

Jannis Androutsopoulos

## **Digitale Medien**

Ressourcen und Räume für interkulturelle Praktiken

# NETWORX

## IMPRESSUM

---

<b>Herausgeber</b>	Dr. Jens Runkehl, Prof. Dr. Peter Schlobinski, Dr. Torsten Siever
<b>Editorial-Board</b>	Prof. Dr. <b>Jannis Androustopoulos</b> (Universität Hamburg) für den Bereich Medienanalyse; Prof. Dr. <b>Christa Dürscheid</b> (Universität Zürich) für den Bereich Mobile Kommunikation; Prof. Dr. <b>Nina Janich</b> (Technische Universität Darmstadt) für den Bereich Werbesprache; Prof. Dr. <b>Ulrich Schmitz</b> (Universität Duisburg-Essen) für den Bereich Digitale Kommunikation
<b>ISSN</b>	1619-1021
<b>Anschrift</b>	<i>Niedersachsen:</i> Leibniz Universität Hannover, Deutsches Seminar, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover <i>Nordrhein-Westfalen:</i> RWTH Aachen, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen Internet: <a href="http://www.mediensprache.net/networx/">www.mediensprache.net/networx/</a> E-Mail: <a href="mailto:networx@mediensprache.net">networx@mediensprache.net</a>

## ZU DIESER ARBEIT

---

<b>Autor &amp; Titel</b>	Jannis Androustopoulos: Digitale Medien: Ressourcen und Räume für interkulturelle Praktiken.
<b>Version</b>	1.0 (2016-06-03)
<b>Zitierweise</b>	Androustopoulos, Jannis (2016). Digitale Medien: Ressourcen und Räume für interkulturelle Praktiken. < <a href="http://www.mediensprache.net/networx/networx-74.pdf">http://www.mediensprache.net/networx/networx-74.pdf</a> >. In: Networx, Nr. 74. ISSN: 1619-1021.
<b>Zitiert nach</b>	Runkehl, Jens und Torsten Siever (²2001). Das Zitat im Internet. Ein Electronic Style Guide zum Publizieren, Bibliografieren und Zitieren. Hannover

## MANUSKRIPTE

---

<b>Einsendung</b>	Die Einsendung von Beiträgen und Mitteilungen sind an folgende E-Mail-Adresse zu richten: <a href="mailto:networx@mediensprache.net">networx@mediensprache.net</a> oder an die Postadresse: Dr. Jens Runkehl, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen.
<b>Autorenhinweis</b>	Mit der Annahme des Manuskripts zur Veröffentlichung in der Schriftenreihe Networx räumt der Autor dem Projekt <a href="http://www.mediensprache.net">mediensprache.net</a> das zeitlich, räumlich und inhaltlich unbeschränkte Nutzungsrecht ein. Dieses beinhaltet das Recht der Nutzung und Wiedergabe. Ein Recht auf Veröffentlichung besteht nicht.
<b>Begutachtung</b>	Die Begutachtung eingesandter Beiträge wird von den Herausgebern sowie den Vertretern des Editorial Board vorgenommen.

## Networx

ist die Online-Schriftenreihe des Projekts [mediensprache.net](http://www.mediensprache.net). Die Reihe ist eine eingetragene Publikation beim Nationalen ISSN-Zentrum der Deutschen Bibliothek in Frankfurt am Main.

## Einsenden?

Möchten Sie eine eigene Arbeit in der Networx-Reihe veröffentlichen? Dann senden Sie uns Ihren Text an folgende E-Mail-Adresse: [networx@mediensprache.net](mailto:networx@mediensprache.net) oder per Snail-Mail an: Dr. Jens Runkehl, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 15, 52062 Aachen.

## Homepage:

Alle Arbeiten der Networx-Reihe sind kostenlos im Internet downloadbar unter:

<http://www.mediensprache.net/networx/>

## Copyright

© Projekt [mediensprache.net](http://www.mediensprache.net)  
Die Publikationsreihe Networx sowie alle in ihr veröffentlichten Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne ausdrückliche Zustimmung des Projekts [mediensprache.net](http://www.mediensprache.net) unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## Informationsstand

Stand der hier angegebenen Informationen – soweit nicht anders vermerkt ist: **Januar 2016**

# Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung	4
II	Theoretischer Hintergrund	5
III	Digitale Kommunikation: Texte und Räume, Affordanzen und Repertoires	8
IV	Digitale Räume für interkulturelle Praktiken: Übersicht	10
V	Partizipative Archive nutzen	11
VI	Kommunikative Praktiken beobachten	12
VII	Digitale Inhalte produzieren	14
VIII	Vernetzt interagieren	16
IX	Zusammenfassung	19
X	Literatur	21

# I Einleitung

Der Begriff digitale Medien umfasst hier alle Technologien und Plattformen der digital vermittelten bzw. Online-Kommunikation in privaten oder öffentlichen Kontexten, u.a. Email, SMS und WhatsApp, Blogs, Soziale Medien wie Facebook und YouTube. In der Sprach- und Kulturdidaktik werden Online-Medien seit Längerem eingesetzt und für interkulturelle Bildung nutzbar gemacht (Wagner/Heckmann 2012). Gleichzeitig führt die globale Reichweite der Online-Kommunikation dazu, dass interkulturelle Begegnungen und Lernerfahrungen auch jenseits des gesteuerten Lernens zunehmend zugänglich werden. Dieser Artikel geht der Frage nach, welche Möglichkeiten digitale Medien für interkulturelle Kommunikation anbieten. Ziel ist es, Erkenntnisse über Interkulturalität in der gesteuerten und der ungesteuerten digitalen Kommunikation miteinander eng zu führen. Auf der Grundlage von sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Forschungsliteratur werden vier Spielarten digitaler Kommunikation typisiert, die sowohl in der interkulturellen Sprachdidaktik als auch im alltäglichen, ungesteuerten Mediengebrauch Schauplätze für sprachliche und kulturelle Begegnungen darstellen. Einleitend werden didaktisch relevante Aspekte der Online-Kommunikation theoretisch erschlossen und der Einsatz digitaler Medien in die Sprach- und Kulturvermittlung in seiner historischen Entwicklung skizziert.

## II Theoretischer Hintergrund

Der Einsatz digitaler Medien in die Sprach- und Kulturvermittlung hat sich seit den 1990-er Jahren in drei Hauptphasen entwickelt (vgl. Bolten 2007, Dooly & O'Dowd 2013, Möllering & Levy 2013, Wülfel 2010). Die erste Phase (nach Bolte 2007 »E-Learning by distribution«) ist die Nutzung des World-Wide-Web um digital gespeicherte Inhalte im Klassenzimmer über einen Browser zugänglich zu machen und für anschließende Aufgaben bereit zu stellen. In der zweiten Phase (Bolten 2007 »E-Learning by interaction«) werden Technologien der synchronen und asynchronen Interaktion, insbesondere Chat und Email, in Tandem-Konstellationen eingesetzt, um authentische Dialoge zwischen Lernenden und Erstsprachlern zu ermöglichen. Die dritte Phase (Bolten 2007: »E-Learning by collaboration«) ist durch eine Abkehr von der institutionellen Steuerung und einen zunehmend offenen, frei gestalteten Zugang zur Online-Kommunikation gekennzeichnet. Das Schlagwort »Collaboration« bzw. »Telecollaboration« (vgl. Dooly & O'Dowd 2013, Guth & Helm 2010) verweist darauf, dass Zusammenarbeit nicht nur im Klassenzimmer oder in gesteuerten Tandems stattfindet, sondern in der Interaktion der Lernenden mit Partnern bzw. in Räumen im globalen Netz. Lernende erkunden möglichst eigenständig die Palette an digitalen Kommunikationsformen um Kontakte zu Sprechern der Lernsprache zu entwickeln, Diskurse und Wissensbestände der jeweiligen Zielkultur zu erschließen. Diachron betrachtet lösen diese Phasen im Sinne wechselnder Paradigmen einander ab, synchron betrachtet stellen sie Techniken des digitalen Medieneinsatzes dar, die auch in kombinierter Form auftreten können und das Medienrepertoire der modernen Sprach- und Kulturvermittlung radikal erweitern.

Das Stichwort »Telecollaboration 2.0« (Guth & Helm 2010) macht die sprach- und kulturdidaktische Orientierung am gegenwärtig dominanten techno-sozialen Rahmen des »Web 2.0« bzw. der »Sozialen Medien« explizit (vgl. Ebersbach et al. 2016). Pädagogisch relevante Aspekte des Social Web lassen sich in drei Punkten zusammenfassen: vereinfachte Zugangsmöglichkeiten, Verschmelzung von Produktion und Rezeption sowie Partizipation. Die

für das Web 2.0 typischen Technologien und Plattformen, u.a. Blogs, Soziale Netzwerke, Foto- und Videoplattformen usw. ermöglichen großen Bevölkerungsgruppen – zumindest in der westlichen Welt – die Teilhabe an Praktiken der digitalen Selbstdarstellung, der Interaktion und des Wissensmanagements. Diese Praktiken sind nach dem Prinzip des »User-generated content« strukturiert, umfassen also digitale Inhalte und Interaktionen, die größtenteils nicht von professionellen Anbietern, sondern von anderen Nutzern beigesteuert werden. Im Web 2.0 sind Praktiken der Rezeption und der Produktion nicht mehr streng voneinander getrennt, denn auch wenn ein Großteil der Online-User faktisch nach wie vor eher rezeptiv als produktiv handelt, verfügt jeder über die Möglichkeit eigene Inhalte zu teilen. Diese Rollen-Zusammenführung, die Bruns (2008) mit dem Begriff »Produtzer« (ein Kofferwort aus »Produzent« und »Nutzer«) treffend belegt gebracht hat, bildet die Voraussetzung für neue Verfahren und Praktiken der digitalen Partizipation, womit hier spezifisch die Teilhabe an öffentlichen Diskursen gemeint ist. Digitale Partizipation entspricht nicht nur dem demokratischen Grundrecht der öffentlichen Meinungsäußerung, sondern stellt auch einen Weg der politischen Gestaltung »von unten« dar. So genannte »Shitstorms« (Entrüstungstürme) zeigen eindrucksvoll, wie User durch Rückmeldungen in digitalen Plattformen Druck auf Politiker und Organisationen ausüben und dadurch auf politische Entscheidungsprozesse einwirken können.

Diese Entwicklungen, die v.a. jungen Lernenden von ihrem privaten und professionellen Alltag vertraut sind, positionieren Lernprozesse und Lernende in neuer Weise. Durch eine Fülle von Textproduktions- und Interaktionsformen über Zeit- und Raumgrenzen hinweg eröffnet Online-Kommunikation neue Möglichkeiten der Teilhabe an Wissensbeständen, Diskursen und Interaktionen in zahlreichen Kulturen und Sprachen. Sie potenziert damit die Möglichkeiten des informellen Lernens (Pfeil 2015, Wülfel 2010). Informelles Lernen findet ungesteuert, d.h. außerhalb des Unterrichtskontextes und ohne Unterstützung durch eine Lehrperson statt (Pfeil 2015: 4). Es überschneidet sich mit dem gesteuertem Einsatz digitaler Medien (u.a. Mobiles Lernen, »Game-based Learning«), ohne auf diesen reduzierbar zu sein. Durch informelles Lernen wird der Erwerb von kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen vielfältiger, aber auch unübersichtlicher. Eine zentrale Frage aus Sicht der institutionellen Sprach- und Kulturvermittlung ist daher die Entwicklung von Brückenaktivitäten um ungesteuertes und gesteuertes Lernen miteinander zu verbinden (vgl. Guth & Helm 2010), was in diesem Artikel allerdings nicht thematisiert werden kann. Methodisch betrachtet geht das Interesse am informellen kollaborativen Online-Lernen mit einer Abkehr von

der Task-Modellierung und der Messung von Lernerträgen durch Prä-Post-Designs und hin zum explorativen Einsatz qualitativ-ethnographischer Methoden (vgl. u.a. Marquez-Schäfer, 2013, Biebighäuser 2014, Vinagre 2010).

Die skizzierten Entwicklungen im digital unterstützten Lernen gehen in der interkulturellen Pädagogik und Sprachdidaktik mit einem Wandel im Verständnis von Interkulturalität einher (vgl. Bolten 2007, Marquez-Schäfer 2012: 238 ff.). Das in der angewandten und soziokulturell orientierten Linguistik dominante Paradigma hat sich von kognitiven hin zu diskursiven und interaktionalen Zugängen zur Interkulturalität entwickelt (Piller 2015). Wurde früher Interkulturalität oft als bloße Begleiterscheinung von Fremdsprachigkeit verstanden, so bildet heute ein kontextualisiertes, interaktional orientiertes Verständnis von Interkulturalität den Ausgangspunkt. Interkulturelle Kommunikation ereignet sich in diesem Sinne nicht »automatisch« beim Gebrauch einer Sprache, die für einen oder beide Interaktionspartner nicht ihre Erstsprache ist, sondern geht aus einer diskursiven Kontextualisierung von Kultur im weitesten Sinne hervor. Als solche können eine explizite oder implizite Thematisierung eigener oder fremder Kultur, ein ernsthafter oder spielerischer Verweis auf kulturelle Kategorien und Stereotype sowie Praktiken der Bewertung, Erzählung oder auch Stilisierung kultureller Kategorien. Auch der Kulturbegriff selbst wird in diesem Zuge von der Referenzgröße des Nationalstaats entkoppelt, dabei relativiert und pluralisiert, so dass kulturelle Unterschiede sich auch an Regionen, soziale Milieus, Lebensstile usw konstituieren können.

Kultur und Interkulturalität sind zudem in der Wechselwirkung von Interaktion und Repräsentation zu betrachten. Interkulturalität wird primär in ihrer interaktiven Hervorbringung untersucht, und mediale Repräsentationen, z.B. Comedy oder andere populäre Texte, die man zitieren oder parodieren kann, liefern oft eine Folie für die Thematisierung kultureller Identität und Alterität im Alltag wie in der Sprach- und Kulturvermittlung. In ihrer Verbindung rezeptiver und produktiver Praktiken ist Online-Kommunikation zur Förderung von Reflexion über eigene und fremde kulturelle Kategorien hervorragend geeignet. Wie die Beispiele im weiteren Verlauf zeigen, bieten digitale Medien nicht nur Zugang zu authentischen kulturellen Repräsentationen, sondern auch die Möglichkeit, ihre anschließende Verhandlung (z.B. in Online-Leserkommentaren) zu beobachten und nicht zuletzt daran zu partizipieren. Zusätzlich versetzen sie Lernende in die Lage, mit kulturellen Auto- und Hetero-Stereotypen selbst aktiv und kreativ umzugehen.

### III Digitale Kommunikation: Texte und Räume, Affordanzen und Repertoires

In der sprachorientierten Online-Forschung lassen sich grob gesagt zwei theoretisch-methodische Orientierungen an digitaler Kommunikation unterscheiden (Androutsopoulos 2013). Digitale Kommunikation wird einerseits als »Text« betrachtet, d.h. als riesiges Archiv semiotischer Artefakte, die recherchiert, kompiliert, rezipiert und ausgewertet werden können. Durch computergestützte Analysen von Online-Daten lassen sich u.a. Meinungs-, Verhaltens- und Sprachgebrauchsmuster herausarbeiten. Wird digitale Kommunikation andererseits als »Raum« betrachtet, so ist damit ein Handlungsraum gemeint, in dem durch Sprache und andere semiotische Mittel kommunikative Aktivitäten vollzogen werden. Dabei ist die Frage zentral, wie die verfügbaren digitalen Infrastrukturen individuelles Handeln ermöglichen, aber auch vorab konfigurieren und steuern. Die oben skizzierten Entwicklungen im digital unterstützten Lernen führen von einer Text- zu einer Raum-Perspektive. Allerdings können, wie noch zu zeigen ist, beide Perspektiven mit Blick auf interkulturelle Bildung als komplementär gedacht werden. Beispielsweise stellt die Videoplattform YouTube einerseits ein gigantisches Video- und Kommentararchiv zur Verfügung, woran kulturelle Repräsentationen untersucht werden können, andererseits ist sie Handlungsraum für eigenständige kulturelle Produktion und Interaktion.

Bei der Frage nach dem Verhältnis zwischen Technologie und Handeln ist in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Online-Forschung der aus der Entwicklungspsychologie stammende Begriff der Affordanz (*affordance*) von Bedeutung (vgl. Jones/Hafner 2012). Affordanz bezeichnet die Eigenschaften eines kulturellen Werkzeugs, so wie sie aus Sicht seiner Nutzer wahrgenommen und umgesetzt werden. Es geht darum, welche Handlungsmöglichkeiten ein Werkzeug für bestimmte Nutzer eröffnet, auch wenn diese (kanonisch) nicht so vorgesehen waren. Ein oft zitiertes Beispiel aus der Geschichte der Online-Kommunikation ist die Kurzmitteilung SMS, zuerst nur als interner Kommunikationsweg unter Entwicklern gedacht, von Nutzern jedoch zufällig

als günstiger und schneller Mitteilungsweg entdeckt, eine Nutzung die sich kulturell durchgesetzt hat. Eine bestimmte Affordanz dieser Technologie ist also entgegen der ursprünglich vorgesehenen Nutzung zur Regel geworden.

Lernorientierte Affordanzen digitaler Technologien können in Anlehnung an ihre ungesteuerte Nutzung entwickelt werden. So z.B. sind in Anlehnung an unmoderierte, thematisch freie Chats auch moderierte, institutionell eingebundene Chat-Formen entwickelt, wozu u.a. Chat-Tandems gehören (vgl. Marquez-Schäfer 2013). Die Videoplattform YouTube ermöglicht das individuelle Anlegen von thematisch sortierten Video-Sammlungen, die auch zu didaktischen Zwecken kompiliert und genutzt werden können. Auch die virtuelle Plattform Second Life bietet die Möglichkeit, virtuelle Umgebungen einzurichten und darin durch individuelle Avatare zu interagieren, was didaktisch bei der Einrichtung strukturierter Umgebungen für Lernaktivitäten umgesetzt wird (Biebighäuser 2014, Corder / U-Mackey 2015). Didaktisch relevante Affordanzen können sich also an alltäglichen Affordanzen orientieren bzw. nach diesen modelliert werden, und in diesem Sinne ist eine analytische Rekonstruktion der Affordanzen von typischen Web 2.0-Plattformen pädagogisch interessant.

Der sprach- und kommunikationswissenschaftliche Repertoire-Begriff bezeichnet die geordnete Zusammenstellung von Ressourcen für kommunikatives Handeln (Androutsopoulos 2014). Sprachwissenschaftlich stehen dabei die individuell verfügbaren Sprachen bzw. Register einer Sprache, ihre Gebrauchsmöglichkeiten und sozialen Wertigkeiten im Vordergrund; kommunikationswissenschaftlich interessieren die verschiedenen Medien, unter denen für kommunikatives Handeln ausgewählt werden kann (z.B. schreibe ich oder rufe ich an?). Für interkulturelles Lernen sind Sprach- und Medienrepertoires in einem doppelten Sinn relevant. Erstens greifen Lernende und Lehrende heute auf ein Repertoire medialer Formen zurück, das durch digitale Medien erweitert, ja neu konfiguriert wird. Zweitens werden sprachliche Repertoires nicht nur auf gesteuertem Wege, also durch Fremdsprachenunterricht erweitert, sondern auch über informelle Lernbahnen, die in der heutigen Welt durch Mobilität und Multikulturalität einerseits, durch Online-Begegnungen andererseits angereichert werden (vgl. Blommaert und Backus 2012, Androutsopoulos 2014). So betrachtet bieten Surfen im Internet, Lesen und schreiben in Sozialen Medien oder auch Gaming zahlreiche Möglichkeiten, Elemente anderer Sprachen in authentischen Kommunikationskontexten wahrzunehmen und minimale Lernkompetenzen (z.B. einzelne Wörter und Phrasen) zu erwerben.

## IV Digitale Räume für interkulturelle Praktiken: Übersicht

Im Rest des Beitrags werden vier Bereiche von Online-Kommunikation darauf untersucht, wie sie interkulturelle Begegnungen und Auseinandersetzungen auf gesteuertem bzw. ungesteuertem Wege ermöglichen können. Tabelle 1 stellt zu diesem Zweck eine nach zwei Plattfortmtypen und zwei Beteiligungsformen strukturierte Matrix dar (für ähnliche Klassifizierungen vgl. Heim/Ritter 2013, Jones/Hafner 2012) In Medienplattformen (*content sharing*) geht es um die Produktion, Bereitstellung, Rezeption, Kommentierung und Weiterleitung digitaler Inhalte. Leitbeispiel ist die Videoplattform YouTube, auch die Fotoplattformen Flickr und Panoramio (bei der hochgeladene Fotos geografisch verortet und auf einer Weltkarte platziert werden) gehören hierher. In Sozialen Netzwerken steht die privat oder professionell orientierte Selbstdarstellung und vernetzte Interaktion im Mittelpunkt, neben dem Leitbeispiel Facebook sind u.a. die Dienste Twitter und Instagram zu nennen. In der nachfolgenden Diskussion interessieren jeweils typische Formen der didaktisch gesteuerten Umsetzung einerseits, ausgewählte Beispiele für interkulturelle Diskurse und Interaktionen in der ungesteuerten Online-Nutzung andererseits. Teilweise werden weitere Kommunikationsformen angesprochen, die streng genommen nicht in den Bereich des Web 2.0 gehören, z.B. Chat-Kommunikation und die virtuelle Welt Second Life.

	Medienplattformen	Soziale Netzwerke
Rezeptive Praktiken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Archive durchforsten</li> <li>• Sammlungen erstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profilaktivitäten verfolgen</li> <li>• Interaktionen beobachten</li> </ul>
Produktive Praktiken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene digitale Inhalte produzieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitale Selbstdarstellung gestalten</li> <li>• Privat oder öffentlich interagieren</li> </ul>

Tab. 1: Digitale Plattformen und kommunikative Praktiken

## V Partizipative Archive nutzen

Die Videoplattform Youtube wird schon seit Längerem als Fundgrube für den Fremdsprachenunterricht entdeckt und eingesetzt (vgl. bereits Kelsen 2009, Klemm 2009, Watkins & Wilkins 2011). Interessant bei YouTube ist die leichte Handhabung und die Bandbreite an möglichen Anschlussaktivitäten: Hochgeladene Videoclips lassen sich von überall aus betrachten, in Sammlungen kompilieren, weiterleiten und einbetten (z.B. in das eigene Lern-Blog), kommentieren und abwandeln. YouTube-Sammlungen können gezielt auf Materialien für den Fremdsprachenunterricht fokussieren (z.B. durch eine Stichwortsuche für »Fremdsprachenunterricht« oder »deutsch lernen«) oder beliebige Sprach- bzw. Kulturaspekte anpeilen und lassen sich dabei hervorragend mit Materialien aus anderen Plattformen kombinieren. Beispielsweise kann eine Recherche über »Hamburg« zahlreiche Videos auf YouTube, Photos auf Flickr oder auch eine Sammlung an Blogs zusammenbringen, die im Unterricht thematisiert werden.

Medienlinguistische Forschung zeigt, dass YouTube eine Plattform für Sprachdokumentation und ungesteuerte Reflexion über Sprache anbietet (Androutsopoulos 2013). Tausende von Videos auf YouTube thematisieren deutsche Dialekte, u.a. im Modus des Dokumentarischen, in Parodien regionaler Stereotype, in Musik- oder Theateraufzeichnungen oder Witzerzählungen. Ein genauerer Blick zeigt, dass solche Videos die kulturellen und sozialen Zusammenhänge von Dialekt, sein Verhältnis zur lokalen Kultur und Identität thematisieren und reflektieren, und diese Reflexion setzt sich in den Kommentaren zu den Videos fort. Die Auseinandersetzung mit solchen Repräsentationen kommt den Zielsetzungen eines kritisch-reflexiven interkulturellen Lernens hervorragend entgegen und bringt im Vergleich zu Lehrbuchmaterialien den Vorteil der Authentizität und die Möglichkeit der eigenen Beteiligung.

## VI Kommunikative Praktiken beobachten

Auch Interaktionen in den sozialen Medien lassen sich im Geist einer reflektierten Rezeption und Auswertung beobachten. Im Unterschied zum ersten Bereich geht es dabei nicht um abgeschlossene Texte, sondern um dynamische kommunikative Ereignisse, die von einem Beitrag ausgelöst und durch Beiträge mehrerer User öffentlich fortgesetzt werden und in der Regel in aktuellen politischen und kulturellen Diskursen eingebettet sind. In der Forschung ist die Beobachtung vernetzter Interaktionen fester Bestandteil der digitalen Ethnographie (Fischhaber 2002, Adroustopoulos 2013) mit dem Ziel, Verständnis und Entwicklung von Ereignissen aus der Sicht der Beteiligten zu rekonstruieren.

Eine Möglichkeit für kulturvergleichende Reflexion ergibt sich hier durch die Beobachtung kommunikativer Praktiken in den sozialen Medien der gewählten Zielkultur vor der Folie der eigenen Kultur (sofern auch dort vorhanden). Ein Beispiel ist der Auftritt von Politikern auf Facebook und Twitter, der in Deutschland eher sachlich oder eher persönlich inszeniert werden kann (vgl. Thimm et al. 2012). Lernende können diese Facebook-Auftritte abonnieren, die Beiträge der Politiker und die Anschlusskommentare der User verfolgen und über den Vergleich mit Politikern des eigenen Landes Erkenntnisse über die Kultur der politischen Kommunikation in Deutschland gewinnen.

Eine zweite Option geht von der Frage aus, wie (Inter-)Kulturalität im Diskurs selbst aufkommt. Ein brisantes Beispiel ist der aktuelle Netzdiskurs um die Flüchtlingskrise seit dem Sommer 2015, der mehrheitlich als aggressiv und hetzerisch empfunden wird. Beispielsweise finden sich im Facebook-Auftritt der Nachrichtensendung Tagesschau zahlreiche von Usern beigesteuerte Thematisierungen von Kultur, die mit der Phrase »unsere Kultur« arbeiten. Die Prädikationen zu dieser Phrase – u.a. Verben wie »bereichern«, »verlieren«, »ins Chaos stürzen« – sind aufschlussreich über die Essentialisierung und Polarisierung von Kulturen in diesem teilweise fremdenfeindlichen Diskurs. Auf die damit verbundenen Probleme wird am Ende des Aufsatzes kurz eingegangen.

Kulturelle Reflexion findet auch in weniger brisanten Zusammenhängen statt, in denen z.B. Grenzen der kulturellen Authentizität und Zugehörigkeit verhandelt werden. Ein Beispiel aus der aktuellen Forschung ist der Fall von Anita Lerche, einer dänischen Sängerin von Punjabi-Musik, die ihre Facebook-Seite zur Bewerbung ihrer Veröffentlichungen und Auftritte benutzt (Sif Karrebaek, Staehr and Varis 2015). In den Anschlusskommentaren, die weltweit verstreut und auf Dänisch und Englisch verfasst sind, sprechen manche User der Künstlerin Lerche kulturelle Authentizität ab, positionieren sie als Fremde und daher unfähig, die Sprache und Musik des Punjabi authentisch zu verkörpern. Interessant ist in diesem Fall die Beobachtung, dass Kulturalität und Sprache eng miteinander verbunden sind, denn gerade beim Singen auf Punjabi wird Lerche vorgeworfen, eine sprachlich-kulturelle Grenze zu überschreiten.

## VII Digitale Inhalte produzieren

Gemessen an der traditionellen Positionierung des Lerners bringt der Übergang von der Rezeption digitaler Texte und Interaktionen zur Produktion einen großen Unterschied herbei. Ohne Zweifel gelingt dieser Übergang um so besser, je ausgebauter die mitgebrachte digitale Medienkompetenz der Lernenden ist. Man kann sich digitale Inhaltsproduktion als ein Kontinuum von einfacheren zu komplexeren Formen vorstellen. Bereits ein mit dem Mobiltelefon aufgezeichnetes Video, das hochgeladen, verschlagwortet und veröffentlicht wird, ist eine elementare Form digitalen Produktion. Komplexer wird es, wenn bestehende Videos verändert werden, indem ihnen z.B. Untertitel oder Voice-Overs hinzugefügt oder Elemente mehrerer Videos in sog. Mash-ups kombiniert werden (Knobel / Lankshear 2008). Ein Beispiel sind die homophonen Synchronisationen, die in der Netzkultur unter dem Stichwort »Buffalaxed« (nach dem ersten weltweit populären Video dieser Art) bekannt sind (Leppänen/Häkkinen 2011). Es geht dabei um die Verfremdung fremdsprachiger Videos, deren Texte mit ähnlich klingenden, aber semantisch absurden Entsprechungen untertitelt werden. Ausschlaggebend für Praktiken des »Produzens« (Bruns 2008) ist allerdings nicht die technische Perfektion, sondern der Wunsch nach Partizipation und der kreative Umgang mit vorgefundenen Materialien im Sinne einer kulturellen Bricolage (Jones/Hafner 2012).

Aufschlussreich ist an dieser Stelle ein Beispiel, das Anfang 2016 durch die deutschen Massenmedien ging: Im YouTube-Kanal »Zukar«, das dezidiert »Videoproduktionen von Flüchtlingen in Deutschland« ausstrahlt, machte ein Video des Syrers Firas Alshater von sich reden (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=ZozLHZFEbly>). Alshater, der im Video als Hauptfigur auftritt, war in Syrien als Kamerafachmann tätig und lebt als Geflüchteter in Berlin. Das Video dokumentiert ein von ihm organisiertes, öffentliches »Umarm-Experiment auf dem Berliner Alexanderplatz, und die nachträgliche Kommentierung stellt Interkulturalität in den Mittelpunkt steht, diesmal mit Blick auf »die Deutschen«. So heißt es im Hinblick auf Akzeptanz und Herzlichkeit: »ich

hab gelernt, die deutschen brauchen längerer zeit, aber dann, sie sind nicht zu stoppen«.

Ein anderer Handlungsraum für digitale Produktion sind Profileiten in sozialen Netzwerken. Wie die persönlichen Homepages in den 1990-er Jahren arbeiten auch heutige Profileigner mit Verfahren der semiotischen und kulturellen Bricolage, indem Materialien unterschiedlicher Herkunft für die eigene virtuelle Selbstdarstellung neu zusammengesetzt werden. Ein Beispiel ist die japanische Manga-Kultur, die unter europäischen Jugendlichen eine gewisse Popularität erreicht hat. In einem Forschungsbeitrag zeigen Jonsson/Muhoenen (2014) wie schwedische Jugendliche sprachliche und bildliche Elemente aus der Manga-Kultur in ihre Profileiten rekontextualisieren. Sie geben Tokyo als Wohnort an, setzen Manga-Figuren als Profilbilder ein und nennen sich nach ebensolchen auf Japanisch, obwohl sie keine persönliche Verbindung zu Japan unterhalten, und setzen intertextuelle Referenzen auf Manga in ihre Statusmeldungen ein. Interessant ist amn diesem Beispiel, dass solche digitale Praktiken nicht eine Nationalkultur in ihrer ganzen Breite betreffen, sondern auf eine Fankultur beschränkt bleiben, die in ihrem globalen Umlauf aus ihrem ursprünglichen nationalkulturellen Rahmen losgelöst, und dadurch semiotisch mobilisiert wird.

## VIII Vernetzt interagieren

In der Tradition der über Email und Chat verbundenen Schulklassen-Tandems sind digital vermittelte Interaktionen ein eingespieltes Bestandteil im Repertoire des Online-Lernens. Für Marquez-Schäfer (2013), die eine Übersicht über Chat-Studien in der Fremdsprachendidaktik gibt, ergänzen Chat-Dialoge über die eigene Kultur und die des Interaktionspartners andere Aktivitäten der Fremdsprachenvermittlung im Chat wie z.B. interaktive Fehlerkorrekturen und Behandlung sprachbezogener Fragen (Marquez-Schäfer 2013: 256ff.). In ihrer Untersuchung von »interkulturellen Interaktionen« mit Tutorinnen und Lernenden aus verschiedenen Ländern kommt Marquez-Schäfer zum Schluss, dass nicht alle Zielsetzungen des interkulturellen Lernens im Chat gleichermaßen bedient werden können. Beispielsweise können die von Tutorinnen gestellten Fragen knappe Antworten nach sich ziehen, was sprachlich-kulturelle Reflexion nicht fördert. Erkennbar wird auch, dass Chat-Interaktionen viel zu komplexe Ereignisse mit interaktionalen, medialen, kulturellen und sozialen Parametern darstellen, was eine messbare Bestimmung ihres spezifischen Lerneffekts erschwert.

Ähnliches gilt für die virtuelle Welt Second Life, die gerne für die Sprach- und Kulturvermittlung nutzbar gemacht wird, indem dezidierte Lernräume eingerichtet oder bestehende virtuelle Räume, beispielsweise Städte wie Berlin, aufgesucht und als Folie für Lerner-Interaktionen nutzbar gemacht werden (Biebighäuser 2014, Corder/U-Mackey 2015). In einem Online-Lernprojekt im Fachgebiet Landeskunde und Geschichte hat Biebighäuser (2014) polnische und deutsche Studierende im »virtuellen Berlin« im Second Life interagieren lassen, genauer gesagt an der virtuellen Berliner Mauer sowie an virtuellen Bauten aus der DDR Zeit, welche eine Auseinandersetzung über die DDR stimulieren sollten. Hier ist der virtuelle Raum sowohl Schauplatz für Lerner-Interaktion als auch Anlass für kulturell fokussierte Diskussion und Reflexion. Allerdings stellt Biebighäuser 2014 fest, dass Gruppeninteraktionen auf Second Life nicht allen Erwartungen entsprechen, beispielsweise wird zwar

virtuell besichtigt, aber nicht darüber gesprochen, und dass die Verbindung beider Affordanzanzen von Second Life die Beteiligten überfordern kann.

Wird Interkulturalität in ungesteuerten Online-Interaktionen verhandelt, so stehen auch hier nicht nur explizite Thematisierungen von Kultur im Vordergrund, sondern Auseinandersetzungen um semiotische, zumeist sprachliche Signifikanten kultureller Zugehörigkeit. Im Kontext der deutschen Schweiz zeigt Rellstab (2010), wie in einem freien Chat-Kanal für junge Leute die Zugehörigkeit zur Kategorie der »Schweizer« über den Migrationshintergrund der Beteiligten verhandelt wird, und wie daraus Ethno-Kategorien wie »echte Schweizer« und »Ausländer« interaktiv hervorgebracht werden. Zahlreiche Studien haben gezeigt, wie im Internet virtuelle Gemeinschaften von MigrantInnen entstehen (Androutsopoulos 2006). Diskussionsforen und soziale Netzwerken bieten Raum für Auseinandersetzung mit kulturellen Normen und Spannungen, und die sprachliche Orientierung an der Mehrheits- oder der Migrantsprache kann dabei als Index ethnisch-kultureller Positionierung eingesetzt werden. In einer neueren ethnographischen Studie unter Schülern in Kopenhagen zeigt Staehr (2015) wie der Versuch eines dänischen Schülers, Elemente der mit Migrationshintergrund assoziierten multiethnischen Jugendsprache, für sich in Anspruch zu nehmen, auf Widerstand seitens seiner migrationsstämmigen Mitschülern stößt. Interkulturell brisant sind solche spontanen Diskurse, sofern sozio-kulturelle Bedeutungen sprachlicher Formen reflektiert werden und Sprache je nach Kontext sowohl als Grenze zwischen sozialen Gruppen als auch als Brücke über Gruppen hinweg eingesetzt wird.

Digitale Interaktionen sind auch im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Sprache, Kultur und Mobilität aufschlussreich. In einer Fallstudie hat Androutsopoulos (2014) die Facebook-Aktivitäten zweier Jugendlichen während eines ganzen Kalenderjahres ausgewertet und in Zusammenhang ihrer Bewegungen zwischen Deutschland und Griechenland betrachtet. Der junge Mann, Zach, verbringt einige Monate in Griechenland um seinen Pflichtwehrdienst abzuleisten. Dabei nimmt der Anteil seiner griechischen Statusmeldungen merklich zu, neue Genres wie z.B. griechische Soldatenreime tauchen auf, und Zach selbst ist sich bewusst, mehr Griechisch schreiben zu müssen weil sein Auditorium auf Facebook sich geändert hat. Die junge Frau, Dema, zieht nach Deutschland und entscheidet sich für eine Ausbildung in Hamburg. Sie besucht dort eine Sprachschule und fängt gleichzeitig an, die deutsche Sprache in ihren Statusmeldungen auf Facebook zu benutzen, was von ihren Freundinnen aus Griechenland als Index ihrer Annäherung an ihr neues Lebensumfeld verstanden wird. Soziale Netzwerke, so zeigt diese Fallstudie, können einen Raum für das Einüben kommunikativer Kompetenzen in einer neuen Sprache

und für das Vorzeigen dieser Kompetenzen an die persönliche digitale Öffentlichkeit bereit stellen.

## IX Zusammenfassung

Die Stärken der digitalen Medien für die interkulturelle Bildung liegen nicht nur im schier unerschöpflichen Material, das sie verfügbar machen, sondern auch in den mehrfachen Handlungsmöglichkeiten für kulturell kontextualisierte Rezeption, Interaktion und Produktion. Gerade mit Blick auf interkulturelle Kompetenz wird der (rezeptive, interaktive und produktive) Zugriff auf Wissensbestände, Diskurse und Interaktionen einer anderen Kultur massiv ausgeweitet, dabei aber auch unübersichtlicher. Es lassen sich authentische Materialien erkunden und neue Einblicke auf das Verhältnis von Sprache und Kultur gewinnen, die im Vergleich zu Lehrbuchmaterialien vielschichtiger, weniger stereotyp, dafür ungeordneter, sogar widersprüchlich ausfallen.

Die vorgestellten Beispiele und Beobachtungen zeigen auch, dass das ungesteuerte Eintauchen in Diskurse und Interaktionen einer Zielsprache und -kultur nicht risikofrei sind. Die Begegnung mit obszönen und diskriminierenden Äußerungen ist in den sozialen Medien nicht vollständig zu vermeiden. Der Umgang mit diesem Risiko und die Entwicklung angemessener Suchstrategien sollte ein Hauptanliegen der didaktischen Betreuung beim kollaborativen Online-Lernen bleiben. Ein völliger Rückzug aus dem Netz ist m.E. weder realistisch, sofern Lernende ohnehin Zugriff auf digitale Quellen haben, noch wünschenswert, sofern dadurch die Kluft zwischen institutioneller Vermittlung und ungesteuerter Erfahrung tendenziell wachsen könnte. Der Entwicklung von Brückenaktivitäten zwischen ungesteuertem und gesteuertem Umgang mit interkulturellen Erfahrungen kommt daher eine Schlüsselrolle zu.

Neu, zumindest vor der Folie der klassischen Sprach- und Kulturvermittlung, ist zudem die zunehmende Verschränkung von Sprach-, Kultur- und Medienkompetenz. Damit sind nicht nur die Beispiele für digitale Content-Produktion gemeint, sondern im Grunde jeder Umgang mit digitalen Technologien und den darauf aufbauenden Plattformen. In der digitalen Welt wird Medienkompetenz zu einer Grundvoraussetzung für den Erwerb weiterer kommunikativer Kompetenzen, doch ist ausgerechnet im Netz Medienkompetenz selbst auf Sprachkompetenz angewiesen. Interkulturalität äußert sich

folglich nicht nur darin, wie kommunikative Zwecke kulturell different versprachlicht werden, sondern auch im kulturell unterschiedlichen Umfang mit den gleichen globalen Technologien, was eine hervorragende Vorlage für interkulturelle Reflexion bereitstellt, aber auch im kulturell unterschiedlich ausgebauten Medienrepertoire für private und öffentliche Kommunikation, was auf ungleich verteilte Ressourcen im Ländervergleich verweist.

Abschließend sei angemerkt, dass die Erkundung digitaler Kommunikation für interkulturelle Bildung, zumindest im gegenwärtigen Stand der Dinge, mit einem Verlust an Messbarkeit und Impact-Kontrolle einher geht (vgl. Heim/Ritter 2013). Das Problem, durch den Einsatz digitaler Kommunikationsformen messbare Steigerungen von Sprachkompetenz zu erzielen, wird durch die Öffnung zum kollaborativen ungesteuerten Umgang mit digitalen Medien zugespitzt. Damit ist nicht gesagt, dass diese Erkundung ohne Erträge bleiben muss, sondern vielmehr, dass eher Lernerträge indirekter Art zu erwarten sind: ein Plus an kultureller Reibung, eine Zunahme kultureller Reflexion, eine Bewusstwerdung darüber, dass nicht digitale Technologien als solche, sondern die durch sie ermöglichten Interaktionen in bestimmten Kontexten interkulturelle kommunikative Kompetenz fördern können.

## X Literatur

- Androutsopoulos, Jannis 2006. Mehrsprachigkeit im deutschen Internet. Sprachwahl und Sprachwechsel in Ethno- Portalen. In Schlobinski, Peter (Hg.) Von hdl bis cul8r: Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien, 172-196. Mannheim: Dudenverlag.
- Androutsopoulos, Jannis 2012 Intermediale Varietätendynamik: Ein explorativer Blick auf die Inszenierung und Aushandlung von ‚Dialekt‘ auf YouTube. *Sociolinguistica* 26, 87-101.
- Androutsopoulos, Jannis 2013. Online data collection. In: Christine Mallinson, Becky Childs, Gerard Van Herk eds. *Data Collection in Sociolinguistics: Methods and Applications*, 236-250. NY, London: Routledge.
- Androutsopoulos, Jannis 2014. Moments of sharing: Extexualization and linguistic repertoires in social networking. *Journal of Pragmatics*, 73, pp. 4-18.
- Biebighäuser, Katrin 2014 *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten: empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen : Narr.
- Blommaert, Jan / Ad Backus 2012. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in Cultural Studies* 24, URL <http://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/tpcs/>
- Bolten, Jürgen 2007 Interkulturelle Kompetenz im E-Learning. in: Straub, J./ Wiedemann, A./ Wiedemann, D. (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Kompetenz*, 755-763. Stuttgart: Metzler
- Bruns, Axel 2008. ‚Anyone Can Edit‘: Vom Nutzer zum Produzter. *kommunikation@gesellschaft* 10:3. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0228-200910033>
- Corder, Deborah & Alice U-Mackey 2015 Encountering and dealing with difference: second life and intercultural competence. *Intercultural Education* ((Published online ahead of print)) DOI: 10.1080/14675986.2015.1091213
- Dooly, Melinda & Robert O' Dowd eds 2012 *Researching online foreign language interaction and exchange. Theories, methods and challenges*. Bern: Peter Lang.
- Ebersbach, Anja / Markus Glaser / Richard Heigl (2016) *Social Web*. 3. überarb. Aufl. Konstanz: UVK.
- Fischhaber, Katrin. (2002). *Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 7(1). URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_1/beitrag/fischhaber1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_1/beitrag/fischhaber1.htm)
- Guth, Sarah / Francesca Helm (Eds.) 2010 *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies, and Intercultural Learning in the 21st Century*. New York, Peter Lang
- Heim, Katja / Markus Ritter 2013 *Statt ›digitaler Demenz‹ – zum Sprachlernpotenzial digitaler Medien*. In M Maria Eisenmann/Margit Hempel/Christian Ludwig (Hg.): *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*, 61-76. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Jones, Rodney H. / Christoph A. Hafner (2012). *Understanding Digital Literacies. A practical introduction*. London: Routledge.
- Jonsson, Carla / Anu Muhonen 2014. Multilingual repertoires and the relocalization of manga in digital media. *Discourse, Context and Media* 4-5, 87-100.

- Kelsen, Brent 2009 Teaching EFL to the iGeneration: A Survey of Using YouTube as Supplementary Material with College EFL Students in Taiwan. CALL-EJ Online, 10:2, URL: <http://callej.org/journal/10-2/kelsen.html>
- Klemm, Uwe (2009) Youtube-Clips im Fremdsprachenunterricht (1). URL: <http://eventualitaetswabe.de/?p=254>
- Knobel, M & Lankshear, C 2008, 'Remix: the art and craft of endless hybridization', *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, no. 1, pp. 22–33.
- Leppänen, Sirpa / Ari Häkkinen 2012. Buffalaxed superdiversity: representations of the other on Youtube. *Diversities* 14(2), 17–33.
- Marques-Schäfer, Gabriela 2013 Deutsch lernen online: eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat. Tübingen: Narr.
- Mollering, Martina and Levy, Michael (2012). Intercultural competence in computer-mediated communication: An analysis of research methods. In Melinda Dooly and Robert O'Dowd (Ed.), *Researching online foreign language interaction and exchange : theories, methods and challenges* (pp. 233-264) New York: Peter Lang.
- Pfeil, Andrea 2015 Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 53 (2015), 3-7.
- Piller, Ingrid 2015. 2011 Intercultural communication: a critical introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rellstab, Dainel 2010 »Remaining Foreign: Contesting discourses of difference in a multilingual, multiethnic virtual network«, in: Jørgensen, Jens Normann (ed.) (2010): *Love Ya Hate Ya*. The sociolinguistic study of youth language and youth identities, 55-99. Cambridge: CSP.
- Sif Karrebæk, Marthå / Andreas Stæhr / Piiia Varis 2015 Punjabi at heart: Language, legitimacy, and authenticity on social media. *Discourse, Context and Media* 8, 20-29.
- Stæhr, Andreas 2015. Reflexivity in Facebook interaction – Enregisterment across written and spoken language practices. *Discourse, Context and Media* 8, 30-45.
- Thimm, Caja/ Einspänner, Jessica/ Dang-Anh, Mark (2012). Twitter als Wahlkampfmedium. *Modellierung und Analyse politischer Social- Media-Nutzung*. *Publizistik* 57:3, 293–313.
- Vinagre, Margarita 2010 Intercultural learning in asynchronous telecollaborative exchanges: A case study. *The Eurocall Review* 17, 22-27.
- Wagner, Jürgen und Verena Heckmann 2012 *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: VWH.
- Watkins, Jon & Michael Wilkins 2011. Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, Volume 2, Issue 1, 2011. URL: [http://www.camtesol.org/Download/LEiA\\_Vol2\\_Iss1\\_2011/LEiA\\_V2\\_I1\\_09\\_Jon\\_Watkins\\_and\\_Michael\\_Wilkins\\_Using\\_YouTube\\_in\\_the\\_EFL\\_Classroom.pdf](http://www.camtesol.org/Download/LEiA_Vol2_Iss1_2011/LEiA_V2_I1_09_Jon_Watkins_and_Michael_Wilkins_Using_YouTube_in_the_EFL_Classroom.pdf)
- Würffel, Nicola (Hg) (2010) Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht und in der DaF-Lehrendenausbildung. *GFL-Journal* 1-2, URL: [http://gfl-journal.de/Issue\\_1\\_2010.php](http://gfl-journal.de/Issue_1_2010.php), [http://gfl-journal.de/Issue\\_2\\_2010.php](http://gfl-journal.de/Issue_2_2010.php)

Hinweis: Eine stark gekürzte Fassung dieses Beitrags erscheint 2017 im Handbuch *Interkulturelle Pädagogik* (Hgg. I. Gogolin et al., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag) unter dem Titel »Digitale Medien und Interkulturalität«.