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht selten durch Lernende realisiert wird, sondern meist den Lehrenden vorbehalten ist. Wichtig an diesem Gedanken ist nicht die (weniger problematische) sprachstrukturelle Realisierung, sondern die den Äußerungen von Fragen vorausgehenden mentalen Aktivitäten:

1. Fragen dienen der Beseitigung von Wissensdefiziten, erfüllen also einen Zweck, der gerade in interkulturellen Zusammenhängen ein authentisch häufiges Problem darstellt. Wird lernerseitigen Fragen ein größerer Stellenwert eingeräumt, erscheint eine inhaltliche Orientierung an deren Interessen eher möglich.
2. Obwohl eine den Fragen zugrundeliegende Existenz von Wissensdefiziten zunächst auf eine Asymmetrie zu Ungunsten der Fragenden hindeutet, besitzen sie andererseits diskurssteuerndes Potenzial; durch Fragen werden Themen initiiert, damit die thematische Steuerung eines Diskurses übernommen und dessen Verlauf beeinflusst. Genau diesem Zweck dient im übrigen ja auch im traditionellen Unterricht die Lehrerfrage.

---

-5-

3. Durch die Steuerung des - wenn auch zerdehnten - Diskurses werden Lernenden jedoch nicht nur Freiheiten gewährt, sondern auch Verpflichtungen auferlegt. Sie selber sind - nicht nur der eigenen, sondern auch der fremden Gruppe gegenüber - dafür verantwortlich, dass ‚etwas passiert‘.
4. Indem Fragen Wissensdefizite fokussieren, geben sie gleichzeitig Aufschluss darüber, welcher Teil des Wissens von den Lernenden als gesichert betrachtet wird.

## 6.0 Orientierung und Wissen übereinander

Ausschlaggebend für die inhaltliche Orientierung sind Wissen bzw. Annahmen übereinander. Im Zusammenhang der Diskussion der Sprechhandlung *Frage* wurde bereits darauf hingewiesen, dass Fragen einerseits Wissensbereiche, andererseits aber auch Wissensdefizite

identifizieren, von denen man annimmt, dass diese von den Adressaten beseitigt werden können. Hinsichtlich des Wissens übereinander ist die Zeit der ersten Videoproduktionen dadurch gekennzeichnet, dass zwei geschlossene Gruppen miteinander in Kontakt treten, die einander noch nicht kennen. Aufgrund der Geschlossenheit der Gruppen sowie der institutionellen Rahmung sind dennoch Annahmen etwa hinsichtlich des voraussetzbaren Wissens, des Alters, der ungefähren Lebensbedingungen etc. möglich, die in unterschiedlichem Maße kommunikationsrelevant werden. Hierzu gehören Gemeinsamkeiten (Studierende einer Universität, Interesse theoretischer oder praktischer Art an fremden Sprachen und Kulturen etc.) und sich aus diesen Gemeinsamkeiten ergebende ähnliche oder unterschiedliche Probleme und Erfahrungen.<sup>8</sup>

In einer inhaltlichen Analyse aller Vorstellungsvideos zeigt sich, dass von dem oben beschriebenen Reservoir an Gemeinsamkeiten reichhaltiger Gebrauch als Basis der Kommunikation gemacht wird, explizite Thematisierungen dagegen meistens tatsächliche oder erwartete Unterschiede betreffen. Ressource für die Identifikation dieser Unterschiede ist vor allem wenig differenziertes, oft pauschalisierendes Alltagswissen, besonders isolierte Einzelheiten, Typisierungen, Stereotypen etc.<sup>9</sup> Exemplarisch genannt seien in diesem Zusammenhang Fragen nach Studiengebühren einerseits bzw. nach der Qualität der Studierendenbetreuung durch Lehrende andererseits.

## 7.0 Allgemeine Charakterisierung der Videos

Während sich die Sprachlernenden in den USA in ihren Produktionen in beiden Jahrgängen jeweils auf die Kernbereiche Vorstellung und Frageformulierung beschränkten, hatten die Münchener Studierenden jeweils das Bedürfnis, ihre amerikanischen KommilitonInnen jenseits dieses ‚Pflichtteils‘ kurz mit der Universität und ihrem Umfeld vertraut zu machen. Dieser inhaltliche Unterschied der Präsentationsvideos ist in wesentlichen Teilen institutionell bedingt und reflektiert die unterschiedlichen Voraussetzungen. In der Sprachlernergruppe aus Oxford stellte die sprachliche Gestaltung des ‚Pflichtteils‘ bereits eine beachtliche Anforderung dar, auf die im Rahmen des Seminars entsprechend vorbereitet werden musste. Somit stand für die eigentliche Videoproduktion vergleichsweise wenig Zeit zur Verfügung; sie musste innerhalb des Stundenplans in einer Unterrichtseinheit abgeschlossen werden. In der Münchener Gruppe dagegen war für die Produktion eine Kompaktphase während eines Wochenendes angesetzt. Hier lagen die wesentlichen Ziele dieser Phase in einer Erweiterung der Medienkompetenz sowie der Selbstpräsentation in interkulturellen Zusammenhängen.

Da sich solche verschiedenen Schwerpunkte der Zielsetzungen aus den unterschiedlichen Voraussetzungen solcher Tandems mit unterschiedlichem Sprachniveau ergeben, sei hier auch auf mögliche Konsequenzen hingewiesen. Denn tatsächlich beeinflussten die unterschiedlich weiten Foci die Rezeptionen nicht unerheblich, was spontane Stellungnahmen der TeilnehmerInnen, aber auch längerfristige Eindrücke zum Ende der Seminare belegen.

In der Rezeption der Münchener Videos waren es vor allem die die Arbeits- und Universitätsatmosphäre vermittelnden Teile, die spontane Reaktionen hervorriefen. In diesem

Zusammenhang genannt wurden sowohl die musikalische Aufbereitung der Schnittszenen, aber auch die Eindrücke, die man über Universität und deren Umfeld sowie die Stimmung innerhalb des Seminars erhielt. Insgesamt trugen die Münchener Videos zu einem Eindruck von ‚Lockerheit‘ innerhalb der Seminargruppe bei, was dem amerikanischen Stereotyp („Wir hatten so ein Stereotyp hier in den Staaten, dass die Deutschen super-super-organisiert sind immer“<sup>10</sup>) entgegenstand. Gerade die Möglichkeit der Übermittlung solcher atmosphärischer Aspekte aber stellt ein spezifisches Leistungspotenzial des Mediums Video dar.

Die eher auf die engere Zielsetzung bezogene Produktion aus Oxford wurde in München zunächst mit einer gewissen Zurückhaltung aufgenommen. Die Studierenden bemerkten zwar anerkennend die gute inhaltliche Vorbereitung, jedoch fehlte ihnen eben jener atmosphärische Eindruck, den sie selbst zu vermitteln versucht hatten. Wie eine Befragung ergab, hat die rein aufgabenbezogene Realisierung noch keine größere Neugier auf die Mitglieder der Gruppe aus Oxford wecken können. Dies stützt die in der Literatur vertretene These, dass für das interkulturelle Erleben vor allem auch das Visuelle entscheidend ist.<sup>11</sup> Zudem wirkte sich die enge Aufgabenorientierung auf die Einschätzung der Gruppe insgesamt aus. So stellten auch die Münchener Studierenden eine Abweichung von bestehenden Stereotypen fest, die ein Gruppenmitglied folgendermaßen beschreibt: „Ja, ich habe gedacht, dass sie das Studium nicht so ernst nehmen und sehr locker sind, aber da habe ich mich getäuscht.“

Insgesamt liegen wesentliche Leistungen der lernerproduzierten Videos also in folgenden Bereichen:

- Sie ermöglichen potenziell umfassende Präsentationen unter entlastenden Bedingungen mit den Möglichkeiten der Planung und nachträglicher Modifizierung.
- Durch sie ist es möglich, eine Basis („common ground“<sup>12</sup>) für anschließende Gespräche und Diskussionen zu legen.
- Neben den sprachlich übermittelten Inhalten enthalten alle Videos, selbstverständlich auch in den ‚Pflichtteilen‘, zusätzliche Informationen. Hierzu gehören die Gestaltung der Seminarräume, Eindrücke über die Atmosphäre im Seminar sowie das Studenten-Dozenten-Verhältnis etc. Insofern eignen sich diese Videos besonders auch zum entdeckenden Lernen bzw. genauer gesagt: dem entdeckenden Entwickeln von Fragestellungen. Tatsächlich wurden während der Videokonferenzen von beiden Seiten vor allem Unterschiede zwischen dem US-amerikanischen und dem deutschen Setting thematisiert.

## 8.0 Videokonferenz

### 8.1 Kommunikationssituation

Die den Vorstellungsvideos folgende erste Videokonferenz gliederte sich jeweils in zwei Phasen, wobei in der ersten Phase die jeweiligen Fragen aus den Videos beantwortet wurden und die zweite Phase Zeit für eine nicht oder nur ansatzweise vorbereitete Diskussion zur Verfügung stellte. Kommunikationstheoretisch unterscheiden sich somit beide Teile deutlich voneinander:

Während der ersten Phase wurde der systematisch zweite Teil der in den Videos begonnenen Sprechhandlungssequenzen realisiert. Da es sich insofern um die Fortsetzung eines zerdehnten Diskurses in einem Medium der Synchronie handelt, beeinflussen sowohl Merkmale von Synchronie als auch von Diachronie die Kommunikationssituation. Als wesentliche Diachroniemerkmale ergeben sich aus der Konzeption des Seminars:

- Eine Absicherung des genauen Verständnisses des systematisch ersten Turns (Fragestellung) ist möglich.
- Eine vorausgehende Planung des systematisch zweiten Turns (Antwort) ist inhaltlich und sprachstrukturell möglich.

Durch das Medium Videokonferenz selbst konstituiert sind dagegen folgende Synchroniemerkmale:

- Eine nachträgliche Bearbeitung des Gesagten (im Sinne eines wirklichen Ersetzens) ist nicht möglich.
- Spontane Reaktionen der Kommunikationspartner sind grundsätzlich wahrnehmbar (aus didaktischen Gründen war vereinbart, dass Mitglieder beider Gruppen ihre Antworten zunächst insgesamt vortragen sollten, so dass es zu keinen turnbeanspruchenden Reaktionen kam).

Obwohl es sich also bei Videokonferenzen um ein grundsätzlich synchrones Medium handelt, zeigt sich hier doch, dass die Kommunikation dadurch allein nicht unbedingt sämtliche Synchroniekennzeichen tragen muss. Vielmehr ist hier durch die Konzeption der Videokonferenz ein Bereich geschaffen, der insbesondere die Sprachlernenden zunächst an die Bedingungen der Synchronizität heranführt und die Benutzung unterschiedlicher Hilfen und Entlastungen zulässt. Die sich anschließende zweite Phase der Videokonferenz stellte sodann beiden Gruppen Zeit für eine weniger vorbereitete Diskussion zur Verfügung. In mancherlei Hinsicht steigen hierdurch die Anforderungen an die Kommunikationsteilnehmer; gleichzeitig ändern sich aber auch die Lernpotenziale.

## 8.2 Thematische Progression

Die Verantwortung für den Fortbestand des Diskurses liegt während der zweiten Phase insgesamt in der live-Situation, in der Themen eingeführt oder fortentwickelt werden müssen. Thematische Ressourcen hierzu liegen sowohl in der gemeinsamen Kommunikationsgeschichte, aber auch im allgemeinen, oft ‚stereotypisierenden‘ Wissen übereinander, zudem im Interesse vor allem an Fremdeinschätzungen. Lediglich bis zu einem gewissen Grad können Themen von den Gruppenmitgliedern im Vorfeld geplant werden, sonst sind sie spontan in der Situation zu entwickeln.

## 8.3 Erfassen des Diskussionsstandes

Unter den erschwerten akustischen Bedingungen einer Videokonferenz (Qualität des übermittelten Tons in Abhängigkeit von Satelliten- bzw. Netzkapazität) sind die rezeptiven Fertigkeiten beider Gruppen, besonders aber diejenigen der Sprachlerner, gefordert. Zwar

kann die Qualität heute insgesamt als zufriedenstellend bezeichnet werden; jedoch sind gelegentliche Störungen oder sogar Aussetzer nicht auszuschließen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die gegenwärtig noch auftretenden Beeinträchtigungen schon bald kein Problem mehr darstellen werden.

#### 8.4 Turn-taking

Während im zerdehnten Diskurs hinreichend Zeit für eine Selbstwahl des reagierenden Gruppenmitgliedes (ggf. auch eine Fremdwahl z.B. durch Lehrende) zur Verfügung steht, muss die Sprecherwahl unter den Bedingungen nicht-zerdehnter Diskurse spontan erfolgen. Da die Gruppen sich offensichtlich - zumindest bei geringem Bekanntheitsgrad - in erster Linie als Gruppen bzw. Einzelne als Mitglieder der eigenen oder der anderen Gruppe wahrnehmen (manifest in der deutlichen Dominanz der Anrede mittels „ihr“ bzw. deiktischen „Sie“), kommt eine Fremdwahl einzelner Sprecher nur ausnahmsweise vor. Die insofern notwendige Sprecherselbstwahl unterliegt jedoch anderen Bedingungen, als dies im klassischen Fremdsprachenunterricht (z.B. Vorschlag einer Selbstwahl durch ‚Aufzeigen‘) der Fall ist. Während im letzteren Fall längere Pausen bis zum Vorschlag einer Selbstwahl durchaus hinnehmbar und sogar institutionsspezifisch üblich sind, muss eine Turn-Übernahme während einer Videokonferenz unter (annähernd) alltagsgesprächlichen Bedingungen erfolgen - also ohne zu lange Pausen.

Zudem ergibt sich hinsichtlich der Selbstwahl ein inhaltliches Problem, in dem das zu Beginn benannte Moment der Mehrfachexpression relevant wird: Wie oben gesagt, nehmen sich die Studierenden im wesentlichen als Gruppenmitglieder wahr. Ergreift also jemand das Wort, macht er/sie sich in gewisser Weise und gewollt oder ungewollt zum Sprecher seiner/ihrer Gruppe. Während im zerdehnten Diskurs Zeit für die Beschaffung allgemeiner und weniger personalisierter Informationen oder eine Differenzierung von Aussagen nach allgemeinen Tendenzen und persönlichen Vorlieben besteht, ist in synchroner Kommunikation nur ein Rekurs auf aktuell verfügbares Wissen möglich. Das unten folgende Beispiel ‚Leben in den USA?‘ (Hyperlink) illustriert die Relevanz dieses Punktes sowie dessen metakommunikative Bearbeitung durch einen Studierenden.

Außer diesen für eine institutionell gerahmte Vermittlungssituation spezifischen Problemen des turn-taking kommen noch diejenigen hinzu, die für den Kontext von Videokonferenzen allgemein herausgearbeitet wurden. Hierzu gehören insbesondere leichte Verzögerungen der Tonübermittlung, die bereits zu Problemen beim turn-taking führen, aber auch Verunsicherungen durch die unvollständige sinnliche Zugänglichkeit des Raumes entfernter Kommunikationspartner, in dem z.B. ohne erkennbare Ursache plötzlich gelacht wird.

#### 8.5 Bearbeitung emotional besetzter Themen, explizite oder implizite Bewertungen

Während in zerdehnter Kommunikation sowohl Zeit für eine differenzierte Äußerungsplanung als auch für eine differenzierte Betrachtung fremder Äußerungen zur Verfügung steht, unterliegt beides nun den Bedingungen der Spontaneität. Ohne die genannten ‚Zerdehnungsfiler‘ müssen Äußerungen unter Zeitdruck konstruiert werden; zudem werden die dadurch spontan ausgelösten Reaktionen augenfällig. Es ergibt sich somit - neben der auffälligen und auch im traditionellen Unterricht trainierbaren Fähigkeit raschen Hörverstehens mit kurz darauf folgender Sprachproduktion - die Anforderung, interkulturell

bedingten inhaltlichen Problemen vorzubeugen bzw. diese zu bearbeiten. Auch hierfür stellt die bereits erwähnte und unmittelbar folgende Sequenz ‚Leben in den USA?‘ einen Beleg dar, eine weitere, in der es um den Themenkomplex *Rassismus* geht, ist in Schlickau (2000) diskutiert (beide Sequenzen sind aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes in Bild und Ton verfremdet, woraus sich leider Einbußen hinsichtlich der Verständlichkeit ergeben).

---

-9-

### **9.0 Exemplarische Analyse des Themenkomplexes ‚Können sich die Mitglieder der Münchener Gruppe vorstellen, in den USA zu leben‘**

Zum Video [nicht zugreifbar]<sup>13</sup> (Spieldauer: 2.5 min; 2 MB).

Siglen im folgenden Transkript:<sup>14</sup>

O<sub>x</sub>: Mitglieder der Gruppe aus Oxford

M<sub>x</sub>: Mitglieder der Gruppe aus München

M <sub>5</sub>	ich glaub, es kommt immer drauf an, für wie lange . man . in den USA	14
M <sub>5</sub>	leben soll. Also ich persönlich könnte mir vielleicht so . fünf, sechs	15
M <sub>5</sub>	Jahre lang vorstellen, aber auch nicht . unbedingt / unbedingt länger. . .	16
M <sub>5</sub>	Weil, ich lebe gern hier und . ich möchte immer / äh / mit einem Bein/	17
M <sub>5</sub>	äh / hier in dem Land stehen oder in Europa stehen und vielleicht mit	18
M <sub>5</sub>	nem anderen Bein in den USA. Aber für immer in den USA zu leben .	19
M <sub>5</sub>	ich weiß nicht, dazu / äh / reizt es mich, ehrlich gesagt, nicht. ((2 sec))	20
M <sub>6</sub>	Und / äh / könnte ich /	
O <sub>2</sub>	Ich hätte noch eine / Ich hätte noch eine Frage. Ist das Studium . in	21
O <sub>2</sub>	Amerika für deutsche Studenten / ist es etwas Erstrebenswertes oder	22
O <sub>2</sub>	nicht? Ein Semester hier zu verbringen oder ein Jahr zu verbringen	23
O <sub>2</sub>	an einer amerikanischen Universität?	
M <sub>7</sub>	Oh ja /	
M <sub>8</sub>	Ja, wenn / wenn man das	24
M <sub>8</sub>	Geld hat, das man ausgeben muss ( ) gespart haben muss vorher /	
M <sub>5</sub>	Es	25
M <sub>5</sub>	ist teuer / ähm / es kostet sicher sehr viel, aber . . ist natürlich auch eine	26
M <sub>5</sub>	Sache des Prestiges. Also bei uns ist / äh / vor allem später, wenn man	27
M <sub>5</sub>	sich irgendwo bewerben will bei einer Firma nach dem Studium, ist es	28
M <sub>5</sub>	natürlich / äh / von großem Vorteil, ist es immer ein Vorteil, wenn man	29
M <sub>5</sub>	mal ein Semester in den USA studiert hat. Es ist auch eine Prestigesache.	30

O <sub>1</sub>	Kann jemand von Euch / äh / vorstellen, in den USA . / äh / wohnen	1
O <sub>1</sub>	oder leben?	
M <sub>1</sub>	((4 sec.)) Für eine gewisse Zeit schon.	
M <sub>2</sub>	Ich glaub, Du muss	2
M <sub>1</sub>	Für eine gewisse Zeit schon, aber nicht für immer.	
M <sub>2</sub>	näher ans Micro.	3
O <sub>2</sub>	((2 sec)) Warum? Frag (noch) einmal!	
O <sub>3</sub>	Warum?	
O <sub>4</sub>	Warum?	
M <sub>3</sub>	((2 sec)) Wa-	4
M <sub>3</sub>	rum?	
M <sub>4</sub>	Man darf nicht rauchen.	
M <sub>G</sub>	((lachen))	
M <sub>2</sub>	Das stimmt nicht. ((2 sec))	5
O <sub>2</sub>	[ <sub>1</sub> Man darf nicht rauchen (                    ). ]	
M <sub>1</sub>	Es gibt viele Gründe dafür.	6
	[ <sub>1</sub> flüsternd ]	
O <sub>2</sub>	Könnt Ihr uns näher sagen, warum das / warum Ihr Euch das nicht	7
O <sub>2</sub>	vorstellen könnt, länger in Amerika zu leben . oder zu studieren? Wir	
M <sub>2</sub>	doch	8
O <sub>2</sub>	möchten genau wissen, warum.	
M <sub>1</sub>	Das war jetzt / das hatte <u>ich</u> jetzt ge-	9
M <sub>1</sub>	sagt, das ist nicht <u>allgemein</u> so.	
M <sub>4</sub>	Wir können uns das <u>schon</u> vorstellen,	10
M <sub>4</sub>	es hängt halt / äh / von jedem individuell ab, aber natürlich Amerika,	11
M <sub>4</sub>	das Land der Träume, American Dream,                    das kann man sich	
M <sub>G</sub>	((lachen))	
O <sub>G</sub>	((lachen))	12
M <sub>4</sub>	<u>normal</u> schon vorstellen, also <u>ich</u> könnt es mir vorstellen.	
M <sub>5</sub>	Ich glaub,	13

Das Transkript gibt einen Ausschnitt aus der thematisch nicht vorbereiteten zweiten Phase der Videokonferenz wieder. Die rege Beteiligung beider Gruppen, aus denen sich jeweils mehrere Mitglieder an der Diskussion beteiligten, weist angesichts der hier implizierten Thematik der Attraktivität eines der beiden betroffenen Länder auf ein hohes Engagement hin. Im folgenden soll deshalb kurz auf die Ursachen dieses Engagements, auf Besonderheiten der synchronen Kommunikation in diesem Zusammenhang sowie auf entsprechende Lernpotenziale eingegangen werden.

1. Die Frage nach der Vorstellbarkeit (oder auch dem Wunsch), in den USA zu leben, zielt letztlich auf eine vergleichende Bewertung mit dem Leben in Deutschland, das ja gegebenenfalls zu Gunsten eines Aufenthalts in den USA

aufgegeben werden müsste. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass das traditionelle Selbstverständnis der USA als eines („klassischen“) Einwanderungslandes eine Attraktivität nach außen hin impliziert. Zudem scheint Mobilität<sup>15</sup> eine gewisse Wertschätzung zu genießen.

2. Eine positive Beantwortung der Frage würde die nach 1) implizierte Attraktivität und damit eine in den USA verbreitete Wertung stützen. Neben der Tatsache, dass Bewertungen im allgemeinen relevant für das Ausmaß an positivem Gemeinsamkeitsempfinden sind (cf. Bewertungsteilungsmuster<sup>16</sup>), kommt hier das Spezifikum hinzu, dass etwas zur Bewertung ansteht, das das Umfeld einer der Gruppen konstituiert.

3. Von Seiten der Fragestellerin, aber auch größerer Teile ihrer Gruppe, war offensichtlich eine positive Antwort präferiert.<sup>17</sup> Hierauf weist auch die mehrmalige Aufforderung zu einer Begründungshandlung hin (Fl. 4, 5). Ein solcher Umgang mit nicht-präferierten Antworten ist kulturabhängig und stellt in den USA (wie aber auch ähnlich in Deutschland) eine häufige Form der Bearbeitung dar.

4. Die Aufforderungen nach 3) werden durch unterschiedliche Personen realisiert. Dies weist darauf hin, dass die Gruppe aufgrund ihres Vorrats an gemeinsamen Handlungsvoraussetzungen ihrer Mitglieder tatsächlich eine kommunikativ relevante Einheit darstellt.

5. Hinsichtlich der nicht-präferierten Antwort eines einzelnen (Fl. 3) und einer möglicherweise scherzhaft gemeinten Begründung einer Kommilitonin (Fl. 5) manifestiert sich die oben schon angesprochene Tendenz, Einzeläußerungen als Gruppenmeinungen zu interpretieren („Euch“, Fl. 8) - eine Rezeptionsweise, die freilich durch zunächst ausbleibende andersartige Stellungnahmen gestützt wird. Nachdem diese Rezeption offensichtlich wird, bearbeitet ein Student aus der Münchener Gruppe dies jedoch metakommunikativ, indem er selbst (Fl. 9, 10), dann aber auch noch eine Kommilitonin (Fl. 10-13), die betreffende Aussage explizit als Einzelmeinung kennzeichnet bzw. eine abweichende Stellungnahme abgibt.

6. Die Einforderung der Begründung erfolgt, verbunden mit der Bitte um Genauigkeit, relativ nachdrücklich. Letzteres stammt übrigens von einer Lehrperson, die aber während der Videokonferenz lediglich als Gast hinzugekommen ist, und der somit keine Leitungsfunktion zukommt. Ob der außergewöhnliche Nachdruck auf die institutionelle Rahmung, eine sehr große Abweichung von der erwarteten Reaktion oder auf interkulturell unterschiedlichen Umgang mit Nachdruck rückführbar ist, kann hier nicht zweifelsfrei entschieden werden. Auffällig ist jedoch, dass in den Flächen 21-24 ergänzend eine noch spezifischere Frage nach der Attraktivität amerikanischer Universitäten gestellt wird.

7. Die Frage nach der Attraktivität eines USA-Aufenthaltes war also zumindest für Teile der Gruppe aus Oxford emotional besetzt. Die Münchener Gruppe dagegen verfügte im wesentlichen über stereotypengeprägtes Wissen über die USA sowie einige generalisierende Fakten. Mittels dieses nicht durch eigene Emotionen geprägten Wissens wurde die ursprüngliche Antwort differenziert, dabei relativiert und durch anschließende Stellungnahmen begründet. Hierbei geht die Argumentation zunächst von der Idealisierung des American Dream, die jedoch - erkennbar am beiderseitigen Lachen - in den Augen beider Gruppen zu relativieren ist und der vorsichtigen Konsequenz, man könne sich ein Leben dort ‚vorstellen‘ (Fl. 10-13). Darauf folgen wieder Restriktionen bezüglich der Länge eines solchen Aufenthaltes sowie die Bewertung als zu wenig anreizend (Fl. 13-20). Offensichtlich können auch diese Reaktionen nicht alle Kommunikationspartner in den USA zufrieden stellen, denn es schließt sich eine den Focus der Ausgangsfrage in zweierlei Hinsicht verengende weitere Frage (Fl. 21-24) an, die somit den Eindruck erweckt, als solle sie zu einer beide Seiten befriedigenden Antwort führen. Doch auch hierauf werden Bedenken vor allem bezüglich der Kosten artikuliert. Für einen solchen Aufenthalt spricht nach Aussagen eines Studenten (Fl. 26-30) dessen Prestigegehalt, also eine externe Erwägung; persönliches Interesse konnte also auch diese Frage nicht elizitieren.

8. Da die Auseinandersetzung in synchroner Kommunikation stattfand, lassen sich Prozesse und unmittelbare Reaktionen anhand der aufgezeichneten Materialien und anzufertigenden Transkripte beobachten bzw. analysieren. Erst in Verbindung mit einer entsprechenden Reflexionsphase können die Lernpotenziale von Videokonferenzen voll genutzt werden, denn in der Situation selbst entstehen meist nur Eindrücke gelungener und weniger gelungener Phasen. Dies belegt der größte Teil der Stellungnahmen der Münchener Studierenden, denen die hier analysierten Prozesse und Mechanismen während der Videokonferenz selbst nicht bewusst geworden sind. Genau in dieser Bewusstmachung aber liegt eine wesentliche Aufgabe der interkulturellen Sprach- und Kulturvermittlung, deren Ziel es ist, zum Gelingen von Kommunikation beizutragen. Eigene Erfahrungen und anschließende Reflexion können hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten, indem z.B. auch Erwartungen als kulturell bedingt wahrgenommen werden, so dass Lernende reflektiert darüber entscheiden können, ob und in welchem Ausmaß sie solchen Erwartungen entsprechen möchten.

9. Schließlich sei auch noch kurz auf sprachstrukturelle Aspekte eingegangen. Nach wie vor ist es ein Ziel der Sprach- und Kulturvermittlung, auch den ‚korrekten‘ Umgang mit Sprache zu fördern. Wenn auch sprachstrukturelle Abweichungen nur selten zu Verständigungsproblemen führen, bleibt Korrektheit doch etwa in Hinblick auf eine (spätere) professionelle Verwendung der Fremdsprache relevant. Die Aufzeichnung spontan gesprochener Sprache erweist sich in diesem Zusammenhang nicht nur als gute Überprüfungsgrundlage für Lernende der Zielsprache. In einem deutsch-US-amerikanischen Tandem sind die Fehler im Deutschen der Studierenden aus Oxford ebenfalls bezüglich des eigenen Lernens der englischen Sprache fruchtbar zu machen. So macht O<sub>1</sub> im Transkript in den Flächen 1-2 sowohl einen Interferenz- als auch einen Generalisierungsfehler

(nicht-reflexive Konstruktion analog zum englischen ‚imagine‘, übergeneralisierende Auslassung des englischen ‚to‘). Solches Material bietet somit auf der Grundlage von Fehlern fremdsprachlich Handelnder eine weitere Hilfestellung zur Vermeidung von Fehlern, wenn deren Sprache als Fremdsprache gelernt wird. In der Fremdsprachendidaktik ist dieser ergänzende Zugang theoretisch bislang kaum verfolgt worden. Einige Vorschläge befinden sich jedoch in Roche/Webber (1994).

---

-12-

## 10. Fazit

Theoretische Überlegungen und empirische Beobachtungen zeigen, dass der Einsatz neuer Kommunikationsmedien beachtliche Lernpotenziale in sich birgt, die gerade für eine interkulturelle Sprach- und Kulturvermittlung von höchster Relevanz sind. Video und Videokonferenz ermöglichen die konsequente Integration facettenreicher Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen in die institutionalisierte Vermittlung. Ein konstitutiv authentischer Austausch zwischen Kulturen gibt somit den Lernenden eine motivierende, da kursintegrierte Perspektive vor. Durch unterschiedliche Medien, aber auch die konkrete Konzeption des kommunikativen Austausches lassen sich Schwierigkeitsgrade und Anforderungsprofile variieren, so dass die Sprachlernenden nicht überfordert werden. Die Reflexion der konkreten Kommunikationsbedingungen vermittelt dabei ein Gespür dafür, wie vielfältig die empirische Realität dessen ist, was gemeinhin als mündliche bzw. schriftliche Sprachkompetenz kaum differenziert wird.

Von zentraler Bedeutung aber ist, dass die systematische Integration authentisch-interkultureller Kommunikation eine Fokussierung von Faktoren erlaubt, die relevant für ein Gelingen von Kommunikation sind. Erst die Kombination von eigenem Handeln und nachfolgende Analyse ermöglicht die Identifikation von Momenten, die das Besondere interkultureller Begegnungen ausmachen. Hierin liegt eine wichtige Grundlage für aktive Entscheidungen zwischen kultureller Anpassung und Bewahrung der eigenen Identität. Im exemplarischen Erleben eigenkultureller liegt ein Baustein für eine allgemeine interkulturelle Sensibilisierung. Hiervon profitieren Mutter- und Fremdsprachler gleichermaßen, denn interkulturelles Handeln kann in der Realität in beiden Sprachen erfolgen.<sup>18</sup>

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Rivers (1997) unter Bezug auf Allwright (1984). [Zurück zum Text](#).

<sup>2</sup> "Teachers in a structured methodology, who are expected to remain within the limits of the materials, feel safe and self-assured. In an interactive communicative situation anything may crop up and the natural exchange may take quite unexpected twists and turns that lead the teacher into unknown territory. This can unsettle the teacher, particularly the nonnative speaker, whose anxiety, even if well controlled, may communicate itself subtly to the students and further compound their own." (Rivers, 1997) [Zurück zum Text](#).

- <sup>3</sup> Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Manuskriptfassung. [Zurück zum Text.](#)
- <sup>4</sup> Am Institut für Deutsch als Fremdsprache liegt der Anteil ausländischer Studierender bei etwas unter 50%. [Zurück zum Text.](#)
- <sup>5</sup> Zu den hier zugrunde gelegten Textualitätskriterien siehe Ehlich (1983). [Zurück zum Text.](#)
- <sup>6</sup> In der Diskursforschung weithin als Voraussetzungen funktionierender Kommunikation akzeptierte Prinzipien wie Kooperativität, cf. Grice (1975). [Zurück zum Text.](#)
- <sup>7</sup> Die *Orientierung* bezeichnet besonders in der Theorie der Mehrfachadressierung die Ausrichtung des Sprechers an der Wissens- und Handlungsvoraussetzungen der Hörer, cf. Hoffmann (1984), Petter-Zimmer (1990), bes. S. 196-198, Schlickau (1998). [Zurück zum Text.](#)
- <sup>8</sup> Redder und Rehbein (1987, 17-18) unterscheiden daher zwei Arten von Interkulturalität, nämlich a) der Interkulturalität von Aktantengruppen einer Gesellschaft und Sprache, deren kulturelle Apparate differieren, und b) der Interkulturalität in der Kommunikation zwischen Aktanten verschiedener Gesellschaften und Sprachen. Im vorliegenden Fall liegt es von daher Nahe, Interkulturalität vor allem in der letztgenannten Dimension anzunehmen. [Zurück zum Text.](#)
- 
- 13-
- <sup>9</sup> Zu einer Kritik der unpräzisen Verwendung des Ausdrucks „Stereotyp“ vor dem Hintergrund von Wissensstrukturtypen siehe Redder (1995). [Zurück zum Text.](#)
- <sup>10</sup> Eine Teilnehmerin aus der amerikanischen Gruppe während einer zweiten Videokonferenz. [Zurück zum Text.](#)
- <sup>11</sup> Cf. Byram (1999, S. 359): "(...) learning here was not just cognitive and (...) the senses of sight and taste were the most important channels of learning." [Zurück zum Text.](#)
- <sup>12</sup> Clark and Murphy (1982, bes. S. 288-289). [Zurück zum Text.](#)
- <sup>13</sup> Im Videobeispiel sind die Perspektiven aus den Aufzeichnungen so geschnitten, dass die jeweils sprechende Gruppe zu sehen ist. Im resultierenden Zusammenschritt sind aus Datenschutzgründen Ton und Bild verfremdet. [Zurück zum Text.](#)
- <sup>14</sup> Transkribiert nach HIAT, cf. Ehlich and Rehbein (1976). [Zurück zum Text.](#)
- <sup>15</sup> Im Rahmen der Diskussion der *American core values* wird auch auf den Stellenwert der Mobilität hingewiesen. [Zurück zum Text.](#)
- <sup>16</sup> Die kommunikative Funktion emotionaler Bewertungen analysiert Fiehler (1990). [Zurück zum Text.](#)

<sup>17</sup> Zu präferierten Reaktionen und Bearbeitung nicht-präferierter Reaktionen siehe Davidson (1984). [Zurück zum Text.](#)

<sup>18</sup> Theoretisch lassen sich die Anforderungen auch an die Muttersprachler aus dem Konzept der *dritten Kultur* bzw. des *dritten Ortes* (Kramsch, 1983, bes. Kapitel 8, Kramsch; 1995, bes. S. 62) ableiten, was nun auch von der Muttersprachendidaktik reflektiert wird. So wurde während des 13. Symposiums Deutschdidaktik (2000) angesichts des hohen Immigrantenanteils in deutschen Schulen intensiv erörtert, ob die Muttersprachendidaktik nicht durch eine *Verkehrssprachendidaktik Deutsch* ergänzt oder ersetzt werden müsse. [Zurück zum Text.](#)

---

-14-

### Literatur

Allwright, Richard L. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics* 5, 156-171.

Byram, Michael. (1999). Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In Lothar Bredella & Werner Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 358-380). Tübingen: Narr. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Clark, Herbert H. & Murphy, Gregory L. (1982). Audience design in meaning and reference. In Jean-François le Ny & Walter Kintsch, Walter. (Eds.). *Language and comprehension* (pp. 287-300). Amsterdam etc.: North-Holland Publishing Company.

Davidson, Judy. (1984). Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In Maxwell J. Atkinson & John Heritage. (Eds.). *Structures of Social Interaction: Studies in Conversation Analysis* (pp. 102-128). Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Ehlich, Konrad. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In Aleida Assmann, Jan Assmann & Christof Hardmeier. (Hrsg.). *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation* (S. 24-43). München: Fink.

Ehlich, Konrad. (1986). Funktional-pragmatische Diskursanalyse - Ziele und Verfahren. In Wolfdietrich Hartung. (Hrsg.). *Untersuchungen zur Kommunikation - Ergebnisse und Perspektiven* (S. 15-40). Berlin: Akademie der Wissenschaften (=Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte 149).

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45, 21-41.

Ehnert, Rolf. (2001). Audiovisuelle Medien. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (S. 1093-1100). Berlin, New York: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und

Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.2).

Fiehler, Reinhard. (1990). *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin, New York: de Gruyter.

Grice, Paul. (1975). Logic and Conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan. (Eds.). *Speech Acts* (pp. 41-58). New York etc.: Academic Press.

Hoffmann, Ludger. (1984). Mehrfachadressierung und Verständlichkeit. *Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft (LiLi)*, 55, 71-85.

Kramsch, Claire. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford etc.: Oxford University Press.

Kramsch, Claire. (1995). Andere Worte - andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In Lothar Bredella. (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (S. 51-66). Bochum: Universitätsverlag Dr. Brockmeyer.

---

-15-

Petter-Zimmer, Yvonne. (1990). *Politische Fernsehdiskussionen und ihre Adressaten*. Tübingen: Gunter Narr. (= Kommunikation und Institution 19).

Redder, Angelika. (1995). "Stereotyp" - eine sprachwissenschaftliche Kritik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21*. München: iudicium.

Redder, Angelika & Rehbein, Jochen. (1987). Zum Begriff der Kultur. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 38/1987, 7-26.

Rivers, Wilga M. (1997). Principles of interactive language teaching [Online 07/2001: [http://agoralang.com/rivers/10Principles\\_0.html](http://agoralang.com/rivers/10Principles_0.html) ff. ].

Roche, Jörg. (demn.). *Interkulturelle Sprachdidaktik - Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Roche, Jörg & Webber, Mark J. (1994). *Für- und Widersprüche. Ein integriertes Textbuch für Colleges und Universitäten*. New Haven, London: Yale UP.

Schlickau, Stephan. (1998). Mehrfachadressierung im Rundfunk. *Folia Linguistica*, XXXII/3-4, 365-385.

Schlickau, Stephan. (2000). Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online 07/2001: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/sschlick1.htm>].

Schlickau, Stephan. (2001). Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 6(2), 15 pp. Available: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_06\\_2/beitrag/schlickau1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_2/beitrag/schlickau1.htm)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]