

Interkulturelle Videokonferenzen und kulturelle Dimensionen. Darstellung und Begründung einer Forschungsfrage – samt erster Beobachtungen

Hans W. Giessen
Universität de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne,
h.giessen@gmx.net



Reçu le 24-09-2013 / Évalué le 30-12-2013 / Accepté le 30-03-2014

Visioconférences interculturelles et dimensions interculturelles Présentation et justification d'une question de recherche et premières observations

Résumé : *cet article a pour but d'examiner les effets des catégories culturelles et médiatiques dans un contexte interculturel particulier, celui de la vidéoconférence. Il s'agit de voir dans quelle mesure la dimension culturelle de la communication influence la vidéoconférence, si les valeurs et les comportements se modifient à son contact et enfin si l'on peut mesurer ces changements. Cette analyse repose sur un enseignement par vidéoconférence mené pendant plus de dix ans entre l'université de la Sarre et plusieurs institutions partenaires en France.*

Mots-clés : *vidéoconférence, catégories culturelles, didactique de l'apprentissage/acquisition*

Interkulturelle Videokonferenzen und kulturelle Dimensionen. Darstellung und Begründung einer Forschungsfrage – samt erster Beobachtungen

Zusammenfassung: *Der Beitrag bezieht sich auf Kulturkategorien und ihre Bedeutung im Kontext interkultureller Gruppenvideokonferenzen. Es wird gefragt, wie sich kulturabhängige Werte und Verhaltensweisen in diesem Kontext auswirken, ob und gegebenenfalls wie sie sich ändern, und ob sich diese Änderungen gegebenenfalls systematisieren lassen. Dies wird am Beispiel deutsch-französischer Gruppenvideokonferenzen untersucht, die seit mehr als einem Jahrzehnt an der Universität des Saarlandes und an französischen Partnereinrichtungen angeboten werden.*

Schlüsselwörter: *Videokonferenzen, Kulturkategorien, Spracherwerbsdidaktik*

**Intercultural video conferences and cultural dimensions.
Presentations, justification and first results of a research**

***Abstract:** The article aims to examine the effects of cultural dimensions in the context of intercultural videoconferencing. Do cultural dimensions influence a videoconference? Does the medium alter culturally determined behaviour? Is it possible to see regularity? This is to be examined on the basis of German-French classroom videoconferencings that have been offered since more than a decade at Saarland University and its French partner institutions.*

***Key words:** Videoconferencing, cultural dimensions, Didactics for language acquisition*

1. Einleitung

Ein wichtiges Charakteristikum des Internets ist, dass sie mit seiner Hilfe nicht nur Inhalte in einem neuen Kontext aufbereitet werden können (so dass es einen *Kanal* darstellt, über den Inhalte transportiert werden können). Das Spezifische dieses Mediums liegt vielmehr darin, dass es Vernetzungen und somit auch neue, kollaborative Formen des Arbeitens oder auch Lernens ermöglichen. Dies ist grundsätzlich nicht so neu. So werden an der Universität des Saarlandes bereits seit den späten neunziger Jahren regelmäßig internetgestützte und synchron organisierte Lehrveranstaltungen angeboten, die gleichzeitig und kollaborativ mit Studierenden französischer Hochschulen organisiert sind (Giessen, 2001; Übersicht: Bufe/Giessen, 2005; die folgende Darstellung bezieht auch Auswertungen von Seminaren der Folgejahre mit ein – die entsprechende Veranstaltungsreihe läuft kontinuierlich bis heute).

Die kollaborativen Einsatzszenarien der internetgestützten Kommunikation sind insbesondere für den Bereich des Sprachenlernens interessant, da hier die Vernetzung mit Muttersprachlern erfolgen kann. Deutsche und französische Studierende erstellen im Vorfeld der Lehrveranstaltungen gemeinsame Präsentationen, die im Rahmen eines Seminars gleichzeitig und ebenfalls internetgestützt (als Web-Videokonferenz) beiden Gruppen präsentiert werden.

Zur Verdeutlichung sei die Konzeption der Seminare kurz erläutert. Grundsätzlich ist die Gruppenvideokonferenz das entscheidende Moment der gemeinsamen Seminarreihe; sie ist aber eng verbunden mit einer Vorbereitungsphase, die ihr Funktionieren ermöglicht.

Damit nämlich die gemeinsamen Seminarstunden einen entsprechenden, das Konzept rechtfertigenden Mehrwert aufweisen, müssen sie vorbereitet werden – unvorbereitete Treffen von Gruppen sind oft unergiebig, wie bereits Schüleraustausche und -besuche zeigen, bei denen die Teilnehmer mitunter nichts miteinander anfangen können, wenn es kein gemeinsames (im Vorfeld vorbereitetes) Thema gibt. Umgekehrt ist aber auch die Aufforderung, individuell (unabhängig von Aufgaben und Terminen) zu einem vorgegebenen Thema zu kommunizieren, oftmals wenig effektiv, wie viele E-Mail-Tandems zeigen, die mitunter recht schnell versanden. Dagegen ermöglicht unser Konzept Mehrwerte in beide Richtungen: Die Gruppenvideokonferenz selbst ist für alle Teilnehmer aus beiden Gruppen ergiebig, weil sie intensiv vorbereitet wird. Umgekehrt sind die Vorbereitungstreffen intensiv und effizient, da ihre Teilnehmer auf einen konkreten Termin hinarbeiten und sich mit einer konkreten Aufgabe auseinandersetzen müssen: für die große Gesamtgruppe eine inhaltliche Aufbereitung zu erstellen, die zu einem bestimmten Datum fertig sein muss. In der Vorbereitungsphase arbeiten in der Regel jeweils zwei bis drei Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer aus den beiden Seminargruppen zusammen. Sie bearbeiten gemeinsam ein Thema; ihre Bearbeitung wird in der Folge im Rahmen der Gruppenvideokonferenz allen Teilnehmern präsentiert.

Die Vorbereitungsphase ist wichtiger, als es zunächst den Anschein hat. Die Präsentationen wird von zuvor festgelegten Seminarmitgliedern oder Kleingruppen aus beiden Ländern gemeinsam erstellt (dies kann dann im Übrigen per Mail oder mit anderen Diensten wie Skype erfolgen). Sie müssen Inhalte aus beiden Kulturkreisen vergleichend bearbeiten. Zudem müssen sie ihre Präsentationen in beiden Sprachen und daher auch die Vorbereitungstätigkeiten jeweils mit Muttersprachlern aus dem anderen Land erarbeiten. Schließlich wird so die Zusammenarbeit (auch zeitlich) begründet und strukturiert. Die Gruppenvideokonferenz ist also der Anlass für eine intensive Zusammenarbeit deutscher und französischer Studierender.

Obwohl sich viele Lernerfolge in der Vorbereitungsphase einstellen, ist die Präsentation (die Videokonferenz selbst) als das benotete Ereignis aber auch aus eigenem Recht bedeutsam. Sie führt auch zu eigenständigen Lernerfolgen nicht nur hinsichtlich der Sprache und des präsentierten Inhalts, sondern auch auf anderer Ebene, denn nicht zuletzt ist auch der Umgang mit dem Medium für die Bewertung von Bedeutung (z.B.: wann ist eine Großaufnahme – der sprechenden Person – sinnvoll, wann eher Gruppen-Totalen?).

Die Mehrwerte sind mithin sowohl inhaltlicher, als auch in sprachlicher Art; durch die gemeinsamen Erarbeitungen gibt es zudem weitere Lerneffekte in sozialer, rhetorischer oder interkultureller Hinsicht.

Es ist schon lange bekannt, dass solche kollaborativen, erst durch das Internet ermöglichten Unterrichtsszenarien das Lernen selbst – die Rolle des Lehrers, des Schülers, die Aufbereitung der Lerninhalte und vieles mehr – verändern (Übersicht: Klimsa/Issing, 2011). Wir haben nun verschiedene Untersuchungen und Evaluationen durchgeführt, teilweise als standardisierte Befragungen, teilweise als ausführliche Interviews. Es existieren also quantitative und qualitative Aussagen zu Sinnhaftigkeit und Konzeption sowie zu Problemstellungen und Vorteilen des Mediums. In diesem Kontext wurde deutlich, dass die Änderungen, die sich auf die inhaltliche Aufbereitung des Unterrichtsstoffes beziehen (müssen), gleichzeitig in einem Spannungsverhältnis zu verschiedenen kulturellen Charakteristika stehen, die für beide Länder existieren.

2. Kulturkategorien

2.1 Einleitung

Offenbar gibt es Aspekte kulturbedingten Verhaltens, die sich im Verhältnis zum Verhalten von Mitgliedern anderer Kulturen beobachten lässt. Es wird bereits seit langem versucht, solche kulturell bedingte Verhaltensweisen zu isolieren und zu systematisieren. Daher existiert bereits ein gewisses Instrumentarium, das es ermöglicht, Einstellungen und Werte verschiedener Kulturen zu erkennen und miteinander zu vergleichen. In der Regel werden dazu die Kategorien genutzt, die in den ersten Grundlagen bereits in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Franz Boas und seinen Schülerinnen Ruth Benedict oder Margaret Mead und deren Mann Gregory Bateson, in der Folge von Talcott Parsons, später vor allem von Nancy J. Adler, Geert Hofstede, Edward T. Hall, Florence Rockwood Kluckhohn und Freed Strodbeck, Fons Trompenaars, Robert House, Shalom H. Schwartz, Pippa Norris und Ronald Inglehart und anderen entwickelt wurden. Die Kategorien können es ermöglichen, kulturelle Verhaltensweisen auf einer Metaebene zu kategorisieren. So konnte gezeigt werden, dass Menschen in einer gewissen Korrelation zu ihrer kulturellen Herkunft ähnlich reagieren, wenn ihre Verhaltensweisen oder Einstellungen auf Kategorien wie

- die Bereiche, für die zwischenmenschliche Beziehungen definiert werden (spezifisch – diffus),
- die ‚sichtbare Emotionalität‘ (neutral – emotional),
- ‚Haben – Sein‘,
- ‚Individualismus – Kollektivismus‘ (dies ist eine der Kategorien, die bereits in den ersten Forschungsarbeiten zu dieser Thematik isoliert werden konnten; ähnlich auch die Unterscheidung, die bereits Parsons und später Trompenaars zwischen ‚Universalismus‘ und ‚Partikularismus‘ treffen),

- die jeweilige Art und Weise des Umgangs mit Konflikten einschließlich der Kontrolle von Aggression
 - die ‚konfuzianische Dynamik‘, die durch den „Chinese Value Survey“ isoliert werden konnte; Hofstede nennt diese Kategorie ‚Langzeit – Kurzzeitorientierung‘,
 - die Bedeutung des Kontexts für die Bedeutung insbesondere des Informationsflusses (high context – low context),
 - die ‚Machtdistanz‘,
 - ‚Maskulinität – Femininität‘,
 - die jeweilige Einstellung zum individuell bzw. subjektiv benötigten Raum,
 - der Grund für die Akzeptanz eines bestimmten gesellschaftlichen Status (‚errungen‘ – ‚zuschrieben‘),
 - die jeweilige ‚Unsicherheitsvermeidung‘,
 - die jeweilige Zeitkonzeption (monochron – polychron),
- bezogen werden.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Kategorien ‚Machtdistanz‘, ‚Unsicherheitsvermeidung‘ sowie ‚Zeit- und Aufmerksamkeitskonzeption‘, da sich im Kontext dieser Kategorien, wie gezeigt werden wird, für Deutsche und Franzosen signifikante Unterschiede ergeben und sie im Kontext der Videokonferenzseminare bedeutsam sind.

Zunächst: Eine solche Kategorisierung ist nicht unproblematisch. Zunächst bedeutet sie nicht, dass sich alle Individuen eines Kulturraums jeweils gleich und entsprechend einer jeweils herausgearbeiteten (oder auch nur postulierten) Kategorie verhalten. Menschliches Verhalten ist auf der individuellen Ebene höchst unterschiedlich und von vielen Aspekten geprägt, die von Charaktereigenschaften bis zur Stimmung in einem spezifischen Moment reichen.

Auf der anderen Seite gibt es auch allgemeine menschliche Verhaltensweisen, die als *Universalien* betrachtet werden können. Donald Brown (1991) spricht von *Human Universals* und beschreibt sehr viele, dazu zählen auch scheinbar kulturabhängige Bereiche: Überall gibt es beispielsweise die Auseinandersetzung mit Hierarchien (auch informell oder gar ‚nur‘ charismatisch begründet); Es gibt die Frage nach dem Umgang mit der Vergänglichkeit des menschlichen Lebens, das Bedürfnis nach Ästhetik usw.

Dennoch gibt es auch Bereiche, in denen Kulturen das Verhalten und die Wertvorstellungen prägen. So scheinen sich Deutsche im Vergleich zu Angehörigen anderer Kulturräume in vielen Kontexten durchaus und in einem distinkten (eindeutig unterscheidbaren: identisch nach innen, differenzierend nach außen) Sinn bezüglich ihrer Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu unterscheiden.

Die Unterschiede lassen sich offenbar messen und auch im statistischen Sinn signifikant nachweisen.

Dennoch ist eine weitere Differenzierung nötig, denn es gibt verschiedene Arten von kulturellen Prägungen, die jeweils unterschiedliche Ursprünge haben. Sie resultieren etwa aus der Geschlechtszugehörigkeit, aus der Frage, ob man in einem eher urbanen oder eher dörflichen Umfeld aufgewachsen ist, aus der Religionszugehörigkeit, der Schichtzugehörigkeit, der Berufszugehörigkeit mitsamt des Aspekts der Unternehmenskultur, und vielem mehr. Der ‚Kulturraum‘ stellt selbst also nur eine unter vielen kulturellen Prägungen dar. Zudem ist er sehr unspezifisch; in der Regel ist ein Kulturraum, auch wenn er über staatliche Strukturen definiert wird, kein monolithischer Block. Beispielsweise unterscheiden sich innerhalb Deutschlands, um nur auf die Ebene der Bundesländern zu gehen, die Niedersachsen und die Bayern sehr stark – und innerhalb des Bundeslandes Bayern gibt es erneut gravierende Unterschiede zwischen katholisch geprägten Bayern und evangelisch geprägten Franken. Zudem ist schwierig, beispielsweise die Prägungen durch den Kulturraum von Prägungen auseinander zu halten, die etwa durch (wie angedeutet: diesen Kulturraum ja ebenfalls prägenden) religiösen Traditionen und Wertvorstellungen oder durch heute ebenfalls global wirkende berufsspezifische Verhaltensweisen und Wertvorstellungen ausgehen. So gibt es verschiedene Einflussebenen und der Existenz distinkter Kulturräume widersprechende Kontinua. Es wurde wiederholt darüber diskutiert, wie hoch (und damit bedeutend) der Anteil kulturraumabhängiger Variablen bezüglich des menschlichen Verhaltens sind; aber selbst Kritiker des Konzepts, die diesen Anteil für eher klein halten, leugnen nicht, dass es ihn gibt (Gerhart/Fang, 2005).

Aus diesem Grund haben die Studien von Geert Hofstede viel Aufsehen erregt, denn sie konnten offenbar zahlreiche das menschliche Verhalten prägende Bereiche weitgehend ausschließen und sich in der Tat auf Kulturen konzentrieren. Hofstede war Personalchef bei IBM und führte in dieser Funktion seit den späten sechziger Jahren verschiedene Umfragen durch, um arbeitsrelevante Einstellungen der IBM-Mitarbeiter herauszufinden. Die Untersuchung war bereits quantitativ eindrucksvoll: Es wurden 116.000 Fragebögen ausgewertet; die Probanden kamen aus mehr als 50 Herkunftsnationen. Dabei war auffällig, dass in der Tat Mitarbeiter aus dem jeweils selben Kulturraum die Fragen ähnlich beantworteten, während sich Antworten von Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zum Teil stark voneinander unterschieden. Da sie alle IBM-Mitarbeiter waren, war Hofstede überzeugt, dass zumindest Branchen- oder Unternehmensspezifika als ebenfalls veränderbare Variable ausgeschlossen werden konnten. Die Herkunftsnationen waren aus seiner Sicht die einzige veränderbare Variable, mit der solche systematischen Differenzen erklärt werden können. Hofstede hat durchaus anerkannt, dass der Begriff der ‚Nation‘ oder auch des ‚Kulturraums‘ relativ grob ist. Er bezeichnete einen solchen staatlich-geografischen definier-

ten Raum aber als „das einzige brauchbare Kriterium für eine Klassifizierung“ (1993: 27).

Im weiteren Verlauf werde ich mich auf zwei Kategorien beziehen, die von Geert Hofstede isoliert worden sind: das Kriterium der ‚Machtdistanz‘ sowie das Kriterium der ‚Unsicherheitsvermeidung‘. Zudem wird noch kurz eine von Edward Hall herausgearbeitete Kategorie angesprochen, die sich auf Zeit- und Aufmerksamkeitskonzeptionen beziehungsweise die Bewertung des Kontexts bezieht. In all diesen Bereichen unterscheiden sich Deutsche und Franzosen signifikant voneinander; all diese Kriterien scheinen sich auch auf das internetgestützte kollaborative Lernen auszuwirken.

2.2 Machtdistanz

Unter dem Begriff der ‚Machtdistanz‘ subsumiert Hofstede „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ (1993: 42). Der Begriff beschreibt also die emotionale Distanz unter anderem zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern. ‚Große Machtdistanz‘ bedeutet demnach, dass Untergebenen ihre Vorgesetzten uneingeschränkt respektieren und tun, was sie von ihnen verlangen, auch wenn sie völlig anderer Meinung sind. Die hohe Abhängigkeit und große emotionale Distanz setze sich bis in die Sphäre der Familie fort und beeinflusse auch die Erziehung, sie betreffe also auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und selbst die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern. Umgekehrt existiere in Gesellschaften mit niedriger Machtdistanz ein partnerschaftlicheres Verhältnis nicht nur zwischen Eltern und ihren Kindern, sondern oder auch zwischen Erziehern und Schülern. Es liegt Nahe, zu vermuten, dass sich diese Kategorie beim Treffen von Vertretern aus beiden Kulturräumen in der sprachdidaktischen Videokonferenz auswirkt – möglicherweise gar besonders stark, da die Gruppen sich ja in ihrem nationalen Umfeld befinden und aus dieser Situation heraus eher entsprechend der dort üblichen Verhaltensschemata reagieren.

Hofstede hat folgende Indikatoren formuliert:

Große Machtdistanz	Schwache Machtdistanz
Ungleichheit unter den Menschen wird erwartet und ist erwünscht.	Ungleichheit zwischen Menschen sollte so gering wie möglich sein.
Eltern erziehen ihre Kinder zu gehorsam.	Eltern behandeln ihre Kinder wie ihresgleichen.
Kinder behandeln ihre Eltern mit Respekt.	Kinder behandeln ihre Eltern wie ihresgleichen.
Jede Initiative geht von der Lehrperson aus.	Lehrpersonen erwarten von den Schülern Eigeninitiative.
Lehrpersonen sind Gurus, die ihr eigenes Wissen vermitteln.	Lehrpersonen sind Experten, die losgelöstes Wissen vermitteln.
Schüler behandeln die Lehrperson mit Respekt.	Schüler behandeln die Lehrperson wie ihresgleichen.
Tendenz zur Zentralisation.	Tendenz zur Dezentralisation.
Mitarbeitende erwarten, Anweisungen zu erhalten.	Mitarbeitende erwarten, in Entscheidungen miteinbezogen zu werden.
Privilegien und Statussymbole für Manager werden erwartet und sind populär.	Privilegien und Statussymbole stoßen auf Missbilligung.
Die Mächtigen genießen Privilegien.	Alle haben die gleichen Rechte.

Tabelle 1: Indikatoren für Machtdistanz in Gesellschaften (Hofstede 1993.52)

Die Reaktion hat systematische Unterschiede in Abhängigkeit zum Kulturraum ergeben. Hofstede hat 50 Länder (und drei Regionen – wo die Anzahl der Probanden für einzelne Länder kein valides Ergebnis zeigen konnte) in sein Sample aufgenommen und ein Ranking erstellt. Dabei hat sich gezeigt, dass oft benachbarte Nationen bzw. Kulturräume ein ähnliches Antwortverhalten aufweisen, etwa Deutschland und die skandinavischen Staaten, oder die romanischen Länder. Auch die Globe Study hat Cluster verschiedener Großregionen bezüglich der messbaren Antworten und des Verhaltens festgestellt (House, Chhokar, Brodbeck, 2007). Obwohl Deutschland und Frankreich Nachbarn sind, gibt es zwischen dem Antwortverhalten der Interviewpartner beider Länder re-

lativ deutliche Unterschiede. Im Ranking dem ‚Machtdistanzindex‘ deutet das Antwortverhalten in Frankreich darauf hin, dass dort eine große Machtdistanz vorherrscht (Position 15 von 53), während das Antwortverhalten in Deutschland einen eher niedrigen Wert nahelegt (42 von 53).

2.3 Unsicherheitsvermeidung

Eine andere Kategorie, die Geert Hofstede isolieren konnte, betrifft den „Grad, in dem Mitglieder einer Kultur sich durch ungewisse oder unbekannt Situationen bedroht fühlen“ (1993: 133). Die Formulierung wirkt aus meiner Sicht sehr existenziell; Hofstede versteht darunter generalisierend die Art, wie eine Gesellschaft mit Unsicherheit und Ungewissheit oder noch allgemeiner mit der Unvorhersehbarkeit von Situationen umgeht. Schüler und Studierende bevorzugten in Gesellschaften mit starker Unsicherheitsvermeidung laut Hofstede klar strukturierte Aufgaben, genaue Zielvorgaben und Zeiteinteilungen. Anderer Meinung als der Lehrende zu sein werde als unloyal abgelehnt; Experten und ihr Expertenwissen genießen generell großes Vertrauen.

Umgekehrt kann die Kategorie ‚Unsicherheitsvermeidung‘ aber auch als Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten definiert werden. In Gesellschaften mit schwacher Unsicherheitsvermeidung werden uneindeutige Situationen und Unsicherheit, Hofstede zufolge, als tägliche Erscheinung hingenommen. Konflikte und Konkurrenz könnten offener ausgetragen werden; aggressives Verhalten werde missbilligt und Emotionen weniger offen gezeigt als in Gesellschaften mit starker Unsicherheitsvermeidung. In Gesellschaften mit schwacher Unsicherheitsvermeidung herrsche ganz allgemein eher die Überzeugung, dass Probleme auch ohne ein Korsett von Regeln und Verhaltensweisen lösbar seien. In solchen Gesellschaften bevorzugten Schüler und Studierende offene Aufgabenstellungen ohne klare Ziel- und Zeitvorgaben. Es werde erwartet, dass mehrere Antworten und Lösungswege richtig sein können. Offene Diskussionen zwischen Lehrenden und Lernenden seien nicht nur die Folge dieses Sachverhalts, sondern explizit erwünscht. Originalität werde hoch bewertet. Den Lehrenden werde zugestanden, nicht alles wissen zu können.

Hofstede hat zur Ermittlung des Grads der Unsicherheitsvermeidung ebenfalls Indikatoren entwickelt:

Starke Unsicherheitsvermeidung	Schwache Unsicherheitsvermeidung
Unsicherheit wird als Bedrohung empfunden und wird bekämpft.	Unsicherheit wird als Teil des Lebens akzeptiert.
Aktivitätslevel, Geschäftigkeit, viel Stress.	Ruhe, Gelassenheit, wenig Stress.
Aggressionen und Emotionen können gezeigt werden.	Aggressionen und Emotionen sollten nicht gezeigt werden.
Was anders ist, ist gefährlich.	Was anders ist, macht neugierig.
Größere Strukturierung von Aktivitäten.	Geringere Strukturierung von Aktivitäten.
Emotionales Bedürfnis nach Regeln.	So wenig Regeln und Gesetze wie möglich.
Geringe Toleranz gegenüber abweichenden Ideen und abweichendem Verhalten.	Höhere Toleranz gegenüber abweichenden Ideen und abweichendem Verhalten.
Glaube an Experten und Spezialisten.	Glaube an Generalisten und gesunden Menschenverstand.

Tabelle 2: Indikatoren für Unsicherheitsvermeidung in Gesellschaften (Hofstede 1993: 125, 134)

Es wird deutlich, dass die verschiedenen Kategorien miteinander zusammenhängen können. Wenn ein hohes Vertrauen in Experten und Spezialisten und gleichzeitig ein höheres Bedürfnis nach Regeln vorherrscht, ist auch naheliegend, den Anweisungen der Experten, die ja in der Regel auch Lehrer oder Vorgesetzte sind, zu gehorchen. Zwar beschreiben die Kategorien ‚Macht Distanz‘ und ‚Unsicherheitsvermeidung‘ unterschiedliche Sachverhalte, aber offenbar gibt es auch einen ‚inneren Zusammenhang‘ zwischen den Kategorien. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass sie Phänomene beschreiben, die vielleicht nicht offensichtlich, in der Tat aber existent und wirksam sind. Für den ‚inneren Zusammenhang‘ spricht im Übrigen auch die Tendenz, die sich bei der Auswertung der Hofstedeschen Daten wiederfindet: In der Tendenz weisen Nationen, in denen eine große Machtdistanz vorgefunden wird, auch eine eher starker Unsicherheitsvermei-

dung auf. Allerdings ist dies auch nicht immer der Fall – ansonsten wäre es auch nicht nachvollziehbar, warum es sich um unterschiedliche Kategorien handelt. So weist Singapur den niedrigsten Wert bezüglich der ‚Unsicherheitsvermeidung‘ auf, obwohl es bezüglich der Kategorie ‚Machtdistanz‘ eine tendenziell konträre Position eingenommen hatte. Die Unterschiede können mit konfuzianistischer Tradition erklärt werden, die – um ein Beispiel mit jeweils in beiden Kategorien hohen Werten zu nennen – im romanischen Kulturraum natürlich nicht wirksam war.

In jedem Fall unterscheiden sich auch bezüglich der ‚Unsicherheitsvermeidung‘ die Resultate aus Deutschland und aus Frankreich. Im Ranking dem ‚Unsicherheitsvermeidungsindex‘ deutet das Antwortverhalten in Frankreich darauf hin, dass dort ein tendenziell hoher Grad an Unsicherheitsvermeidung existiert (Position 10 von 53), während das Antwortverhalten in Deutschland einen niedrigeren Wert nahelegt (29 von 53). Die Tendenz entspricht also den Beobachtungen dem ‚Machtdistanzindex‘, ist aber etwas weniger ausgeprägt. Auch dieser systematische Unterschied wurde etwa in der Studie von House / Chhokar / Brodbeck (2007) bestätigt.

2.4 Zeit- und Aufmerksamkeitskonzeptionen; Kontext

Es gibt weitere Kulturkategorien, die in unserem Kontext bedeutsam sind. So ist die Kommunikation im französischen Kulturraum tendenziell eher synchron, während beispielsweise im deutschen Kulturraum grundsätzlich abgewartet wird, bis der Gesprächspartner ausgesprochen hat. Dies kann als eine spezifische, beobachtbare Folge dessen interpretiert werden, was Edward T. Hall als Bedeutung der *Zeit- und Aufmerksamkeitskonzeption wie auch des Kontexts* (Hall, 1976) herausgearbeitet hat.

2.5 Relevanz dieser Kategorien im Rahmen der Gruppenvideokonferenzen

Es wurde beobachtet, dass im Verlauf der Videokonferenz-Seminarreihe Verhaltensänderungen auftreten. Dies scheint zunächst eher naheliegend und gar notwendig: Denn in einem kollaborativen Seminar ist ja essentiell, dass die Studierenden gemeinsam Lerninhalte erarbeiten, sie müssen also aufeinander zugehen, um miteinander zu arbeiten; dass sich dieses ‚Zugehen‘ auch auf kulturelle Eigenheiten bezieht, ist zwangsläufig. Grundsätzlich gibt es bei jeder interkulturellen Begegnung gegenseitige Verhaltenskorrekturen, um Konflikte vermeiden und Gemeinsamkeit entstehen zu lassen. Zudem ist naheliegend, dass es solche Anpassungsleistungen auch in medialen Kontexten gibt. Es ist bereits häufiger thematisiert worden, dass sich Medien auf jeweils spezifische Art und Weise auf die Gesellschaft und ihre Mitglieder auswirkt (das sich umgekehrt natürlich auch

die Kultur auf den Umgang mit Medien auswirkt, sei der Vollständigkeit halber ebenfalls erwähnt). Wie aber sieht das Verhältnis zwischen Kulturkategorie und Medium aus? Fraglich ist also, ob kulturelle Anpassungsleistungen regelmäßig erfolgen und ob sie mit der Systematik der beschriebenen Kulturkategorien erklärbar sind.

Zunächst steht zu vermuten, dass kulturelle Anpassungsprozesse im Kontext von Videokonferenzen besonders deutlich beobachtet werden können, denn die Gruppen sind ja in ihren Heimatländern und die punktuellen Treffen im Laufe eines Seminars die einzige Variable, die Verhaltensänderungen evozieren kann. Mit anderen Worten: Wenn es zu Verhaltensänderungen kommt, liegt die Ursache vermutlich in unserem Seminar beziehungsweise im Medium Videokonferenz. Falls es nun in der Tat zu wiederholten oder gar systematischen Änderungen kommt, kann die Ursache nur im Medium liegen.

Die Frage hat weitere Implikationen. Wer (Mitglieder welchen Kulturraums) erbringen zumindest vorrangig Anpassungsleistungen? Werden sie regelmäßig von ein und demselben Partner geleistet, oder gibt es einen Wechsel, vielleicht in Abhängigkeit zur untersuchten Kulturkategorie? Oder allgemeiner: Kann es gar sein, dass das Medium (zumindest in seinem Kontext, also im Rahmen der Gruppenvideokonferenz) über die kulturelle Tradition dominiert?

Auch dies wäre nicht überraschend. Es ist ein alter Topos der Geistesgeschichte, dass es kontinuierlich stattfindende kulturelle Wandlungsprozesse gibt. Allerdings wird auch immer wieder betont, dass dieser Wandel von äußerst vielen, sich wechselseitig, aber vor allem ungleich- und -regelmäßig beeinflussenden Faktoren bestimmt wird. Bereits 1748 hat Charles de Montesquieu ein Spektrum aufgelistet, das von klimatischen Faktoren über Kriege und politische Veränderungen bis hin zu neuen technischen Errungenschaften reicht – übertragen auf die Gegenwart impliziert dies, dass auch die Medien und nicht zuletzt das Internet und seine Dienste (unterschiedlich wichtige und wirkungsmächtige) Faktoren in einem solchen Wandlungsprozess sein können.

Obwohl sich also der Internetdienst ‚Videokonferenz‘ besonders für eine solche Untersuchung zu eignen scheint, gibt es offenbar noch keine entsprechenden Studien. Zum Thema der Nutzung interkultureller Videokonferenz beim Sprachenlernen existieren zwar viele Arbeiten, und die interkulturelle Dimension wird dabei regelmäßig thematisiert, aber nur selten systematisch reflektiert, wie bereits Stephan Schlickau (2003: 328) festgestellt hat. Daran hat sich bislang meiner Beobachtung zufolge wenig geändert.

3. Kulturdimensionen und internetgestütztes kollaboratives Lernen

Unsere Beobachtungen scheinen zu bestätigen, dass das angedeutete internetgestützte kollaborative Unterrichtsszenarium spezifische Folgen hat.

- Insbesondere ist die kommunikative Distanz in der internetgestützten Kommunikation so groß, dass fast zwangsläufig Unsicherheiten bezüglich der Intentionen des Partners auftreten. So bemerkte eine deutsche Studentin: „*Anders als ich im Vorfeld erwartet hatte, waren die Franzosen unsicher und zurückhaltend und trauten sich nicht so recht mit dem Medium umzugehen*“ (deutsche Studentin, 5.2.2007, und mehrere ähnlichlautende Aussagen). Die Tatsache, dass die Strukturierung des internetgestützten, kollaborativen synchronen Lernens zwischen der deutschen und der französischen Gruppe ‚ausgehandelt‘ werden musste, irritierte allenfalls vereinzelte deutsche Teilnehmer, aber mehr als zwei Drittel der Franzosen. Umgekehrt betonten die französischen Teilnehmer stets die Souveränität der Deutschen im Umgang mit dem Medium (bezogen auf die soziale, nicht notwendigerweise auf die technische Kompetenz).
- Synchrones Kommunizieren ist im Kontext internetgestützter kollaborativer Szenarien nahezu unmöglich. Vor allem führen verzögerte *Backchannel*-Signale und sich daraus entwickelnde Probleme bei der Klärung des Rederechtswechsels dazu, dass nur ein formalisierter Kommunikationswechsel möglich ist. Auf französischer Seite wurde deshalb mehrfach kritisiert: « *c’était parfois trop statique* » (so ein französischer Student, 29.1.2007). In der Tat so gut wie alle französischen Teilnehmer teilten diese Einschätzung. Natürlich haben die genannten Einschränkungen auch die deutschen Teilnehmer irritiert. So sehr gestört, dass dieses Faktum in die Liste der problematischen Aspekte explizit aufgenommen wurde, hat es hier aber weniger als die Hälfte der Teilnehmer. Erneut haben wir mithin einen signifikanten Unterschied in der Bewertung; erneut scheinen die deutschen Teilnehmer weniger Probleme gehabt zu haben – oder umgekehrt: Der mediale Anpassungsdruck war auf französischer Seite deutlich höher.
- Wird der Wunsch ernstgenommen, kollaborative Lernszenarien durchzuführen, müssen die Lerner selbst aktiv werden: Studierende müssen gemeinsam Lerninhalte erarbeiten, sie müssen sie selbst vor der Kamera präsentieren usw. Dies steht im Widerspruch zur französischen Tradition der Machtdistanz im Unterricht. Dort spielen selbstgesteuerte Lern- und Präsentationsszenarien eine weniger große Rolle; der Unterricht ist

traditionell durch den Zwang zur möglichst wortgetreuen Mitschrift geprägt, die im Prestige des Diktats ihren Höhepunkt findet.

Dagegen werden deutsche Schüler schon früh aufgefordert, die Initiative zu ergreifen und Eigenverantwortung zu übernehmen. Es ist Eindeutig, dass gerade diese Verhaltensschemata das Gelingen eines internetgestützten kollaborativen Unterrichts direkt beeinflusst. Die französischen Teilnehmer sind also gezwungen, ihre im sonstigen universitären Kontext (kulturell mithin – offenbar – unumgänglichen) Lernstrategien zugunsten einer kommunikativeren Form möglichst rasch aufzugeben.

Dies war nicht immer erfolgreich. Insbesondere in der Anfangsphase des internetgestützten kollaborativen Lernens beschwerten sich die deutschen Studierenden: „*Von französischer Seite kam zu wenig Initiative, man musste ihnen quasi ,hinterher rennen‘*“ (deutsche Studentin, 8.1.2007). Diese Einschätzung teilten rund zwei Drittel der befragten deutschen Studierenden. Drei Viertel von ihnen betonten aber, sie hätten im Verlauf der Veranstaltungsreihe eine Verbesserung registriert. – Auf französischer Seite gab es diesbezüglich keine einzige Kritik an den deutschen Partnern.

So gibt es vielerlei Hinweise dafür, dass sich der Einsatz des Internets im Kontext des kollaborativen Lernens auf unterschiedliche Kulturcharakteristika auswirkt. Insbesondere scheint das Medium Verhaltensänderungen zu erzwingen, da die im Kontext des Mediums notwendigen Verhaltensweisen mit den oben beschriebenen Kulturkategorien gerade Frankreichs nicht korrelieren. Offenbar ist der Anpassungsdruck auf die französischen Partner höher. Die medialen Zwänge erfordern dagegen in der Tendenz Verhaltensweisen, die den deutschen Kulturtraditionen entsprechen. Demnach würde das Medium in der Tat über Kulturkategorien dominieren.

Da die Konzeption der internetgestützten synchronen kollaborativen Lehrveranstaltungen sehr spezifisch ist, sind natürlich weitere Untersuchungen und insbesondere eine Verbreiterung der Datenlage notwendig; mehr als eine Tendenz kann dieser Beitrag nicht vermitteln. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass und warum es spannend und sinnvoll ist, dieser Frage weiter nachzugehen.

Literatur

- Brown, Donald E. 1991. *Human universals*. New York: McGraw-Hill.
- Bufe, W., Giessen, H. W. 2005. *La visioconférence transfrontalière. Der grenzüberschreitende Einsatz von Videokonferenzen in der Lehre*. Paris: Harmattan.
- Gerhart, B., Fang, M. 2005. « National Culture and Human Resource Management: Assumptions and Evidence ». *International Journal of Human Resource Management*, Vol.16, N°. 6, p. 971 – 986.
- Giessen, H. W. 2001. « Computergestütztes Lernen und Videoconferencing ». In: Wagner, Erwin; Kindt, Michael (Hrsg.) *Virtueller Campus*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, p. 84 – 91.
- Hall, E. T. 1976. *Beyond Culture*. Garden City, N.Y.: Anchor/Doubleday.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 2nd edition 2001 (zitiert nach der deutschen Ausgabe: Hofstede, Geert (1993), *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler).
- House, R.J. et al. 2007. *Culture and Leadership Across the World: The GLOBE Book of In-Depth Studies of 25 Societies*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Klimsa, P., Issing Ludwig J. 2011. (Eds.) *Online-Lernen. Planung, Realisation, Anwendung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen online*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag: 2., verbesserte und ergänzte Auflage.
- Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz PVU 2002 (3. Auflage von Issing, Ludwig J. / Klimsa, P. Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995)
- Schlickau, S. 2003. « Kontroverse Themen in der videokonferenzgestützten interkulturellen Kommunikation ». In: Riedner, U. R., Wolff, A. (Hrsg.) *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, p. 516 – 530.