

**Förderung interkultureller Kompetenz
unter Verwendung digitaler
Medienangebote und Gestaltung medialer
Beiträge.**

Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und
Evaluation eines Unterrichtskonzepts für die
Sekundarstufe I.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Fakultät für Humanwissenschaften
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

•

Vorgelegt von
Maria Seyferth-Zapf
aus Freihung

•

Würzburg
2023



Diese kumulative Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades im Fach Erziehungswissenschaft wurde von der Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg angenommen.

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Silke Grafe

Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Kerstin Göbel

Tag der Disputation: 31.01.2024

Danksagung

Auf dem Weg meiner Promotion und während der Anfertigung meiner Dissertation haben mich viele Personen begleitet, motiviert und unterstützt. Einigen dieser Personen möchte ich meinen persönlichen Dank aussprechen.

Zunächst danke ich den Mitgliedern meines Promotionsgremiums und dabei insbesondere meiner Doktormutter, Prof.in Dr. Silke Grafe, für ihre fachliche Unterstützung, ihre hilfreichen Einschätzungen und ihre konstruktive Kritik. Ihre motivierenden Worte ließen mich auf dem langen Weg der Promotion durchhalten. Besonderer Dank gilt außerdem Prof.in Dr. Kerstin Göbel, die meine Dissertation mitbegleitet und -betreut hat. Sie hat sich stets Zeit für mich und meine Arbeit genommen und mich mit ihrer fachlichen Expertise unterstützt. Danken möchte ich zudem allen involvierten Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, ohne deren Unterstützung und aktive Beteiligung die praktische Durchführung und Evaluation meines Unterrichtskonzepts nicht möglich gewesen wäre. Mein herzlicher Dank geht darüber hinaus an alle (ehemaligen) Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und studentischen Hilfskräfte des Lehrstuhls für Schulpädagogik der JMU Würzburg und des Fachgebiets für Digitales Lehren und Lernen & Didaktik der Informatik der Universität Bayreuth. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Vorgesetzten, Dr. Matthias Ehmann, für sein stets offenes Ohr in allen Höhen und Tiefen meiner Promotion. Weiterhin danke ich den Mitgliedern der AG Unterrichtsentwicklung der Universität Duisburg-Essen für den wissenschaftlichen Austausch, die konstruktive Kritik und motivierenden Worte im Rahmen verschiedener Doktorand*innenkolloquien. Meinen Freundinnen und Freunden sowie meiner Familie danke ich dafür, dass sie immer an mich geglaubt haben. Meinen Eltern verdanke ich, dass ich zu der ehrgeizigen und engagierten jungen Frau wurde, die ich heute bin. Von Anfang an bestärkten sie mich darin, den Weg der Promotion einzuschlagen. Meine Eltern unterstützten mich, wo sie nur konnten – insbesondere, seit ich Mama bin. Nur so konnte ich mein großes Ziel erreichen. Zuletzt möchte ich den beiden wichtigsten Männern in meinem Leben – Christian und Oskar – danken. Meinem Mann danke ich für die stets aufmunternden Worte, die konstruktiven Diskussionen, seine Unterstützung, Geduld und Liebe. Gerade in der Endphase meiner Promotion hat er mir immer den Rücken freigehalten, hat mich motiviert und war für mich da. Meinem Sohn Oskar danke ich dafür, dass er mir den langen Weg der Promotion durch seine fröhliche und liebe Art versüßt hat.

Euch beiden widme ich diese Arbeit.

Abstract (deutsch):

Angesichts aktueller und zurückliegender Migrations- und Fluchtprozesse in Deutschland kommen Jugendliche der Residenzgesellschaft in verschiedenen Bereichen ihres Lebens mit Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung in Kontakt, woraus sich Chancen und Entwicklungspotenziale, aber auch Herausforderungen ergeben. Beispielsweise kann vermehrter interkultureller Kontakt auf individueller Ebene zur Weiterentwicklung von Toleranz und Empathie führen. Jedoch können Jugendliche der Residenzgesellschaft auf vermehrte Zuwanderung auch mit einem Gefühl der Unsicherheit und einer ablehnenden Haltung gegenüber Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung reagieren. Diese Reaktionen können durch einseitige oder negative Medienberichte zum Themenkomplex *Flucht und Migration* verstärkt werden. Um Chancen und Entwicklungspotenziale ausschöpfen sowie Herausforderungen im Kontext von Flucht und Migration bewältigen zu können, müssen Jugendliche in der Entwicklung interkultureller Kompetenz gefördert werden. Interkulturelle Kompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft und daher ein bedeutsames Bildungs- und Erziehungsziel für Schule und Unterricht.

Die Zielstellung der vorliegenden Forschungsarbeit ist demnach die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medienangebote und Gestaltung medialer Beiträge.

Hinsichtlich theoretischer Grundlagen zu interkultureller Kompetenz wird vor dem Hintergrund eines an Offenheit, Prozesshaftigkeit und Heterogenität orientierten Kulturbegriffs Interkulturalität als sozialer Prozess verstanden, in dem sich Personen unterschiedlicher kultureller bzw. kollektiver Zugehörigkeiten begegnen, miteinander interagieren und kommunizieren. Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus Wissen (kognitive Dimension), Einstellungen (affektive Dimension) sowie Verhaltensweisen (behaviorale Dimension) zusammen und es wird angenommen, dass diese erlernt und gefördert werden kann. Vorgehensweisen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sollten die kognitive, affektive und behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz adressieren, die Reflexion authentischer, kritischer Überschneidungssituationen einbeziehen sowie realweltliche, interkulturelle Begegnungen als Lerngelegenheiten aufgreifen.

Bezüglich theoretischer Grundlagen zum Lehren und Lernen mit Medien stellt vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik eine bedeutsame Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit dar. Sie wird bezüglich der Prinzipien der Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung, der Bedeutsamkeit komplexer, lernprozessanregender Aufgabenstellungen und einer idealtypischen Strukturierung von Unterricht mit theoretischen Grundlagen interkultureller Kompetenz und Vorgehensweisen zu ihrer Förderung in Beziehung gesetzt.

Hinsichtlich des forschungsmethodischen Vorgehens wird auf Basis einer Gegenüberstellung verschiedener Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung der Ansatz einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns für die vorliegende Forschungsarbeit begründet ausgewählt und seine Umsetzung erläutert.

Im Rahmen der ersten Studie wird auf der Basis theoretischer und empirischer Grundlagen interkultureller Kompetenz und didaktischer Zugänge ein pädagogisches Konzept zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I unter Verwendung digitaler Medien entwickelt und für eine achte Klasse am Gymnasium konkretisiert. Das Konzept wird hinsichtlich seiner Zielerreichung sowie auftretender Nebenwirkungen unter Einsatz von Mixed Methods evaluiert. Die Ergebnisse weisen unter anderem darauf hin, dass das entwickelte Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz der Schülerinnen und Schüler beigetragen hat.

Die zweite Studie stellt eine ergänzende qualitative Studie dar, mit dem Ziel, die gemeinsame Mediengestaltung in Zusammenarbeit von Lernenden mit und ohne Flucht- bzw. Migrationserfahrung als bedeutsame Lernaktivität des Unterrichtskonzepts vertiefend zu untersuchen und Vorgehensweisen des kollaborativen Gestaltungsprozesses, die aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wichtig sind, zu identifizieren. Hierzu werden die subjektiven Sichtweisen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf die Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung unter Bezugnahme auf interkulturelle Sensibilität in Fokusgruppen erhoben und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass im Rahmen der Mediengestaltung verschiedene Komponenten interkultureller Sensibilität angesprochen wurden. Beispielsweise geben einige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an, dass ihnen sowohl die Zusammenarbeit mit den Mittelschülerinnen und -schülern als auch die gemeinsame Mediengestaltung Freude bereite.

In der dritten Studie werden die von den Schülerinnen und Schülern gestalteten Medienbeiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive vertiefend analysiert. Die Auswertung erfolgt durch qualitative Inhaltsanalysen hinsichtlich wesentlicher Aspekte der Kommunikationssituation, der Medienmerkmale sowie Bezugspunkten zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. Aus den Ergebnissen der Videoanalysen geht unter anderem hervor, dass die interkulturellen Begegnungssituationen, die im Rahmen der Beiträge dargestellt werden, aus kommunikationstheoretischer Perspektive komplex und vielschichtig sind.

Nach einer abschließenden kritischen Methodenreflexion werden Ergebnisse der Studien zusammengeführt und interpretiert. Beispielsweise geht aus der Zusammenführung der Ergebnisse aus der ersten und der zweiten Studie hervor, dass sich zwischen Pre- und Post-Test eine statistisch signifikante Steigerung des Mittelwertes der Komponente *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion* ergibt, was unter Berücksichtigung der Resultate aus den Fokusgruppen als gesteigertes Interesse der Probandinnen und Probanden an den Schülerinnen und Schülern der Mittelschulklasse im Laufe der gemeinsamen Videogestaltung gedeutet werden kann. Die vergleichende Betrachtung von Ergebnissen aus der ersten und der dritten Studie zeigt, dass mit einer Steigerung des Summenscores der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz Bezüge zu verschiedenen Komponenten der behavioralen Dimension im Rahmen der gestalteten Videos in Verbindung stehen.

Hinsichtlich der Konsequenzen für zukünftige Forschung wird abschließend auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Verfahren zur Erfassung interkultureller Kompetenz von Jugendlichen mit unzureichenden Deutschkenntnissen verwiesen. Bezüglich der Praxis in Schule und Unterricht ist die Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge als schulische Querschnittsaufgabe aller Jahrgangsstufen, Fächer und Schulformen wahrzunehmen. Insgesamt leistet die vorliegende Forschungsarbeit damit einen Beitrag zur Verknüpfung der Förderung interkultureller Kompetenz mit der interkulturell-kooperativen Gestaltung medialer Beiträge.

Abstract (English):

Due to current and former processes of migration and flight in Germany young people encounter migrants and refugees in various contexts of their daily lives which leads to certain opportunities and challenges. For instance, at an individual level increased intercultural contact may enhance tolerance and empathy. However, ever growing rates of immigration might also

cause feelings of uncertainty or hostile attitudes towards refugees or migrants. This can be exacerbated through one-sided or negative media coverage about the topic *flight and migration*. Thus, young people need to be supported in developing intercultural competence in order to seize opportunities and to overcome challenges. Consequently, intercultural competence is considered as an essential requirement of social coexistence in pluralized societies and is supposed to be a crucial educational objective in schools.

Against this background, this research project focuses on a practice- and theory-oriented development and evaluation of a teaching concept to foster intercultural competence using and creating digital media.

According to an open and processual concept of culture interculturality is defined as a social process in which individuals from different cultural or collective backgrounds come into contact, interact, and communicate. Intercultural competence is comprised of three dimensions: knowledge (cognitive dimension), attitudes (affective dimension) and behavior (behavioral dimension). Moreover, intercultural competence is considered to be learnable and eligible.

Furthermore, procedures to foster intercultural competence should address all three dimensions, include reflections of authentic and critical intercultural situations and be based on real-world intercultural encounters as an opportunity for intercultural learning.

Against the background of different approaches of teaching and learning with media the action- and development-oriented approach is chosen as the theoretical foundation for the present research. Its underlying principles of situation, need, experience and development orientation, its focus on complex and stimulating tasks, and its ideal-typical structure of teaching were connected with fundamentals and procedures of fostering intercultural competence.

Against the background of different approaches of design-oriented research, the practice- and theory-oriented development and evaluation of teaching concepts is chosen and realized in the present research project.

Based on theoretical and empirical findings of intercultural competence and pedagogical approaches study 1 presents a practice- and theory-oriented teaching concept to foster intercultural competence of students in secondary education. It was implemented in the 8th grade of a German high school and evaluated according to its outcomes and potential side effects using mixed methods. Evaluation results show that the teaching concept has successfully contributed to the promotion of students' intercultural competence.

Study 2 is a supplementary qualitative study. It focuses on an in-depth examination of the joint media creation process in which learners with and without refugee or migration backgrounds closely collaborated with each other. For this purpose, focus groups and qualitative content analysis were conducted in order to explore the perceptions of high school students on the joint video production focusing on intercultural sensitivity as facet of intercultural competence. The results indicate that various components of intercultural sensitivity were crucial in the production process. For example, the results show that high school students enjoyed collaborating with students with refugee or migration backgrounds as well as creating joint media products.

Study 3 is a supplementary, qualitative study which includes an in-depth analysis of the videos produced by the students. The analysis refers to aspects of communication, characteristics of media, and references to behavioral aspects of intercultural competence by using qualitative content analysis. Results reveal for instance the complexity of illustrated contact situations as an essential aspect of communication.

After a retrospective reflection on the use of methods results of the three studies are combined, analyzed, and interpreted. For instance, an integration of study 1 and study 2 reveals that there is a statistically significant increase of the mean score regarding the component *Interaction Attentiveness* between pre- and post-test. Taking into account the results from the focus groups, this can be interpreted as test persons' increased interest in the students with migration or refugee backgrounds during joint media production. Furthermore, a comparative examination of results from study 1 and study 2 shows that an increase of sum scores of the behavioral dimension of intercultural competence is accompanied by references to various components of the behavioral dimension in the stop-motion-videos.

Regarding consequences for future research, there is a necessity of developing instruments to measure intercultural competence of young people with insufficient German skills. In terms of practice in schools, the promotion of intercultural competence while using and creating digital media is to be perceived as a cross-curricular task of all grade levels, subjects, and types of schools. Against this background, the present research contributes to the integration of promoting intercultural competences with the interculturally cooperative media creation.

Inhalt

1. Ausgangslage	11
2. Theoretischer Rahmen	25
2.1 Interkulturelle Kompetenz	25
2.1.1 Kultur – Begriffsentwicklung und Implikationen für ein Verständnis von Interkulturalität	26
2.1.2 Definitionen und Modellvorstellungen interkultureller Kompetenz.....	34
2.1.3 Vorgehensweisen mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz	53
2.1.4 Fazit.....	59
2.2 Lehren und Lernen mit Medien	60
2.2.1 Lehr-Lerntheoretische Annahmen zur Verwendung und Gestaltung von Medien.	60
2.2.2 Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien.....	67
2.2.3 Fazit.....	79
3. Forschungsmethodischer Rahmen	82
3.1 Überblick zu Ansätzen gestaltungsorientierter Bildungsforschung.....	82
3.2 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns in forschungspraktischer Realisierung	94
3.2.1 Aufgreifen einer praxis- und theorielevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen	94
3.2.2 Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln.....	100
3.2.3 Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten	106
3.2.4 Grundlagen der Konzeption empirischer Untersuchungen.....	110
3.3 Fazit.....	117
4. Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I	119
4.1 Hinführung zu Studie 1	119
4.2 Studie 1	120
4.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 1.....	164
5. Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung	167

5.1 Hinführung zu Studie 2.....	167
5.2 Studie 2	168
5.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 2.....	191
6. Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I	194
6.1 Hinführung zu Studie 3.....	194
6.2 Studie 3	195
6.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 3.....	241
7. Reflexion, Zusammenführung von Ergebnissen und Interpretation sowie Schlussfolgerungen	244
7.1 Kritische Reflexion gewählter Methoden	244
7.2 Zusammenführung von Studienergebnissen	250
7.3 Interpretation der zusammengeführten Ergebnisse.....	259
7.4 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	265
8. Verzeichnisse	270
8.1 Literatur.....	270
8.2 Abbildungen.....	299
8.3 Tabellen.....	299
Anhang.....	300

1. Ausgangslage

Das Jugendalter ist aus entwicklungspsychologischer Sicht eine hochsensible Phase, in der sich junge Menschen mit den Herausforderungen persönlicher Individuation und gesellschaftlicher Integration konfrontiert sehen (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015, S. 33; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 25). Zurückgehend auf das Konzept der *Development Tasks* von Havighurst (1956) können solche besonderen Anforderungen an Jugendliche als „Entwicklungsaufgaben“ (Hurrelmann, 2012, S. 90; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 7) bezeichnet werden und verschiedene Cluster ihrer Lebensgestaltung einbeziehen (vgl. Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 28). Da die Bewältigungsprozesse dieser Aufgaben über die Bereiche hinweg zeitlich und sozial variabel verlaufen, entsteht eine „Statusinkonsistenz“ (Hurrelmann, 2012, S. 96; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 42) als strukturelle Gegensätzlichkeit von Handlungs- und Autonomiepotenzialen (vgl. Hurrelmann, 2012, S. 96). Diese spiegelt sich auch in einer Vielfalt an Wertorientierungen Jugendlicher wider, die – trotz ihrer scheinbaren Widersprüchlichkeit – in Koexistenz (vgl. Klages, 2001, S. 10; Schneekloth, 2019, S. 105) bzw. in verschiedenen Ausdifferenzierungen im Sinne eines Wertpluralismus vorliegen (vgl. Schubarth, 2010, S. 26). Da Jugendliche in ihrer Lebensführung nach Orientierung und Halt streben (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 31; Schneekloth, 2019, S. 106f.), kann ein Pluralismus an Werten nicht nur Möglichkeiten für die eigene Lebensgestaltung bereithalten, sondern für sie auch eine Überforderung bedeuten (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2021, S. 60f.).

In Anlehnung an den bedürfnistheoretischen Ansatz nach Maslow (1954) charakterisieren Tulodziecki et al. (2021) Bedürfnisse nach Orientierung und Sicherheit als eine von sechs Bedürfnisgruppen, die als potenzielle Motive auf das Medienhandeln Jugendlicher übertragen werden (vgl. S. 56ff.). Demnach kann die Nutzung eines Medienangebotes auf seine vermeintlich klaren Orientierungsstrukturen zurückgeführt werden, so dass ein Gefühl von Sicherheit vermittelt wird (vgl. ebd., S. 57). Für Jugendliche nehmen digitale Medien, insbesondere die Nutzung von Smartphone und Internet, einen wichtigen Stellenwert in ihrem Alltag ein (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2022, S. 13f.). Im Jahr 2022 besitzen 96% der Zwölf- bis 19-Jährigen ein eigenes Smartphone, 71% einen eigenen Computer oder Laptop (vgl. ebd., S. 8). Das Surfen im Internet stellt – ungeachtet, über welches digitale Endgerät – eine der wichtigsten medienbezogenen Tätigkeiten in der Freizeit von Jugendlichen dar (vgl. ebd., S. 15; Beitzinger, Leest & Süss, 2022, S. 92f.).

Social-Media-Angebote, wie WhatsApp, Instagram oder TikTok, auf die sie dabei hauptsächlich zurückgreifen (vgl. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet [DIVSI], 2018, S. 61; mpfs, 2022, S. 28; Wolfert & Leven, 2019, S. 217) bieten neben einer kommunikativen Funktion, beispielsweise in Form von Kommentaren und Likes, überdies Möglichkeiten zur Selbstdarstellung, indem Beiträge erstellt bzw. veröffentlicht werden können (vgl. Schmidt & Taddicken, 2017, S. 26f.; Wolfert & Leven, 2019, S. 230f.).

Über den erwähnten Pluralismus an Wertorientierungen hinaus werden Jugendliche aktuell mit weiteren gesellschaftlichen Problemstellungen konfrontiert, deren Komplexität zu Unsicherheit und einem Bedürfnis nach Orientierung (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 57) führen kann. Neben Themen wie Klimawandel, Krieg und Gleichberechtigung nehmen sie insbesondere den Komplex Flucht und Migration als eine wesentliche politische Herausforderung unserer Zeit wahr (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 496). Allerdings stellen Migration und Versuche einer gesellschaftlichen Integration keine ausschließlich aktuellen Phänomene dar, denn die Menschheitsgeschichte wird seit jeher von diesen Prozessen geprägt (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 16; Hahn, 2012, S. 15f.; Reuschenbach, 2017, S. 4). Deutschlands Rolle als Einwanderungsland wird nicht zuletzt durch die immense Zuwanderung von Geflüchteten und Asylsuchenden insbesondere aus Syrien und Afghanistan markiert, die im Jahr 2015 mit 1,8 Mio. Zuzügen einen ersten Höhepunkt fand (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2017, S. 22, S. 73). Unter anderem in Folge der Kriegssituation in der Ukraine und damit verbundenen Fluchtbewegungen stieg die Nettozuwanderung nach Deutschland nach ersten Schätzungen des Statistischen Bundesamtes zum Jahresende 2022 erneut auf ein sehr hohes Niveau, was sich in einem Anstieg der Gesamtbevölkerungszahl um 1,1 Mio. widerspiegelt (vgl. ARD-aktuell, 2023; Statistisches Bundesamt [Destatis], 2023a).

Im Jahr 2021 haben in Deutschland 27,5% einen Migrationshintergrund, 17,2% davon haben eine eigene Migrationserfahrung (vgl. Statistisches Bundesamt [Destatis], 2023b, S. 39). Dementsprechend kommen Jugendliche in verschiedenen Bereichen ihres Lebens mit Menschen, die Flucht oder Migration erlebt haben, in Kontakt oder werden direkt sowie über die Medien vermittelt mit dieser Thematik konfrontiert (vgl. Götz & Holler, 2016, S. 6; Tulodziecki et al., 2021, S. 62).

Infolge der Begegnung mit Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung, die sich durch vielfältige Herkunftsländer, Sprachen, Religionen und Traditionen auszeichnen (vgl. Benoit, El-Menouar & Helbig, 2018, S. 9), kommen Jugendliche mit Werten, Normen und

Lebensweisen in Berührung, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Kulturkontakt und die damit verbundene Auseinandersetzung mit migrationsbedingten Differenzen stehen in Verbindung mit Prozessen der Akkulturation, mit der kulturelle oder psychologische Veränderungen bei Individuen mit wie auch ohne Zuwanderungsgeschichte einhergehen (vgl. z. B. Arends-Tóth & Van de Vijer, 2006, S. 33; Berry, 2002, S. 18f., 2005, S. 698; Schwartz, Unger, Zamboanga & Szapocznik, 2010, S. 237; zur Übersicht Göbel & Buchwald, 2017, S. 32f.; Schachner, Schwarzenhal, Gharaei & Juang, 2023, S. 298-303). Gerade für Jugendliche, für die die Ausprägung kultureller Identität eine bedeutsame, altersspezifische Entwicklungsaufgabe darstellt (vgl. Pevac & Schachner, 2020, S. 8), kann dies mit Chancen und Entwicklungspotenzialen, aber auch mit Herausforderungen verbunden sein (vgl. ebd., S. 2f.; Gensicke & Albert, 2015, S. 232ff.; Tulodziecki et al., 2021, S. 62).

Zunächst können allgemeine Chancen von Flucht und Migration aus ökonomischer Perspektive in Aussicht gestellt werden. Beispielsweise wird angenommen, dass Zuwanderung dem Bevölkerungsrückgang in Folge des demographischen Wandels entgegenwirken (vgl. Straubhaar, 2014, S. 168) und auf diese Weise zu einer Verjüngung der Altersstruktur sowie zu einer Verbesserung der medizinischen Versorgung und Pflege beitragen kann (vgl. Geis & Kemeny, 2014, S. 14ff.). Der mit der Bevölkerungsschrumpfung und -überalterung einhergehende Rückgang der erwerbstätigen Bevölkerung könnte durch die Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte aus dem Ausland ausgeglichen werden (vgl. Gathmann, Keller & Monscheuer, 2014, S. 163). Dies kann einerseits die deutsche Wirtschaft durch eine zusätzliche internationale Ausrichtung und Wettbewerbsfähigkeit stärken (vgl. Geis & Kemeny, 2014, S. 6ff.). Andererseits sind positive bzw. entlastende Wirkungen auf öffentliche Haushalte zu erwarten, wie zum Beispiel in Form gesicherter Einnahmen für die Rentenversicherung durch erwerbstätige und damit sozialversicherungspflichtige Migrantinnen und Migranten (vgl. ebd., S. 11ff.). Weiterhin können die positiven Auswirkungen von Zuwanderung auf ökonomische Strukturen eine Steigerung der Lebensqualität der Bevölkerung herbeiführen. Dabei ist eine durch Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte verbesserte Arbeitsmarktsituation zu erwarten, was einer Wahrnehmung von Migration als Bedrohung für den Sozialstaat entgegensteht (vgl. ebd., S. 18). Auch im Rahmen der SINUS-Jugendstudie sehen Jugendliche Vorteile von Flucht und Migration teilweise aus einer ökonomischen Perspektive (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 512). Insbesondere Befragte mit einer materialistischen Grundeinstellung geben unter anderem

an, dass Geflüchtete aus ihrer Sicht wichtige Ressourcen für den Arbeitsmarkt darstellen oder zur Eindämmung der Überalterung der Gesellschaft beitragen können (vgl. ebd.).

Über eine ökonomische Perspektive hinaus nehmen Jugendliche weitere, postmaterialistische Vorteile von Migration und Flucht wahr (vgl. ebd.). Zum einen sehen sie in der Zuwanderung das Potenzial einer kulturellen Bereicherung, etwa durch kulinarische Vielfalt, Musik oder Tanz (vgl. ebd.; Geis & Kemeny, 2014, S. 19). Zum anderen erkennen Jugendliche eine Verbesserung des internationalen Ansehens Deutschlands ebenso wie eine gesteigerte Kompetenz, den Herausforderungen einer mehr und mehr vernetzten Welt begegnen zu können (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 512). Neben gesamtgesellschaftlichen Chancen von Flucht und Migration ergeben sich darüber hinaus Perspektiven für die persönlichkeitsbezogene Ebene. In einer pluralisierten Gesellschaft bestehen potenziell mehr Gelegenheiten für interkulturellen Kontakt, was als Bereicherung und Horizonterweiterung aus individueller Sicht zu verstehen ist (vgl. Spohn, Unzicker & Vopel, 2018, S. 12). Basierend auf der Kontakthypothese (vgl. Allport, 1954) bergen positive interkulturelle Kontakte überdies die Chance, potenziell auftretenden Vorurteilen, Stereotypisierungen oder Diskriminierung entgegenzuwirken (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 35; Pettigrew, 1998, S. 76f.). Zugleich haben Jugendliche zunehmend die Möglichkeit, in interkulturellen und internationalen Begegnungen Toleranz, Empathie und Respekt gegenüber anderen Denk-, Verhaltens- und Lebensweisen zu entwickeln, was Möglichkeiten der Persönlichkeits- und Identitätserweiterung eröffnet (vgl. Allemann-Ghionda, 2004, S. 82).

Den erläuterten Chancen und Entwicklungspotenzialen sollen im Folgenden mögliche Problemlagen von Flucht und Migration gegenübergestellt werden. Von Herausforderungen geprägt erscheint zunächst der vermehrte Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Flucht- und Migrationserfahrung, da die damit verbundene Akkulturation Identifikationsprozesse in Bezug auf Herkunftskultur und Residenzgesellschaft erfordert (vgl. z. B. Berry, 1997, S. 9f., 2002, S. 22f., 2005, S. 704f.; zur Übersicht Edele, Stanat, Radmann & Segeritz, 2013, S. 84-87; Göbel & Buchwald, 2017, S. 36-39; Pevec & Schachner, 2020, S. 8-11). Für zugewanderte Jugendliche erscheint dabei insbesondere die Strategie der Integration, mit der die beiderseitige Identifikation sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit der Residenzgesellschaft einhergeht (vgl. Berry, 2002, S. 24), hinsichtlich der psychologischen und soziokulturellen Anpassung erfolgsversprechend (vgl. z. B. Abu-Rayya & Sam, 2017, S. 289, S. 292; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, S. 320; 2010, S. 26, S. 32). Allerdings birgt die Integrationsstrategie in einem

Aufnahmeland wie Deutschland, das als eher assimilativer Kontext einzuordnen ist (vgl. Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997, S. 374f.), Herausforderungen, vor allem mit Blick auf akademische Leistungen (vgl. z. B. Edele et al., 2013, S. 105; Schotte, Stanat & Edele, 2018, S. 30ff.). Integration kann für jugendliche Migrantinnen und Migranten weiterhin mit großen Anstrengungen verbunden sein, die sie nur bei Verfügbarkeit angemessener Ressourcen, wie etwa die Unterstützung durch Erwachsene, erreichen können (vgl. Brown et al., 2013, S. 1663f.; Schönplflug, 2005, S. 220f.). Anstelle von Integration halten insbesondere türkischstämmige bzw. muslimische Jugendliche im Sinne einer Separationsstrategie verstärkt an ihrer Herkunftskultur fest (vgl. Edele et al., 2013, S. 98; Verkuyten & Yildiz, 2007, S. 1452, S. 1454), was wiederum auf eine tendenzielle Ablehnung, Abwertung und Diskriminierung sowie auf vermehrte Vorurteile gegenüber dieser Personengruppe durch Angehörige der Residenzgesellschaft zurückgeführt werden kann (vgl. ebd., S. 1452; Berry et al., 2010, S. 34, S. 37f.; Edele et al., 2013, S. 104; Schachner, Van de Vijer & Noack, 2014, S. 1620).

Demnach wird Akkulturation nicht nur von Migrantinnen und Migranten, sondern auch von Orientierungen der Residenzgesellschaft mitbestimmt (vgl. Berry, 2006, S. 45f.; Bourhis et al., 1997, S. 379f.; zur Übersicht Göbel & Buchwald, 2017, S. 40ff.). Divergierende Akkulturationsperspektiven zwischen Zugewanderten und Angehörigen der Residenzgesellschaft tragen dabei ein Spannungs- und Konfliktpotenzial in sich (vgl. Bourhis et al., 1997, S. 383f.; Göbel & Buchwald, 2017, S. 40; Verkuyten & Yildiz, 2007, S. 1459).

Während für Jugendliche der Residenzgesellschaft zwar eine grundsätzlich tolerante Einstellung gegenüber anderen Lebensformen oder sozialen Gruppen angenommen werden kann (vgl. Schneekloth, 2019, S. 110f.; Schneekloth & Albert, 2019, S. 86), wird angesichts ihrer Akkulturationsorientierung deutlich, dass sie auf vermehrte Zuwanderung mit einem Gefühl der Unsicherheit reagieren (vgl. Gensicke & Albert, 2015, S. 203, S. 233f.), mit dem einerseits Ängste, beispielsweise vor Kriminalität, sexueller Gewalt oder Terrorismus, andererseits eine wahrgenommene Gefahr für den Sozialstaat oder die eigene berufliche Zukunft einhergehen können (vgl. Calmbach et al. 2020, S. 515; Gensicke & Albert, 2015, S. 202f., S. 233f.). Als mögliche Folge der Verunsicherung (vgl. Gensicke & Albert, 2015, S. 234) zeigt sich weiterhin ihre ablehnende Haltung insbesondere gegenüber Menschen mit Fluchtgeschichte (vgl. ebd.; Calmbach et al., 2020, S. 498; Schneekloth & Albert, 2019, S. 86), was im Kontext von Kulturkontakt und Akkulturation als problematisch zu beurteilen ist. Vor diesem Hintergrund sind zugewanderte bzw. geflüchtete Personen potenziell von Ängsten vor

fremdenfeindlichen Ressentiments und Diskriminierung betroffen (vgl. Schneekloth, 2015, S. 188f.; Zimmer & Stein, 2020, S. 11). Zugleich können die aus dem vermehrten Kontakt mit Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte resultierenden Unsicherheiten Stereotypisierungen und Vorurteile hervorrufen (vgl. z. B. Diekmann, 2021, S. 33; Tajfel, 1982, S. 39; Thomas, 2006, S. 6; Tulodziecki et al., 2021, S. 62). Vorurteile können aufgrund ihrer „Orientierungsfunktion“ (Thomas, 2006, S. 4) zwar zu einer Vereinfachung komplexer Denkstrukturen beitragen (vgl. ebd.). Problematisch sind sie allerdings deshalb, weil sie einem unvoreingenommenen Umgang mit Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte entgegenstehen und die Grundlage für anti-demokratische oder radikalisierte Einstellungen bilden können (vgl. Zick & Küpper, 2019).

Jugendliche kommen, wie zuvor erwähnt, nicht nur direkt, sondern mit zunehmendem Alter auch medial, insbesondere über das Internet und Social-Media-Angebote, mit dem Thema Flucht und Migration in Berührung (vgl. Gebel et al., 2021, S. 207f.; Götz & Holler 2017a, S. 36, 2017b, S. 48). Der analog und medial geführte Diskurs zu dieser Thematik ist hoch komplex und bereits für medienerfahrene Erwachsene herausfordernd (vgl. Götz & Holler, 2016, S. 4). Das liegt zum einen an der unüberschaubaren Fülle medialer Berichte und Meldungen zur Thematik (vgl. Haller, 2017, S. 16), zum anderen an der Tendenz zur „Negativzentrierung“ (Kelm, Dohle & Bormann, 2021, S. 157) medialer Berichterstattung. Letztere ist durch einseitige und überwiegend negative sowie ausschnitthafte Darstellungen und reißerische Formulierungen gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 94; Götz & Holler 2017b, S. 63). Beispielsweise betonen Medienberichte die Gefahren, die von Zuwanderung ausgehen (vgl. Kelm et al., 2021, S. 95f.). Wie aus einer Expertise für den Mediendienst Integration hervorgeht, behandeln 34,7% der Berichte über zugewanderte bzw. geflüchtete Personen mutmaßliche Gewalttaten, wodurch der *gewalttätige Ausländer* zur zentralen Angstfigur werden kann (vgl. Hestermann, 2019, S. 10). Generell ist zu beobachten, dass Jugendliche – je nach ihrer grundlegenden Haltung zur Thematik – die Medienberichterstattung im Kontext von Flucht und Migration unterschiedlich bewerten (vgl. Götz & Holler, 2017b, S. 68). Vor allem für Jugendliche mit einer negativen Grundeinstellung lässt sich eine Korrelation der eigenen Wahrnehmung mit einer Bewertung der Medienberichterstattung als zu einseitig, unfair und zu Ungunsten der eigenen Einstellung nachweisen, was als *Hostile-Media-Effekt* bezeichnet wird (vgl. Gebel et al., 2021, S. 264; Merten & Dohle, 2019, S. 275f.; Paus-Hasebrink, 2020, S. 18). Problematisch zu sehen ist dabei

insbesondere die potenziell aufkeimende Wut auf die Berichterstattung in Folge eines sinkenden Vertrauens in die Medien (vgl. Merten & Dohle, 2019, S. 276).

Weiterhin zeigt sich in der kontroversen Diskussion über Flucht und Migration ein erstarkter populistischer Diskurs mit einer Tendenz zur Polarisierung (vgl. Schneekloth & Albert, 2019, S. 48). Da populistische Argumentationsmuster vorhandene Ressentiments und Ängste adressieren und vermeintlich einfache Lösungen für komplexe Problemlagen anbieten, finden sie auch bei einem Teil der Jugendlichen Zustimmung (vgl. ebd., S. 76-78). Dabei ist festzustellen, dass Vorbehalte gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung umso größer sind, je stärker Jugendliche eine Affinität zum Populismus aufweisen (vgl. ebd., S. 87f.). Insbesondere zwischen nationalpopulistisch- und kosmopolitisch-orientierten Jugendlichen gehen die Einstellungen gegenüber geflüchteten Personen weit auseinander und erscheinen unvereinbar bzw. polarisiert (vgl. ebd., S. 88f.).

Wenn Jugendliche Chancen und Entwicklungspotenziale ausschöpfen und mögliche Herausforderungen, die mit dem Komplex Flucht und Migration in Verbindung stehen, bewältigen sollen, stellt die Förderung interkultureller Kompetenz, beispielsweise im Rahmen von Bildungsprogrammen und Projekten, eine bedeutende Zielstellung dar. Als Fähigkeit der Wertschätzung kultureller Vielfalt nimmt sie die Rolle einer zentralen Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts ein (vgl. z. B. Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo, 2008, S. 4; Hertzfeld & Sackmann, 2019, S. 364; Hiller, 2011, S. 238; Moosmüller, 2020b, S. 39; zur Übersicht z. B. Arasaratnam-Smith, 2017; Spitzberg & Changnon, 2009).

Forderungen einer interkulturellen Bildung und Erziehung als schulische Querschnittsaufgaben werden sowohl auf internationaler (vgl. z. B. Europäische Union, 2006, S. 13; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2002, S. 62) als auch auf nationaler Ebene der Bildungspolitik berücksichtigt (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], 2013, S. 2). Aus wissenschaftlicher Perspektive steht interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit „abilities needed for intercultural interaction“ (Fantini, 2020, S. 52), weshalb sie eine wichtige Voraussetzung für das Zusammenleben in einer globalisierten und zunehmend ausdifferenzierten Gesellschaft darstellt (vgl. z. B. Bennet, 2014, S. 155; Chen, 2014, S. 14). In multidisziplinären Forschungskontexten (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 8; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 5) erfolgen konzeptuelle Aufarbeitungen des Konstrukts interkultureller Kompetenz (vgl. zur Übersicht z. B. Göbel & Buchwald, 2017, S. 74-81; Rathje, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 9-34).

Über die Forderungen von Seiten der Bildungspolitik und Wissenschaft hinaus wird interkulturelle Kompetenz auch im Rahmen empirischer Studien untersucht. Beispielsweise wird in der Studie *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI) (vgl. Beck & Klieme, 2007, S. 3) in einem Teilbereich der Erhebungen im Fach Englisch interkulturelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe erfasst (vgl. ebd., S. 1, S. 4; Hesse & Göbel, 2007, S. 259ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass ein Drittel der Befragten bei der Interpretation vorgegebener kritischer Interaktionssituationen kulturelle Unterschiede ignoriert (vgl. Hesse, Göbel & Jude, 2008, S. 181). 40% der Jugendlichen lassen sich demnach in ethnozentrischen und damit niedrigeren Stufen interkultureller Kompetenz verorten (vgl. ebd.). Aus den sowohl auf quantitativen als auch qualitativen Erhebungsverfahren basierenden Studien von Schwarzenthal, Schachner, Juang und Van de Vijer (2019a) geht hervor, dass für die Ausprägung interkultureller Kompetenz in kulturell heterogenen Schulklassen unter anderem ein Klassenklima förderlich ist, das Kontakt und Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit unterstützt (vgl. S. 329, S. 335, S. 337f.; hierzu die Studie von Schwarzenthal, Juang, Schachner, Van de Vijer & Handrick, 2017). Dies kann zu einer Intensivierung persönlicher interkultureller Kontakte, beispielsweise in Form von interkulturellen Freundschaften, führen (vgl. Schachner, Brenick, Noack, Van de Vijer & Heizmann, 2015, S. 9), was sich wiederum positiv auf die interkulturelle Kompetenz von Heranwachsenden auswirken kann (vgl. Schwarzenthal, Juang, Schachner & van de Vijer 2019b, S. 70f; hierzu die Ergebnisse von Reinders, Gniewosz, Gresser & Schnurr, 2011). Bereits in der frühen Studie von Reinders, Gresser & Schnurr (2013) stellte sich heraus, dass mit der Variation an Herkunftsländern von Schülerinnen und Schülern positive Effekte auf die Ausprägung interkultureller Kompetenz einhergehen können (vgl. S. 47ff.). Die Untersuchungen von Schwarzenthal et al. (2019a) legen weiterhin nahe, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer interkulturellen Kompetenzausprägung gleichermaßen von einem diversitätssensiblen Klassenklima profitieren (vgl. S. 340).

Weitere Untersuchungen, wie die SHELL (vgl. Shell Deutschland Holding, 2019) oder die SINUS-Jugendstudie (vgl. Calmbach et al., 2020), behandeln jeweils Teilaspekte interkultureller Kompetenz. Erstere erfasst beispielsweise die Toleranz von Jugendlichen gegenüber verschiedenen Lebensformen und sozialen Gruppen (vgl. Schneekloth & Albert, 2019, S. 86). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass – trotz einer toleranten Grundhaltung – jeder fünfte, in Ostdeutschland sogar jeder vierte, Befragte ablehnen würde, eine

Flüchtlingsfamilie zum Nachbarn zu haben (vgl. ebd., S. 86f.). Generell weniger Vorbehalte gegenüber Geflüchteten haben Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere aus islamisch geprägten Ländern (vgl. ebd., S. 89). Die SINUS-Jugendstudie untersucht unter Verwendung qualitativer Verfahren, wie narrativen Interviews oder schriftlichen und fotografischen Dokumentationen (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 21-27), die Lebenswelten von Jugendlichen (n=72) im Alter von 14 bis 17 Jahren (vgl. ebd., S. 17). Etwa ein Drittel der Befragten ordnen den Themenkomplex *Flucht, Asyl und Integration* als politische Herausforderung unserer Zeit ein (vgl. ebd., S. 496). Die meisten dieser Jugendlichen geben genauere Erläuterungen der eigenen Position an (vgl. ebd.). Trotz wahrgenommener Herausforderungen geht aus einigen Schilderungen der befragten Jugendlichen eine Befürwortung der Zuwanderung von Geflüchteten hervor (vgl. ebd.). Für andere Jugendliche überwiegen allerdings Probleme und Konflikte, die mit Asyl- und Fluchtmigration in Verbindung stehen können, was mit skeptischen Einstellungen und mitunter fremdenfeindlichen Äußerungen einhergeht (vgl. ebd., S. 498).

In Anbetracht dieser Studienergebnisse stellt die Förderung interkultureller Kompetenz eine bedeutsame Aufgabe von Schule und Unterricht dar, die durch gezielte pädagogische Maßnahmen fokussiert werden sollte (vgl. Barrett, 2018, S. 96). Neben einer Vielzahl an fächerübergreifenden und fachspezifischen Methoden und Trainingskonzepten für interkulturelles Lernen (vgl. z. B. zur Übersicht Auernheimer, 2016, S. 122-153; Barrett, 2018, S. 96-102; Byram, Nichols & Stevens, 2001; Göbel & Buchwald, 2017, S. 252-256) existieren überdies wissenschaftliche Interventionsstudien, in denen die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen im Schulunterricht untersucht wird. Zunächst werden fächerübergreifende Maßnahmen evaluiert, in denen kulturelle Heterogenität als Chance für interkulturelle Lernprozesse berücksichtigt wird (vgl. z. B. Avci-Werning, 2004; Juang, Schachner, Pevec & Moffitt, 2020; Jugert, Jugert & Notz, 2014; Kenner, 2007; Li, Ip, Wong & Lam, 2020; McKenna, Iprgrave & Jackson, 2008; White & Abu-Rayya, 2012). In diesen Kontext können auch die bereits erwähnten Studien von Schwarzenhal et al. (2019a) (Studie 1: n=631, Studie 2: n=1335) eingeordnet werden (vgl. S. 327, S. 332; zur Übersicht auch Schwarzenhal, 2019), in denen Aspekte des Klassenklimas in heterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihrer Wirkung auf interkulturelle Kompetenz untersucht werden (vgl. Schwarzenhal et al., 2019a, S. 323). Andere Interventionsstudien erforschen unterrichtliche Maßnahmen zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte (vgl. z. B. Busse & Krause, 2015, 2016; Busse, Riedesel & Krause, 2017;

zu Wirkungen von Auslandsaufenthalten auch die Evaluationsstudien von American Field Service [AFS], 2012; Hammer, 2004; Hansel, 2008). Daneben wird die Wirksamkeit fachspezifischer Interventionen, beispielsweise für den Schulsport (vgl. z. B. Gerlach et al., 2011; Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2020), für den Französisch- (vgl. z. B. Bajohr, 2000) oder den Englischunterricht (vgl. z. B. Bataineh, 2014; Julaid & Al-Abdali, 2020; Khanukaeva, 2020; Matsouka, 2021; Porto, Daryai-Hansen, Arcuri & Schifler, 2017; Rauschert, 2014; Tirnaz & Narafshan, 2020) hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz überprüft. Für den Englischunterricht können überdies die Ergebnisse der Videostudie von Göbel (2007b) (n=220) und der Large-Scale-Studie von Vieluf und Göbel (2019) (n=2047) herangezogen werden, im Rahmen derer Qualitätskriterien von Lehr- und Lernprozessen im Englischunterricht untersucht wurden. Diese weisen unter anderem darauf hin, dass Unterricht mit interkulturellem Fokus vor allem dann als interessant wahrgenommen wird, wenn Lehrpersonen selbstbestimmtes sowie kooperatives Arbeiten der Lernenden unterstützen (vgl. Göbel, 2007b, S. 265; Göbel & Vieluf, 2019, S. 12).

In Anbetracht der dargestellten Interventionsstudien zeigt sich zunächst, dass der Entwicklung pädagogischer Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz zwar eine bedeutende Rolle zuzukommen scheint, ihre wissenschaftliche Evaluation jedoch nicht immer Beachtung findet. Weiterhin wird nur in wenigen der angeführten Maßnahmen die heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft als Chance für interkulturelle Begegnungssituationen wahrgenommen (vgl. z. B. die Studien von Avci-Werning, 2004; Jugert, Jugert & Notz, 2014; Juang et al., 2020; hierzu die Large-Scale-Studien von Schwarzenthal et al., 2019a), was vor dem Hintergrund der Kontakthypothese (vgl. Allport, 1954; Pettigrew, 1998) als besonders bedeutsam für die Förderung interkultureller Kompetenz einzuschätzen ist (vgl. Barrett, 2018, S. 96). Digitale Medien kommen in den oben angeführten Studien in unterschiedlicher Weise zum Einsatz. Beispielsweise untersuchen Li et al. (2020), ob Jugendliche der chinesisch-stämmigen Residenzgesellschaft in Hongkong durch den Einsatz von Virtual Reality für die Lebenswelten ethnischer Minderheiten sensibilisiert werden können (vgl. S. 625, S. 628). In der Studie von Khanukaeva (2020) werden im Englischunterricht unter anderem „eportfolios of intercultural competence (EPIC)“ (S. 122) als multimediale Lernanregungen (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 121) verwendet, um interkulturelle Reflexionsprozesse und dadurch interkulturelle Kompetenz zu fördern (vgl. Khanukaeva, 2020, S. 118f.). In der Studie von Tirnaz und Narafshan (2020) werden interkulturelle Werbebeiträge

zur Förderung interkultureller Sensibilität im Englischunterricht eingesetzt (vgl. S. 5), so dass digitale Medien als Gegenstand von Analysen bzw. als Lernanregung zum Tragen kommen (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 120). Während in der Studie von Bajohr (2000) interkulturelle Begegnungen in Form von Videokonferenzen realisiert werden (vgl. S. 28), liegt der Fokus der Untersuchungen von McKenna et al. (2008) sowie White und Abu-Rayya (2012) auf virtuellem Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit (vgl. McKenna et al., 2008, S. 21ff.; White & Abu-Rayya, 2012, S. 597). In den Untersuchungen von Bataineh (2014) sowie Julaid und Al-Abdali (2020) werden digitale Medien in Form von Web-Cam-Chats (vgl. Bataineh, 2014, S. 44) bzw. Blogging (vgl. Julaid & Al-Abdali, 2020, S. 4206) zur Unterstützung der Kommunikation zwischen den Lernenden eingesetzt. Demnach kommen in den genannten Studien von Bajohr (2000), McKenna et al. (2008), White und Abu-Rayya (2012), Bataineh (2014) und Julaid und Al-Abdali (2020) digitale Medien hauptsächlich in ihrer Funktion als Instrument der Kommunikation und Kooperation zum Einsatz (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 121). In der Studie von Porto et al. (2017) arbeiten Lernende aus Argentinien (n=50) und Dänemark (n=20) im Englischunterricht im Rahmen eines Projekts zu Umwelt und Nachhaltigkeit über eine virtuelle Lernumgebung zusammen. Digitale Medien werden über ihre Kommunikations- und Kooperationsfunktion hinaus unter anderem für die Bereitstellung von Materialien oder für die Speicherung von Arbeitsergebnissen verwendet (vgl. S. 133f.; Tulodziecki et al., 2021, S. 120f.). Zusätzlich wird als Ziel interkultureller Kollaboration die gemeinsame Gestaltung von Medienbeiträgen festgelegt (vgl. Porto et al., 2017, S. 137ff.). Aus den Ergebnissen geht beispielsweise hervor, dass das Projekt zur Entwicklung interkultureller Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Sinne von „skills involved in intercultural citizenship“ (vgl. ebd., S. 156) beigetragen hat (vgl. ebd.) (vgl. zur Übersicht weiterer Interventionsstudien zur Förderung interkultureller Kompetenz mit Medieneinsatz Zhang & Zhou, 2022).

Als besonders wirksam mit Blick auf die Förderung interkultureller Kompetenz erscheinen weiterhin pädagogische Ansätze, die eine kritische Reflexion interkultureller Begegnungen sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität integrieren (vgl. Barrett, 2018, S. 99; z. B. die Studien von Busse et al., 2017; Juang et al., 2020). Zudem erweisen sich Ansätze des kooperativen Lernens hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz als gewinnbringend (vgl. Barrett, 2018, S. 99f.; Göbel & Buchwald, 2017, S. 251; z. B. die Studien von Grimminger et al., 2020; Busse & Krause, 2015), was potenziell durch den Einsatz digitaler

Medien im Unterricht angeregt und unterstützt werden kann (vgl. Heinen & Kerres, 2015, S. 5ff.; Herzig, 2014, S. 13).

Auch wenn in Anbetracht der vorherigen Darstellungen eine große Zahl an potenziellen pädagogischen Maßnahmen vorliegt, die zur Förderung interkultureller Kompetenz im Unterricht eingesetzt werden könnten, zeigt sich, dass Lehrpersonen mit einem niedrigen Niveau interkultureller Kompetenz im Sinne einer Leugnung kultureller Unterschiede selten interkulturelle Themen im Unterricht behandeln (vgl. Göbel & Hesse, 2008, S. 407). Weiterhin wird die professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in kulturell heterogenen Lerngruppen kultursensibel unterrichten zu können, von ihren kulturellen Überzeugungen mitbestimmt (vgl. Civitillo, 2019, S. 121; Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn & Kunter, 2012, S. 114f.). Weil die Realisierung interkultureller bzw. kultursensibler Lerngelegenheiten damit von den jeweiligen Voraussetzungen und Dispositionen der Lehrperson abhängig ist (vgl. Busse & Göbel, 2017, S. 429f.; Civitillo, Juang & Schachner, 2016, S. 3), haben nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen die Chance von derartigen Angeboten zu profitieren, was in Anbetracht der Förderung interkultureller Kompetenz als bedeutsame Zielstellung kritisch zu betrachten ist.

Daneben zeigt sich mit Blick auf die Umsetzung kooperativen Lernens – als bedeutsamer pädagogischer Ansatz zur Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Barrett, 2018, S. 99f.) – dass lediglich 10,1% der Lehrpersonen in Deutschland digitale Medien im Unterricht häufig bis immer zur Unterstützung der Zusammenarbeit ihrer Schülerinnen und Schüler einsetzen (vgl. Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019, S. 220). Demnach bleiben Potenziale digitaler Medien für kooperatives Lernen (vgl. z. B. Heinen & Kerres, 2015, S. 5ff.; Herzig, 2014, S. 13) bislang weitestgehend unausgeschöpft.

Doch nicht nur die unterrichtliche Verwendung digitaler Medien, sondern auch die handlungsorientierte Gestaltung medialer Beiträge in interkulturellem Austausch von Lernenden kann hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz förderlich sein (vgl. Porto et al., 2017, S. 137ff.; zu handlungsorientierten medienpädagogischen Ansätzen Abschnitt 2.2.2). Die Durchführung weiterer wissenschaftlicher Studien, in denen die Gestaltung medialer Beiträge nicht nur hinsichtlich ihrer Chancen für internationale schulische Zusammenarbeit (vgl. Porto et al., 2017), sondern auch für interkulturelle Lernprozesse innerhalb kulturell heterogener Schülerinnen- und Schülergruppen (vgl. z. B. die Studien von Juang et al., 2020; Schwarzenhal et al., 2019a; zur inklusiven Mediengestaltung im außerschulischen Bereich z. B. Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt, 2017, S. 23ff.) betrachtet

und empirisch untersucht wird, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Angesichts der Potenziale, die digitalen Medien für Lernerfolg und Kompetenzerwerb zugesprochen werden (vgl. z. B. Herzig, 2014) und in Anbetracht der Möglichkeiten, die sich hinsichtlich einer zunehmend diversen Schülerinnen- und Schülerschaft für Austausch und persönliche Entwicklung ergeben (vgl. z. B. Schwarzenhal et al., 2019a, S. 324), sollten im Rahmen von schulischer Praxis und Unterrichtsforschung vermehrt pädagogische Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz von Lernenden unter Berücksichtigung ihrer kulturellen Diversität entwickelt, durchgeführt und evaluiert werden, in denen die Verwendung digitaler Medienangebote bzw. die Gestaltung medialer Beiträge besondere Beachtung finden.

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsdesiderats ist es das Ziel dieser Arbeit, praxis- und theorieorientiert ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge zu gestalten und dessen Zielerreichung sowie mögliche Nebenwirkungen zu evaluieren. Folgende Forschungsfragen sind handlungsleitend:

- Wie sollte ein Unterrichtskonzept zur Förderung von interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge aus theoretischer und empirischer Sicht gestaltet sein?
- Inwiefern ist das gestaltete Unterrichtskonzept hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz von Jugendlichen wirksam und welche Nebenwirkungen treten auf?
- Welche Sichtweisen haben Jugendliche auf gemeinsame Mediengestaltungsprozesse während einer interkulturellen Begegnung aus der Perspektive interkultureller Sensibilität?
- Inwiefern kommen in von Jugendlichen in interkultureller Begegnung gestalteten Medienbeiträgen interkulturell-kommunikative und medienbezogene Aspekte zum Tragen?

Als Grundlage für die Gestaltung und Evaluation des Unterrichtskonzepts werden in den ersten beiden Abschnitten interkulturelle Kompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe und der Prozess des Lehrens und Lernens mit Medien als bedeutsame Komponenten thematisiert. In Abschnitt drei erfolgt nach einer kritischen Erläuterung und Gegenüberstellung verschiedener Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung die Beschreibung der Realisierung des

begründet ausgewählten Vorgehens einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns (vgl. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2014). In Abschnitt vier wird nach einer Aufarbeitung theoretischer und empirischer Grundlagen zu interkultureller Kompetenz und didaktischen Zugängen ein pädagogisches Konzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medien entwickelt und für die Durchführung in der achten Jahrgangsstufe an Gymnasien konkretisiert. Die Zielerreichung sowie mögliche Nebenwirkungen werden unter Verwendung von Mixed methods überprüft. In Abschnitt fünf wird eine vertiefende qualitative Analyse dargestellt, in der die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf die Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive interkultureller Sensibilität in Fokusgruppen-Diskussionen erhoben und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Dies ermöglicht, die gemeinsame Mediengestaltung in der Zusammenarbeit von Lernenden mit und ohne Flucht- bzw. Migrationsgeschichte als bedeutsame Lernaktivität des in Abschnitt vier dargelegten Unterrichtskonzepts vertiefend zu untersuchen sowie aus Sicht der Schülerinnen und Schüler bedeutsame Vorgehensweisen des kollaborativen Gestaltungsprozesses zu identifizieren.

In Abschnitt sechs erfolgt eine vertiefende Analyse der durch die Schülerinnen und Schüler gestalteten Medienbeiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive. Die medialen Beiträge werden auf der Basis qualitativer Inhaltsanalysen hinsichtlich wesentlicher Aspekte der Kommunikationssituation, der Medienmerkmale sowie Bezügen zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz ausgewertet. Im abschließenden Abschnitt sieben erfolgt zunächst eine kritische Reflexion der im Rahmen der durchgeführten Studien verwendeten Methoden. Für eine vertiefende Betrachtung der Zielerreichung des Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge werden anschließend Ergebnisse der Studien zusammengeführt und interpretiert. Am Ende von Abschnitt sieben werden Schlussfolgerungen und weiterführende Perspektiven für Forschung und Praxis abgeleitet.

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Abschnitt soll ein theoretischer Rahmen für das weitere Vorgehen entwickelt werden. Mit Blick auf die Zielstellung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts zur Förderung von interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge werden im Folgenden theoretische Grundlagen zu interkultureller Kompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe (vgl. Abschnitt 2.1) und zum Lehren und Lernen mit Medien (vgl. Abschnitt 2.2) als bedeutsame Vorgehensweise aufgearbeitet. Für die Charakterisierung des Konstrukts interkultureller Kompetenz erfolgt zunächst eine Darstellung verschiedener Auffassungen von Kultur als Basis für ein Verständnis von Interkulturalität (vgl. Abschnitt 2.1.1). Nach einer kritischen Betrachtung verschiedener Definitionen und Modelle interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitt 2.1.2), werden Vorgehensweisen (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 84), die für das Erlernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz förderlich sind, erläutert (vgl. Abschnitt 2.1.3). Weiterhin wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag das Lehren und Lernen mit Medien für die Förderung interkultureller Kompetenz leisten kann. Nach einer Analyse lehr-lerntheoretischer Annahmen zum Lernen und Lehren mit Medien, die für die vorliegende Arbeit relevant sind (vgl. Abschnitt 2.2.1), erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit Ansätzen zum Lernen und Lehren mit Medien, die Hinweise hinsichtlich einer zielführenden Einbettung digitaler Medien in den Unterrichtsprozess sowie bezüglich der Strukturierung des Unterrichtsverlaufs geben (vgl. Abschnitt 2.2.2).

2.1 Interkulturelle Kompetenz

In der Debatte um interkulturelle Kompetenz, die in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen geführt wird (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 8; Moosmüller, 2020a, S. 8; Thomas, 2003, S. 142), wird die Umstrittenheit des Konstrukts und die Heterogenität der Perspektiven deutlich (vgl. Bolten, 2006, S. 166; Rathje, 2006, S. 3). Da es sich dabei um eine „wie auch immer geartete Kompetenz *zwischen* Kulturen“ (Rathje, 2006, S. 11) handelt, wird in der Diskussion immer wieder kritisch reflektiert, welches Kulturverständnis interkultureller Kompetenz zugrunde liegen sollte (vgl. ebd.; Schondelmayer, 2018, S. 49). Für eine Analyse interkultureller Kompetenz werden im folgenden Abschnitt 2.1.1 theoretische Grundlagen zum Kulturbegriff sowie Implikationen für mögliche Auffassungen von Interkulturalität erläutert,

um daraus das im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendete Verständnis von Kultur und Interkulturalität abzuleiten. Vor dem Hintergrund der Zielstellung der vorliegenden Arbeit, interkulturelle Kompetenz von Schülerinnen und Schüler zu fördern, ist für die Ableitung einer geeigneten Kulturauffassung insbesondere ihre Anwendbarkeit im Kontext von Interkulturalität und interkultureller Kommunikation als wichtiges Kriterium zu sehen.

2.1.1 Kultur – Begriffsentwicklung und Implikationen für ein Verständnis von Interkulturalität

Kultur stellt – eingebettet in ein Spannungsfeld unterschiedlicher, teils widersprüchlicher Diskurse aus Wissenschaft und gesellschaftlichem Alltag (vgl. Ivanova, Kollmannsberger & Kiel, 2017, S. 25; Römhild, 2018, S. 17) – einen höchst umstrittenen Begriff dar (vgl. Auernheimer, 2016, S. 76). Zum einen existiert die „Idee kultureller Kohärenz“ (Rathje, 2009, S. 83), die mit der Herderschen Kugelmetapher als Ausgangspunkt (vgl. Herder 1967, 44f.) auf einer inneren Homogenität und äußeren Abgrenzbarkeit nationalstaatlicher bzw. ethnischer Kulturen beruht (vgl. z. B. Baumann, 2017, S. 94f.; Bolten, 2012, S. 29f.; Ivanova et al., 2017, S. 25; Müller-Funk, 2010, S. 7; Rathje, 2006, S. 12, 2009, S. 83; Welsch, 2020, S. 3f.). Diese Kulturauffassung der sogenannten „Moderne“ (Ivanova et al., 2017, S. 25) bildet sowohl die Grundlage der zusammenfassenden Kulturdefinition nach Kroeber und Kluckhohn (1952, S. 181), basierend auf einer metaanalytischen Aufarbeitung von 150 Kulturbeschreibungen, als auch für Modelle, die Kulturen mittels Dimensionen (vgl. Hofstede, 2001) oder Standards (vgl. Thomas, 2011) beschreiben und vergleichen. Auch im pädagogischen Wissenschaftsdiskurs der sogenannten Ausländerpädagogik kommt ein derartiges Verständnis von „Kultur“ als „Nationalkultur“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 159) zum Tragen. Mit der Zielstellung der Ausländerpädagogik, die Bedeutung von Herkunftskulturen und -sprachen von Arbeitsmigrantinnen und -migranten für Erziehung und Bildung herauszustellen, geht zugleich eine Verwendung des Kulturbegriffs einher, die stark an nationalen Herkunftsstaaten von Migrantinnen und Migranten orientiert ist (vgl. ebd., S. 159f.).

Da im Rahmen kohärenzorientierter Ansätze Versuche unternommen werden, Kulturen anhand vereinheitlichender Merkmale zu charakterisieren und zu unterscheiden (vgl. z. B. Hofstede, 2001; Thomas, 2011), eröffnen sie Möglichkeiten, sich in interkulturellen bzw. neuen kulturellen Kontexten zurechtzufinden (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 62). Zugleich implizieren kohärenzorientierte Ansätze, dass in einer pluralistischen Gesellschaft eine

Notwendigkeit besteht, im Rahmen pädagogischer Praxis auf den Kontakt mit kulturellen Differenzen vorzubereiten (vgl. ebd., Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 160).

Allerdings werden bei der Betrachtung kohärenzorientierter Ansätze auch kritische Aspekte deutlich. Zum einen wird das Verständnis von Kulturen als homogene Einheiten aktuellen Globalisierungs- und Migrationsprozessen und zunehmender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung nicht hinreichend gerecht (vgl. z. B. Bolten, 2012, S. 29f.; Welsch, 1995, S. 39). Zum anderen werden die hierarchischen Rangordnungen bzw. Machtstrukturen zwischen Fremd- und Eigenkultur, die sich in der suggerierten Abgrenzbarkeit von Kulturen widerspiegeln, nicht ausreichend hinterfragt (vgl. z. B. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 85f.; Römhild, 2018, S. 18). Insofern erscheint ein erweitertes Verständnis von Kultur unter Berücksichtigung von Heterogenität und Uneindeutigkeit notwendig (vgl. Ivanova et al., 2017, S. 25). Ein solcher Paradigmenwechsel hin zu einem Kulturverständnis der Postmoderne rückt insbesondere im Zuge der sogenannten *kulturellen Wende* der Human- und Geisteswissenschaften in der Mitte des 20. Jahrhunderts in den Mittelpunkt der Diskussion (vgl. ebd.; Haß, 2020, S. 37).

Zunächst scheinen Ansätze der Multikulturalität, wie zum Beispiel nach Taylor (1993) oder Kymlicka (1995), dieser Forderung nachzukommen, da sie die soziale Organisationsstruktur einer multikulturellen Gesellschaft in Folge von Migrationsprozessen in den Blick nehmen (vgl. Bolten, 2012, S. 39; Hormel & Jording, 2016, S. 216). Allerdings bleiben sie aufgrund der Trennung von eingewanderter, ethnischer Minderheits- und einheimischer, nationaler Mehrheitskultur einem kohärenzorientierten Verständnis von Kultur verhaftet (vgl. Hormel & Jording, 2016, S. 216ff.; Pries & Maletzky, 2018, S. 55; Römhild, 2018, S. 19).

Weiterhin können vor dem Hintergrund eines Kulturverständnisses der Postmoderne einerseits strukturorientierte Ansätze, andererseits prozessorientierte bzw. konstruktivistische Ansätze differenziert werden, in denen Kulturen aus jeweils unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden (vgl. z. B. Haß, 2020, S. 38-45). In strukturorientierten Ansätzen werden Kulturen auf struktureller und formaler Ebene erfasst (vgl. zur Übersicht ebd., S. 38-42). Unter die prozessorientierte bzw. konstruktivistische Perspektive werden Ansätze gefasst, in denen Kulturen und ihre Diversität im dynamischen Prozess der sozialen Praxis permanent neu konstruiert bzw. diskursiv ausgehandelt werden (vgl. zur Übersicht ebd., S. 42-45; Römhild, 2018, S. 21). Infolge anhaltender kultureller Aushandlungsprozesse nimmt zugleich die

Verteilung von Macht im Rahmen dieser Ansätze eine bedeutende Rolle ein (vgl. Haß, 2020, S. 44).

Ein Beispiel für einen strukturorientierten Ansatz stellt das Konzept der Transkulturalität von Welsch (1995) dar (vgl. Haß, 2020, S. 38). Darin unternimmt er den Versuch, ein Gegenmodell zum kohärenzorientierten Diskurs innerer Einheit und äußerer Abgrenzung bereitzustellen (vgl. ebd.). Kulturen sind einerseits auf der Mikroebene der Individuen durch innere Differenziertheit und Komplexität von einer Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstilen gekennzeichnet (vgl. Welsch, 1995, S. 39f.). Andererseits sind sie auf der Makroebene nach außen hochgradig miteinander verflochten, durchdringen einander und haben „grenzüberschreitende Konturen“ (ebd., S. 40). Welsch (2020) stellt überdies fest, dass es insbesondere unter den heutigen Bedingungen immenser Flüchtlingsströme auf die Wertschätzung innerer Transkulturalität ankommt. Je vielfältiger die kulturelle Identität eines Individuums, umso größer ist die Chance, äußere Transkulturalität in Form von Schnittmengen und Vernetzung mit anderen Individuen zu erreichen (vgl. S. 11). Am Konzept der Transkulturalität ist jedoch unter anderem zu kritisieren, dass die Vorstellung ethnisch begrenzter Kulturen eine Voraussetzung von Vernetzung und Vermischung darstellt und damit nur vermeintlich überwunden wird (vgl. z. B. Haß, 2020, S. 46; Hormel & Jording, 2016, S. 220; Pries & Maletzky, 2018, S. 59; Römhild, 2018, S. 19).

Vom Konzept der Transkulturalität, in dem Kulturen auf struktureller Ebene beschrieben werden, sind Ansätze abzugrenzen, in denen Kulturen aus einer prozessorientierten bzw. konstruktivistischen Perspektive betrachtet werden (vgl. zur Übersicht Haß, 2020, S. 42-45). In diesen Kontext sind beispielsweise Ansätze zu Diversity und Intersektionalität einzuordnen (vgl. Römhild, 2018, S. 21), die zugleich als Möglichkeiten der Beschreibung des Verhältnisses zwischen Individuum und sozialer Umwelt zu betrachten sind (vgl. Rathje, 2014, S. 45).

In Diversity-Ansätzen wird der Fokus auf die sich vielfältig überschneidenden Differenzlinien gelegt, die im Rahmen sozialer Konstruktionsprozesse hervorgebracht werden und sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Merkmale, wie Staatsangehörigkeit, Religion, Alter oder Geschlecht, umfassen (vgl. Georgi, 2018, S. 61). Damit wird auf Ebene des Individuums nicht nur eine Vielfalt an Zugehörigkeiten, sondern auch ihre soziale Konstruktion angenommen, was eine prozessorientierte bzw. konstruktivistische Perspektive betont (vgl. ebd.). Mit Diversity-Ansätzen, die in der Praxis insbesondere im Bereich der Unternehmensführung eingesetzt werden, geht einerseits die Wahrnehmung und Wertschätzung der Vielfalt von

Mitarbeitenden einher, um potenzielle Diskriminierung zu verhindern (vgl. Rathje, 2014, S. 46). Andererseits werden wirtschaftliche Potenziale fokussiert, die sich aus der Diversität der Belegschaft ergeben können (vgl. ebd.). Rathje (2014) sieht darin einen ersten Kritikpunkt, weil Diversity-Ansätze im Kontext des Organisationsmanagements zwar ethisch begründet werden, jedoch durch hinzukommende ökonomische Interessen „den Anschein eines verdeckten Effizienz kalküls erwecken“ (ebd.). Zugleich, so kritisiert Rathje (2014) weiter, adressieren Diversity-Trainings in der Praxis häufig einzelne Differenzlinien, wie zum Beispiel Angebote für weibliche oder homosexuelle Zielgruppen (vgl. ebd., S. 47). So besteht die Gefahr, dass individuelle Mehrfachzugehörigkeiten nicht hinreichend berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Ebenfalls unter Berücksichtigung einer prozessorientierten bzw. konstruktivistischen Perspektive auf Kulturen und ihre Diversität stehen im Konzept der Intersektionalität die Überkreuzungen, Abhängigkeiten und Hierarchien zwischen Differenzlinien und die damit verbundenen Herrschaftsverhältnisse und Normierungspraktiken im Mittelpunkt (vgl. Rathje, 2014, S. 51; Römhild, 2014, S. 257; hierzu Leiprecht, 2010; Riegel, 2010). Im Konzept der Intersektionalität wird jedoch, aufgrund seiner Bezüge zu Theorien des Feminismus und der Gender studies, insbesondere die Potenzierung von Ungerechtigkeiten gegenüber Frauen fokussiert, so dass primär Ethnie, soziale Schicht und Geschlecht als Bezugskategorien in den Blick genommen werden (vgl. Rathje, 2014, S. 52). Diese Einengung auf bestimmte Differenzlinien impliziert, so Rathje (2014), eine eingeschränkte Reichweite und gestaltet die Anwendbarkeit des Konzepts der Intersektionalität auf erweiterte Kontexte mitunter schwierig (vgl. ebd.).

Insgesamt erscheint es problematisch, wie Kultur im Kontext von Diversität, Intersektionalität und einer Vielfalt sich überschneidender Differenzlinien zu verorten ist (vgl. Bolten, 2014, S. 54). Wie Bolten (2014) argumentiert, stünde eine gleichrangige Einordnung von Kultur neben anderen Differenzlinien für ein primär geschlossenes Verständnis von Kultur im Sinne kohärenzorientierter Ansätze, was kritisch zu sehen wäre (vgl. ebd.). Schließlich ist an einem rein prozessorientierten bzw. konstruktivistischen Verständnis von Kultur, das ohne jegliche Bezugnahme auf Struktur und Form von Kulturen auskommt, seine eingeschränkte Anwendbarkeit im Rahmen interkultureller Lernpraxis zu kritisieren, in der die strukturelle Ebene als Orientierungsmaß eine wichtige Voraussetzung darstellt (vgl. Haß, 2020, S. 47). Um eine Anwendbarkeit in interkulturellen Kontexten zu gewährleisten, sollte das

prozessorientierte bzw. konstruktivistische Kulturverständnis um eine strukturelle Ebene erweitert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Maßgaben sollen im Folgenden kulturtheoretische Überlegungen nach Rathje (2006, 2009, 2014) einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Basierend auf dem Kulturmodell nach Hansen (2011) wird Kultur um eine kollektive Perspektive erweitert (vgl. Rathje, 2009, S. 88). Unter Kollektivität versteht Rathje (2009) die Struktur und Form menschlicher Gruppen als „Ebene der Zugehörigkeit“ (ebd., S. 88) (vgl. ebd., S. 87f.). Das Kulturelle hingegen definiert sie als „Ebene der Gewohnheiten“ (ebd., S. 88), womit das Inhaltliche im Sinne geteilter Gewohnheiten von Menschen innerhalb von Kollektiven gemeint ist (vgl. ebd., 2014, S. 41; Haß, 2020, S. 65). Das Verhältnis zwischen Kultur und Kollektiv beschreibt Rathje (2009) als inkongruent (vgl. S. 94). Demnach sind Kulturen im Sinne menschlicher Gewohnheiten nicht an bestimmte Kollektive als Träger gebunden, sondern hybrid, verzweigt und permanent in Bewegung (vgl. ebd.). Weiterhin kennzeichnet Rathje (2009) Differenz im Sinne von Heterogenität und Widersprüchlichkeit als ein wesentliches Charakteristikum von Kulturen (vgl. S. 95). Damit verknüpft ist die Einschätzung, dass Individuen – auch vor dem Hintergrund einer Zunahme an Kollektiven und Kollektivüberschneidungen – nicht nur einem, sondern mehreren Kollektiven angehören, was in Anlehnung an Hansen (2011) „Multikollektivität“ (S. 155) genannt wird (vgl. Rathje, 2009, S. 95f., 2014, S. 42). Der kollektive Zusammenhalt – bezeichnet als „Kohäsion“ (Rathje, 2009, S. 96) – wird einerseits auf die Mehrfacheinbindung von Individuen in verschiedenen Kollektiven zurückgeführt, die für netzwerkartige Stabilität größerer Kollektivzusammenhänge sorgt (vgl. Rathje, 2014, S. 44f.). Andererseits schafft Kulturalität – definiert als Bekanntheit von Differenz – einen Rahmen der Normalität und dient als Grundlage für Identifikation und kollektiven Zusammenhalt (vgl. Rathje, 2006, S. 17, 2009, S. 96f.). In diesem Kontext weist Rathje (2006) auch darauf hin, dass Interkulturalität im Unterschied zu Kulturalität folglich auf der Unbekanntheit bzw. Fremdheit von Differenzen basiert (vgl. Rathje, 2006, S. 17). Auf der Grundlage von Multikollektivität und kultureller Differenz geht Rathje (2009) des Weiteren von radikaler Individualität aus und begründet dies folgendermaßen:

[M]an [kann] zwar aus den Kollektivzugehörigkeiten des Einzelnen schließen, mit welchen kulturellen Gewohnheiten er vertraut, welche Verhaltensweisen oder Denkkonzepte ihm bekannt sein könnten, was der Einzelne jedoch daraus macht, welche Vorstellungen, Meinungen und Praktiken er für sich selbst ableitet, bleibt vollständig offen. (S. 97)

Auch wenn für Kultur und Individuum damit das Kohärenzparadigma verworfen werden kann (vgl. ebd., S. 99), schlussfolgert Rathje (2009), dass Grenzen zwischen Kollektiven im Sinne einer „Grenzkohärenz“ (S. 97) bestehen bleiben (vgl. ebd., S. 97f.).

Ein erstes Potenzial des Kulturverständnisses nach Rathje (2006, 2009, 2014) liegt in seiner Anschlussfähigkeit an Interkulturalität (vgl. z. B. Rathje, 2006, S. 17), so dass seine potenzielle Anwendbarkeit für interkulturelle Kontexte bzw. interkulturelle Kommunikation in Aussicht gestellt werden kann. Als weiterer positiver Aspekt ist die Relativierung der Bezugskategorien Land bzw. Ethnie zu sehen, die – basierend auf dem Konzept der Multikollektivität – als gleichrangige Kollektive neben vielen anderen zu betrachten sind (vgl. Rathje, 2014, S. 53). Dadurch können etwa im Rahmen potenziell auftretender Konflikte kollektive Dynamiken, wie zum Beispiel Gruppenrivalität oder ungleiche Machtverhältnisse, unabhängig von national begründeten Ursachen in den Blick genommen werden (vgl. ebd.). Weiterhin ist zu würdigen, dass es Rathje (2009) aufgrund der Abgrenzung von Kultur und Kollektiv (vgl. S. 87) überdies gelingt, sowohl eine prozess- als auch eine strukturorientierte Ebene in ihre kulturtheoretischen Überlegungen einzubeziehen. Während der Kollektivbegriff in Folge der Ausrichtung an Form und Struktur menschlicher Gruppen strukturorientiert ist, adressiert das Kulturverständnis aufgrund permanent stattfindender Veränderungen die Prozessebene (vgl. ebd., S. 88, S. 94). Allerdings wird nicht hinreichend geklärt, inwiefern Individuen selbst Kulturen handelnd mitgestalten und zur kulturellen Dynamik beitragen können. Die Frage nach der Möglichkeit individueller Mitgestaltungs- und Aushandlungsprozesse stellt sich auch für das Kollektiv, wenn Rathje (2014) davon ausgeht, dass Individuen zwar von Kollektivzugehörigkeiten beeinflusst, jedoch nicht vollständig von diesen determiniert werden (vgl. S. 40). Die genannten Fragestellungen könnten ergänzend bearbeitet werden, um auf diese Weise Rathjes (2006, 2009, 2014) kulturtheoretische Überlegungen hinsichtlich der prozessorientierten bzw. konstruktivistischen Perspektive weiter zu stärken (vgl. Haß, 2020, S. 44; Römhild, 2018, S. 21).

Vor diesem Hintergrund wird in Folge der potenziellen Anschlussfähigkeit an interkulturelle Kontexte in der vorliegenden Arbeit ein Kulturverständnis in Anlehnung an Rathje (2006, 2009, 2014) zugrunde gelegt, das auf kultureller Offenheit, Prozesshaftigkeit und Heterogenität basiert.

Mit der Zielstellung dieser Arbeit, interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen zu fördern, geht weiterhin eine Kontextualisierung mit Blick auf interkulturelle Zusammenhänge einher.

Dementsprechend soll im Folgenden erarbeitet werden, wie Interkulturalität vor dem Hintergrund der erarbeiteten Kulturauffassung definiert und hinsichtlich bedeutsamer Aspekte charakterisiert werden kann.

Interkulturalität kann als Konzept für die Dynamik des Zusammenlebens und die Beziehungen in einer multikulturellen Gesellschaft verstanden werden (vgl. Bolten, 2012, S. 39, S. 95). Auf den ersten Blick scheint ein Verständnis von Interkulturalität, das ein „*Zwischen* den Kulturen“ (Pries & Maletzky, 2018, S. 55) impliziert, auf ein kohärenzorientiertes Kulturkonzept, basierend auf der Homogenität und Geschlossenheit von Kulturen, zu verweisen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs sollte Interkulturalität jedoch als ein sozialer Prozess verstanden werden, in dem sich Personen unterschiedlicher kultureller bzw. kollektiver Zugehörigkeiten begegnen, miteinander interagieren und kommunizieren (vgl. Dreher & Stegmaier, 2007, S. 7f.; Pries & Maletzky, 2018, S. 55f.; Rathje, 2006, S. 17).

Auch wenn für interkulturelle Kommunikation generell die Grundregeln sozialer Kommunikation angenommen werden können (vgl. Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 30), müssen für die Annäherung an ein Verständnis von Interkulturalität die speziellen Anforderungen berücksichtigt werden, die sich im Kontext von Kulturkontakt und Akkulturation aus kultureller, psychologischer bzw. identitätsbezogener Perspektive für alle Beteiligten ergeben (vgl. z. B. Arends-Tóth & Van de Vijver, 2006, S. 33; Berry, 2002, S. 18f., 2005; Schachner et al., 2023, S. 298-303, Abschnitt 1). Beispielsweise erleben die am Akkulturationsprozess Teilhabenden unter anderem identitäre oder soziale Orientierungsunsicherheiten (vgl. Thomas, Kammhuber & Schmid, 2005, S. 193) und machen aufgrund der ihnen unbekanntem Differenzen ihres Gegenübers potenziell Fremdheitserfahrungen (vgl. Rathje, 2006, S. 17). Dabei trägt die Mehrfachverortung von Individuen in verschiedenen Kollektiven gleichermaßen wie die Diversität von Interaktionskontexten dazu bei, dass interkulturelle Situationen sowohl durch Kulturalität als auch durch Interkulturalität im Sinne bekannter und unbekannter Differenz bzw. Vielfalt geprägt sein können (vgl. Rathje, 2006, S. 17; Bolten, 2014, S. 55, 2020, S. 100f.). Vor diesem Hintergrund stellt sich das, was als interkulturell und damit fremd- und andersartig wahrgenommen wird, nicht als absolut dar, sondern als mehrwertig, relational und relativ sowie abhängig von interkulturellen Erfahrungen (vgl. Bolten, 2014, S. 55, 2020, S. 100f.).

Die im Rahmen interkultureller Begegnungssituationen auftretenden Fremdheitserfahrungen können als belastend erlebt werden (zur stresstheoretischen Perspektive auf Akkulturation vgl.

z. B. Berry, 2006). Um Kulturkontakt und Akkulturation erfolgreich bewältigen zu können, ist als entscheidende Voraussetzung sowohl auf Seiten der Migrantinnen und Migranten als auch auf Seiten der Angehörigen der Residenzgesellschaft interkulturelle Kompetenz notwendig (vgl. Thomas et al., 2005, S. 192). Gleichzeitig kann das Erleben von Fremdheit im Kulturkontakt bzw. Akkulturationsprozess als wichtiger Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz verstanden werden (vgl. z. B. Bolten, 2012, S. 58f.; Thomas et al., 2005, S. 189f.; Abschnitte 2.1.2, 2.1.3).

Einhergehend mit einem potenziellen Erleben von Fremdheit können interkulturelle Begegnungen als störanfällig hinsichtlich auftretender Missverständnisse und Konflikte beurteilt werden (vgl. z. B. Auernheimer, 2013, S. 37; Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 31; Hinnenkamp, 1999, S. 1f.; Pries & Maletzky, 2018, S. 56; Thomas & Utler, 2013, S. 48). Ein hohes Spannungs- und Konfliktpotenzial können beispielsweise divergierende Akkulturationsorientierungen von Migrantinnen bzw. Migranten und von Angehörigen der Residenzgesellschaft in sich tragen (vgl. hierzu Abschnitt 1), was wiederum mit negativen Einflüssen auf interkulturelle Kommunikation und Interaktion in Form von Vorurteilen oder Diskriminierung gegenüber Personen mit Zuwanderungsgeschichte verknüpft sein kann (vgl. z. B. Bourhis et al., 1997, S. 383f.; Göbel & Buchwald, 2017, S. 40f.). Während auf der Grundlage eines kohärenzorientierten Kulturbegriffs (vgl. Rathje, 2009, S. 83) die speziellen Anforderungen interkultureller Kommunikation insbesondere auf kulturelle Unterschiede zwischen Herkunftskultur und Residenzgesellschaft zurückgeführt werden (vgl. Auernheimer, 2013, S. 38; Rathje, 2014, S. 53), sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit – einhergehend mit einem auf Offenheit, Prozesshaftigkeit und Heterogenität basierenden Kulturverständnis (vgl. z. B. Rathje, 2009) sowie vor dem Hintergrund dynamischer, flexibler und multipler Herkunfts- bzw. Aufnahmekulturen (vgl. Schachner et al., 2023, S. 301) – Ursachen für potenzielle Störungen interkultureller Kommunikation in einen erweiterten Kontext sozialer Kommunikation (vgl. Auernheimer, 2013, S. 49) bzw. kollektiver Begegnungen (vgl. Rathje, 2014, S. 53) eingeordnet werden.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich zusammengefasst, dass mit Blick auf die Zielstellung der vorliegenden Arbeit, interkulturelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, ein Verständnis von Kultur zugrunde gelegt wird, das sich einerseits an Offenheit, Heterogenität und Prozesshaftigkeit orientiert (vgl. z. B. Rathje, 2009). Andererseits sollte es den inneren Zusammenhalt von sowie Machtverhältnisse zwischen Kulturen

integrieren (vgl. Rathje, 2009, 2014). Des Weiteren wurden potenzielle Fremdheitserfahrungen (vgl. z. B. Bolten, 2012, S. 58f.; Thomas et al., 2005, S. 189f.) und Störungen (vgl. z. B. Auernheimer, 2013, S. 37; Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 31; Hinnenkamp, 1999, S. 1f.; Pries & Maletzky, 2018, S. 56; Thomas & Utler, 2013, S. 48) als bedeutsame Aspekte von Interkulturalität identifiziert. Diese bilden zum einen eine entscheidende Grundlage für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, zum anderen stellt deren Bewältigung im Rahmen interkultureller Kommunikation einen wichtigen Zielaspekt von interkultureller Kompetenz dar.

2.1.2 Definitionen und Modellvorstellungen interkultureller Kompetenz

Wie zu Beginn des vorangegangenen Abschnitts 2.1 angedeutet wurde, sind die Perspektiven auf das Konstrukt interkultureller Kompetenz umstritten und heterogen, so dass noch keine Einigkeit mit Blick auf ein adäquates, theoretisch fundiertes und empirisch bewährtes Gesamtmodell existiert (vgl. z. B. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 9; Genkova, 2019, S. 122; Schondelmayer, 2018, S. 51; Straub, 2007, S. 35f.). Zu Beginn dieses Abschnitts soll in Kürze der Begriff *Kompetenz* analysiert werden. Im Anschluss erfolgen kritische Darstellungen verschiedener Definitionen und Modellbeschreibungen zum Konstrukt interkultureller Kompetenz, die als Wegweiser in der „conceptual ambiguity“ (Chen, 2014, S. 14) dienen sollen.

Kompetenz wird als polyvalenter Begriff der Alltagssprache und Wissenschaft charakterisiert, der Vermögen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus verschiedensten Bereichen umfasst (vgl. Straub, 2007, S. 37), so dass bislang keine bereichsübergreifende kohärente Theorie oder Definition existiert (vgl. Delamare Le Deist & Winterton, 2005, S. 29; Tiede, 2020, S. 12). Vor diesem Hintergrund soll an dieser Stelle eine knappe, überblickhafte Darstellung möglicher theoretischer Auffassungen zum Konstrukt *Kompetenz* erfolgen (vgl. zur Übersicht z. B. Blömeke, Gustafson & Shavelson, 2015; Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Klieme & Hartig, 2007; Sampson & Fytros, 2008). Als theoretischer „Meilenstein“ (Straub, 2007, S. 39) ist Chomskys (1968, 2006) linguistischer Ansatz zu verstehen, der menschlichen Spracherwerb ausgehend von einer „universal grammar“ (S. 24) erläutert, die jedem Menschen als intellektuelle Fähigkeit angeboren ist (vgl. ebd.). Während das daraus abgeleitete Regelsystem als „*linguistic competence*“ (S. 102) bezeichnet wird, ist ihre individuelle und situationsbezogene Anwendung als „*performance*“ (ebd.) aufzufassen (vgl. S. 102f.; zur

Übersicht Klieme & Hartig, 2007, S. 15). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass eine potenzielle Entwicklung von Kompetenzen nach Chomskys Verständnis als angeborene, intellektuelle Fähigkeit bzw. kognitive Basis des sprachlichen Handelns nicht mitgedacht wird (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 15; Straub, 2007, S. 39).

Weinert (2001/2014) wiederum betrachtet *Kompetenz* aus einer funktional-pragmatischen Perspektive (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 16f.) und liefert eine im pädagogischen Kontext weit verbreitete und anerkannte Definition (vgl. Tiede, 2020, S. 13). Demnach versteht Weinert (2014) unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [*sic*] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27f.)

Aus dieser Definition geht zunächst hervor, dass Kompetenzen als etwas grundsätzlich Erlern- und Trainierbares verstanden werden (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 6; Genkova, 2019, S. 124; Klieme & Hartig, 2007, S. 17). Dies grenzt Kompetenz zugleich von Intelligenz ab, die – vergleichbar mit Kompetenz nach Chomsky – als zeitlich stabile, angeborene Fähigkeit gesehen wird (vgl. Genkova, 2019, S. 123). Weiterhin gelten Kompetenzen entsprechend Weinerts (2014) Definition für einen bestimmten Kontext und umfassen damit ein spezialisiertes Set an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zum Erreichen eines spezifischen Ziels notwendig und auf unterschiedliche Situationen anwendbar sind (vgl. Genkova, 2019, S. 124; Sampson & Fytros, 2008, S. 165). Im Kontextbezug wird zugleich die Relevanz von Kompetenz für Anforderungen der Performanz in realweltlichen Situationen deutlich (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 6). Neben den festgestellten Bezügen zwischen Kompetenz und realweltlicher Performanz integriert Weinerts (2014) Definition kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften (vgl. S. 27f.) und verweist damit auf den mehrdimensionalen Charakter von Kompetenz (vgl. Blömeke et al. 2015, S. 6). Kritisch anzumerken ist, dass Weinert (2014) in seinem Verständnis von *Kompetenz* zwar von einer potenziellen Erlern- und Trainierbarkeit von Kompetenzen ausgeht, allerdings kompetenzbezogene Niveau- oder Leistungsstufen nicht einbezieht (vgl. Tiede, 2020, S. 13; zu Niveau- und Leistungsstufen von Kompetenzen z. B. Sampson & Fytros, 2008, S. 165f.).

Weiterhin kontrastieren Blömeke et al. (2015) mit Blick auf ein mögliches Verständnis von *Kompetenz* eine holistische, auf Performanz bezogene Perspektive und eine analytische, auf Konstituenten bezogene Perspektive (vgl. S. 7). Im Rahmen der holistischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Kompetenz mit Performanz in realweltlichen Situationen gleichzusetzen ist, so dass sich ein komplexes Zusammenspiel kognitiver und affektiv-motivationaler Aspekte und Performanz ergibt (vgl. ebd.). Offen bleibt jedoch, wie genau die genannten Aspekte zusammenhängen bzw. -wirken und wovon die Wechselwirkungen abhängig sind (vgl. ebd.). Demgegenüber setzen sich Kompetenzen aus einer analytischen Perspektive aus verschiedenen Konstituenten zusammen, die kognitiv, handlungsbezogen, affektiv oder motivational sein können (vgl. ebd., S. 6) und für kompetente Performanz in realweltlichen Situationen notwendig sind (vgl. ebd., S. 8). Kritisch zu sehen ist jedoch, dass nicht hinreichend geklärt wird, wie Kompetenz und ihre Konstituenten zusammenhängen und ob die Konstituenten in der Summe tatsächlich der Kompetenz als Ganzes entsprechen (vgl. ebd., S. 8). Vor dem Hintergrund dieser gegensätzlichen Perspektiven entwickeln Blömeke et al. (2015) eine Auffassung von Kompetenz, in der sie insbesondere die Prozesse zu charakterisieren versuchen, die kognitive bzw. volitional-affektiv-motivationale Aspekte und Performanz verknüpfen, so dass Kompetenz als horizontales Kontinuum verstanden wird (vgl. S. 8). Unter diese Prozesse fassen sie „situation-specific skills“ (S. 9), die sich – basierend auf kognitiven bzw. affektiv-motivationalen Dispositionen – in Form von Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung auf die Performanz auswirken (vgl. ebd., S. 9). Zugleich charakterisieren sie *Kompetenz* als vertikales Kontinuum und gehen von kompetenzbezogenen Entwicklungs- bzw. Niveaustufen aus (vgl. ebd.). Kritisch zu sehen ist, dass die Kritikpunkte, die gegenüber der holistischen bzw. analytischen Sichtweise hervorgebracht wurden, auch in dieser Kompetenzauffassung nicht hinreichend aufgelöst werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Blömeke et al. (2015) weniger eine Erweiterung bestehender Sichtweisen, sondern vielmehr eine Verbindung zwischen dichotomen Perspektiven auf Kompetenz schaffen wollen (vgl. S. 8). Nichtsdestotrotz erscheint im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine integrative Kompetenzauffassung in Anlehnung an Blömeke et al. (2015) deshalb passend, weil Kompetenz nicht nur horizontal hinsichtlich Dispositionen, Performanz und vermittelnder Prozesse, sondern zudem vertikal mit Blick auf mögliche Entwicklungsaspekte betrachtet wird.

Interkulturelle Kompetenz, die in dieser Arbeit als zu förderndes Konstrukt im Mittelpunkt stehen soll, stellt seit über 60 Jahren einen Forschungsgegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, wie zum Beispiel der Soziologie, Anthropologie, Psychologie, Pädagogik oder der Kommunikationswissenschaft, dar (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 7). Mit Blick auf die verschiedenen, multidisziplinären Diskurse werden große Unterschiede über nationale Kontexte bzw. kulturelle Milieus hinweg deutlich (vgl. Förster & Grafe, 2021, S. 1584; Leung, Ang & Tan, 2014, S. 490), so dass – trotz der Vielfalt an Übersichtsartikeln zu interkultureller Kompetenz aus internationaler Perspektive (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2017; Rathje, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009) – die Konzeption eines disziplinübergreifenden theoretischen Gesamtmodells interkultureller Kompetenz noch immer aussteht (vgl. z. B. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 9; Förster & Grafe, 2021, S. 1597; Genkova, 2019, S. 122). Vor dem Hintergrund des multidisziplinären Forschungsinteresses an interkultureller Kompetenz ist auch die Vielzahl verschiedener Bezeichnungen für das Konstrukt zu deuten (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 8). Die annähernd 50 Begrifflichkeiten, die in Verwendung sind (vgl. Fantini, 2020, S. 56), stehen teilweise synonym nebeneinander, teilweise implizieren sie unterschiedliche Akzentuierungen (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 8f.). Ein Beispiel stellt die Bezeichnung *intercultural sensitivity* dar, die etwa bei Bennett (1993) mit interkultureller Kompetenz gleichgesetzt wird, bei Chen und Starosta (1996, 2000) jedoch für eine Dimension interkultureller Kompetenz steht (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 8f.).

Trotz des festgestellten Mangels an Einigkeit mit Blick auf Theorie und Konzeption werden in der Forschungsliteratur häufig *Effektivität* („Effectiveness“, ebd., S. 9) und *Angemessenheit* („Appropriateness“, ebd.) als zentrale Komponenten interkultureller Kompetenz eingeordnet (vgl. z. B. ebd.; Bennett, 2014, S. 157; Chen & Starosta, 1996, S. 356f.; Deardorff, 2016, S. 121). Die Fokussierung auf diese Komponenten wird jedoch von verschiedenen Seiten kritisiert (vgl. zur Übersicht z. B. Moosmüller, 2020a, S. 9; Rathje, 2006, S. 5f.), weil sie zum einen mit intentionalistischem und zweckrationalem Handeln in Verbindung steht (vgl. Straub, 2007, S. 41). Zum anderen ist die Beurteilung dieser Komponenten von den Betrachtenden und deren kultureller Prägung abhängig (vgl. Busse et al., 2017, S. 365). Weitestgehende Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass interkulturelle Kompetenz auf kognitiven, affektiven und behavioralen Dimensionen basiert (vgl. z. B. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 9; Bennett, 2014, S. 157; Chen & Starosta, 1996, S. 362; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 7). Vor diesem Hintergrund definieren Spitzberg und Changnon (2009) interkulturelle Kompetenz als

„appropriate and effective management of interaction between people who [...] represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (S. 7). Weiterhin existieren verschiedene kulturübergreifende Modellvorstellungen interkultureller Kompetenz, die auf jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beruhen (vgl. zur Übersicht z. B. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 9-14; Göbel & Buchwald, 2017, S. 75-81; Leung et al., 2014, S. 491-495; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 9-34). Im Folgenden werden exemplarisch das *Model of Intercultural Communication Competence* nach Chen und Starosta (1996), das *Model of Cultural Intelligence* nach Earley und Ang (2003) (vgl. z. B. auch Ang, Rockstuhl & Tan, 2015; Ang et al., 2007; Van Dyne et al., 2012), das Modell interkultureller Kompetenz nach Byram (1997), das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* nach Bennett (1993), das Modell interkultureller Kompetenz nach Thomas et al. (2005) sowie das Prozessmodell interkultureller Kompetenz nach Deardorff (2006) dargestellt und kritisch in den Diskurs eingeordnet.

Zunächst gibt das *Model of Intercultural Communication Competence* nach Chen und Starosta (1996) durch eine detaillierte Beschreibung von Teilkompetenzen aus drei Perspektiven ein ganzheitliches Bild interkultureller Kompetenz wieder (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 362-369), weshalb es sogenannten „Compositional Models“ (Spitzberg & Changnon, 2009, S. 10-15) zugeordnet werden kann (vgl. zur Übersicht ebd., S. 14). Nach Chens und Starostas (1996) Auffassung stellt „Intercultural Awareness“ (ebd., 1996, S. 364) die kognitive Dimension interkultureller Kompetenz dar und verweist auf die Fähigkeit, die eigenen wie auch die kulturellen Konventionen des Gegenübers verstehen zu können (vgl. Chen, 2014, S. 19). Weiterhin bedeutet „Intercultural Sensitivity“ (Chen & Starosta, 1996, S. 362) als affektive Dimension das emotionale Bedürfnis einer Person, kulturelle Unterschiede anzuerkennen, zu respektieren und zu akzeptieren (vgl. Chen, 2014, S. 19; Fritz & Möllenberg, 1999, S. 4) und schließt unter anderem die Unvoreingenommenheit im Sinne vorurteilsfreier Einstellungen mit ein (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 363). Schließlich bezieht sich die handlungsbezogene Dimension „Intercultural Adroitness“ (ebd., S. 367) auf das angemessene und effektive Verhalten im interkulturellen Kommunikationsprozess (vgl. Chen, 2014, S. 19), womit beispielsweise sprachliche und kommunikative Fähigkeiten gemeint sind (vgl. Chen, 2009, S. 531; Chen & Starosta, 1996, S. 367). Zu würdigen ist an diesem Modell der ganzheitliche Ansatz, in dem jede der drei beschriebenen Kompetenzdimensionen im Detail anhand weiterer Komponenten charakterisiert wird (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 362-369). Die Unterteilung

interkultureller Kompetenz in kognitive, affektive und behaviorale Dimensionen kann einerseits als analytische, konstituentenbezogene Perspektive verstanden werden (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 6). Insbesondere für die behaviorale Dimension, in der die Effektivität und Angemessenheit des Verhaltens in interkultureller Interaktion betont wird (vgl. Chen, 2014, S. 19), wird jedoch auch eine auf Performanz bezogene Perspektive unter Berücksichtigung realweltlicher, interkultureller Situationen deutlich (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 7). Im Modell nach Chen und Starosta (1996) wird Performanz dabei nicht als ein im Rahmen der Kompetenzentwicklung zu erreichendes Ziel (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 8), sondern als ein Bestandteil interkultureller Kompetenz aufgefasst (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 371). Des Weiteren gehen Chen und Starosta (1996) zwischen den drei Kompetenzdimensionen zwar von einem „transformational process of symmetrical interdependence“ (S. 362) aus, jedoch kommt einer umfassenderen Beschreibung der Prozess- bzw. Entwicklungsebene interkultureller Kompetenz sowie potenzieller Veränderungen nur ein geringer Stellenwert im Rahmen der Modellvorstellung zu, was als kritischer Aspekt zu deuten ist. Weiterhin unterstellen Chen & Starosta (1996) Effektivität und Angemessenheit der Kommunikation als Zielperspektiven interkultureller Kompetenz (vgl. S. 356), was – wie bereits erwähnt – unter anderem aufgrund der potenziellen Bindung an intentionalistisches, zielgerichtetes und zweckrationales Handeln zu kritisieren ist (vgl. Straub, 2007, S. 41). Nichtsdestotrotz bildet das *Model of Intercultural Communication Competence* nach Chen und Starosta (1996) aufgrund des ganzheitlichen Ansatzes und der detaillierten Beschreibung von Kompetenzdimensionen eine wesentliche theoretische Grundlage im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit. Ein weiterer, diese Auswahl begründender Aspekt besteht darin, dass für jede der drei Kompetenzdimensionen Messinstrumente entwickelt wurden, die für eine ganzheitliche empirische Erforschung interkultureller Kompetenz eingesetzt werden können (vgl. zur Übersicht Chen & Young, 2012, S. 183-188; für die kognitive Dimension: Kim & Chen, 1995; für die affektive Dimension: Chen & Starosta, 2000; Fritz & Möllenberg, 1999; für die behaviorale Dimension: Portalla & Chen, 2010). Als problematisch einzuschätzen ist jedoch, dass für eine ganzheitliche, dimensionenübergreifende Erfassung interkultureller Kompetenz drei verschiedene Skalen eingesetzt werden müssten, was zu einer umfangreichen Inanspruchnahme zeitlicher Ressourcen führen würde. Insbesondere die *Intercultural Sensitivity Scale* erweist sich allerdings als reliables Messinstrument zur Erfassung der affektiven Ebene interkultureller Kompetenz (vgl. Chen & Starosta, 2000, S. 11), weshalb diese für die vorliegende

Forschungsarbeit einen wesentlichen Bestandteil bei der Erfassung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern darstellt (vgl. hierzu Abschnitte 3.2.4, 7.1).

Im Rahmen des *Cultural Intelligence Model* nach Earley und Ang (2003) wird interkulturelle Kompetenz als *Cultural Intelligence* (kurz: *CQ*) aufgefasst und definiert als „individual’s capability to function and manage effectively in culturally diverse settings“ (Ang et al., 2007, S. 337; vgl. auch Ang et al., 2015, S. 433; Schwarzenthal & Handrick, 2017, S. 4; Van Dyne et al., 2012, S. 297). *Capability* betont an dieser Stelle das Potenzial einer Person, in verschiedensten kulturellen Kontexten effektiv sein zu können (vgl. Ang et al., 2015, S. 433). Zugleich wird davon ausgegangen, dass *CQ* im Sinne einer veränderbaren, individuellen Fähigkeit durch Bildungsprozesse und Training, Auslandsaufenthalte oder andere interkulturelle Erfahrungen weiterentwickelt werden kann (vgl. Ang & Van Dyne, 2008, S. 8; Van Dyne et al., 2012, S. 297). In ähnlicher Weise wie im zuvor beschriebenen Modell nach Chen und Starosta (1996) wird *CQ* weiterhin als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das – basierend auf dem Intelligenzverständnis von Sternberg und Detterman (1986) – Fähigkeiten auf metakognitiver, kognitiver, motivationaler und behavioraler Ebene einbezieht (vgl. Ang et al., 2007, S. 337; Earley & Ang, 2003, S. 67; Hansen, 2021, S. 7f.; Van Dyne et al., 2012, S. 297). Die metakognitive Dimension umfasst – im Sinne kognitiver Prozesse höherer Ordnung – mentale Prozesse, auf die Individuen zurückgreifen, um kulturelles Wissen zu erlangen und zu verstehen (vgl. Ang et al., 2007, S. 338; Van Dyne et al., 2012, S. 298). Hierzu gehören beispielsweise Fähigkeiten, kulturelle Vorannahmen in Frage zu stellen sowie mentale Modelle während und nach interkulturellen Situationen anpassen zu können (vgl. Ang et al., 2007, S. 338; Schwarzenthal & Handrick, 2017, S. 4). Kognitive kulturelle Intelligenz bezieht sich auf Kenntnisse über Normen, Praktiken und Konventionen in verschiedenen Kulturen, die durch Bildungsprozesse oder persönliche Erfahrungen angeeignet werden können (vgl. Ang et al., 2007, S. 338; Schwarzenthal & Handrick, 2017, S. 4). Hierzu zählt zum Beispiel das Wissen über das Wirtschafts-, Rechts- und Sozial- oder auch Wertesystem anderer Kulturen (vgl. Ang et al., 2007, S. 338). Die motivationale Dimension wird umschrieben als “individual’s capability to direct and sustain effort toward functioning in intercultural situations“ (Ang et al., 2015, S. 433). Basierend auf motivationstheoretischen Grundlagen (vgl. z. B. Eccles & Wigfield, 2002; Ryan & Deci, 2000) integriert sie zum einen das individuelle Interesse an der Bewältigung interkultureller Situationen, zum anderen das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, solche Situationen gut meistern zu können (vgl. Ang et al., 2007, S. 338; Schwarzenthal &

Handrick, 2017, S. 4; Van Dyne et al., 2012, S. 303f.). Die behaviorale Dimension adressiert schließlich die Fähigkeit, angemessene verbale und nonverbale Kommunikationsformen im Rahmen interkultureller Begegnungssituationen abrufen zu können (vgl. Ang et al., 2007, S. 338; Van Dyne et al., 2012, S. 304). Dies impliziert das Vorhandensein eines vielseitigen und flexibel einsetzbaren Spektrums an Verhaltensweisen, beispielsweise angemessene Wortwahl, Mimik, Gestik oder Körpersprache (vgl. Ang et al., 2007, S. 338; Van Dyne et al., 2012, S. 304f.).

Die vier beschriebenen Dimensionen werden als qualitativ unterschiedliche Facetten kultureller Intelligenz verstanden, die – vergleichbar mit den Dimensionen beruflicher Zufriedenheit – miteinander korrelieren können, aber nicht müssen, und in Summe kulturelle Intelligenz als „aggregate multidimensional construct“ (Ang et al., 2007, S. 338) abbilden (vgl. ebd.; Ang & Van Dyne, 2008, S. 7). Da im *Cultural Intelligence Model* anstelle stabiler Persönlichkeitsmerkmale ausschließlich erlern- und förderbare Fähigkeiten („malleable capabilities“, Van Dyne et al., 2012, S. 297) integriert werden, die für interkulturelle Situationen relevant erscheinen, können die dadurch gestärkte Validität und Präzision des Modells positiv hervorgehoben werden (vgl. Ang et al., 2007, S. 340; Schwarzenhal et al., 2019a, S. 324). Weiterhin stellt das Modell eine bedeutende theoretische Grundlage für aktuelle Studien zur empirischen Erfassung interkultureller Kompetenz dar (vgl. z. B. Schwarzenhal et al., 2019a, b; Schwarzenhal et al., 2017, Abschnitt 1). *CQ* wird im Rahmen dieser und weiterer Studien durch verschiedene, auf dem vierdimensionalen Modell basierende Messinstrumente erfasst (vgl. zur Übersicht Ang et al., 2015, S. 434f.).

Wenngleich im Rahmen der Modellbeschreibung das zugrundeliegende Intelligenzverständnis dargelegt und als „set of capabilities“ (Ang et al., 2015, S. 433) mit einer grundsätzlichen Erlern- und Förderbarkeit verbunden wird, kann vor dem Hintergrund einer alternativen Auffassung von Intelligenz als angeborene und stabile Fähigkeit (vgl. z. B. Genkova, 2019, S. 123) kritisch diskutiert werden, ob im Modell anstelle des Intelligenzbegriffs – in Anlehnung an Weinert (2014) – der Terminus *Kompetenz* (vgl. Genkova, 2019, S. 124; Blömeke et al., 2015, S. 6) passender erschiene. Des Weiteren werden im Rahmen empirischer Studien *CQ* und interkulturelle Kompetenz häufig gleichgesetzt (vgl. z. B. Schwarzenhal et al., 2019a, S. 324; Schwarzenhal et al., 2017, S. 2), was jedoch aus dem *CQ*-Modell nicht explizit hervorgeht. In welchem Verhältnis die Konstrukte zueinanderstehen, wird in den Modellbeschreibungen nicht hinreichend erläutert. Weil es in der vorliegenden Arbeit explizit um die Förderung

interkultureller Kompetenz geht, kommt dem *Cultural Intelligence Model* aus den genannten Gründen eine nachrangige Bedeutung zu.

Weiterhin entwickelte Byram (1997) für den Kontext der Fremdsprachendidaktik das *Intercultural Competence Model*, in dem er sich der Frage nach einer möglichen Verbindung von Sprachenlernen und interkulturellem Lernen widmet (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 79; zur Übersicht Barrett & Golubeva, 2022, S. 61-67). Interkulturelle Kompetenz („Intercultural Communicative Competence“, Byram, 1997, S. 31) wird anhand von fünf Könnens- bzw. Wissenskomponenten definiert: „Savoir“ (ebd., S. 34) als Wissen über die eigene und die fremde Kultur, „Savoir comprendre“ (ebd.) als Fertigkeit, sich in die andere Kultur hineinzusetzen und sie unter Bezugnahme auf die eigene Kultur zu verstehen, „Savoir être“ (ebd.) als die Entwicklung ethnorelativer Einstellungen, „Savoir apprendre/faire“ (ebd.) als Handlungskompetenz in einer anderen Kultur und „Savoir s’engager“ (ebd.) als die Entwicklung kritischen kulturellen Bewusstseins (vgl. Byram, 1997, S. 31ff.; Göbel & Buchwald, 2017, S. 79). Weiterhin besteht interkulturelle Kompetenz nach Byrams Modellvorstellung nicht allein darin, in fremden Kulturen angemessen und effektiv handeln zu können (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 80). Vielmehr geht es darum, die individuelle Identitätsaushandlung innerhalb von Kulturen sowie über Kulturen hinweg zu veranschaulichen (vgl. Spitzberg & Changnon, 2009, S. 17). Dies impliziert vor allem die Fähigkeit, dass Individuen eine Position zwischen der eigenen und der fremden Kultur einnehmen und diese miteinander verbinden können, wofür Byram (1997) den Begriff „Intercultural Speaker“ (S. 31) einführt (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 80; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 18). Byram (2003) umschreibt diese Rolle als „intercultural mediator“ (S. 61) und charakterisiert diese wie folgt:

The best mediators [...] are those who have an understanding of the relationship between their own language and language varieties and their own culture and cultures of different social groups in their society, on the one hand, and the language (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves acting as mediators. (ebd.)

Aufgrund der Verbindung (fremd-)sprachlichen und interkulturellen Lernens bildet das *Model of Intercultural Competence* nach Byram (1997) insbesondere für die Fremdsprachendidaktiken, allen voran für den Englischunterricht, eine wichtige theoretische Grundlage (vgl. Vogt, 2016, S. 80). Über den Fremdsprachenunterricht hinaus stellt das Modell eine bedeutsame Grundlage für weitere curriculare Kontexte (vgl. zur Übersicht Barrett &

Golubeva, 2022), wie zum Beispiel für das Projekt *Developing Intercultural Competence through Education* (DICE) (vgl. z. B. Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2014) oder die Entwicklung des *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (vgl. z. B. Council of Europe, 2018), dar.

Mitunter kritisiert wird jedoch Byrams (1997) Konzeption von Interkulturalität, in der er sich an einem statischen, homogenen und – durch die enge Bindung von Kultur an Sprache – an einem national geprägten Kulturverständnis orientiert (vgl. Barrett & Golubeva, 2022, S. 66; Göbel & Buchwald, 2017, S. 80). In der Verknüpfung interkultureller und (fremd-)sprachlicher Kompetenz besteht eine grundsätzliche Problematik, Byrams (1997) Modell als theoretische Basis für die vorliegende Arbeit zu nutzen. Diese Verbindung erscheint im Rahmen der Fremdsprachendidaktik bedeutsam und angemessen, müsste jedoch für den Kontext migrationsbedingter kultureller – und damit auch sprachlicher – Vielfalt adaptiert und weiterentwickelt werden (zur Weiterentwicklung des Modells vgl. z. B. Byram & Golubeva, 2020; Wagner, Cardetti & Byram, 2019). Als theoretische Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit erscheint das *Model of Intercultural Competence* nach Byram (1997) deshalb weniger geeignet zu sein.

Im Folgenden werden Modelle erläutert, in denen die menschliche Weiterentwicklung auf individueller Ebene betrachtet (vgl. Rathje, 2006, S. 6) bzw. die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Prozess in den Blick genommen wird (vgl. zur Übersicht z. B. Göbel & Buchwald, 2017, S. 74-81; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 21-24; Weidemann, 2007, S. 497f.).

Als eines der bekanntesten Beispiele gilt das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) (vgl. Bennett, 1993; Bennett, Bennett & Allen, 2003), das auf Basis systematischer Beobachtungen entstand (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 76). Im phänomenologischen Sinne wird darin die Entwicklung interkultureller Sensibilität („Intercultural Sensitivity“, Bennett, 1993, S. 21) abgebildet, die Individuen durch subjektive Konstruktionen kultureller Unterschiede über ethnozentrische und ethnorelative Phasen hinweg durchlaufen (vgl. Bennett, 1993, S. 22ff.; Göbel, 2007a, S. 25). Während in den ethnozentrischen Phasen die eigene Kultur für die Weltsicht prägend ist (vgl. Bennett, 1993, S. 30), werden Kulturen in den ethnorelativen Phasen als relativ und variabel angesehen (vgl. ebd., S. 46). Begünstigt durch interkulturellen Kontakt wird im Entwicklungsverlauf eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung von Kultur und von kulturellen Unterschieden erreicht (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 77).

Dadurch, dass Bennett (1993) für jede Phase beispielhaft Entwicklungsstrategien vorgibt (vgl. z. B. S. 51), kann das DMIS überdies als Grundlage für interkulturelle Trainings bzw. pädagogisch-didaktische Überlegungen (vgl. z. B. Bennett et al., 2003) herangezogen werden. Am DMIS wird mitunter kritisiert, dass ihm ein eher eng gefasstes Kulturverständnis zugrunde liegt, das stark auf der Unterscheidung zwischen *Eigenem* und *Fremden* beruht (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 79; hierzu z. B. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 85f.; Römhild, 2018, S. 18, Abschnitt 2.1.1). Demnach erscheint seine Anwendung für Personen mit multiplen Kulturzugehörigen nur schwer möglich (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 79). Papenberg (2009) gibt jedoch zu bedenken, dass im DMIS in einem phänomenologischen Sinne zur Charakterisierung ethnozentrischer bzw. ethnorelativer Stufen konsequent die Sprache verwendet wird, die Personen gemäß ihrer Stufenzuordnung zur Beschreibung ihrer Wahrnehmung kultureller Unterschiede benutzen würden (vgl. S. 201). Die Dichotomie von Eigen- und Fremdkultur findet sich insofern in ethnozentrischen Phasen, um eine stark polarisierende Wahrnehmung einer Person darzustellen, während in ethnorelativen Phasen eine Auflösung dieser Polarisierung und zugleich eine differenziertere Wahrnehmung der eigenen, komplexen kulturellen Identität abgebildet wird (vgl. ebd., S. 201f.). Zumindest in den ethnorelativen Phasen, so könnte man schlussfolgern, zeigt sich das Modell anschlussfähig an einen offenen Kulturbegriff, der dieser Arbeit zugrunde gelegt wurde (vgl. z. B. Rathje, 2009, Abschnitt 2.1.1). Kritisch zu betrachten ist außerdem die mit dem Modell einhergehende westlich bzw. maskulin geprägte Voreingenommenheit („Western‘ and/or ‚male‘ bias“, Bennett, 2017, S. 650), mit der ein linearer Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz in Verbindung steht (vgl. ebd.; Göbel & Buchwald, 2017, S. 79). Da sich die sechs Entwicklungsstufen empirisch nicht immer replizieren lassen (vgl. Hesse & Göbel, 2007, S. 262; Hesse, Göbel & Jude, 2008, S. 180f.), müssten auch nicht-lineare Wege interkultureller Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden (vgl. Bennett, 2017, S. 650). Nichtsdestotrotz bildet das DMIS im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine wesentliche theoretische Grundlage, da sich insbesondere die potenzielle Abfolge von Entwicklungsstufen interkultureller Sensibilität mit der Zielstellung, interkulturelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern bzw. (weiter-) zu entwickeln, verbinden lässt. Darüber hinaus wurde aus dem Modell ein Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz, das sogenannte *Intercultural Development Inventory* (IDI), abgeleitet (vgl. Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Grundsätzlich stellt das IDI ein statistisch reliables und kulturübergreifend valides

Messinstrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz dar (vgl. Lombardi, 2010, S. 15), dessen adäquate Durchführung durch eine verpflichtende Teilnahme an einem mehrtägigen Qualifizierungsseminar sichergestellt wird (vgl. ebd., S. 16; Fantini, 2009, S. 471; IDI & LLC, 2022). Zu kritisieren ist jedoch, dass dadurch hohe Kosten anfallen (vgl. IDI & LLC, 2022; Lombardi, 2010, S. 16), die im Rahmen empirisch ausgerichteter Qualifikationsarbeiten nur selten zur Verfügung stehen (vgl. hierzu Abschnitt 7.1). Dies ist auch der Grund, weshalb das IDI in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht zum Einsatz kommen konnte.

Das Modell interkultureller Kompetenz von Thomas et al. (2005) ist auf die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz im Kontext von Akkulturation ausgerichtet und berücksichtigt ausgehend von einem interaktionistischen Ansatz sowohl personale als auch situative Einflussfaktoren (vgl. S. 189). Im Rahmen kultureller Überschneidungssituationen (vgl. *Critical Incidents*, Abschnitt 2.1.3) nimmt die „Konfrontation mit Fremdartigem“ (S. 190) als Prozessfaktor eine wichtige Grundvoraussetzung für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz ein (vgl. S. 188ff.). In interkultureller Konfrontation können Individuen vor der Herausforderung stehen, dass vorhandene Handlungsmöglichkeiten nicht mehr ausreichen. Dadurch gewinnt jedoch das Überwinden der Handlungsbarriere subjektiv an Relevanz, wodurch interkulturelles Lernen angestoßen wird (vgl. ebd., S. 193f.). Thomas et al. (2005) knüpfen ihr Kompetenzmodell des Weiteren an Grundlagen der Akkulturationsforschung (vgl. z. B. Berry, 1997, 2006; Bourhis et al., 1997), indem sie davon ausgehen, dass Fremdheitserfahrungen nicht nur den Ausgangspunkt für interkulturelle Kompetenzentwicklung darstellen, sondern auch als spezielle Anforderung im Akkulturationsprozess aufzufassen sind, auf die unterschiedliche Reaktionen, beispielsweise in Form von Akkulturationsstrategien (vgl. z. B. Berry, 1997), folgen können (vgl. Thomas et al., 2005, S. 190). Nach Thomas et al. (2005) stellt interkulturelle Handlungskompetenz eine notwendige Voraussetzung für jegliche Form der Akkulturation dar, wobei insbesondere die Integrationsstrategie interkulturelle Handlungskompetenz sowohl auf Seiten der Residenzgesellschaft als auch auf Seiten der Migrantinnen und Migranten erfordert (vgl. S. 192, Abschnitt 2.1.1). Thomas et al. (2005) stellen in ihrem Modell zudem realweltliche Bezüge und damit eine Verbindung zwischen Kompetenz und Performanz her (vgl. Blömeke et al., 2015, S. 6), indem sie authentische Problemsituationen als Ausgangspunkt für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz integrieren (vgl. Thomas et al., 2005, S. 196). Positiv zu sehen ist weiterhin, dass das Modell nicht nur für Austauschsituationen im Ausland und damit

für den Bereich der Fremdsprachendidaktik gilt, sondern ebenso auf den Kontext der Migrationsgesellschaft übertragen werden kann (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 76). So wird die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz als notwendige Zielstellung für alle Beteiligten, wie etwa Migrantinnen und Migranten, aber auch öffentliche Verwaltungen, Behörden sowie Lehrpersonen und weitere Angehörige der Residenzgesellschaft gesehen (vgl. ebd.; Thomas et al., 2005, S. 196-202). Wenngleich das Modell damit über eine Anschlussfähigkeit an die Voraussetzungen einer modernen, globalisierten und von Migrationsprozessen geprägten Gesellschaft verfügt, ist kritisch zu betrachten, dass in Folge der Verwendung von Begriffen wie „Herkunftskultur“ (Thomas et al., 2005, S. 190) oder „Aufnahmekultur“ (ebd.) eine Abgrenzung von Eigen- und Fremdkultur stattfindet, die einem offenen Kulturbegriff nicht gerecht wird (vgl. Rathje, 2009, Abschnitt 2.1.1). In zunehmend vielfältigen Gesellschaften sowie angesichts komplexer kultureller Identifikationen erscheint es nicht realistisch, den Akkulturationsprozess auf die zweidimensionale Unterscheidung einer einzigen Herkunfts- und Aufnahmekultur zu beschränken (vgl. Schachner et al., 2023, S. 301; Verkuyten, Wiley, Deaux & Fleischmann, 2019, S. 391). Auch ist kritisch anzumerken, dass im Modell zwar der kontinuierliche Aneignungsprozess interkultureller Kompetenz unter Einbezug personaler wie auch situationsbezogener Faktoren nachgezeichnet wird, jedoch keine Aussagen über mögliche Entwicklungs- oder Niveaustufen auf vertikaler Ebene integriert werden (vgl. z. B. Blömeke et al., 2015, S. 8f.). Für die vorliegende Arbeit erscheint jedoch insbesondere die Betonung authentischer, interkultureller Situationen als Ausgangspunkt interkulturellen Lernens bedeutsam (vgl. Thomas et al., 2005, S. 196). Dieser Aspekt wird im Rahmen der Darstellung von Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz in Abschnitt 2.1.3 ausführlicher erläutert.

Ebenfalls aus einer Prozessperspektive widmet sich Deardorff (2006) der Beschreibung interkultureller Kompetenz in ihrem *Process Model of Intercultural Competence* (vgl. S. 256, 2012, S. 46), das im Kontext internationaler interkultureller Hochschulbildung entstand und auf einer Expertinnen- bzw. Expertenbefragung basiert (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 10f.; Göbel & Buchwald, 2017, S. 80; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 31ff.). Im Modell differenziert sie zwischen Einstellungen („Attitudes“, Deardorff, 2006, S. 256), Wissen („Knowledge“, ebd.) und Fertigkeiten („Skills“, ebd.), allerdings geht sie zugleich von dynamischen Wechselwirkungen zwischen den genannten Komponenten und anzustrebenden persönlichen sowie externen Auswirkungen aus (vgl. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 10; Göbel

& Buchwald, 2017, S. 80f.; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 32). Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten, die auf individueller Ebene entwickelt werden, münden im Idealfall in einer inneren Haltung („Internal Outcome“, Deardorff, 2006, S. 256), die von kultureller Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Empathie geprägt ist (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 81). Im Rahmen interkultureller Kontaktsituationen kann diese innere Haltung als wünschenswerter „External Outcome“ (Deardorff, 2006, S. 256) im Sinne interkultureller Kompetenz erreicht werden, die als Fähigkeit zu effektivem und angemessenem Verhalten und entsprechender Kommunikation verstanden wird (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 81; Spitzberg & Changnon, 2009, S. 32). Das Modell umschreibt damit einen dynamischen Prozess zwischen Individualebene (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten) und kommunikativer Ebene (interkulturelle Interaktion) (vgl. Deardorff, 2006, S. 257; Göbel & Buchwald, 2017, S. 81). Insofern beschreibt Deardorff (2006) den komplexen und kontinuierlichen Prozess der Aneignung interkultureller Kompetenz unter besonderer Berücksichtigung der Prozesse zwischen den verschiedenen Ebenen (vgl. S. 257). Ähnlich wie im zuvor erläuterten Modell nach Thomas et al. (2005) ist jedoch kritisch zu sehen, dass im Prozessmodell nach Deardorff (2006) interkulturelle Kompetenz zwar als vertikales Kontinuum dargestellt wird, jedoch keine Entwicklungsaspekte interkultureller Kompetenz im Sinne von Niveaustufen oder -phasen integriert sind (vgl. z. B. Blömeke et al., 2015, S. 9). Weiterhin ist zu kritisieren, dass – ähnlich wie im eingangs vorgestellten Modell nach Chen & Starosta (1996) – auch Deardorff den *External Outcome* interkultureller Kompetenz mit den Zielstellungen Effektivität und Angemessenheit verknüpft (vgl. 2006, S. 257, 2012, S. 46), was jedoch unter anderem in reduktionistischer Weise an intentionalistisches, zielgerichtetes und zweckrationales Handeln geknüpft sein kann (vgl. Straub, 2007, S. 41). Insbesondere aufgrund seiner Ausrichtung auf den Kontext der Hochschulbildung (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2017, S. 80) wurde dieses Modell in der vorliegenden Arbeit, die sich auf die Förderung interkultureller Kompetenz im schulischen Unterricht bezieht, nicht als wesentliche theoretische Grundlage ausgewählt.

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten theoretischen Grundlagen ergibt sich insgesamt, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit interkulturelle Begegnungssituationen als Ausgangspunkt interkultureller Kompetenzentwicklung (vgl. z. B. Bolten, 2012; Thomas et al., 2005) zu verstehen sind und ihre erfolgreiche und angemessene Bewältigung gleichsam einen wesentlichen Zielaspekt der Entwicklung interkultureller Kompetenz bilden soll (vgl. z. B. Chen & Starosta, 1996; Spitzberg & Changnon, 2009). Als Basis für die Ableitung lern- und

entwicklungsfördernder Vorgehensweisen (vgl. Abschnitt 2.1.3) soll im Folgenden kritisch dargelegt werden, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen interkulturelle Begegnungen ihr Potenzial entfalten und zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen können. Da hierfür die im Rahmen interkultureller Begegnungen zwischen Individuen und Gruppen ablaufenden sozialen Prozesse betrachtet werden, wird auf sozialpsychologische Grundlagen der Vorurteils- und Gruppenforschung zurückgegriffen.

Mit Blick auf Interkulturalität bzw. interkulturelle Kommunikation und Interaktion wurde bereits erläutert, dass diese potenziell von Fremdheitserfahrungen und Störungen geprägt (vgl. hierzu Auernheimer, 2013, S. 37; Bolten, 2012, S. 58f.; Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 31; Hinnenkamp, 1999, S. 1f.; Pries & Maletzky, 2018, S. 56; Thomas et al., 2005, S. 189f.; Thomas & Utler, 2013, S. 48, Abschnitt 2.1.1) und damit für Individuen herausfordernd sein können. Je häufiger Individuen jedoch Interkulturalität erleben und die genannten Anforderungen bewältigen müssen, umso flexibler und angemessener können sie in interkulturellen Situationen handeln (vgl. Bolten, 2012, S. 58f.). Interkulturellen Begegnungen liegt demnach eine Ambivalenz zugrunde, da sie für Individuen einerseits mit möglichen Herausforderungen und Irritationen, andererseits mit Potenzialen hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz verbunden sind (vgl. z. B. ebd.; Bender-Szymanski, 2001, S. 65). Dies legt die Annahme nahe, dass mit dem Erleben interkultureller Begegnungssituationen nicht automatisch die Entwicklung interkultureller Kompetenz angeregt wird. Vielmehr können die potenziell auftretenden Anforderungen für alle an der Kommunikation Beteiligten zunächst zu einer emotionalen Verunsicherung sowie zu kognitivem Orientierungsverlust führen (vgl. Thomas, 2006, S. 6). Eine Möglichkeit, Sicherheit und Orientierung wiederzuerlangen, stellt der Rückgriff auf Vorurteile und Stereotype dar (vgl. ebd.; Haß, 2020, S. 129). Vorurteile können als Unterkategorie sozialer Einstellungen mit einer kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponente verstanden werden (vgl. Diekmann, 2021, S. 28f.; Thomas, 2006, S. 7). Ihr Gegenstand sind weiterhin „nicht nur negative Merkmale und Eigenschaften, die man [...] Minderheiten zuschreiben kann [...], sondern auch alle unbegründeten, nur durch Minimalinformationen abgesicherten Urteile über andere Menschen, Objekte, Institutionen, Produkte, Beziehungs- und Bedeutungszusammenhänge“ (Thomas, 2006, S. 7). Damit ein Urteil zu einem Vorurteil wird, ist insbesondere seine Generalisierung, das heißt sein Bezug auf eine ganze Gruppe, entscheidend (vgl. Zick, 2017, S. 42). Stereotype wiederum können als kognitive Komponente von Vorurteilen eingeordnet (vgl. Diekmann, 2021, S. 29; Thomas,

2006, S. 7) und als „vereinfachende, schematisierende und verzerrende Kognitionen von Aspekten der sozialen Welt (Gruppen, Klassen, Nationen, Berufen, etc.) sowie von sozialen Institutionen“ (Bergius & Six, 2004, S. 910) definiert werden. Die Auseinandersetzung mit bzw. die Überwindung von Vorurteilen und Stereotypen stellt eine wichtige Facette interkultureller Kompetenzentwicklung dar (vgl. z. B. Bennett, 2014, S. 158f.; Chen & Starosta, 1996, S. 362f.). Aus diesem Grund soll in Kürze auf die Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen aus sozialpsychologischer Perspektive eingegangen werden (vgl. zur Übersicht z. B. Diekmann, 2021, S. 31-38; Haß, 2020, S. 119-124; Mummendey, 1985, S. 204f.), bevor eine Darstellung exemplarischer Konzepte und Strategien zur Vorurteils- bzw. Stereotypenreduktion (vgl. zur Übersicht z. B. Diekmann, 2021, S. 38-49; Mummendey, 1985, S. 208ff.; Thomas, 2006, S.13ff.) erfolgt.

Exemplarisch wird an dieser Stelle der *Social Identity Approach* (vgl. z. B. Tajfel & Turner, 1979, 1986) erläutert, der als umfassender und populärer Ansatz zur Erklärung von Intergruppenkonflikten sowie der Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen gilt (vgl. Diekmann, 2021, S. 32-36; Haß, 2020, S. 120; Mummendey, 1985; Tajfel & Turner, 1986, S. 7; Thomas, 2006, S. 9). Ausgangspunkte dieses Ansatzes stellen sogenannte Minimalgruppenexperimente („minimal“ intergroup experiments“, Tajfel, 1978, S. 77) dar, in denen Probandinnen und Probanden nach willkürlichen, psychologisch und sozial bedeutungslosen Kriterien – im konkreten Fall nach ihrer Präferenz für Gemälde von Klee oder Kandinsky – in Gruppen eingeteilt wurden, um ihr Verhalten hinsichtlich der Benachteiligung bzw. Bevorzugung der eigenen Gruppe (*Ingroup*) im Vergleich zur Fremdgruppe (*Outgroup*) zu erforschen (vgl. ebd.; Diekmann, 2021, S. 32; Tajfel, 1982, S. 118f.; Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971, S. 165; Thomas, 2006, S. 9). Die Ergebnisse zeigen, dass weder ein realistischer Konflikt, noch ein realer Nutzen notwendig sind, sondern allein das Wissen über die Gruppenzugehörigkeit ausreicht, um die *Ingroup* gegenüber der *Outgroup* zu favorisieren (vgl. Diekmann, 2021, S. 32; Tajfel et al., 1971, S. 172; Tajfel & Turner, 1979, S. 38f.). Zurückzuführen ist dies auf Prozesse sozialer Kategorisierung, die aus Vergleichen der *In-* und *Outgroup* resultieren und einerseits der Orientierung in einer komplexen sozialen Umwelt dienen, andererseits im Sinne eines Referenzrahmens Identifikationsmöglichkeiten bieten (vgl. Diekmann, 2021, S. 34; Tajfel, 1982, S. 101ff.; Thomas, 2006, S. 9). Vor diesem Hintergrund kann sich das Verhalten der Gruppenmitglieder von der interpersonalen in Richtung der intergruppalen Ebene verschieben, so dass die Mitglieder der *Outgroup* nicht mehr als

Individuen, sondern als *homogene Masse* wahrgenommen und ihr Verhalten entsprechend als gruppentypisch eingeordnet wird (vgl. Diekmann, 2021, S. 33; Thomas, 2006, S. 9). Mit dieser Tendenz zur „Entpersonalisierung“ (Tajfel, 1982, S. 85) ist potenziell die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber den Mitgliedern der *Outgroup* verbunden (vgl. Diekmann, 2021, S. 33; Mummendey, 1985, S. 194; Tajfel & Turner, 1979, S. 39; Thomas, 2006, S. 6, S. 16, S. 10). Im *Social Identity Approach* werden soziale, von Kulturgruppen geteilte Erfahrungen und gegenseitige Bewertungsprozesse aufgegriffen, so dass Identitätsentwicklung als Resultat sozialer Positionierung verstanden wird (vgl. Verkuyten et al., 2019, S. 393). Da sich Individuen in mehreren Gruppen bzw. Kollektiven verorten können (vgl. z. B. Rathje, 2009, 2014, Abschnitt 2.1.1) und potenziell über multiple soziale Identitäten verfügen (vgl. Schachner et al., 2023; Verkuyten et al., 2019, Abschnitt 2.1.1), wird im *Social Identity Approach* nicht hinreichend geklärt, welche gruppenbezogenen Merkmale im Rahmen sozialer Kategorisierungsprozesse jeweils als konstituierend bzw. salient wahrgenommen werden (vgl. Diekmann, 2021, S. 36; zur Salienz sozialer Kategorien z. B. Turner, 1985) bzw. welche Aspekte der Identität für Individuen selbst in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext maßgeblich sind (vgl. z. B. Fleischmann & Phalet, 2016, S. 459; Schachner et al., 2023, S. 300; Verkuyten et al., 2019, S. 396f.). Nichtsdestotrotz ist zu würdigen, dass aus dem *Social Identity Approach* eine Erläuterung für das Entstehen von Vorurteilen und Stereotypen hervorgeht, in der sowohl die Ebene des Individuums als auch der Gruppe einbezogen wird (vgl. Diekmann, 2021, S. 32; Mummendey, 1985, S. 193; Tajfel & Turner, 1979, S. 34).

Wie bereits erwähnt, ist der Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen als ein Element interkultureller Kompetenzentwicklung zu verstehen (vgl. z. B. Bennett, 2014, S. 158f.; Chen & Starosta, 1996, S. 362f.), weshalb im Folgenden sozialpsychologische Modelle vorgestellt werden, deren Zielstellung die Reduktion von Vorurteilen und Stereotypisierungen umfasst. Vielfach rezipiert ist die sogenannte *Kontakthypothese* nach Allport (1954) (vgl. z. B. Diekmann, 2021, S. 38; Evers, 2016, S. 103f.; Pettigrew, 1998, S. 66, Abschnitt 1). Allport (1954) postuliert darin, dass sich Vorurteile gegenüber der *Outgroup* reduzieren, je häufiger Individuen mit Angehörigen dieser Gruppe in Kontakt treten (vgl. S. 261; Diekmann, 2021, S. 38f.). Zum einen stellt er Merkmale für Intergruppenkontakte zusammen, die positive oder negative Auswirkungen auf die Ausprägung von Vorurteilen haben können, wie zum Beispiel Unterschiede hinsichtlich der quantitativen Rahmenbedingungen des Kontakts, der Rollen der beteiligten Personen oder der Bereiche, in denen Kontakte stattfinden (vgl. Allport, 1954, S.

262f.; Diekmann, 2021, S. 39). Zum anderen erklärt Allport (1954), unter welchen Voraussetzungen Intergruppenkontakte besonders vorurteilsmindernd ablaufen können:

Prejudice [...] may be reduced by equal status contact between majority and minority groups in the pursuit of common goals. The effect is greatly enhanced if this contact is sanctioned by institutional supports (i.e., by law, custom or local atmosphere), and provided it is of a sort that leads to the perception of common interests and common humanity between members of the two groups. (S. 281)

Aus dieser Erläuterung resultieren vier Bedingungen von Kontaktsituationen, die die Reduktion von Vorurteilen begünstigen können: Vergleichbarer sozialer Status, gemeinsame Ziele, Kooperation zwischen den Gruppen beim Erreichen der Ziele, Unterstützung durch Autoritäten (vgl. Diekmann, 2021, S. 40; Pettigrew, 1998, S. 76). Allports (1954) *Kontakthypothese* liefert demnach wichtige Hinweise, unter welchen Voraussetzungen Kontaktsituationen zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen besonders positiv verlaufen können, was sich auch auf interkulturelle Begegnungssituationen übertragen lässt (vgl. z. B. Evers, 2016). Kritisch zu sehen ist jedoch, dass im Rahmen der *Kontakthypothese* nach Allport (1954) nicht hinreichend geklärt wird, wie die genannten Bedingungen Kategorisierungsprozesse und damit Vorurteile auf individueller Ebene reduzieren können. Pettigrews (1998) *Intergroup Contact Theory* ist vor diesem Hintergrund als eine Erweiterung zu verstehen.

In Einklang mit Allports (1954) *Kontakthypothese* liegt auch diesem Modell die Annahme zugrunde, dass bestimmte situative Faktoren, sogenannte „essential and facilitating situational factors“ (Pettigrew, 1998, S. 76), positive Effekte auf Intergruppenkontakte ausüben (vgl. ebd., S. 66). Als notwendige Bedingungen nennt Pettigrew (1998) in Anlehnung an Allport (1954) zunächst die bereits angeführten vier „essential situational factors“ (Pettigrew, 1998, S. 76) (vgl. ebd., S. 66f.), die er um einen fünften Faktor, das Freundschaftspotenzial, ergänzt (vgl. ebd., S. 76). Als „facilitating situational factors“ (ebd.), d. h. unterstützende Aspekte, gelten beispielsweise eine gemeinsame Sprache oder die Freiwilligkeit des Kontakts (vgl. ebd., S. 69; Evers, 2016, S. 104). Zusätzlich zu diesen situativen Faktoren werden Erfahrungen und Charakteristika der Interaktionspartnerinnen und -partner in die Kontaktsituation eingebracht (vgl. Pettigrew, 1998, S. 76). In der Phase des Erstkontakts, die mit anfänglicher Unsicherheit der Interagierenden einhergeht, kommt es unter optimalen Bedingungen zur „Decategorization“ (ebd., S. 77), was bedeutet, dass die Fremdgruppenmitglieder mehr und mehr als Individuen wahrgenommen werden (vgl. Evers, 2016, S. 104). Mit der Zeit und zunehmender Vertrautheit verstehen sich die Interagierenden als Mitglieder einer übergeordneten „unified group“

(Pettigrew, 1998, S. 77), in der sich der Abbau von Stereotypen und Vorurteilen maximiert (vgl. Evers, 2016, S. 105). In verschiedenen Studien konnte bestätigt werden, dass Intergruppenkontakt unter bestimmten Voraussetzungen zur Reduktion von Vorurteilen und Stereotypen beitragen kann (vgl. z. B. Dollase, 2001; Kende, Tropp & Landos, 2017; Kotzur, Schäfer & Wagner, 2019), was Pettigrews (1998) Modell zusätzlich empirisch stützt. Wenngleich in Pettigrews (1998) Modellvorstellung vorurteils mindernde Prozesse der Dekategorisierung, Individualisierung sowie der Rekategorisierung im Sinne einer übergeordneten, inklusiveren Gruppe aufgegriffen werden (vgl. Diekmann, 2021, S. 46ff.), wird nur unzureichend berücksichtigt, dass Individuen potenziell Mitglieder mehrerer Gruppen bzw. Kollektive sein können und über multiple Identitäten verfügen (vgl. z. B. Rathje, 2009, 2014; Schachner et al., 2023, Abschnitt 2.1.1) und damit auch überlappende Kategorisierungen, sogenannte „Kreuzkategorisierungen“ (Diekmann, 2021, S. 44), die Reduktion von Vorurteilen begünstigen können (vgl. ebd.). Zudem ist zu kritisieren, dass sowohl in Allports (1954) *Kontakthypothese* als auch in Pettigrews (1998) *Intergroup Contact Theory* Vorurteils milderung als linearer Prozess dargestellt wird, wohingegen Störungen, die in realen Kontaktsituationen potenziell auftreten und zum Abbruch von Kontakten bzw. zum Erhalt von Vorurteilen beitragen können, nicht hinreichend Berücksichtigung finden (vgl. Diekmann, 2021, S. 41). Kritisch zu betrachten ist auch, dass Pettigrew (1998) in seiner *Intergroup Contact Theory* die Zielstellung auf die Reduktion von Vorurteilen und Stereotypen einschränkt und damit weitere potenzielle Wirkungen von Intergruppenkontakten auf individueller bzw. gruppenbezogener Ebene vernachlässigt (vgl. hierzu z. B. Hodson, Crisp, Meleady & Earle, 2018; Meleady & Forder, 2019; Meleady, Crisp, Dhont, Hoptthrow, Turner, 2020; Meleady, Seger & Vermue, 2020; Paolini et al., 2018; Turner & Cameron, 2016). In erweiterter Perspektive untersuchen beispielsweise Meleady, Seger und Vermue (2020) das Verhältnis von Intergruppenkontakt und interkultureller Kompetenz (vgl. S. 6). Es wird deutlich, dass positive interkulturelle Begegnungen nicht nur zu einer positiven Beurteilung der *Outgroup*, sondern auch zu höheren Ausprägungen interkultureller Kompetenz führen (vgl. ebd., S. 14). Demgegenüber können mit negativen Kontakterfahrungen gegenteilige Wirkungen in Form sinkender interkultureller Kompetenz einhergehen (vgl. ebd., zur Untersuchung negativen Kontakts auch Meleady & Forder, 2019). Weiterhin stellt sich heraus, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur als Ergebnis von, sondern auch als eine Voraussetzung für interkulturellen Kontakt betrachtet werden kann, so dass von einer Wechselwirkung zwischen

Intergruppenkontakt und interkultureller Kompetenz auszugehen ist (vgl. Meleady, Seger & Vermue, 2020, S. 13).

Demnach stellen positive interkulturelle Kontakterfahrungen einen bedeutsamen Aspekt in Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar. Die von Pettigrew (1998) beschriebenen optimalen Kontaktbedingungen können vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs (vgl. z. B. Rathje, 2009, Abschnitt 2.1.1) auf interkulturelle Kontaktsituationen übertragen werden und damit die Voraussetzung interkultureller Kompetenzentwicklung bilden. Eine weitere theoretische Grundlage für die Entwicklung lern- und entwicklungsfördernder Vorgehensweisen (vgl. Abschnitt 2.1.3) stellt dementsprechend die Realisierung positiven Kulturkontakts unter Berücksichtigung von Pettigrews (1998) Prinzipien dar.

2.1.3 Vorgehensweisen mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenz

Im vorherigen Abschnitt ging es darum, unter Rückgriff auf theoretische Grundlagen zum Kompetenzbegriff (vgl. z. B. Blömeke et al., 2015) Definitionen und Modellvorstellungen zum Konstrukt interkultureller Kompetenz darzulegen sowie kritisch in den Diskurs einzuordnen. Da die vorliegende Forschungsarbeit mit der Zielstellung verknüpft ist, interkulturelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, sollen in diesem Abschnitt Vorgehensweisen zusammengefasst werden, die vor dem Hintergrund der theoretischen Darstellungen des vorherigen Abschnitts die Förderung interkultureller Kompetenz begünstigen.

In Anlehnung an das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* nach Bennett (1993), in dem die Entwicklung interkultureller Kompetenz entlang von ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Phasen beschrieben wird (vgl. S. 22ff., Abschnitt 2.1.2), sind Vorgehensweisen bedeutsam, die eine systematische Differenzierung des Unterrichts entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen bzw. Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, S. 123, 2017, S. 78f., S. 251; zur Übersicht Bennett et al., 2003). Basierend auf den dargelegten theoretischen Grundlagen und insbesondere der Modellvorstellung nach Chen und Starosta (1996) (vgl. Abschnitt 2.1.2) sollten Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz weiterhin ihre Mehrdimensionalität unter Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und behavioralen Ebene adressieren (vgl. hierzu Göbel & Buchwald, 2008, S. 124, 2017, S. 240; Kammhuber,

2000, S. 13f.). Entsprechend sollten im Rahmen lern- und entwicklungsfördernder Vorgehensweisen Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Wissen über kulturelle Konventionen generiert wird (kognitive Dimension), Respekt vor kulturellen Unterschieden sowie möglichst unvoreingenommene Einstellungen entwickelt werden können (affektive Dimension) sowie Verhaltensweisen in interkultureller Interaktion reflektiert werden können (behaviorale Dimension) (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 362-369). Vor diesem Hintergrund können beispielsweise wissens- bzw. informationsorientierte, erfahrungsorientierte und handlungsorientierte Trainingsansätze unterschieden werden, mit Hilfe derer aus kulturspezifischer oder kulturallgemeiner Perspektive interkulturelle Kompetenz gefördert werden kann (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, S. 126, 2017, S. 240f.; zur Übersicht interkultureller Trainingsansätze z. B. auch Gudykunst & Hammer, 1983, S. 125-139). Während in wissens- und informationsorientierten Trainings beispielsweise die Vermittlung von Informationen über die eigene oder eine fremde Kultur sowie die Auseinandersetzung mit allgemeinen Vorurteilen oder Stereotypen unter Berücksichtigung der kognitiven Dimension interkultureller Kompetenz im Vordergrund stehen (vgl. hierzu Ansätze des didaktischen bzw. expositorischen Lernens in Gudykunst & Hammer, 1983, S. 122ff.; Kammhuber, 2000, S. 15), setzen erfahrungsorientierte Trainings unter anderem an potenziellen persönlichen Erlebnissen in interkulturellen Situationen an und adressieren eher die affektive Dimension interkultureller Kompetenz (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, S. 125; zu Ansätzen des erfahrungsorientierten Lernens Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005; Ng, Van Dyne & Ang, 2009). Mit handlungsorientierten Trainings geht die Entwicklung kultursensibler Handlungskompetenz und damit die Förderung der verhaltensbezogenen Dimension interkultureller Kompetenz einher (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 242; zu allgemeindidaktischen Ansätzen handlungsorientierten Lernens Gudjons, 2014; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, Abschnitte 2.2.2, 4.2).

Als eine bedeutsame interkulturelle Trainingsmethode gilt die *Critical Incident* Technik (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, S. 127; zur Übersicht weiterer Trainingsmethoden ebd., S. 126), die an dieser Stelle genauer dargestellt werden soll. Bereits im Rahmen der Modellvorstellung nach Thomas et al. (2005) wurde darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit *Critical Incidents* im Sinne authentischer, interkultureller Überschneidungssituationen für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz bedeutsam erscheint (vgl. S. 188ff., Abschnitt 2.1.2). *Critical Incidents* sind als kritische Interaktionssituationen zwischen Personen

unterschiedlicher Kulturen zu verstehen, die im Kontakt immer wieder auftreten, durch kulturelle Differenzen zu erklären sind und bei den Beteiligten zu Missverständnissen oder Konflikten führen können (vgl. Göbel, 2007a, S. 31). *Critical Incidents* sprechen potenziell neben der kognitiven auch die affektive und behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz an, wenn ihre Bearbeitung nicht nur die wissensorientierte Perspektive im Sinne eines Informationsgewinns über andere Kulturen und Kulturstandards, sondern auch die erfahrungs- und handlungsorientierte Perspektive unter Einbezug der Reflexion kultureller Selbstverständlichkeiten, Vorerfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen integriert (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, S. 125ff., 2017, S. 242). Beispielsweise wird in Ansätzen der *Cross-Cultural-Psychology* und der Austauschforschung auf die *Critical Incident* Technik zurückgegriffen, um Teilnehmende im Rahmen interkultureller Trainingsprogramme für potenziell auftretende, kulturbedingte Störungen zu sensibilisieren, indem kulturelle Aspekte oder Standards in den Blick genommen werden (vgl. z. B. Brislin, 1986; Triandis, 1975; Thomas, 2011; Thomas & Utler, 2013; hierzu Abschnitt 2.1.1). Wie aus der Untersuchung von Göbel (2007b) hervorgeht, stellt die *Critical Incident* Technik weiterhin hinsichtlich der Realisierung eines Perspektivwechsels im Sinne eines „sich Hineinversetzens in anderskulturelle Rollen“ (S. 240) eine bedeutsame Unterrichtsmethode im interkulturellen Englischunterricht dar (vgl. ebd., S. 270). Da das Erlernen eines produktiven Umgangs mit kulturellen Überschneidungssituationen und den darin auftretenden Irritationen eine Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellt (vgl. z. B. Thomas, 2011, S. 104; Thomas et al., 2005, S. 188, Abschnitt 2.1.2), integriert Kamhuber (2000) *Critical Incidents* als authentische und für die Lernenden bedeutsame Problemkontexte in seinen situierten didaktischen Ansatz der *Interkulturellen Anchored Inquiry* (vgl. zur Übersicht S. 110-119).

Darüber hinaus können *Critical Incidents* in aufgabenorientierter Form als Evaluationsinstrumente eingesetzt werden, da sie sich potenziell zur Abbildung des theoretischen Konstrukts interkultureller Kompetenz eignen (vgl. Göbel, 2007a, S. 34; Hesse & Göbel, 2007, S. 269; zur empirischen Erfassung interkultureller Kompetenz Abschnitt 3.2.4). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass bei der praktischen Arbeit mit *Critical Incidents* Interkulturalität im Sinne eines erweiterten Begriffsverständnisses nicht einseitig „hinsichtlich ihrer Missverständnis- und Krisen-, sondern vor allem hinsichtlich ihre[r] Chancenpotenziale“ (Bolten, 2020, S. 101) aufgefasst werden sollte (vgl. ebd.). Entscheidend, so Thomas (2011),

sei dabei nicht die negative Konnotation der Interaktionssituation, sondern die Erwartungswidrigkeit, die sich auch in positiven Erlebnissen widerspiegeln kann (vgl. S. 103). Überdies ist zu kritisieren, dass die Sensibilisierung für kulturelle Aspekte und Kulturstandards im Rahmen interkultureller Trainingsprogramme stereotype und vorurteilsbehaftete Vorstellungen von Kulturen begünstigen und damit zu einer Verfestigung von Fremdbildern führen kann (vgl. z. B. Auernheimer, 2013, S. 40; Göbel & Buchwald, 2017, S. 71; Heringer, 2017, S. 239). Weiterhin sieht Auernheimer (2013) die Gefahr der „Kulturalisierung“ (S. 37), da Missverständnisse und Konflikte, die in interkulturellen Überschneidungssituationen auftreten, ausschließlich auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden. Der einseitige Blick auf kulturelle Differenz impliziert eine Abgrenzung von Eigen- und Fremdkultur, was ein Zurückfallen auf eine an Homogenität und Nationalstaatlichkeit orientierte Auffassung von Kultur bzw. Kulturunterschieden bedeutet (vgl. ebd., S. 40; Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 85ff., Abschnitt 2.1.1). Wie bereits in Abschnitt 2.1.1 herausgestellt wurde, soll vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden offenen Kulturverständnisses (vgl. z. B. Rathje, 2009, 2014) eine Einordnung potenzieller Störungen interkultureller Überschneidungssituationen in einen erweiterten kommunikativen Kontext erfolgen (vgl. z. B. Auernheimer, 2013, S. 49), wobei – über differente Kulturmuster hinaus – Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder berücksichtigt werden sollten (vgl. ebd.). Trotz der angeführten Kritik konnte in empirischen Untersuchungen bestätigt werden, dass die kritisch-reflexive Bearbeitung von *Critical Incidents* zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern beitragen kann (vgl. z. B. Busse & Krause, 2015, 2016; Busse et al., 2017, Abschnitt 1). Vor diesem Hintergrund sollen *Critical Incidents* auch im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit als Vorgehensweise zur Förderung interkultureller Kompetenz Verwendung finden.

Aus den Grundlagen des vorherigen Abschnitts ging überdies hervor, dass interkulturelle Begegnungssituationen einen bedeutsamen Aspekt interkultureller Kompetenzentwicklung darstellen (vgl. z. B. Meleady, Seger & Vermue, 2020). Auch in Schule und Unterricht sollten deshalb Vorgehensweisen integriert werden, die „eine echte Kulturkontakterfahrung ermöglichen“ (Göbel & Buchwald, 2008, S. 128) und im Sinne eines „learning by doing“ (ebd.) potenziell zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen (vgl. ebd.; zur Übersicht Barrett, 2018, S. 96ff.). Da Kulturkontakt jedoch nicht automatisch zur Förderung interkultureller Kompetenz führt (vgl. zu Wirkungen negativen Kontakts z. B. Meleady, Seger & Vermue,

2020; Meleady & Forder, 2019, Abschnitt 2.1.2), sollten auch in schulischen und unterrichtlichen Zusammenhängen möglichst optimale Kontaktbedingungen geschaffen werden (vgl. Barrett, 2018, S. 96; hierzu Pettigrew, 1998, Abschnitt 2.1.2).

Zunächst stellt die Teilnahme an internationalen Austauschprogrammen für Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Lerngelegenheit zur Entwicklung interkultureller Kompetenz dar (vgl. Barrett, 2018, S. 97; Göbel & Buchwald, 2008, S. 127; hierzu z. B. AFS, 2012; Hammer, 2004; Hansel, 2008, Abschnitt 1). Besonders förderlich sind solche Angebote dann, wenn diesen eine angemessene Vorbereitung und Unterstützung vorangeht (vgl. Barrett, 2018, S. 97; hierzu Busse & Krause, 2015; Busse et al., 2017, Abschnitt 1).

Da Schüleraustauschprogramme jedoch aufgrund anfallender, hoher Kosten nicht für alle Schulen umsetzbar sind, können weiterhin internet-basierte Technologien zur Realisierung interkultureller Begegnungen genutzt werden (vgl. Barrett, 2018, S. 97). Barrett (2018) fasst damit verbundene Potenziale zusammen:

The Internet provides students with an almost unlimited opportunity to access information about other cultures, to communicate with students from those cultures, and to exchange views and perspectives with diverse people whom they might otherwise never meet or interact with in person. (S. 97)

Auch aus verschiedenen Interventionsstudien geht hervor, dass der Einsatz digitaler Technologien als Instrumente der Kommunikation und Kooperation (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 121) den Kontakt zwischen Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Hintergründe unterstützen und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen kann (vgl. hierzu Bajohr, 2000; McKenna et al., 2008; Porto et al., 2017; White & Abu-Rayya, 2012, Abschnitt 1; die qualitative Interviewstudie zur Online-Plattform *eTwinning* von Camilleri, 2016, Abschnitt 5.2). Aus den Studienergebnissen von Porto et al. (2017) kann überdies abgeleitet werden, dass es hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz im Rahmen internet-basierter interkultureller Begegnungen bedeutsam sein kann, digitale, multifunktionale Lernumgebungen bereitzustellen (vgl. S. 134; hierzu Tulodziecki et al., 2021, S. 120ff., Abschnitt 1) sowie die Gestaltung von Medienprodukten als gemeinsame Zielstellung interkultureller Zusammenarbeit festzulegen (vgl. Porto et al., 2017, S. 137ff., Abschnitt 1).

Des Weiteren können Kulturkontakte durch Partnerschaften zwischen Schulen und externen Einrichtungen oder Personen realisiert werden (vgl. Barrett, 2018, S. 98). Sowohl der Einbezug und Austausch mit Besucherinnen und Besuchern anderer kultureller Hintergründe (vgl. hierzu Christou & Puigvert, 2011) als auch das Engagement von Lernenden in gemeinnützigen

Projekten (vgl. hierzu Rauschert, 2014, Abschnitt 1) sind dabei mit einer positiven Entwicklung interkultureller Kompetenz verbunden (vgl. Barrett, 2018, S. 98).

Da sich die zunehmende gesellschaftliche Diversität (vgl. Abschnitt 1) auch auf die Zusammensetzung von Schulklassen auswirkt, können sich innerhalb der Klassengemeinschaft Möglichkeiten für interkulturellen Kontakt ergeben (vgl. Turner & Cameron, 2016, S. 213). Diese Potenziale sollten auch in pädagogischen Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz einbezogen werden (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 252; hierzu Juang et al., 2020; Schwarzenhal et al., 2019a, Abschnitt 1). Beispielsweise überträgt Barrett (2018) Pettigrews (1998) Prinzipien positiver Kontaktbedingungen auf den Kontext Schule und kulturell heterogene Lerngruppen (vgl. S. 96). Im Sinne gemeinsamer Ziele („common goals“, Pettigrew, 1998, S. 66) sollen Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen kooperativ bearbeiten (vgl. Barrett, 2018, S. 96). Im Rahmen der Kooperation sollten alle Lernenden über einen „equal status“ (Pettigrew, 1998, S. 66), das heißt über vergleichbare Teilhabemöglichkeiten, verfügen (vgl. Barrett, 2018, S. 96). Ansätze des kooperativen Lernens (vgl. Barrett, 2018, S. 99f.; hierzu z. B. Konrad, 2014; Konrad & Traub, 2008) haben sich aus empirischer Sicht hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz als gewinnbringend erwiesen (vgl. die Studien von Busse & Krause, 2015; Grimminger et al., 2020, Abschnitt 1). Im Rahmen dieser Ansätze spielt nicht nur das Lernen im sozialen Austausch, sondern auch die gemeinsame Arbeit an Produkten eine wichtige Rolle (vgl. Konrad, 2014, S. 81). Entsprechend Pettigrews (1998) Prinzip „support of authorities“ (S. 67) sollte interkultureller Kontakt sowohl von der Institution Schule als auch von Lehrpersonen explizit befürwortet werden (vgl. Barrett, 2018, S. 96), was durch ein kontaktförderndes Schulprofil (vgl. ebd.) oder ein diversitätssensibles Klassenklima unterstützt werden kann (vgl. Schwarzenhal et al., 2019a, S. 325; hierzu Schachner, Noack, Van de Vijer & Eckstein, 2016; Schachner, Schwarzenhal, Moffitt, Civitillo & Juang, 2019).

Um interkulturelle Kontakte für kulturell homogene Lerngruppen zu ermöglichen, soll im Rahmen dieser Arbeit mit Blick auf Vorgehensweisen zur Realisierung interkultureller Begegnungssituationen insbesondere auf die Potenziale internet-basierter Kommunikation und Kooperation zurückgegriffen werden (vgl. Barrett, 2018, S. 97). Zur Unterstützung positiver interkultureller Erfahrungen in kulturell heterogenen Lerngruppen sollen weiterhin die von Barrett (2018) in Anlehnung an Pettigrew (1998) für den Schulkontext formulierten Prinzipien als Vorgehensweisen für die vorliegende Arbeit maßgeblich sein (vgl. Barrett, 2018, S. 96).

2.1.4 Fazit

Für die Gestaltung des Unterrichtskonzepts (vgl. Abschnitt 1, Forschungsfrage 1) ist zunächst das Entwicklungspotenzial interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Bennett, 1993, Abschnitt 2.1.2) zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund von Modellen, die von einer Dreidimensionalität interkultureller Kompetenz ausgehen (vgl. z. B. Chen & Starosta, 1996, Abschnitt 2.1.2), werden in das Unterrichtskonzept der vorliegenden Forschungsarbeit Vorgehensweisen integriert, die die kognitive, affektive und behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz adressieren (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2017, S. 240, Abschnitt 2.1.3). Dies soll in Form wissens-, erfahrungs- und handlungsorientierter Lehrhandlungen bzw. Lernaktivitäten (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, S. 126, 2017, S. 240f., Abschnitt 2.1.3) sowie in einer kritischen Reflexion von *Critical Incidents* (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2008, S. 127, Abschnitt 2.1.3) erfolgen.

Weiterhin sollen unter Berücksichtigung der Potenziale von Fremdheitserfahrungen für interkulturelle Kompetenzentwicklung (vgl. z. B. Bolten, 2012, S. 58f., Abschnitt 2.1.1) sowie auf Basis der Kontakttheorie (vgl. Pettigrew, 1998, Abschnitt 2.1.2) im Unterrichtskonzept Möglichkeiten für positiven interkulturellen Kontakt geschaffen werden (vgl. z. B. Barrett, 2018, S. 96ff., Abschnitt 2.1.3). Interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Lerngruppen aus unterschiedlichen Ländern bzw. mit verschiedenen kulturellen Hintergründen können durch die Nutzung des Internets unterstützt werden (vgl. z. B. Barrett, 2018, S. 97). Für das Unterrichtskonzept erscheint die Verwendung digitaler Lernumgebungen bedeutsam, weil digitale Medien darin in verschiedenen Funktionen eingebunden werden können (vgl. Porto et al., 2017, S. 134-137; Tulodziecki et al., 2021, S. 120ff., Abschnitt 2.1.3). Zudem sollen im Unterrichtskonzept positive Kontakterfahrungen innerhalb kulturell heterogener Lerngruppen ermöglicht werden, wofür sich Vorgehensweisen eignen, in denen die Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen kooperativ und gleichberechtigt erarbeiten (vgl. Barrett, 2018, S. 96, Abschnitt 2.1.3) und im Sinne eines gemeinsamen Ziels Produkte in Form medialer Beiträge gestalten (vgl. Konrad, 2014, S. 81; Porto et al., 2017, S. 137ff., Abschnitt 2.1.3).

Insgesamt bilden die bisher zusammengeführten Grundlagen zum Konstrukt interkultureller Kompetenz eine wesentliche Basis für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz. Im folgenden Abschnitt sollen lehr-lerntheoretische Grundlagen zur Gestaltung und Verwendung von Medien und Ansätze des Lehrens und

Lernens mit Medien aufgearbeitet werden, die zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen können.

2.2 Lehren und Lernen mit Medien

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 1 avisierten Zielvorstellung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen unter Verwendung digitaler Medienangebote bzw. Gestaltung medialer Beiträge wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Verwendung digitaler Medienangebote bzw. die Gestaltung medialer Beiträge für die Förderung interkultureller Kompetenz leisten kann. Hierfür erfolgt zunächst eine Analyse lehr- lerntheoretischer Annahmen zur Gestaltung und Verwendung von Medien, die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen (vgl. Abschnitt 2.2.1). Auf dieser Basis werden Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien aufgearbeitet, die Hinweise hinsichtlich einer zielführenden Einbettung digitaler Medien in den Unterrichtsprozess sowie bezüglich der Strukturierung des Unterrichtsverlaufs geben (vgl. Abschnitt 2.2.2). Ziel soll eine Ableitung von Vorgehensweisen unter Verwendung medialer Angebote bzw. Gestaltung medialer Beiträge sein, die im Rahmen des Unterrichtskonzepts bedeutsam sind.

2.2.1 Lehr-Lerntheoretische Annahmen zur Verwendung und Gestaltung von Medien

Das Lehren und Lernen im Rahmen medienpädagogischer Praxis ist zu unterscheiden von der Mediendidaktik (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 49), die im Folgenden als „Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren mit Medien“ (ebd., S. 48) aufgefasst wird. In der Mediendidaktik sind weiterhin „alle Überlegungen zusammengefasst [...], bei denen es im Kern um die Frage geht, wie Medien oder Medienangebote zur Erreichung gerechtfertigter Ziele gestaltet oder verwendet werden können bzw. sollen“ (Herzig, 2017, S. 229).

Medien sind im Folgenden nach Tulodziecki et al. (2021) als

Mittler zu verstehen, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und verarbeitet, übertragen, gespeichert oder wiedergegeben bzw. präsentiert werden und verfügbar sind – wobei davon ausgegangen wird, dass ihre Inhalte im Zusammenhang mit ihrer Form Einflüsse auf Individuum und Gesellschaft ausüben und im Kontext von technischen, rechtlichen, ökonomischen, personalen, institutionellen, politischen und weiteren gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu sehen sind. (S. 33; vgl. zu Übersichten zum Medienbegriff de Witt & Czerwionka, 2013,

S. 18f.; Kerres, 2018, S. 128ff.; Petko, 2020, S. 12-17; Schaumburg & Prasse, 2019, S. 17-24)

Vor diesem Hintergrund werden digitale Medienangebote bzw. mediale Beiträge – im Unterschied zu Gesamtmedien, wie Fernsehen oder Computer – als „Einzelmedien“ (Tulodziecki et al., 2021, S. 34) verstanden (vgl. ebd.). Beispiele hierfür sind bestimmte Fernsehserien oder Internetseiten (vgl. ebd.). Wenngleich *Medienangebot* (bzw. *mediales Angebot*) und *Medienbeitrag* (bzw. *medialer Beitrag* oder *mediales Produkt*) damit als Synonyme aufgefasst werden können (vgl. ebd.), sind die Begriffe in der vorliegenden Arbeit wie folgt zu verstehen: Vorhandene Einzelmedien, die in unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen verwendet werden, werden als *Medienangebote* bezeichnet (vgl. ebd., S. 124). Werden Einzelmedien für den Unterricht bzw. während des Unterrichts gestaltet, wird von *Medienbeiträgen* gesprochen (vgl. ebd., S. 127, S. 251).

Sowohl für die Verwendung medialer Angebote als auch für die Gestaltung medialer Beiträge in Lehr-Lernprozessen spielt es eine wesentliche Rolle, welche implizite oder explizite Vorstellung zum Lernen und Lehren zugrunde liegt (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 47; Tulodziecki et al., 2021, S. 96ff.). Deshalb wird im Weiteren erarbeitet, welche Vorgehensweisen aus lehr-lerntheoretischer Sicht für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind. Mit Blick auf lehr-lerntheoretische Grundlagen können eine behavioristische, eine kognitionstheoretische und eine konstruktivistische Grundposition unterschieden werden, die sich historisch gesehen in Konkurrenz zueinander entwickelten (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 47; Petko, 2020, S. 29; Tulodziecki et al., 2021, S. 98).

Die behavioristische Grundposition fasst Lernen als einen Prozess auf, bei dem das Verhalten eines Individuums durch äußere Reize verändert werden kann, wobei nur das beobachtbare Verhalten, nicht aber interne, mentale Prozesse von Interesse sind (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 49; Tulodziecki et al., 2021, S. 99). Als Weiterentwicklung der sogenannten klassischen Konditionierung (vgl. Pawlow, 1927) findet vor allem die operante Konditionierung nach Skinner (1965, S. 62-66, 1978, S. 49f.) im Rahmen medienunterstützter Lehr-Lernprozesse Anwendung (vgl. Petko, 2020, S. 30f.; Tulodziecki et al., 2021, S. 99). Weil eine Steuerung individuellen Verhaltens durch externe Reize und Verstärkungen angenommen wird (vgl. Skinner, 1978, S. 86f.), empfiehlt Skinner (1954) bei der Bearbeitung von Aufgaben unmittelbares Feedback an die Lernenden (vgl. S. 95; Petko, 2020, S. 31; Tulodziecki et al., 2021, S. 99), was in einem medialen Angebot beispielsweise durch Punktevergabe oder einen

lobenden Kommentar unterstützt werden kann (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 99). Zu Ansätzen, die auf behavioristischen Theorien basieren, zählen unter anderem sogenannte Drill-and-Practice-Programme der 1950er Jahre, die Denk- und Verhaltensmuster durch wiederholendes Üben zu schärfen versuchen (vgl. Petko, 2020, S. 31). Kritisch zu sehen ist, dass entsprechend der behavioristischen Lerntheorie ausschließlich beobachtbares Verhalten betrachtet wird, mentale Prozesse jedoch als nicht einsehbar bzw. sogenannte *black box* verstanden werden (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2017, S. 36; Tulodziecki et al., 2021, S. 99). Da in der vorliegenden Arbeit die Förderung interkultureller Kompetenz die zentrale Zielstellung des Unterrichtskonzepts darstellt (vgl. Abschnitt 1) und daher auch interne Entwicklungs- und Verarbeitungsprozesse der Lernenden eine wichtige Rolle spielen, ist die behavioristische Grundposition für die Gestaltung des Unterrichtskonzepts und die Verwendung digitaler Medienangebote aus lerntheoretischer Sicht weniger bedeutsam. Sie kommt lediglich zum Tragen, wenn mediale Angebote zur Übung bzw. Sicherung zuvor erarbeiteter Grundlagen eingesetzt werden.

Mit der „kognitiven Wende“ (de Witt & Czerwionka, 2013, S. 50) geht ein Wechsel von der behavioristischen zu einer kognitionstheoretischen Auffassung von Lernen einher (vgl. ebd.). Im Unterschied zur behavioristischen Lerntheorie wird im Rahmen der kognitionstheoretischen Grundposition der bzw. die Lernende als Individuum wahrgenommen, der bzw. die aktiv und selbstständig äußere Reize verarbeiten kann (vgl. Kerres, 2018, S. 153; Tulodziecki et al., 2021, S. 100). Entsprechend einer kognitionstheoretischen Perspektive steht demnach im Mittelpunkt, welche internen Prozesse bei der bzw. dem Lernenden in der Interaktion zwischen seiner bzw. ihrer internen kognitiven Struktur und externen Faktoren, wie zum Beispiel Lernmaterial oder Lernumgebung, ablaufen können bzw. sollen (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 51; Tulodziecki et al., 2021, S. 100). Vor dem Hintergrund dieser Fragestellung entwickelten sich theoretisch unterschiedlich akzentuierte Varianten, die zunächst den Aufbau von Wissensstrukturen oder die Förderung von Problemlösefähigkeit in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 51; Tulodziecki et al., 2021, S. 101). Medienangebote können hierfür zum einen strukturierte Übersichten oder vorangestellte Einordnungshilfen bereitstellen, um interne Prozesse zum Aufbau geordneten Wissens zu fördern (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 101). Zum anderen kann die Bearbeitung von Problemstellungen durch mediale Lernhilfen unterstützt werden (vgl. ebd.). Andere kognitionstheoretische Ansätze fokussieren weiterhin entweder eine themenspezifische

Ausprägung kognitiver Strukturen oder generelle Entwicklungsaspekte, wie zum Beispiel die intellektuelle oder sozial-moralische Entwicklung (vgl. ebd.). Medienangebote sollten vor diesem Hintergrund so gestaltet sein, dass die Lernenden zur Auseinandersetzung mit einer für sie bedeutsamen und komplexen Aufgabenstellung angeregt werden (vgl. ebd.). Zuletzt können kognitionstheoretische Ansätze unterschieden werden, die die Speicherung und Repräsentation des zu Lernenden im zentralen Nervensystem thematisieren (vgl. ebd.). Ein Beispiel hierfür stellt die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* nach Mayer (2014) dar, aus der wiederum Gestaltungsprinzipien multimedialer Lernumgebungen abgeleitet wurden, die die Reduktion extrinsischer kognitiver Belastung sowie die Unterstützung mentaler Verarbeitungsprozesse in den Blick nehmen (vgl. z. B. Jadin, 2013; Mayer, 2017, S. 406, S. 411; Tulodziecki et al., 2021, S. 103f.). Insgesamt geht mit kognitivistisch orientierten Ansätzen die sorgfältige lehrerseitige Gestaltung von Lernaktivitäten und -materialien einher, die möglichst optimal an die Informationsverarbeitungsprozesse der Lernenden angepasst sein sollten (vgl. Petko, 2020, S. 35). Beispiele hierfür sind Schulungs- und Unterrichtsfilme, in denen eine genaue Abstimmung erfolgt, was in welcher Reihenfolge, in welcher Perspektive und in welchem Tempo präsentiert werden soll und welche zusätzlichen Erläuterungen notwendig sind (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus die Disziplin des *Instructional Design* anzuführen, die die systematische Konzeption und Entwicklung von Lernangeboten in den Blick nimmt und daraus präskriptive Modelle bzw. Gestaltungsaussagen erarbeitet (vgl. Kerres, 2018, S. 232, 2021b, S. 6; Petko, 2020, S. 35). Einhergehend mit dem Versuch, die Aus- und Weiterbildung US-amerikanischer Streitkräfte, die in den 1960er Jahren über unterschiedliche, internationale Standorte verstreut tätig waren, zu standardisieren, wurden im Rahmen des *Instructional Design* Modelle entwickelt, die das didaktisch-methodische Vorgehen von der Konzeption über die Entwicklung bis hin zur Durchführung der Instruktion festlegten (vgl. Kerres, 2018, S. 232f.). Während frühere Modelle eher einer behavioristischen Sichtweise folgten (vgl. z. B. Dick, Carey & Carey, 2009), wurden im Zuge der kognitiven Wende Modelle im Sinne eines kognitiven Instruktionsdesigns entwickelt (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 52; Kerres, 2018, S. 236; Reinmann & Mandl, 2006, S. 620). Beispielhaft zu nennen ist das Modell von Van Merriënboer & Kirschner (2018), in dem Lernaufgaben steigenden Schwierigkeitsgrads, aufgabenspezifische und allgemeine prozedurale Informationen sowie Übungen zu Teilfertigkeiten als wesentliche Komponenten des Instruktionsdesigns festgelegt werden (vgl. S. 40f.; Kerres, 2018, S. 236;). An Ansätzen und Modellen der Kognitionstheorie ist jedoch zu

kritisieren, dass insbesondere die lehrerseitige Anregung, Unterstützung und Steuerung von Lernprozessen betont wird, womit die Gefahr einhergeht, dass Lernende trotz ihrer Aktivität am Prozess der Wissensaneignung lediglich als rezeptiv agierende Individuen auftreten (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 37; Tulodziecki et al., 2021, S. 104). Dennoch ist die kognitionstheoretische Perspektive in der vorliegenden Arbeit bedeutsam. Bezüge zu dieser Grundposition werden hinsichtlich der in Abschnitt 2.1.3 erarbeiteten Vorgehensweise der Bereitstellung einer Online-Lernumgebung deutlich. Diese ermöglicht es, Lernaktivitäten anzuregen und Materialien zu integrieren (vgl. Petko, 2020, S. 35). Um an interne Verarbeitungsprozesse der Lernenden anzuknüpfen, soll bei der Konzeption der Online-Lernumgebung zudem darauf geachtet werden, dass der Wissensaufbau im Rahmen der Erarbeitung bestimmter Themenbereiche durch strukturierte Übersichten oder vorangestellte Einordnungshilfen unterstützt wird (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 101). Vor dem Hintergrund der Zielstellung der vorliegenden Arbeit, interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen zu fördern, sind weiterhin Entwicklungsaspekte der Lernenden bedeutsam (vgl. hierzu Bennett et al., 2003, Abschnitt 2.1.3). Um diese zu adressieren, sollen komplexe Aufgabenstellungen und Lernhilfen für die Aufgabenbearbeitung in die Lernplattform integriert werden (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 101).

Sowohl die Annahme der externen Kontrollierbarkeit von Lernprozessen, die mit einer behavioristischen Perspektive einhergeht, als auch die mit der Kognitionstheorie verbundene Anregung und Unterstützung von Lernprozessen durch Instruktion und Lernhilfen wird entsprechend einer konstruktivistischen Grundposition abgelehnt (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 53; Tulodziecki et al., 2021, S. 104). Vielmehr betonen konstruktivistische Lerntheorien die individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen, so dass Erkenntnisse und Wissen als Ergebnisse subjektiver Konstruktions- und Interpretationsprozesse von Wirklichkeit aufgefasst werden (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 53; Tulodziecki et al., 2021, S. 104). Insofern kommt Lehrpersonen auch nicht die Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern vielmehr der Bereitstellung von Lernumgebungen zu, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen soll, sich selbstgesteuert mit verschiedenen Lernangeboten auseinanderzusetzen (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 54; Petko, 2020, S. 37). Gemäß einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen können Medien dabei unter anderem als Informationsangebote, als Werkzeuge zur Gestaltung und Produktion oder zur Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsumgebungen genutzt werden (vgl. Petko, 2020, S. 38;

Tulodziecki et al., 2021, S. 104f.). In der vorliegenden Arbeit ist die konstruktivistische Perspektive im Rahmen der Bereitstellung einer digitalen Lernumgebung bedeutsam (vgl. Abschnitt 2.1.3). Darin integrierte Werkzeuge, wie zum Beispiel Wikis, sollen von den Lernenden genutzt werden. Im Rahmen der Gestaltung medialer Beiträge (vgl. Abschnitt 2.1.3) werden gemäß einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen Medien als Werkzeuge eingesetzt. Einhergehend mit der Möglichkeit, digitale Lernplattformen als Kommunikations- und Kooperationsumgebungen zu nutzen, sollen die Lernenden im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung vom Lernen zudem gemeinsam erarbeitete Ergebnisse oder Medienbeiträge dort hochladen bzw. speichern.

Vor allem in Folge der Kritik an der konstruktivistischen Annahme, Lernen als individuellen, von außen nicht beeinflussbaren Konstruktionsprozess aufzufassen, entstanden lerntheoretische Ansätze, die einem gemäßigten Konstruktivismus zuzuordnen sind (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 54; Merrill, 1991, S. 51). Beispielsweise ist die von Merrill (1991) entwickelte „second generation instructional design theory (ID₂)“ (S. 45) als „pragmatische Zwischenposition“ (Tulodziecki et al., 2021, S. 105) konstruktivistischer und instruktionaler kognitionstheoretischer Ansätze zu sehen (vgl. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 54; Tulodziecki et al., 2021, S. 105). Entsprechend einer kognitionstheoretischen Auffassung von Lernen soll demnach der Aufbau mentaler Modelle durch „directed instructional strategies“ (Merrill, 1991, S. 51) angeregt werden. Zugleich erfolgt eine Weiterentwicklung der oben angeführten Ansätze des *Instructional Designs*, indem die Bedeutung moderat-konstruktivistischer Aspekte wie „relevant tasks, active learning, experiential learning“ (ebd.) betont wird. Das ID₂ nach Merrill (1991) wird beispielsweise aufgrund seiner mangelnden Evidenzbasis theoretischer Grundlagen (vgl. Ragan & Smith, 1996, S. 555; Schulmeister, 2004, S. 21) kritisiert. Zudem ist problematisch, dass im kognitionstheoretischen Sinne davon ausgegangen wird, Wissen könne unabhängig von den Lernenden existieren und durch adäquate didaktische Planung objektiv vermittelt werden (vgl. Seufert & Euler, 2005, S. 29). Dennoch ist die Sichtweise eines „moderate constructivism“ (Merrill, 1991, S. 52) als Verbindung von Instruktion und Konstruktion unter anderem für die Entwicklung situierter Lernansätze bedeutsam (vgl. ebd.; Tulodziecki et al., 2021, S. 105). Mandl, Gruber und Renkl (1995) fassen ausgehend von unterschiedlichen Ansätzen situierendes Lernen verschiedene Merkmale situierter Instruktion zusammen: Komplexe Ausgangsprobleme, Authentizität und Situiertheit, Multiple Perspektiven, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch (vgl. S. 171).

Dementsprechend sollen „komplexe Ausgangsprobleme“ (ebd.) einen interessanten und zugleich intrinsisch motivierenden Ausgangspunkt des Lernprozesses bilden (vgl. ebd.). „Authentizität und Situiertheit“ (ebd.) als weitere Merkmale situierter Instruktion spiegeln die Möglichkeit wider, in einer Lernumgebung mit realistischen und authentischen Situationen umzugehen (vgl. ebd.). Diese sollen überdies multiple Kontexte anbieten, um eine Übertragung des Wissens auf weitere Problemkontexte zu gewährleisten (vgl. ebd.). Die flexible Wissensanwendung kann weiterhin unterstützt werden, indem einerseits Probleme aus „multiplen Perspektiven“ (ebd.), d.h. von variierenden Standpunkten aus, betrachtet und andererseits Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden (vgl. ebd.). Als letztes Merkmal führen Mandl et al. (1995) an, dass Lernen im sozialen Austausch im Sinne eines kooperativen Lernens und Problemlösens stattfinden sollte (S. 171). An Ansätzen des situierten Lernens ist jedoch mitunter die terminologische Unschärfe des „Situierungs-Begriffs“ (Schmohl, 2021, S. 305) zu kritisieren, wodurch „eine semantische Beliebigkeit [entsteht], die ein systematisches Lernkonzept gegen einen kasuistischen Relativismus („alles ist situiert“) ausspielt“ (ebd.; vgl. zur Übersicht weiterer Kritikpunkte ebd., S. 305f.; de Witt & Czerwionka, 2013, S. 62f.).

Dennoch können Merkmale situierter Instruktion Impulse für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts geben, weil die Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz, die aus kognitivistischer und konstruktivistischer Perspektive formuliert wurden (s.o.), im Sinne einer „Verknüpfung von Instruktion und Konstruktion“ (Tulodziecki et al., 2021, S. 105) systematisch kombiniert werden können. Da die von Mandl et al. (1995) zusammengefassten Merkmale situierten Lernens den Ausgangspunkt für die Gestaltung von (digitalen) Lernumgebungen bilden können (vgl. Mandl et al., 1995, S. 170f.; Tulodziecki et al., 2021, S. 105f.), deren Verwendung auch hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz bedeutsam ist (vgl. Abschnitt 2.1.3), sollen diese im Rahmen von Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz adressiert werden.

Als Vorgehensweise bei der Gestaltung einer digitalen Lernumgebung sollte zunächst das Merkmal „Lernen im sozialen Austausch“ (Mandl et al., 1995, S. 171) berücksichtigt werden, da es an die Relevanz kooperativen Lernens für die Förderung interkultureller Kompetenz anknüpft (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3). Um für Lernende unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit positive Kontakterfahrungen zu ermöglichen, sollten sie gemeinsame Ziele verfolgen (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3). Diese Vorgehensweise kann in der

Bearbeitung „[k]omplexe[r] Ausgangsprobleme“ (Mandl et al., 1995, S. 171) realisiert werden, um motivierende und interessante Anlässe für interkulturelles Lernen zu bieten (vgl. ebd.). Die komplexen Problemstellungen sollten durch „Authentizität und Situiertheit“ (ebd.) charakterisiert sein, was bedeutet, dass sie an der von kultureller Vielfalt geprägten Lebenswelt der Jugendlichen (vgl. Abschnitt 1) und damit an ihren Erfahrungen anknüpfen sowie auf weitere Kontexte übertragbar sind (vgl. Mandl et al., 1995, S. 171). *Critical Incidents*, die in Abschnitt 2.1.3 als Vorgehensweise im Rahmen des Unterrichtskonzepts herausgestellt wurden (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2008), können als authentische und bedeutsame Problemkontexte angesehen werden, die den beiden letztgenannten Merkmalen mit der Zielsetzung der Förderung interkultureller Kompetenz entsprechen. Unter Bezugnahme auf das Merkmal „Multiple Perspektiven“ (Mandl et al., 1995, S. 171) sollen die Lernenden in der Zusammenarbeit in kulturell heterogenen Lerngruppen (vgl. Abschnitt 2.1.3) darin unterstützt werden, im Arbeitsprozess verschiedene Standpunkte einzunehmen und zu reflektieren, so dass sie das im Rahmen der Problemlösung erworbene Wissen besser auf neue Situationen übertragen können (vgl. Mandl et al., 1995, S. 171). Auch wenn in kulturell heterogenen Lerngruppen „Artikulation und Reflexion“ (ebd.) von Problemlöseprozessen potenziell durch sprachliche und/oder kulturbedingte Barrieren erschwert werden, erscheint dieses Merkmal als Vorgehensweise zur Förderung interkultureller Kompetenz bedeutsam, weil Problemlöseprozesse vor dem Hintergrund eigener und fremder kultureller Perspektiven reflektiert und auf neue Kontexte übertragen werden können (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Basierend auf den dargestellten theoretischen Grundannahmen zum Lehren und Lernen werden im folgenden Abschnitt Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien abgeleitet.

2.2.2 Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien

Die im vorangegangenen Abschnitt 2.2.1 betrachteten lehr-lerntheoretischen Grundpositionen dienen der Orientierung für das Begründen didaktischer Entscheidungen und liegen daher auch Ansätzen des Lehrens und Lernens mit Medien zu Grunde (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 107). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden drei Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien – die gestaltungsorientierte Mediendidaktik (vgl. z. B. Kerres, 2018, 2021b; Kerres & Preußler, 2015), die Aktive Medienarbeit (vgl. z. B. Demmler & Rösch, 2014; Schell, 2003) und die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2017; Tulodziecki et al., 2021) – dargestellt und im Hinblick auf Aussagen zum Medieneinsatz und

zur Strukturierung des Unterrichtsverlaufs analysiert. Dabei sollen die Erkenntnisse mit den Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Die Ansätze wurden ausgewählt, weil Affinitäten zu den als bedeutsam herausgestellten lehrerlernetheoretischen Grundpositionen (vgl. Abschnitt 2.2.1) bestehen, so dass sich Impulse für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medienangebote bzw. Gestaltung medialer Beiträge ergeben (vgl. zur Übersicht weiterer Ansätze z. B. de Witt & Czerwionka, 2013, S. 76-86; Petko, 2020, S. 38-45, S. 119-128; Schaumburg & Prasse, 2019, S. 168-174; Tulodziecki & Grafe, 2013, S. 13-16). Zunächst soll die „gestaltungsorientierte Mediendidaktik“ (Kerres, 2018, S. 85, 2021b, S. 6; Kerres & Preußler, 2015, S. 36) betrachtet werden. Da nicht per se von positiven Wirkungen des Einsatzes digitaler Medien ausgegangen werden kann (vgl. Kerres & Preußler, 2015, S. 36), ist im Rahmen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik die Fragestellung zentral, „wie Potenziale von digitalen Medien für das Lernen und Lehren eingelöst werden können“ (Kerres, 2018, S. 83). Als Zusammenführung der deutschsprachigen Tradition der Didaktik (vgl. z. B. Heimann, 1962), in der vor allem curriculare Fragen der Lehrziele und -inhalte behandelt werden (vgl. Kerres, 2018, S. 60), und der internationalen Perspektive des *Instructional Design* (vgl. Abschnitt 2.2.1), die den Fokus auf den Vermittlungsaspekt legt (vgl. Kerres, 2018, S. 60), wird in einem „didaktische[n] Design“ (ebd.; Kerres & de Witt, 2002, S. 14) aufgezeigt, wie Medien als Lernangebote konzipiert und entwickelt werden können, damit sich Potenziale digitaler Medien entfalten können (vgl. Kerres, 2007, S. 169, 2021b, S. 5; Kerres & Preußler, 2015, S. 36). Dabei ist grundlegend, dass im Zuge der Gestaltung eines medialen Lernangebots ein Bildungsproblem gelöst bzw. ein Bildungsanliegen angesprochen wird (vgl. z. B. Kerres, 2007, S. 171, 2018, S. 84). Mit diesem Vorhaben geht überdies eine Ausrichtung an den „Parametern des didaktischen Feldes“ (Kerres, 2018, S. 85) einher, was eine Spezifikation didaktischer Eckwerte, wie zum Beispiel Zielgruppe, Bildungsbedarf bzw. -bedürfnisse, Lehrinhalte bzw. -ziele oder Lernsituation bzw. -organisation, umfasst (vgl. ebd.). Dies ermöglicht schließlich die Ableitung und Begründung eines didaktischen Konzeptes (vgl. ebd.). Zudem sollte der Mehrwert der entwickelten Medienkonzeption gegenüber anderen, ggf. etablierten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wobei auch der Mehraufwand, den die Gestaltung des mediengestützten Lernangebots bedeutet, berücksichtigt werden sollte (vgl. ebd.). So kann letztlich die Effizienz verschiedener Lösungen anhand einer Abwägung von Kosten und Nutzen festgestellt werden (vgl. ebd.). Im Rahmen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik besteht

zudem keine grundsätzliche Präferenz für eine bestimmte lehr-lerntheoretische Grundposition (vgl. Abschnitt 2.2.1) und ein damit verbundenes didaktisch-methodisches Vorgehen. Vielmehr ergibt sich die Entscheidung für ein entsprechendes Vorgehen aus der Nützlichkeit für eine konkrete Anforderungssituation in der Praxis, die unter anderem durch bestimmte Lehrziele, Lehrinhalte, Zielgruppen oder Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist (vgl. Kerres, 2018, S. 85, S. 163; Kerres & de Witt, 2002, S. 14). Damit knüpft die gestaltungsorientierte Mediendidaktik aus theoretischer Sicht an Aspekten des sogenannten *Pragmatismus* an (vgl. Kerres, 2018, S. 85, S. 163; Kerres & de Witt, 2002, S. 14, 2004, S. 6-15; zum pädagogischen Pragmatismus vgl. z. B. Dewey, 1938a, b). Wie Kerres und De Witt (2004) erläutern, kann die Orientierung an der pragmatischen Perspektive mit Merkmalen situierten Lernens (vgl. Mandl et al., 1995, Abschnitt 2.2.1) verbunden werden (vgl. Kerres & De Witt, 2004, S. 12). Für die Planung eines mediengestützten Lernangebots schlägt Kerres (2021b) die Berücksichtigung folgender Elemente als wesentliche Planungsgrößen vor:

Die Merkmale der Zielgruppe und anderer Akteure sowie der Lernsituation, die Benennung und Begründung von Lehrinhalten und -zielen, die Auswahl einer didaktischen Methode, die didaktische Transformation von Lerninhalten in Lernangebote, die Benennung der Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel sowie die Spezifikation der räumlichen, zeitlichen und sozialen Lernorganisation. (S. 6)

Diese Elemente fasst Kerres (2018) in einem Leitfaden notwendiger Arbeitsschritte zur Gestaltung eines didaktischen Konzeptes zusammen (vgl. S. 513-515), für dessen Verwendung in der Praxis zusätzlich das Online-System „DidaktikCheck“ (Universität Duisburg-Essen, 2023) entwickelt wurde (vgl. Kerres, 2018, S. 513). Eine weitergehende Strukturierung des Planungsprozesses kann unter Zuhilfenahme des *3C-Modells* von Kerres und de Witt (2003) erfolgen, womit verschiedene Bestandteile eines Lernarrangements an Lehr-Lernzielen ausgerichtet werden können (vgl. Kerres, 2021b, S. 6f.). Nach diesem Modell kann jedes mediengestützte Lernangebot anhand der drei Komponenten *Content*, *Construction* und *Communication* beschrieben werden (Kerres, 2021b, S. 7; Kerres & de Witt, 2003, S. 109). Die *Content*-Komponente eines Lernangebots bezieht sich zunächst darauf, auf welche Weise den Lernenden Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kerres & de Witt, 2003, S. 103). Die Komponente *Communication* fokussiert weiterhin, wie in Lernangeboten der interpersonelle Austausch zwischen den Lernenden bzw. zwischen Lernenden und Tutorinnen bzw. Tutoren realisiert wird (vgl. ebd.). Zuletzt beschreibt die *Construction*-Komponente von

Lernangeboten, inwiefern Lernaufgaben unterschiedlicher Komplexitätsgrade durch individuelle und kooperative Lernformen aktiv bearbeitet werden können (vgl. ebd.). Des Weiteren kann bei Verwendung des *3C-Modells* spezifiziert werden, wie viel Zeit die Lernenden mit den einzelnen Komponenten verbringen, um dann die Übereinstimmung zwischen ermittelter Lernzeit und avisierten Lehr-Lernzielen zu überprüfen (vgl. Kerres, 2021b, S. 7; Kerres & de Witt, 2003, S. 104). Die Einheit der drei Komponenten, die im traditionellen Unterricht üblicherweise vorherrscht, kann durch den Einsatz von Medien aufgelöst werden, so dass neue Varianten von Lernorganisation und Lernangeboten möglich sind (vgl. Kerres, 2021b, S. 7).

Auf Basis dieser Darstellungen sollen im Folgenden Aspekte der gestaltungsorientierten Mediendidaktik kritisch eingeordnet werden. Die Grundannahme des Ansatzes, die dem Einsatz digitaler Medien per se keine positiven pädagogischen Wirkungen zuspricht, sondern die entscheidende Rolle dem didaktischen Konzept zuordnet, das dem Medieneinsatz zugrunde liegt und ein Bildungsanliegen adressiert (vgl. Kerres & Preußler, 2015, S. 36), kann anhand von Metastudien zu allgemeinen Medieneffekten belegt werden, in denen positive Wirkungen auf ein Wechselspiel zwischen Medieneinsatz und dem didaktischen Konzept sowie weiteren moderierenden Faktoren zurückgeführt werden (vgl. z. B. Chauhan, 2017). Die letztgenannten Faktoren finden im Rahmen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik Berücksichtigung in den Planungsgrößen, die für die Gestaltung didaktischer Konzepte maßgeblich sind (vgl. Kerres, 2021b, S. 6). Des Weiteren ist mit Blick auf die praktische Umsetzung des Ansatzes die Fokussierung auf konkrete Anforderungssituationen und die damit einhergehende Offenheit der Planungselemente zu würdigen (vgl. Kerres, 2018, S. 85, S. 163; Kerres & de Witt, 2002, S. 14). Auf diese Weise können beispielsweise verschiedene Inhalte und Zielgruppen mit heterogenen Merkmalen adressiert werden, was eine Anwendbarkeit für unterschiedliche Kontexte ermöglicht. Hilfreich ist darüber hinaus das Online-System *DidaktikCheck* (vgl. Universität Duisburg-Essen, 2023), das – dem Planungsleitfaden folgend – eine geeignete Unterstützung für Lehrpersonal bei der Gestaltung eines didaktischen Konzepts bietet (vgl. Kerres, 2018, S. 513). Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik wird als Planungsgerüst für professionelle Bildungsarbeit in hochschuldidaktischen und akademischen Kontexten sowie der Weiterbildung eingesetzt (vgl. Kerres & Preußler, 2015, S. 36; Mayrberger, 2019, S. 115) und kann zudem als Grundlage für die Gestaltung von Lernangeboten im schulischen Bereich herangezogen werden (vgl. Kerres, 2021a, S. 77f., S. 117f.). Die für die Gestaltung

notwendigen Planungsschritte münden vor dem Hintergrund der zuvor angesprochenen Offenheit des Ansatzes in einem „Entwurf für den Medieneinsatz im Unterricht [...], der aber von vornherein nur als eine von mehreren Lösungsmöglichkeiten verstanden wird“ (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 170). Auch wenn Kerres (2021a) beispielsweise Überlegungen zur fachdidaktischen Umsetzung des Ansatzes anstellt (vgl. S. 190-192), wird darin nicht hinreichend geklärt, welche Konkretisierungen sich aus den Grundlagen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik hinsichtlich einer möglichen Strukturierung des Unterrichtsverlaufs unter Verwendung digitaler Medienangebote bzw. unter Gestaltung medialer Beiträge ergeben, was eine wünschenswerte Erweiterung des Ansatzes darstellen könnte.

Dennoch gehen von diesem Ansatz Impulse für die vorliegende Arbeit aus. Im zu gestaltenden Unterrichtskonzept soll entsprechend der gestaltungsorientierten Mediendidaktik ein relevantes Bildungsanliegen (vgl. Kerres, 2007, S. 171, 2018, S. 84) adressiert werden, welches mit den Chancen und Herausforderungen des Zusammenlebens in einer globalisierten und zunehmend ausdifferenzierten Gesellschaft begründet werden kann (vgl. Abschnitt 1). Vor dem Hintergrund dieses Bildungsanliegens wird im Rahmen der Entwicklung des Unterrichtskonzepts die Verwendung und Gestaltung digitaler Medien an der Zielstellung der Förderung interkultureller Kompetenz ausgerichtet (vgl. Abschnitt 1), so dass sich – gemäß der gestaltungsorientierten Mediendidaktik – Potenziale digitaler Medien mit der Lösung des Bildungsanliegens bzw. mit der Zielerreichung einstellen (vgl. Kerres, 2018, S. 88, 2021b, S. 5).

Als weiterer Ansatz soll die „Aktive Medienarbeit“ (Schell, 2003, S. 11) dargestellt werden, in der es im Wesentlichen darum geht „gemeinsam mit anderen selbsttätig Medienprodukte zu erstellen, die auf den eigenen Erfahrungen basieren und darauf abzielen, Gesellschaft mitzugestalten“ (Demmler & Rösch, 2014, S. 193). Die historischen Ursprünge der Aktiven Medienarbeit liegen bereits in den 1970er Jahren, verbunden mit dem Leitgedanken der Herstellung von Gegenöffentlichkeit in Form von Videoarbeit (vgl. ebd.; Niesyto, 2009, S. 856; Rösch, 2017, S. 9). Seit dieser Zeit veränderten sich die Rahmenbedingungen Aktiver Medienarbeit in vielfacher Weise, was vor allem auf die fortschreitende Mediatisierung zurückzuführen ist (vgl. Demmler & Rösch, 2014, S. 196; Rösch, 2017, S. 10). Grundsätzlich ist Aktive Medienarbeit als konzeptionell-methodische Variante einer handlungsorientierten Medienpädagogik zu verstehen (vgl. z. B. Niesyto, 2009, S. 855; Rösch, 2017, S. 9; Schell,

2003, S. 51; Schorb, 2017, S. 138), für die Schell (2003) konzeptionelle Leitlinien in Form von Kriterien (vgl. S. 51-54), Zielen (vgl. S. 143-151) und Prinzipien (vgl. S. 151-178) entwickelte. Diese werden im Folgenden kurz erläutert.

Weil Jugendliche als gesellschaftlich handlungs- und gestaltungsfähige Individuen wahrgenommen werden, sollen – als ein erstes Kriterium – ihre Sichtweisen und Lebenswelten für zu entwickelnde Lernprozesse berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 51f.). Zugleich soll Aktive Medienarbeit an gesellschaftlich bedingten Problemlagen Jugendlicher ansetzen sowie ihre individuellen Ausgangslagen, wie zum Beispiel ihre kognitiven Voraussetzungen, soziokulturellen Lebensverhältnisse oder ihr Mediennutzungsverhalten, für den pädagogisch organisierten Lernprozess berücksichtigen (vgl. ebd., S. 52). Als ein wichtiges Ziel Aktiver Medienarbeit wird kommunikative Kompetenz festgelegt, die als Sprach- und Handlungskompetenz zur selbstbestimmten und angemessenen Partizipation an der gesellschaftlichen Kommunikation beiträgt (vgl. ebd., S. 143f.; Demmler & Rösch, 2014, S. 200f.). In einer mediatisierten Gesellschaft schließt kommunikative Kompetenz auch Medienkompetenz mit ein und kann als weitere Zielsetzung Aktiver Medienarbeit aufgefasst werden (vgl. Demmler & Rösch, S. 199; Rösch, 2017, S. 9). Mit Blick auf die Prinzipien, die einer Konzeption Aktiver Medienarbeit zugrunde liegen, nennt Schell (2003) das handelnde Lernen, das exemplarische Lernen und Gruppenarbeit (vgl. S. 177). Handelndes Lernen wird als „dialektisches Prinzip der Aneignung und Veränderung von Realität“ (ebd., S. 152) aufgefasst. Da sich Jugendliche heutzutage – vor dem Hintergrund einer ubiquitären Verfügbarkeit von Möglichkeiten der Medienproduktion – vielfach handelnd mit Unterstützung von Medien mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, geht es im Sinne Aktiver Medienarbeit weniger darum, Gelegenheiten zum Medienhandeln zu schaffen (vgl. Rösch, 2017, S. 11). Vielmehr soll im Prinzip des handelnden Lernens an das vorhandene Medienhandeln Jugendlicher angeknüpft und Reflexion darüber ermöglicht werden, um so eine Erweiterung von Handlungsfähigkeiten zu erzielen (vgl. ebd.). Das exemplarische Lernen ist weiterhin als inhaltliches Prinzip zu verstehen, das Schell (2003) im Sinne eines „Durchdringens und Begreifens von Gegenständen sozialer Realität und der Generalisierung von Lernergebnissen im Bewußtsein und im sozialen Handeln“ (S. 164) beschreibt (vgl. ebd.). Somit trägt exemplarisches Lernen dazu bei, individuelle Erfahrungen, die im Prinzip des handelnden Lernens Berücksichtigung finden, in einen größeren Zusammenhang gesellschaftlicher Strukturen einzubetten, was eine übergreifende Reflexion sozialer Realität möglich macht (vgl.

Rösch, 2017, S. 11f.). Da sowohl mit handelndem als auch mit exemplarischem Lernen implizit bzw. explizit die Gestaltung von Lernen als Interaktionsprozess einhergeht, führt Schell (2003) als drittes Prinzip Aktiver Medienarbeit die Gruppenarbeit an, die er als „dialektische[n] Prozeß individueller Emanzipation und kooperativen praktisch-politischen Handelns“ (S. 169) versteht. Unter den Voraussetzungen von „Herrschaftsarmut“ (ebd., S. 175) und einer „ständige[n] Offenlegung der internen Probleme der Gruppe“ (ebd.) haben Gruppenmitglieder die Möglichkeit, sich auf solidarische und kooperative Weise einen Lerngegenstand zu erschließen, subjektive Erfahrungen zu reflektieren und darüber hinaus wechselseitig individuelle Lern- und Emanzipationsprozesse zu unterstützen (vgl. Rösch, 2017, S. 12). Im Prinzip der Gruppenarbeit wird zudem eine Verbindung zu Ansätzen kooperativen Lernens (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3) sowie zum „Lernen im sozialen Austausch“ (Mandl et al., 1995, S. 171) als Merkmal situierten Lernens (vgl. ebd., Abschnitt 2.2.1) deutlich. Im Zusammenhang mit Entwicklungen digitaler Kommunikationswege differenziert sich der Gruppenbegriff weiter aus, so dass für die Aktive Medienarbeit über die in Face-to-Face-Kontakt kooperierende Gruppe hinaus die Online-Vernetzung sowie die Reflexion über medienbasierte Kommunikationserfahrungen eine immer größere Rolle spielen (vgl. Demmler & Rösch, 2014, S. 202; Rösch, 2017, S. 12). Auf Grundlage dieser Überlegungen wurden vielfältige Projekte der Aktiven Medienarbeit für den schulischen und außerschulischen Bereich entwickelt (vgl. zur Übersicht Mildner, 2014, S. 5-23; Niesyto, 2009, S. 860f.).

Hinsichtlich einer kritischen Einordnung des Ansatzes der Aktiven Medienarbeit ist positiv zu würdigen, dass Jugendliche als handelnde Subjekte wahrgenommen werden, die Medien nicht nur rezipieren, sondern auch aktiv produzieren (vgl. z. B. Schell, 2003, S. 51f.; Schorb, 2017, S. 135). Somit werden Medien als Werkzeuge eingesetzt, was an eine konstruktivistische Auffassung von Lernen anknüpft (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2021, S. 104f., Abschnitt 2.2.1). Die Medienproduktion trägt dazu bei, dass Jugendliche im Rahmen Aktiver Medienarbeit kommunikative und damit auch medienbezogene Kompetenzen entwickeln, was gleichsam ihre Partizipation an der Gesellschaft stärkt (vgl. z. B. Demmler & Rösch, 2014, S. 199ff.). Des Weiteren ist zu würdigen, dass Aktive Medienarbeit von der Lebenswelt, den Erfahrungen und Interessen Jugendlicher ausgeht (vgl. Schell, 2003, S. 51f.). Eine Ausrichtung an realweltlichen Kontexten, die zugleich Verbindungen zu Ansätzen des situierten Lernens aufzeigt (vgl. hierzu das Merkmal „Authentizität und Situietheit“, Mandl et al., 1995, S. 171, Abschnitt 2.2.1), impliziert, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen Jugendlicher berücksichtigt werden,

weshalb sich die Aktive Medienarbeit auch für die Umsetzung in heterogenen Lerngruppen eignet (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.3). Überdies ist positiv hervorzuheben, dass Aktive Medienarbeit die strukturellen und vor allem motivationalen Grundlagen für die Aufarbeitung von Themen schafft, die von Jugendlichen als problematisch wahrgenommen werden (vgl. Brüggem & Müller, 2021, S. 318; Schell, 2003, S. 52). Der Ansatz hat daher das Potenzial, Jugendliche zur Auseinandersetzung mit aktuellen Problemfeldern in Form einer kreativen Medienproduktion anzuregen, sie zur Artikulation ihrer Sorgen und Bedürfnisse aufzufordern und im sozialen Miteinander zugleich unterschiedliche Bewältigungsstrategien kennenzulernen, was sie Schritt für Schritt dazu befähigt, Problemlagen abzubauen. Über die Aufarbeitung individueller Erfahrungen und Problemstellungen hinaus bietet exemplarisches Lernen – als ein wesentliches Prinzip des Ansatzes – im Rahmen Aktiver Medienarbeit die Gelegenheit, dass die Lernenden ihre Einsichten und Erkenntnisse auf weitere Situationen ihrer Lebenswelt übertragen können (vgl. Schell, 2003, S. 164). Positiv hervorzuheben ist dabei, dass die Jugendlichen durch Möglichkeiten des Transfers zur selbstständigen Weiterentwicklung ihrer erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen angeregt werden (vgl. Rösch, 2017, S. 12).

Neben verschiedenen Potenzialen, die Aktive Medienarbeit eröffnet, ist als erste Herausforderung die Umsetzung des projektorientierten Ansatzes in formalisierten Lehr-Lernkontexten des Schulunterrichts zu nennen. Hier ist herausfordernd, angesichts der zeitlichen Rhythmisierung und der organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht genügend Zeit- und Handlungsspielräume sowie ausreichend Gestaltungsfreiheit bei der Themenwahl zur Verfügung zu stellen (vgl. Niesyto, 2009, S. 858). Wenngleich es eine wichtige Aufgabe darstellt, schulische Strukturen dahingehend weiterzuentwickeln, stellt sich dennoch die kritische Frage, wie relevante Inhalte oder Problemstellungen, die nicht im Interessensfeld von Jugendlichen liegen, vor dem Hintergrund eines rein adressatenorientierten Vorgehens thematisiert werden können. Wie bereits in der Ausgangslage dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 1) herausgestellt wurde, stellt die gesellschaftliche Diskussion um Flucht und Migration eine für Jugendliche komplexe und herausfordernde Thematik dar (vgl. z. B. Calmbach et al., 2020, S. 496; Abschnitt 1), an der sie aber selbst kaum partizipieren (vgl. Gebel et al., 2021, S. 270f.). Insofern wäre zu überlegen, ob vor dem Hintergrund einer eher zurückhaltenden Auseinandersetzung Jugendlicher mit relevanten Komplexen der sozialen Realität und mit Blick auf zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen des schulischen Unterrichts eine stärkere Themenzentrierung, einhergehend mit Instruktionen der Lehrenden,

geeigneter wären (vgl. z. B. Themenzentrierte Medienarbeit, Schorb & Keilhauer, 2010). Darüber hinaus definiert sich die Aktive Medienarbeit in hohem Maße über einzelne Projekte, so dass sich auch die Frage nach ihrer „thematisch-didaktischen Kohäsion“ (Wilcke, 2020, S. 16) im Sinne ihrer Kontinuität stellt (vgl. ebd., S. 13, S. 16). Auch wenn die Aktive Medienarbeit theoretisch fundiert und methodisch sowie praxisorientiert ausgearbeitet ist (vgl. ebd., S. 22), gibt es bisher nur unzureichende Überlegungen, wie diese kontinuierlich im schulischen Bereich implementiert werden könnte, was auch damit zusammenhängt, dass es für die Medienbildung kein korrespondierendes Schulfach gibt (vgl. ebd., S. 22f.; hierzu Tulodziecki et al., 2021, S. 349). Um medienpädagogische Aktivitäten und damit auch Aktive Medienarbeit im schulischen Kontext dauerhaft und systematisch zu verankern, könnte ein curricularer Rahmen für verschiedene Jahrgangsstufen entwickelt werden, der an Kompetenzerwartungen anknüpft sowie thematische Akzentsetzungen medienpädagogischer Aufgabenfelder aufgreift (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 339f., S. 349; Wilcke, 2020, S. 23f.). Insbesondere vor dem Hintergrund der zuletzt genannten Kritikpunkte bezüglich einer Umsetzbarkeit im schulischen Kontext soll die Aktive Medienarbeit aus konzeptioneller Sicht nicht in Gänze Berücksichtigung finden. Jedoch soll dieser Ansatz aufgrund seiner Potenziale hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex *Flucht und Migration* (vgl. z. B. Brüggem & Müller, 2021, S. 317ff.) im Aspekt der kooperativen Medienproduktion von Jugendlichen als Vorgehensweise im Rahmen des zu entwickelnden Unterrichtskonzepts einbezogen werden. Weil kooperatives Lernen und gemeinsame Ziele in Form von Medienprodukten als bedeutsame Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz einzuschätzen sind (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.3), kann die Bezugnahme auf diesen Aspekt auch vor dem Hintergrund der Zielstellung der vorliegenden Arbeit begründet werden.

Zuletzt soll der Ansatz einer „handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik“ (Tulodziecki et al., 2017, S. 13) vorgestellt werden, der sowohl für allgemein- (vgl. z. B. ebd.) bzw. mediendidaktische (vgl. z. B. Tulodziecki & Herzig, 2004) als auch für medienpädagogische Zusammenhänge (vgl. z. B. Tulodziecki, 2007; Tulodziecki et al., 2021) ausgearbeitet wurde. Grundlegend für diesen Ansatz ist eine Modellvorstellung, nach der menschliches Handeln einerseits von den Bedürfnissen, andererseits von der Lebenssituation des handelnden Individuums abhängig ist (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 62). Da sich bedürfnisbezogene und situative Bedingungen in einem Spannungszustand befinden, wird eine Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit notwendig (vgl. ebd.). Für die Bewertung von Handlungsalternativen

sind der individuelle Erfahrungs- bzw. Wissenstand sowie das sozial-kognitive Niveau bedeutsam. Die positiven oder negativen Konsequenzen einer ausgewählten Handlungsoption können vom Individuum schließlich in zukünftige Handlungssituationen einbezogen werden (vgl. ebd., S. 63). Zusammenfassend kann Handeln somit als „bedürfnis- und situationsbezogene Aktivität“ (ebd., S. 64) verstanden werden, „die bewusst durchgeführt wird, um einen befriedigenden bzw. als bedeutsam empfundenen Zustand zu erreichen“ (ebd.). Mit Blick auf unterrichtliche Fragestellungen ergibt sich ein Zusammenhang von Handeln und Lernen (vgl. ebd., S. 65). Lernen – als besondere Form des Handelns – findet dann statt, wenn positive oder negative Handlungsfolgen Modifikationen im Verhalten, im Wissensstand sowie in sozial-kognitiven oder emotionalen Dispositionen bedingen (vgl. ebd., S. 65f.). Lernprozesse können dabei sowohl bewusst als auch unbeabsichtigt ablaufen oder aber von Lehrpersonen durch bestimmte Anforderungen angeregt werden, die für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden bedeutsam sind (vgl. ebd., S. 66, S. 131). Solche Anforderungen können in Form komplexer Aufgaben realisiert werden, die aufgrund ihrer individuellen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit zum einen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden ansprechen und zum anderen ihrer intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung dienen (vgl. ebd., S. 131). Tulodziecki et al. (2017) machen weiterhin deutlich, dass Aufgaben dann lernprozessanregend sind, wenn sie Anknüpfungspunkte zur Erfahrungs- und Vorstellungswelt sowie zu Bedürfnissen und Interessen der Lernenden enthalten (vgl. S. 133). Neben einer hinreichenden Komplexität zur Übertragung des Gelernten auf neue Kontexte (vgl. ebd.) sollten lernprozessanregende Aufgaben weiterhin für die Lernenden einerseits einen Neuigkeitswert haben, andererseits aber auch in heterogenen Lerngruppen für alle Schülerinnen und Schüler lösbar erscheinen, sofern die für die Lösung relevanten Informationen beschafft bzw. die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden (vgl. ebd., S. 134). Zuletzt müssen lernprozessanregende Aufgaben geeignet sein, Unterrichtsinhalte mit Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung exemplarisch und handlungsrelevant erschließen zu können (vgl. ebd., S. 151). Tulodziecki et al. (2017) benennen des Weiteren vier Aufgabentypen, die den genannten Forderungen gerecht werden können: komplexe Probleme, komplexe Entscheidungsfälle, komplexe Gestaltungsaufgaben und komplexe Beurteilungen (vgl. S. 135f.).

Lernprozesse, die durch solche komplexen Aufgabenstellungen angeregt werden, folgen dem Prinzip der Handlungsorientierung, das zum einen beschreibt, „dass es durch die Lernprozesse zur Weiterentwicklung von internen Voraussetzungen für gegenwärtiges und zukünftiges

Handeln kommen soll“ (ebd., S. 156). Zum anderen meint Handlungsorientierung, „dass die Lernprozesse selbst handelnd im Sinne bewusster physischer und/oder psychischer Aktivitäten mit einem kommunizierbaren Ergebnis zu gestalten sind“ (ebd.). Dabei ist das Prinzip der Handlungsorientierung verbunden mit den Leitlinien der Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung (vgl. ebd.).

Auf Basis dieser Überlegungen werden acht idealtypische Unterrichtsphasen für ein handlungs- und entwicklungsorientiertes Vorgehen differenziert:

- [1] Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen,
- [2] Zielvereinbarung und Bedenken der Bedeutsamkeit, [3] Verständigung über das Vorgehen, [4] Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung, [5] Durchführung der Aufgabenlösung, [6] Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung des Gelernten, [7] Einführung von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung, [8] Weiterführung und Bewertung des Gelernten und der Lernwege. (ebd., S. 117)

Dabei bestehen verschiedene Möglichkeiten, den Unterricht durch digitale Medien zu unterstützen (vgl. zur Übersicht ebd., S. 185-188; Tulodziecki et al., 2021, S. 117-120). Mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht gehen überdies verschiedene Funktionen einher, wie zum Beispiel die Nutzung digitaler Medien zur Präsentation von Aufgabenstellungen, als Informationsquelle, als Lernanregung bzw. Lernhilfe, für die Bereitstellung von Materialien für die eigenständige Bearbeitung, als Instrument der Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen oder als Instrument der Kommunikation und Kooperation (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 120f.). Hinsichtlich der „sozialen Organisation beim Lehren und Lernen“ (Tulodziecki et al., 2017, S. 188) bieten sich in den idealtypischen Unterrichtsphasen verschiedene Sozialformen, wie Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeit oder die Arbeit im Klassenverband, an (vgl. ebd., S. 188f.). Weil sich vor dem Hintergrund verschiedener Funktionen der im Unterricht eingesetzten Medienangebote und gewählter Sozialformen Möglichkeiten der Zusammenarbeit oder des eigenverantwortlichen Lernens ergeben, lässt sich der Ansatz der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik mit Ansätzen kooperativen (vgl. Konrad, 2014, S. 79-87; Konrad & Traub, 2008, Abschnitt 2.1.3) oder selbstgesteuerten Lernens (vgl. Konrad, 2014, S. 37-51; Konrad & Traub, 2016) verbinden.

Insgesamt sind die idealtypischen Unterrichtsphasen, die mit dem handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatz einhergehen, als Grundmuster von Unterricht zu verstehen, die als eine mögliche, aber keineswegs starre Systematisierung von Unterricht gelten soll (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 172).

Im Folgenden sollen Potenziale sowie mögliche Herausforderungen mit Blick auf die praktische Umsetzung des handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatzes gegenübergestellt werden (vgl. zur Übersicht ebd., S. 172ff.). Zunächst können mit den genannten Leitlinien der Bedürfnis-, Situations-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung (vgl. ebd., S. 156) Potenziale für Unterricht in heterogenen Lerngruppen einhergehen (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.3), weil damit die Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Demnach kann sich ein handlungs- und entwicklungsorientiertes Vorgehen beispielsweise positiv und stimulierend auf Entwicklungsaspekte auswirken und eventuelle Entwicklungsrückstände sogar ausgleichen, was durch eine offene und vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre noch gestärkt werden kann (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 174). Die mit dem idealtypischen Vorgehen verbundenen komplexen Aufgabenstellungen sind mit situierten und authentischen Problemstellungen zu vergleichen, die als zentrales Merkmal von Ansätzen des situierten Lernens vorgestellt wurden (vgl. Mandl et al., 1995, S. 171, Abschnitt 2.2.1). Durch komplexe, für die Lernenden bedeutsame Aufgabenstellungen kann eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt angeregt werden (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 173). Gleichzeitig geht mit dem handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatz ein Vorgehen einher, das mögliche unterrichtliche Phasen konkretisiert (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 171; Tulodziecki et al., 2021, S. 117), die sich auf verschiedene fächerübergreifende oder fachspezifische Inhalte anwenden lassen. Positiv hervorzuheben ist überdies, dass für die idealtypischen Unterrichtsphasen Möglichkeiten der medialen Anregung und Unterstützung und damit einhergehende Funktionen reflektiert werden (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 117-121). In Verbindung mit verschiedenen Sozialformen kann der Medieneinsatz beispielsweise Phasen kooperativen Lernens unterstützen (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 188f.), was einen positiven Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz leisten kann (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3).

Eine Problematik der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik besteht zunächst darin, dass der vorgegebene zeitliche Rhythmus an Schulen mit 45 bis maximal 90 Minuten pro Schulstunde Lernprozessen entgegensteht, die eine hinreichend komplexe Aufgabenstellung und eine Strukturierung in die genannten acht Unterrichtsphasen integrieren (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 172). Auch wenn sich das handlungs- und entwicklungsorientierte Vorgehen aufgrund seiner Phaseneinteilung an die enge zeitliche Gestaltung in Schulen anpassen lässt, ist

an dieser Stelle dennoch die Frage aufzuwerfen, ob nicht vielmehr die zeitliche Taktung in Schule und Unterricht flexibler gestaltet werden sollte (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der genannten Potenziale und dabei insbesondere aufgrund der Eignung des Ansatzes für schulische Lehr-Lernkontexte, seiner Anwendbarkeit in heterogenen Lerngruppen sowie der Aufarbeitung für pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens mit Medien unter Berücksichtigung kooperativer Formen des Lernens wird die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik in dieser Arbeit als zentrale Grundlage für die Entwicklung von Vorgehensweisen im Rahmen des Unterrichtskonzepts ausgewählt.

Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass eine unterrichtliche Verwendung und Gestaltung von Medien nicht automatisch eine Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen bewirkt (vgl. Kerres, 2021a, S. 203, 2021b, S. 4). Wie aus empirischen Forschungsergebnissen hervorgeht, zeigt medienunterstütztes Lernen zwar positive Wirkungen (vgl. z. B. Chauhan, 2017), allerdings sind diese zurückzuführen auf ein komplexes Zusammenspiel zwischen Medium, Merkmalen bzw. Voraussetzungen der am Lernprozess Beteiligten (vgl. zur Übersicht Tulodziecki et al., 2021, S. 139) und weiteren moderierenden Faktoren (vgl. Chauhan, 2017, S. 21). Diese beziehen sich beispielsweise auf die Art der Medienverwendung, das Unterrichtsfach, die Dauer der Intervention, die Lehrstrategie oder die Konzeption der Lerngelegenheit (vgl. z. B. ebd.; Hattie, 2015; Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012; Schmid et al., 2009; Sung, Chang & Liu, 2016; zur Übersicht Schaumburg & Prasse, 2019, S. 217ff.; Tulodziecki et al., 2021, S. 136f.).

2.2.3 Fazit

Im Mittelpunkt von Abschnitt 2.2 stand die Fragestellung, inwiefern das Lehren und Lernen mit Medien zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen kann. Vor dem Hintergrund einer Betrachtung lehr-lerntheoretischer Grundpositionen wurde herausgestellt, dass insbesondere eine Verbindung kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Perspektiven sowie Merkmale situierter Instruktion für die Entwicklung eines Konzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medienangebote bzw. Gestaltung medialer Beiträge bedeutsam sind (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Aus einer Betrachtung von drei ausgewählten Ansätzen zum Lehren und Lernen mit Medien ging des Weiteren hervor, dass das zu entwickelnde Unterrichtskonzept entsprechend der gestaltungsorientierten Mediendidaktik ein Bildungsanliegen (vgl. hierzu Kerres, 2007, S. 171,

2018, S. 84) adressieren soll, was mit der Zielstellung der Förderung interkultureller Kompetenz der Fall ist (vgl. Abschnitt 2.2.2). Hinsichtlich des Ansatzes der Aktiven Medienarbeit (vgl. z. B. Schell, 2003) ergeben sich Impulse für die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Themen, wie etwa dem Komplex *Flucht und Migration*, und die damit verbundene Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. z. B. Demmler & Rösch, 2014, S. 199ff.) in Form kooperativen Arbeitens an medialen Produkten, was vor dem Hintergrund von Vorgehensweisen bei der Förderung interkultureller Kompetenz in interkulturellen Begegnungssituationen ein verbindendes Ziel darstellt (vgl. z. B. Barrett, 2018; Porto et al., 2017, Abschnitt 2.1.3). Die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2017) stellt vor dem Hintergrund ihrer Konkretisierungen von Vorgehensweisen für schulische Lehr-Lernkontexte, für heterogene Lerngruppen sowie für pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens mit Medien unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen eine zentrale Grundlage für das im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu entwickelnde Unterrichtskonzept dar. Komplexe Aufgaben als Ausgangspunkt handlungs- und entwicklungsorientierter Lehr-Lernprozesse (vgl. ebd., S. 131) können beispielsweise als kritische Überschneidungssituationen in Form sogenannter *Critical Incidents* konzipiert werden, um diese im Rahmen des Unterrichts kritisch zu reflektieren und zu diskutieren (vgl. z. B. Kammhuber, 2000, Abschnitt 2.1.3). Demnach ist die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik zugleich anschlussfähig an Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitt 2.1.3). Darüber hinaus ergeben sich bezüglich den mit der Handlungsorientierung verbundenen didaktischen Prinzipien der Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 156) Möglichkeiten, die individuell unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in kulturell heterogenen Lerngruppen zu berücksichtigen. Insofern kann gemäß einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik die kulturell heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft als Chance für interkulturelle Begegnungssituationen wahrgenommen werden, was gleichsam eine wünschenswerte Rahmenbedingung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz darstellt (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2017, Abschnitt 2.1.3). Die im Ansatz einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik realisierbaren Formen kooperativen Lernens (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2021, S. 188f.) können kulturell heterogene Lerngruppen zusätzlich bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz unterstützen (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3).

Insgesamt wurden damit in diesem Abschnitt auf der Basis theoretischer und empirischer Grundlagen der Zieldimension interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitt 2.1) und des Lehrens und Lernens mit Medien (vgl. Abschnitt 2.2) bedeutsame handlungsleitende Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medienangebote und Gestaltung medialer Beiträge erarbeitet. Im folgenden Teil dieser Arbeit soll eruiert werden, welcher forschungsmethodische Ansatz für das vorliegende Forschungsvorhaben zielführend ist.

3. Forschungsmethodischer Rahmen

In diesem Abschnitt erfolgt die Konkretisierung eines forschungsmethodischen Vorgehens, das für die Umsetzung des vorliegenden Forschungsvorhabens geeignet ist, um ein praxis- und theorieorientiertes Unterrichtskonzept zu gestalten und durchzuführen sowie Aussagen über die Zielerreichung und mögliche Nebenwirkungen konzeptbezogener Unterrichtseinheiten zu treffen. Für eine begründete Auswahl eines Vorgehens sollen zunächst verschiedene Ansätze der gestaltungsorientierten Bildungsforschung erläutert und gegenübergestellt werden (vgl. Abschnitt 3.1). Im Anschluss daran wird die forschungspraktische Realisierung des gewählten Vorgehens einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns dargelegt (vgl. Abschnitt 3.2).

3.1 Überblick zu Ansätzen gestaltungsorientierter Bildungsforschung

Da die Medienpädagogik sowohl als Handlungs- als auch als Reflexionswissenschaft aufgefasst werden kann (vgl. Benner, 1980; Schiefner-Rohs, 2021, S. 2; Tulodziecki et al., 2013), sieht sich medienpädagogische Forschung stets mit Handlungsanforderungen der medienpädagogischen Praxis konfrontiert, die in Form von „Gestaltungsfragen der gesellschaftlichen (Bildungs-)Praxis“ (Schiefner-Rohs, 2021, S. 2) relevant werden (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund sowie ausgehend von der Intention, einen theorie- und forschungsbasierten Beitrag zur Verbesserung der Erziehungs- und Bildungspraxis zu leisten (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 1, 2018, S. 426), soll für das vorliegende Forschungsvorhaben ein forschungsmethodischer Zugang gewählt werden, in dem Gestaltungsaspekte als wesentliche Bestandteile des Forschungsprozesses eingeordnet werden (vgl. Reinmann, 2017, S. 50; Schiefner-Rohs, 2021, S. 2; Tulodziecki et al., 2013, S. 227). Sofern sich Maßnahmen der Unterrichtserfassung und -auswertung auf ein bestimmtes Konzept der Planung und Durchführung von Unterricht beziehen, kann nach Tulodziecki (2019) von einer „gestaltungsorientierten Vorgehensweise“ (S. 493) gesprochen werden (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund einer Gegenüberstellung verschiedener forschungsmethodischer Ansätze (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 205), die fundiert Fragen der Bildungspraxis zu ihrer Weiterentwicklung bearbeiten (vgl. ebd.), werden im Folgenden drei dieser Ansätze – die Aktionsforschung, der Design-Based Research-Ansatz und die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – hinsichtlich der

Eignung für das vorliegende Forschungsvorhaben betrachtet. Diese Ansätze wurden ausgewählt, weil sie explizite Bezugspunkte zu mediendidaktischen Fragestellungen aufweisen (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 2f., 2018, S. 426) und damit grundsätzlich für die vorgesehenen Vorgehensweisen des Lehrens und Lernens mit Medien im Rahmen des Unterrichtskonzepts geeignet erscheinen.

Die *Aktionsforschung*, die synonym auch als Praktiker-, Lehrer- oder Handlungsforschung bezeichnet wird (vgl. Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte, 2013, S. 803; Altrichter & Feindt, 2008, S. 451), hat ihre historischen Ursprünge zum einen im anglo-amerikanischen Konzept der *Action Research*, welches hauptsächlich auf die sozialpsychologischen Überlegungen Lewins (1953) zurückgeht (vgl. Altrichter & Feindt, 2008, S. 450). Infolge der Kritik an „top-down-Curriculumreformen“ (ebd., S. 451) wurde in den 1970er Jahren in England und Australien eine Bildungsreform initiiert. Damit einhergehend sollten im Rahmen von Projekten der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung die Sichtweisen Betroffener bei der reflektierten Entwicklung von Bildungspraxis explizit berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 451). Zum anderen wurden in den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum unter der Bezeichnung der *Aktions-* bzw. *Handlungsforschung* kritische Stimmen bezüglich traditionell-empirischer Zugänge zugunsten einer praxisverändernden Forschung laut (vgl. ebd.; Klafki, 1973; Moser, 1976; Wellenreuther, 1976). Diese Forderungen werden – trotz teilweise unterschiedlicher Akzentuierungen – auch von aktuellen Ansätzen der Aktionsforschung berücksichtigt (vgl. Altrichter & Feindt, 2008, S. 451). Ausgehend von der vielfach kritisierten Praxisferne der traditionellen empirischen Forschung (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 3, 2018, S. 427) betonen diese Ansätze die methodologische Verknüpfung von Forschung und Entwicklung, den Einbezug Betroffener als (Mit-)Forscherinnen und (Mit-)Forscher im Sinne einer Demokratisierung von Forschung, die Relevanz alternativer Perspektiven mit Blick auf Personen, Forschungsmethoden und Situationen sowie die Einbettung der Forschung in den Diskurs sogenannter *professional communities* (vgl. Altrichter et al., 2013, S. 803; Altrichter & Feindt, 2008, S. 449f.). Darüber hinaus wird der Wertbezug pädagogischer Handlungen als gemeinsames Merkmal von Ansätzen der Aktionsforschung beschrieben, da ein Eingriff in soziale Praxis mit dem Ziel der Verbesserung derselben stattfindet (vgl. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 287; Altrichter & Posch, 2007, S. 330; Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 337). Zugleich wird Ansätzen der Aktionsforschung die Eigenschaft zugeschrieben, eine „*Alternative und/oder Ergänzung zu einem empirisch-quantitativen Paradigma*“ (Altrichter et

al., 2014, S. 287) zu bieten, wobei alternative Gütekriterien herangezogen (vgl. zur Übersicht Altrichter & Posch, 2007, S. 116-120; Altrichter et al., 2018, S. 103-111) bzw. qualitative Forschungsmethoden favorisiert werden (vgl. Altrichter et al., 2014, S. 287). Auch wenn jeder Aktionsforschungsprozess individuelle Eigenheiten besitzt, lässt sich dieser anhand von idealtypischen Schritten in einem Kreislauf von Reflexion und Aktion charakterisieren (vgl. zur Übersicht Altrichter et al., 2013, S. 805ff.; Altrichter & Posch, 2007, S. 15-21; Altrichter et al., 2018, S. 13ff.). Im Rahmen der Einstiegsphase bildet das Erkennen einer bedeutsamen Fragestellung aus der eigenen Praxis den Ausgangspunkt, die sich einerseits durch Interdisziplinarität auszeichnen kann und andererseits einen spezifischen Kontext betrifft (vgl. Altrichter et al., 2013, S. 805). Für die kritische Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung soll der Austausch mit Forschungspartnerinnen und -partnern aus Wissenschaft und Praxis, sogenannten „kritische[n] FreundInnen“ (ebd., S. 806), Möglichkeiten zur inhaltlichen und methodischen Diskussion eröffnen (vgl. ebd.). Die Kernphase des Forschungsprozesses ist unter anderem von der Datensammlung gekennzeichnet. Sofern es mit Blick auf die Reflexion und Weiterentwicklung sozialer Praxis förderlich erscheint, sollen neben qualitativen auch quantitative Methoden zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 807). Die auf diese Weise gewonnenen Daten werden vor dem Hintergrund der „praktische[n] Theorie“ (ebd.), das heißt insbesondere hinsichtlich der Wertvorstellungen der Forschenden, analysiert und interpretiert, um davon ausgehend Handlungsstrategien für die Praxis zu entwickeln und umzusetzen (vgl. ebd., S. 807). Da sich daran erneute Entwicklungs- und Praxisphasen anschließen (vgl. Altrichter et al., 2014, S. 287), verlaufen Aktionsforschungsprozesse damit „typischerweise in längerfristigen und iterativen Forschungs- und Entwicklungszyklen“ (ebd., S. 286). Auf diese Weise können theoretische Annahmen und Reflexionsergebnisse über die Praxis wieder in praktische Handlungen zurückgeführt werden (vgl. ebd.). Als wesentlicher Schritt gegen Ende des Forschungsprozesses wird schließlich die Veröffentlichung von Erkenntnissen und Erfahrungen beschrieben, was unter anderem eine Verbreiterung der professionsbezogenen Wissensbasis zur Folge hat (vgl. Altrichter et al., 2013, S. 808).

Hinsichtlich möglicher Problemlagen des Ansatzes ist zum Beispiel zu diskutieren, ob Praktikerinnen und Praktiker nicht so stark in die Praxis eingebunden sind, dass sie die im Rahmen des Forschungsprozesses vorgesehene Rolle als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler nicht mit der angemessenen kritischen Distanz erfüllen können (vgl. Altrichter & Feindt, 2008, S. 459; Tulodziecki et al., 2013, S. 210). Des Weiteren werden Grenzen

deutlich, wenn im Kontext von Forschungsprojekten vorab festgelegte Hypothesen überprüft bzw. wirkungsbezogene Aussagen getroffen werden sollen (vgl. Altrichter et al., 2014, S. 302; Altrichter & Posch, 2007, S. 343; Altrichter et al., 2018, S. 342). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Fokus von Aktionsforschung zum einen eher auf der Untersuchung von Konsequenzen praktischen Handelns und potenzieller Nebenwirkungen liegt (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 343; Altrichter et al., 2018, S. 343) und dass zum anderen der Großteil an Untersuchungen auf qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vor allem in Form von Selbstauskünften teilnehmender Lehrpersonen, beruht (vgl. Altrichter et al., 2014, S. 302). Trotz der genannten möglichen Problemlagen und Grenzen des Ansatzes gehen von der Aktionsforschung Impulse für die vorliegende Arbeit aus, die sich insbesondere in der methodologischen Verbindung von Forschung und Entwicklung widerspiegeln (vgl. z. B. Altrichter & Feindt, 2008, S. 449). Im avisierten Forschungsvorhaben spielt die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz eine ebenso wichtige Rolle wie seine empirische Überprüfung (vgl. Abschnitt 1, Forschungsfragen 1 & 2). Jedoch ist der Ansatz in Gänze weniger geeignet für das vorliegende Forschungsvorhaben.

Im Ansatz der *Design-Based Research* wird – ähnlich wie in der Aktionsforschung – ebenfalls die interventionsorientierte Verbesserung von Bildungspraxis in iterativen Zyklen angestrebt (vgl. Reinmann, 2017, S. 51; Schiefner-Rohs, 2021, S. 5). Der Begriff *Design-Based Research* (vgl. z. B. Design-Based Research Collective [DBRC], 2003) wird weitestgehend synonym zu den Bezeichnungen *Design Experiments* (vgl. z. B. Brown, 1992; Collins, 1992) oder *Design Research* (vgl. z. B. Collins, Joseph, Bielaczyc, 2004; Edelson, 2002) verwendet (vgl. Reinmann, 2005, S. 60). Die Ursprünge des Design-Based Research-Ansatzes gehen unter anderem zurück auf Brown (1992), die infolge der Kritik an einer Lehr-Lernforschung in „strictly controlled laboratory settings“ (S. 141) sogenannte „design experiments“ (ebd.) fordert und damit für eine Lehr-Lernforschung im pädagogischen Feld plädiert (vgl. Schiefner-Rohs, 2021, S. 3). Zugleich sollen mit der Intention der Verbesserung der externen Validität von Feldexperimenten sowohl die Komplexität der Praxis als auch neue Bedingungen für Lehr-Lernsituationen gestaltet und erforscht werden (vgl. ebd.). Die wesentlichen Zielstellungen des Design-Based Research-Ansatzes beziehen sich nicht nur auf die Praxis, sondern – im Unterschied zur Aktionsforschung – verstärkt auch auf den Bereich der Theorie (vgl. z. B. Collins et al., 2004, S. 19; DBRC, 2003, S. 6; Reinmann, 2005, S. 61; Schiefner-Rohs, 2021, S. 5; Tulodziecki et al., 2013, S. 211). Mit Blick auf die Praxis werden insbesondere die

Entwicklung und Erprobung von innovativen Lehr-Lernarrangements fokussiert (vgl. DBRC, 2003, S. 5). Darin werden zum einen für die Praxis relevante Fragestellungen aufgegriffen, zum anderen sollen diese selbst zur Verbesserung der Praxis beitragen (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 211). Mit Blick auf die Theorie wird neben der Weiterentwicklung kontextbezogener Theorien des Lehrens und Lernens auch theoretisches Design-Wissen generiert (vgl. ebd.; DBRC, 2003, S. 6). Zusätzlich zu einer Orientierung an Theorie und Praxis stellt der Design- bzw. Gestaltungsaspekt ein zentrales Merkmal des Design-Based Research-Ansatzes dar (vgl. Reinmann, 2005, S. 61f., 2017, S. 51). Dieser kommt zum Tragen, wenn – ausgehend von einem bildungspraktisch relevanten Problem – eine Lösung in Form einer pädagogischen Intervention entwickelt werden soll (vgl. Reinmann, 2017, S. 50). Der Gestaltungsprozess ist dabei wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses und dient den erläuterten Zielsetzungen aus den Bereichen der Theorie und Praxis (vgl. ebd.). Die enge Verknüpfung theoretischer und praktischer Ziele macht es zugleich notwendig, dass Forscherinnen und Forscher Kooperationen mit Expertinnen und Experten aus der Praxis eingehen (vgl. DBRC, 2003, S. 6; Reinmann, 2017, S. 50; Wang & Hannafin, 2005, S. 6). Die Entwicklung von Interventionen verläuft im Rahmen der Design-Based Research in mehreren Zyklen bzw. Schleifen von Analyse, Entwicklung und empirischer Untersuchung, um schrittweise eine Annäherung an die optimale Lösung eines bildungspraktischen Problems zu erreichen (vgl. Reinmann, 2017, S. 102; Tulodziecki et al., 2013, S. 214). Beispiele für Phasenmodelle, die einen iterativen Prozess der Analyse, Entwicklung, Erprobung und Evaluation idealtypisch darstellen, liefern unter anderem Middleton, Gorard, Taylor & Bennan-Ritland (2008, S. 27ff.), Euler (2014, S. 19ff.) oder McKenney & Reeves (2012, o. S.) (vgl. Reinmann, 2017, S. 51f.; Tulodziecki et al., 2013, S. 211f.).

Exemplarisch soll an dieser Stelle das generische Modell von McKenney und Reeves (2012) erläutert werden, weil darin der gesamte Design-Research-Prozess aus Sicht der Forscherin bzw. des Forschers auf der Makroebene beschrieben wird (vgl. hierzu Reinmann, 2017, S. 51), welcher – im Einklang mit Merkmalen des Design-Based Research-Ansatzes – von den Autoren als „theoretically oriented, interventionist, collaborative, responsively grounded, and iterative“ (McKenney & Reeves, 2012, o. S.) beschrieben wird. Zunächst werden im Modell die drei Kernphasen Analyse und Exploration, Design und Konstruktion sowie Evaluation und Reflexion unterschieden, die in einer iterativen und flexiblen Struktur angeordnet sind (vgl. ebd.). In jeder der drei Phasen ist die Kooperation mit der Praxis vorgesehen. Daneben tragen

Prozesse, die innerhalb dieser drei Phasen stattfinden, zur Produktion eines erweiterten Theorieverständnisses sowie zur Weiterentwicklung der Intervention bei, was McKenney und Reeves (2012) als die „[t]wo main outputs“ (o. S.) des Design-Research-Prozesses bezeichnen (vgl. ebd.). Der hohe Stellenwert der Praxis wird im Modell überdies anhand der Wechselwirkungen zwischen Kernphasen bzw. Output und Implementation bzw. Verbreitung entwickelter Interventionen in der Praxis ersichtlich (vgl. ebd.; Reinmann, 2017, S. 51). Mit wachsendem Reifegrad der Intervention gewinnen die Schritte ihrer Implementation und Verbreitung in der Praxis an Bedeutung (vgl. Reinmann, 2017, S. 51). Während im erläuterten Modell der Design-Research-Prozess in einem „macro-cycle“ (McKenney & Reeves, 2012, o. S.) dargestellt wird, verweisen McKenney und Reeves (2012) zudem darauf, dass mit Blick auf die Kernphasen sogenannte „micro-cycles“ (o. S.) unterschieden werden können. Die erste Phase der Analyse und Exploration schließt die Identifikation und Diagnose eines Ausgangsproblems unter Einbezug theorie- und praxisbezogener Perspektiven, beispielsweise in Form eines Literature-Reviews und Kooperationen mit der Praxis, ein (vgl. ebd., o. S.). Während in der ersten Phase ein empirischer Mikrozyklus beschrieben wird, handelt es sich in der Phase *Design und Konstruktion* eher um einen prüfend-generativen Mikrozyklus, da die Annäherung an eine vorläufige Problemlösung in Form erster theorie- und praxisgeleiteter konzeptueller Überlegungen im Mittelpunkt steht (vgl. ebd., o. S.). Als ein wesentliches Ergebnis dieser Phase geben McKenney und Reeves (2012) aus praktischer Sicht die Entwicklung einer prototypischen Intervention an. Als ein weiteres Ergebnis geht – aus theoretischer Sicht – die der Intervention zugrunde liegende theoretische Rahmung sowie die Rechtfertigung der designbezogenen Entscheidungen hervor (vgl. ebd., o. S.). Die dritte Kernphase der Evaluation und Reflexion besteht – ebenso wie die Analyse- und Explorationsphase – aus einem empirischen Mikrozyklus, da diese Phase zum einen die empirische Überprüfung bzw. Evaluation der Intervention umfasst. Zum anderen integriert sie die Reflexion über die Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung und adressiert beispielsweise den theoretischen Input, empirische Erkenntnisse und subjektive Reaktionen mit dem Ziel der Weiterentwicklung theoretischer Grundlagen (vgl. ebd., o. S.). Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass mit dem Design-Based Research-Ansatz auch verschiedene Problemstellungen verbunden sein können (vgl. z. B. DBRC, 2003, S. 7; Tulodziecki et al., 2013, S. 215). Als herausfordernd zu betrachten, weil bisher nicht hinreichend geklärt, ist beispielsweise der Umgang mit großen Datenmengen, die im Laufe der iterativen Design-

Zyklen entstehen (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 213). Vor allem die Erfassung möglichst vieler Kontextvariablen, beispielsweise in Form von Videoaufnahmen oder Lernprodukten, erschwert eine Analyse und Zusammenführung unterschiedlicher Datenquellen und -arten (vgl. Collins et al., 2004, S. 19; DBRC, 2003, S. 7; Tulodziecki et al., 2013, S. 215). Auch wenn der Ansatz der Design-Based Research vor allem aufgrund seiner hohen Ressourcenbündelung für den schul- und unterrichtspraktischen Kontext weniger geeignet erscheint, gehen daraus wichtige Anregungen für die vorliegende Forschungsarbeit hervor. Ein wesentlicher Aspekt ist etwa der betonte Stellenwert der Theorie, die sowohl beim Entwurf von Interventionen als auch bei ihrer Erprobung und Evaluation eine bedeutende Rolle spielen soll (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 214). Jedoch erscheint der Ansatz für die vorliegende Forschungsarbeit vor dem Hintergrund vorhandener Ressourcen in Gänze weniger geeignet.

Als weiterer Ansatz einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung teilt die *praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln* Gemeinsamkeiten mit den zuvor beschriebenen forschungsmethodischen Vorgehensweisen (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 227ff.). Ein Beispiel hierfür stellt die Integration von Gestaltungs- bzw. Entwicklungsfragen in den Forschungsprozess dar (vgl. ebd., S. 227), die sowohl im Rahmen der Aktionsforschung (vgl. z. B. Altrichter & Feindt, 2008, S. 449), der Design-Based Research (vgl. Reinmann, 2017, S. 51) als auch im Kontext der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2014, S. 6) eine wesentliche Rolle spielt.

Die Ursprünge dieses Ansatzes lassen sich bereits auf die 1970er Jahre zurückdatieren, als im Kontext der Unterrichtswissenschaft vermehrt die Frage aufkam, wie diese die Aufgabe einer „Wissenschaft für Unterricht“ (Eigler & Strittmacher, 1979, S. 2) erfüllen könne (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 4). Ausgehend von der Kritik an der empirischen Unterrichtsforschung, die sich durch mangelnde Theorieorientierung und Übertragbarkeit auszeichnete (vgl. Tulodziecki, 1983, S. 27), wurde der Versuch unternommen, der Forderung nach einer stärkeren Theorieorientierung sowohl bei der Evaluation als auch bei der Entwicklung von Interventionen nachzukommen (vgl. ebd., S. 27f.). Vor diesem Hintergrund wurde der forschungsmethodische Ansatz im Rahmen verschiedener Forschungsarbeiten umgesetzt (vgl. z. B. Grafe, 2008; Reising, 1986; Tulodziecki & Aufenanger, 1989; Weritz, 2008) und kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 11; Tulodziecki et al., 2014, S. 4, 2018, S. 429).

Im Folgenden sollen zentrale Charakteristika einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln dargelegt werden (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 231-236), die sich aus der Reflexion von Merkmalen einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. ebd., S. 227ff.) ergeben.

Im Rahmen dieser forschungsmethodischen Vorgehensweise sind – wie eingangs bereits erwähnt – Gestaltung und Forschung eng miteinander verknüpft, indem „die theoriebasierte Gestaltung unterrichtlicher bzw. medienpädagogischer Praxis zu einem substanziellen Bestandteil des Forschungsprozesses“ (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 6) wird. Demnach sollen nicht nur die empirische Evaluation, sondern auch die theorieorientierte Entwicklung eines Konzepts und seine praxisbezogene Ausgestaltung bzw. Umsetzung in Form konzeptbezogener Unterrichtsentwürfe in das Forschungsverfahren einbezogen werden (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 160; Tulodziecki et al., 2013, S. 231). Weiterhin stellen die Praxisrelevanz bei der Entscheidung für eine Fragestellung ebenso wie die Praxistauglichkeit möglicher Lösungen wichtige Kriterien dar (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 231). Um diese zu erfüllen, können zum einen Forschungsfragen aufgegriffen werden, die aus der Perspektive von Akteurinnen und Akteuren des Praxisfeldes relevant erscheinen, zum anderen können von vornherein Kontextbedingungen für die Realisierung von Lösungen einbezogen werden (vgl. Tulodziecki et al., 2018, S. 437). Bereits aus den frühen Entwicklungsphasen des Ansatzes (vgl. z. B. Tulodziecki, 1983, S. 27f.) geht des Weiteren hervor, dass ein wesentliches Augenmerk auf der Theorieentwicklung und -fundierung liegt (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 173; Tulodziecki et al., 2018, S. 438). Theoriefundierung wird erreicht, indem die Entwicklung von Konzepten pädagogischen Handelns in Orientierung an theoretischen Grundlagen erfolgt, wodurch zugleich die Erprobung entstehender Entwürfe auf eine theoretische Basis gestellt wird (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 173; Tulodziecki et al., 2018, S. 438). Theorieentwicklungen sind an mehreren Stellen im Prozess möglich (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 232) und können sich auf die drei Ebenen „der lern- und entwicklungstheoretischen Grundlagen, der didaktischen Modellierung und des Forschungsverfahrens“ (ebd.) beziehen. Die genannten Aspekte der Theorie- und Praxisorientierung können gleichermaßen Berücksichtigung finden, wenn Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Praxis möglichst in Gruppen zusammenarbeiten (vgl. ebd., S. 233). Da dies aus forschungspraktischen Gründen nicht immer umzusetzen ist, wird der Austausch zwischen einzelnen Praktikerinnen bzw. Praktikern und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern als vertretbar angesehen. Dennoch wird an der

Forderung festgehalten, erste Durchführungen wissenschaftlich zu begleiten bzw. über einen größeren Personenkreis im Praxisfeld zu verbreiten (vgl. ebd., S. 233f.). Hieran lässt sich anschließen, dass eine praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation überdies einen Beitrag zur Professionalisierung leistet (vgl. ebd., S. 234). Dies wird nicht nur durch die ständige Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und empirischen Bezügen aus dem Blickwinkel professionellen, praxisbezogenen Handelns erreicht, sondern auch durch die Verbreitung und Veröffentlichung entsprechender Studien, die einen Einblick in erweitertes Professionswissen eröffnen (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 174). Neben Theorie- und Praxisrelevanz stellen zugleich empirische Fundierung und Kontrolle wichtige Aspekte im Rahmen des forschungsmethodischen Ansatzes dar (vgl. Tulodziecki et al., 2018, S. 438f.). Diese werden zum einen dadurch berücksichtigt, dass bei der Auswahl und Entwicklung theoretischer Grundlagen auf deren empirische Bewährung geachtet wird (vgl. ebd., S. 438; Tulodziecki, 2017, S. 173). Zum anderen soll die Formulierung von lern- und lehrtheoretischen Annahmen sowie von Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen in empirisch prüfbarer Form erfolgen, wodurch die empirische Evaluation zum substanziellen Bestandteil des Forschungsprozesses wird (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 173; Tulodziecki et al., 2018, S. 438). Als weiteres wichtiges Merkmal des forschungsmethodischen Ansatzes ist die „*Reflexion von Wertbezügen*“ (Tulodziecki et al., 2013, S. 231) zu nennen, was bedeutet, dass im Gestaltungsprozess sowohl im Rahmen der Entscheidungsfindung zu Zielvorstellungen als auch bei der Auswahl theoretischer Grundlagen normative Implikationen überprüft und reflektiert werden sollen (vgl. ebd., S. 231f.; Tulodziecki et al., 2014, S. 11f.). Der Forschungsprozess im Sinne einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation soll zudem grundsätzlich zirkulär und iterativ verlaufen (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 173). Dabei sollen jeweils „praktische Fragen und theoretische Ansätze, Entwicklung und Erprobung, Gestaltung und Realisierung in reflexiver Weise aufeinander bezogen“ (ebd., S. 174) werden, um schrittweise immer bessere Lösungen zu erreichen (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 13). Im Sinne einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation erscheint es außerdem sinnvoll, im Kontext der Datenerfassung und Auswertung unterschiedliche Vorgehensweisen zu wählen und diese miteinander zu verbinden (vgl. Tulodziecki et al., 2018, S. 440). Da während der Erprobung Daten zur Einschätzung von Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen und Lernergebnissen sowie weitere praxis- und theorierelevante Ereignisse erfasst werden sollen, sollten sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungstechniken

und Auswertungsmethoden eingesetzt werden (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 234). Vor dem Hintergrund einer notwendigen Bewertung der Zielerreichung, der Beurteilung zugrundeliegender lern- und lehrtheoretischer Annahmen sowie von Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussagen erscheint es überdies sinnvoll, neben der Berechnung von Effektstärken und statistischen Signifikanzprüfungen auch qualitative Veränderungen zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 235). Mit Blick auf das Einhalten von Gütekriterien kann zwischen „Gütekriterien für die Feststellung von Lernergebnissen“ (Tulodziecki, 2017, S. 175) und „Gütemaßstäben für das Untersuchungsdesign“ (ebd.) differenziert werden. Instrumente, die zur Erfassung von Lernergebnissen eingesetzt werden, sollen entweder den klassischen Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – oder den gegenstandsgemäßen Gütekriterien qualitativer Forschung genügen (vgl. ebd.; Tulodziecki et al., 2013, S. 235). Hinsichtlich des Untersuchungsdesigns soll eine möglichst hohe interne Validität erreicht werden, was eine empirische Untersuchung mit Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe notwendig macht (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 235). Hierbei stehen allerdings nicht isolierte Einzelvariablen, sondern „die jeweilige konzeptgemäße Umsetzung als ganzheitliche Variable“ (Tulodziecki, 2017, S. 175) im Fokus. Die externe Validität lässt sich gewährleisten, indem die Übertragbarkeit des Konzepts und seiner Ergebnisse sichergestellt wird, wobei eine differenzierte Dokumentation als Gütemaßstab dient (vgl. ebd.; Tulodziecki et al., 2013, S. 235).

Tulodziecki et al. (2013) schlagen weiterhin fünf Vorgehensschritte für die forschungspraktische Umsetzung einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln vor (vgl. S. 189-203). Diese Systematisierung, die als flexibles Grundmuster und keineswegs als starre Vorgabe zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 189), gibt einen Orientierungsrahmen vor, der sich durch Transparenz, Nachvollziehbarkeit und eine adäquate Dokumentation auszeichnen soll, damit Lehrpersonen bzw. (Medien-) Pädagoginnen und Pädagogen eine potenzielle Übertragbarkeit auf eigene konzeptuelle Überlegungen selbst überprüfen können (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 6). Der idealtypische Ablauf einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln wird im Folgenden dargestellt.

Im Rahmen der ersten Phase soll eine praxis- und theorierelevante Fragestellung aus dem unterrichtlichen Kontext bzw. dem Bereich der Didaktik aufgegriffen werden. Vor diesem Hintergrund sollen erste, zunächst allgemeine Annahmen zu Voraussetzungen auf Seiten der

Lernenden, Zielvorstellungen sowie erste Vorstellungen hinsichtlich einer Vorgehensweise oder Hilfsmittel formuliert, kontextuelle Rahmenbedingungen für unterrichtliche Maßnahmen geklärt bzw. theoretische und – wenn möglich empirisch bewährte – Ansätze mit Affinitäten zur Fragestellung geprüft, ausgewählt und ggf. (weiter)entwickelt werden (vgl. ebd.; Tulodziecki et al., 2013, S. 189f.; Tulodziecki et al., 2018, S. 430). In der zweiten Phase steht die Entwicklung eines Konzeptes für unterrichtliches bzw. (medien)pädagogisches Handeln im Mittelpunkt. Hierfür werden zum einen Zielvorstellungen und Lernvoraussetzungen auf Basis theoretischer Grundlagen präzisiert, zum anderen werden lern- und lehrtheoretische Annahmen formuliert. Diese bilden die Basis für ein didaktisches Grundmuster für das unterrichtliche bzw. (medien)pädagogische Handeln (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 6, 2018, S. 430). Zuletzt wird eine allgemeine Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage formuliert (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 194). Die dritte Phase umfasst die Umsetzung des Konzepts in Form konzeptbezogener Unterrichtseinheiten oder von Projekten (vgl. ebd., S. 194f.) Hierbei wird das Konzept mit Blick auf die zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung, den Medieneinsatz und verwendete Erfahrungs- sowie Sozialformen konkretisiert (vgl. ebd.). Danach wird eine unterrichtliche bzw. projektbezogene Handlungslinie entworfen (vgl. ebd., S. 195). In der vierten Phase wird die Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung fokussiert, was einerseits den Entwurf eines Untersuchungsdesigns und die Auswahl, Weiter- bzw. Neuentwicklung von Untersuchungsinstrumenten einschließt (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S.6, 2018, S. 430f.). Andererseits sollen bei der Durchführung der empirischen Untersuchung Daten zu Lernvoraussetzungen, Lehrhandlungen und Lernaktivitäten, pädagogischen Maßnahmen, Lerneffekten und weiteren praxis- und theorielevanten Aspekten erfasst und ausgewertet werden (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 198). Die fünfte Phase beinhaltet die Diskussion von Forschungsergebnissen und die Ableitung von Schlussfolgerungen, wobei es vor allem um die Übertragbarkeit des Konzepts, die Gültigkeit der zugrunde gelegten Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage und der lehr-lerntheoretischen Annahmen sowie um Konsequenzen für Praxis, Theorie und Forschung geht (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 6). In Abhängigkeit von den Ergebnissen können weitere empirische Untersuchungen auf der Basis modifizierter theoretischer und konzeptioneller Grundlagen und adaptierten Umsetzungen durchgeführt werden (vgl. ebd.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln der Erziehungswissenschaft und damit

auch der Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft in besonderer Weise gerecht wird (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 159f.). Indem das Verfahren sowohl die empirische Evaluation als auch die theoriebasierte Entwicklung eines Konzepts sowie seine praxisbezogene Ausgestaltung in den Forschungsprozess integriert (vgl. ebd., S. 160), impliziert es eine Forschungspraxis, „die nicht nur auf Bestehendes oder Vergangenes [...], sondern auch auf wissenschaftsbasierte Anleitungen für zukünftiges Handeln [gerichtet ist]“ (ebd., S. 159). Bei der praktischen Umsetzung des forschungsmethodischen Ansatzes muss bedacht werden, dass der als iterativ und zirkulär verstandene Forschungsprozess häufig nicht aus wissenschaftlich wünschenswerten, sondern aus forschungspraktischen Gründen, etwa in Folge der Fertigstellung eines Dissertationsprojekts oder nach Auslaufen von Fördermitteln, zu einem Abschluss kommen muss (vgl. ebd., S. 174). Der idealtypische Phasenverlauf bildet einen flexiblen Orientierungsrahmen, der je nach Forschungsfrage und Forschungsbedingungen angepasst und entsprechend auch für Forschungsvorhaben im Rahmen von Abschluss- oder Promotionsarbeiten angewandt werden kann (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 204). Des Weiteren eignet sich der forschungsmethodische Ansatz insbesondere für Forschungsprojekte im schulischen bzw. unterrichtlichen Kontext, da die Formulierung, Erfassung und Auswertung von Lernaktivitäten und Lehrhandlungen im Rahmen der Entwicklung und Evaluation des pädagogischen Konzepts explizit Berücksichtigung finden (vgl. ebd., S. 192-200). Auf diese Weise können potenzielle Lerneffekte auf Aktivitäten der Lernenden oder der Lehrpersonen zurückgeführt sowie nicht intendierte Nebenwirkungen ausgemacht werden, die im schulischen Unterricht nicht selten eine Rolle spielen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln im Rahmen dieser Forschungsarbeit als forschungsmethodische Vorgehensweise gewählt. Das Forschungsvorhaben, das die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Jugendlichen unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge fokussiert, wird im Folgenden auf Basis der idealtypischen Vorgehensstruktur in seiner forschungspraktischen Umsetzung dargestellt.

3.2 Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns in forschungspraktischer Realisierung

In den folgenden Abschnitten wird ein Vorgehen skizziert, das sich – in Anbetracht der Zielstellung der vorliegenden Arbeit (vgl. Abschnitt 1) – auf eine Interventionsstudie zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge bezieht. Nachdem in der ersten Phase eine praxis- und theorierelevante Fragestellung aufgegriffen und theoretische Grundlagen ausgewählt werden (vgl. Abschnitt 3.2.1), erfolgt in der zweiten Phase die Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln (vgl. Abschnitt 3.2.2), aus dem in der dritten Phase konzeptbezogene Unterrichtseinheiten in Form einer Handlungslinie abgeleitet werden (vgl. Abschnitt 3.3.3). Im Anschluss daran wird die Entscheidung für ein evaluatives Untersuchungsdesign vor dem Hintergrund quantitativer und qualitativer Möglichkeiten der Erfassung interkultureller Kompetenz dargelegt (vgl. Abschnitt 3.3.4). Da die begründete Auswahl geeigneter Erhebungsinstrumente, die Durchführung der Untersuchung sowie die Analyse und Interpretation von Daten wesentliche Bestandteile der Abschnitte 4.2, 5.2 und 6.2 sein werden, bleiben diese im Folgenden noch unberücksichtigt. Auch die in Phase 5 fokussierte Diskussion von Untersuchungsergebnissen wird zum einen auf Ebene einer Interventionsstudie (vgl. Abschnitt 4.2) sowie von Teilstudien (vgl. Abschnitte 5.2, 6.2), zum anderen in Abschnitt 7, als studienübergreifende Reflexion, Ergebniszusammenführung und -interpretation, erfolgen.

3.2.1 Aufgreifen einer praxis- und theorierelevanten Fragestellung und Entscheidung für geeignete theoretische Grundlagen

A1 Aufgreifen einer Frage- und Problemstellung aus dem Bereich von Unterricht und Didaktik und Reflexion hinsichtlich ihrer Praxis- und Theorierelevanz: Es stellt sich zunächst die Frage, wie ein Unterrichtskonzept unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge angelegt sein sollte, damit dieses zur Zielerreichung der Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern beiträgt. Eine ausführliche Darlegung der Ausgangslage, aus der die Praxisrelevanz dieser Fragestellung hervorging, erfolgte bereits in Abschnitt 1. Abschließend wurde ein Mangel an Interventionsstudien zur Förderung interkultureller Kompetenz festgestellt, in denen die Verwendung digitaler Medienangebote und die Gestaltung medialer Beiträge nicht nur hinsichtlich ihrer Potenziale für internationale

schulische Zusammenarbeit (vgl. z. B. Porto et al., 2017), sondern auch für interkulturelle Lernprozesse innerhalb kulturell heterogener Schulklassen (vgl. z. B. Juang et al., 2020) berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 1). Dieses Forschungsdesiderat verweist auf die Praxisrelevanz der vorliegenden Fragestellung. Weiterhin ergibt sich die Praxisrelevanz vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen auf nationaler und internationaler Ebene (vgl. z. B. Europäische Union, 2006; KMK, 2013; UNESCO, 2002, Abschnitt 1). Wie aus dem Beschluss der ständigen Konferenz der Kultusminister hervorgeht, sollen interkulturelle Erziehung und Bildung als schulische Querschnittsaufgaben verstanden werden, wobei die Entwicklung und Umsetzung pädagogischer Konzepte für den Umgang mit Vielfalt wesentliche Forderungen darstellen (vgl. KMK, 2013, S. 2).

Die Theorie Relevanz der Fragestellung kann wie folgt begründet werden: Zwar finden Potenziale digitaler Medien in Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz Berücksichtigung (vgl. Abschnitt 2.1.3), jedoch werden diese bislang nicht hinreichend systematisch mit lehr-lerntheoretischen Annahmen zur Gestaltung und Verwendung von Medien (vgl. Abschnitt 2.2.1) bzw. mit Ansätzen zum Lehren und Lernen mit Medien (vgl. Abschnitt 2.2.2) verbunden. Somit spiegelt sich auch aus theoretischer Sicht ein Desiderat wider, das zugleich die Theorie Relevanz der vorliegenden Fragestellung verdeutlicht.

A2 Formulierung von (vorläufigen) Annahmen zu Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen sowie erster Vorstellungen zu Vorgehensweisen oder Hilfsmitteln: Aus der DESI-Studie geht hervor, dass 40% der befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler auf einer ethnozentrischen Stufe interkultureller Kompetenz verortet sind (vgl. Hesse et al., 2008, S. 181, Abschnitt 1), wobei die weiblichen Probandinnen mehrheitlich den ethnorelativen, die männlichen Probanden mehrheitlich den ethnozentrischen Phasen zugerechnet werden können (vgl. ebd., S. 182). Dies führt zu der Annahme, dass bei einem nicht unwesentlichen Teil der Jugendlichen das Niveau interkultureller Kompetenz als eher gering einzuschätzen ist, was jedoch in Abhängigkeit vom biologischen Geschlecht (vgl. ebd.) oder von der Häufigkeit und der Intensität interkultureller Erfahrungen und Kontakte (vgl. z. B. Schwarzenhal et al., 2019a, b, Abschnitt 1) betrachtet werden muss. Gerade bezüglich des Themas Flucht und Migration ist mit stark differierenden Haltungen zwischen Befürwortung, Skepsis und Fremdenfeindlichkeit zu rechnen (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 496, Abschnitt 1). Zugleich ist davon auszugehen, dass bei Jugendlichen Vorurteile und Stereotype mit Blick auf Geflüchtete existieren, die zwar einen Orientierungsrahmen für den herausfordernden und verunsichernden Umgang mit

fremden Werten, Normen und Lebensweisen bilden, der Entwicklung interkultureller Kompetenz jedoch entgegenstehen (vgl. z. B. Thomas, 2006, Abschnitte 1, 2.1.2).

Hinsichtlich potenzieller Vorgehensweisen, die zur Erreichung der avisierten Zielvorstellung beitragen, kann begründet angenommen werden, dass zur Förderung der kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz wissens-, erfahrungs- und handlungsorientierte Lehrhandlungen bzw. Lernaktivitäten sowie eine kritische Reflexion von *Critical Incidents* geeignet sind (vgl. Abschnitt 2.1.3). Weiterhin können Vorgehensweisen, die Möglichkeiten für positiven interkulturellen Kontakt eröffnen, die Förderung interkultureller Kompetenz begünstigen (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Aufgrund der Anschlussfähigkeit an die genannten Vorgehensweisen wird die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik als weitere zielführende Vorgehensweise zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge gewählt (vgl. Abschnitt 2.2.2).

A3 Klärung kontextueller Rahmenbedingungen für entsprechende unterrichtliche Aktivitäten:

Da sich das Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge an Jugendliche richtet (vgl. Abschnitt 1), soll es in einer Schulklasse der Sekundarstufe I durchgeführt und evaluiert werden. In den verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I in Deutschland liegt eine sehr unterschiedliche soziostrukturelle und leistungsbezogene Zusammensetzung vor (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 90, 2022, S. 142), wobei zwischen den Schularten Gymnasium und Mittelschule die größten Unterschiede existieren (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 91). Während Mittelschulen insbesondere in Bundesländern mit „(erweitert) traditionelle[m] System“ (ebd.) (d. h. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) eine Schülerinnen- und Schülerschaft mit niedrigerem sozioökonomischen Status, niedrigerem elterlichen Bildungsstand, einem hohen Migrationsanteil sowie einem hohen Anteil leistungsschwacher Lernender aufweisen (vgl. ebd., S. 91f.), ergibt sich für Gymnasien eine gegensätzliche Ausgangslage (vgl. ebd.; zur Übersicht ebd., S. 292). Wenngleich Unterschiede zwischen Einzelschulen bestehen können (vgl. ebd., S. 91), ist an Gymnasien in den genannten Bundesländern von einer „mehrfach privilegierte[n]“ (ebd.) Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft auszugehen (vgl. ebd.). Jedoch sind dort aufgrund des niedrigeren Migrationsanteils von 25,4% tendenziell weniger Kontakte zwischen Schülerinnen

und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund möglich als an Mittelschulen mit einem Migrationsanteil von 47,1% (vgl. ebd., S. 292; zur Übersicht Destatis, 2023b, S. 49). Demzufolge ist zu vermuten, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an ihrer Schule eine geringere Chance haben, mit kultureller Diversität in Berührung zu kommen, so dass es zielführend erscheint, das Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge an einem Gymnasium durchzuführen und zu evaluieren. Hierfür wird eine achte Klasse ausgewählt, in der sich ausschließlich Lernende ohne eigene Migrations- oder Fluchterfahrung befinden. Mit der Klassenlehrkraft wird abgestimmt, das Unterrichtskonzept im Rahmen von 16 Unterrichtsstunden in den Fächern Geographie und Deutsch umzusetzen. Da Unsicherheiten mit Blick auf die Stabilität der WLAN-Infrastruktur der Schule zu erwarten sind, wird im Hinblick auf die Technik des Weiteren festgelegt, einen Großteil der Unterrichtsstunden in einem Computerraum der Schule stattfinden zu lassen. Wichtig ist hierbei, dass alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einen Zugang zu einer digitalen Lernplattform haben, über die sie unter anderem auf Materialien zugreifen oder Arbeitsergebnisse sichern können (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 120, Abschnitt 2.2.2). Um für die Gymnasialklasse interkulturelle Kontaktmöglichkeiten zu schaffen, bietet sich die Zusammenarbeit mit einer Klasse einer Mittelschule an, da hier ein erhöhter Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erwarten ist (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 91; Destatis, 2023b, S. 49). Zudem existieren dort zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie Klassen, in denen ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit Flucht- oder Migrationsgeschichte unterrichtet werden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 293; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022). Im Rahmen der interkulturellen Begegnung sollen mobile Endgeräte in Form von Tablet-PCs mit geeigneter Gestaltungssoftware zur Verfügung gestellt werden, um diese für die Produktion medialer Beiträge zu verwenden.

A4 Auswahl, Adaption und Weiterentwicklung theoretischer und wenn möglich empirisch bewährter Ansätze, die hinsichtlich normativer Implikationen mit allgemeinen Leitideen für pädagogisches Handeln vereinbar sind und Affinitäten zu der Fragestellung sowie zu der allgemeinen Zielvorstellung aufweisen: Auf Basis einer offenen Auffassung von Kultur und Interkulturalität (vgl. Abschnitt 2.1.1) sind angesichts der avisierten Zielstellung der Förderung interkultureller Kompetenz theoretische Grundlagen bedeutsam, die das Entwicklungspotenzial

interkultureller Kompetenz berücksichtigen (vgl. z. B. Bennett, 1993, Abschnitt 2.1.2). Zudem wird interkulturelle Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt basierend auf einer kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension verstanden (vgl. z. B. Chen & Starosta, 1996, Abschnitt 2.1.2). Diese drei Dimensionen sollen auch im Rahmen von Vorgehensweisen zur Förderung interkultureller Kompetenz adressiert und für die Entwicklung einer pädagogischen Handlungslinie als wissens-, erfahrungs- und handlungsorientierte Lernaktivitäten bzw. Lehrhandlungen umgesetzt werden (vgl. Abschnitt 2.1.3). Hierfür sollen die Lernenden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen, die potenziell gegenüber der eigenen und einer fremden Kultur bestehen, angeregt werden. Da hierbei zum einen in wissensorientierter Weise vorurteilsbehaftete oder stereotype Informationen über Kulturen bzw. kulturelle Konventionen vermittelt und diskutiert werden, wird die kognitive Dimension interkultureller Kompetenz angesprochen. Zum anderen soll die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen in erfahrungsorientierter Weise an der persönlichen Betroffenheit der Lernenden anknüpfen, so dass die affektive Dimension interkultureller Kompetenz zum Tragen kommt. Zudem sollen bestehende vorurteilsbehaftete oder stereotype Sichtweisen vor dem Hintergrund der Anerkennung, des Respekts und der Akzeptanz kultureller Unterschiede in Frage gestellt und ggf. neu bewertet werden, was ebenfalls auf affektiver Ebene unvoreingenommene Einstellungen begünstigen soll.

Weiterhin soll im Rahmen der pädagogischen Handlungslinie eine kritisch-reflexive Erarbeitung von *Critical Incidents* erfolgen, wobei darauf zu achten ist, dass alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz adressiert werden (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Unter Berücksichtigung der Potenziale von Fremdheitserfahrungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Bolten, 2012, Abschnitt 2.1.1) sowie auf Grundlage sozialpsychologischer Forschung und der Kontakttheorie (vgl. z. B. Pettigrew, 1998, Abschnitt 2.1.2) soll die pädagogische Handlungslinie zudem Vorgehensweisen enthalten, die Möglichkeiten für positiven interkulturellen Kontakt eröffnen (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zur interkulturellen Zusammenarbeit soll den Lernenden eine digitale Lernumgebung bereitgestellt werden, in die Medien in unterschiedlichen Funktionen – beispielsweise als Instrument der Kommunikation und Kooperation oder zur Bereitstellung von Materialien für die eigenständige Bearbeitung (vgl. Abschnitt 2.2.2) – integriert werden können (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zudem sollen im Rahmen der pädagogischen Handlungslinie positive Kontakterfahrungen in kulturell heterogenen Lerngruppen ermöglicht werden, wofür die Lernenden Aufgabenstellungen

kooperativ und gleichberechtigt erarbeiten und im Sinne eines gemeinsamen Ziels mediale Beiträge gestalten sollen, so dass die zu entwickelnde Handlungslinie auch an Grundlagen kooperativer Lernansätze anknüpft (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Weiterhin ist das Lehren und Lernen mit Medien (vgl. Abschnitt 2.2) als pädagogischer Prozess relevant. Aus lehr-lerntheoretischer Sicht sollte sich die pädagogische Handlungslinie an einer Verbindung kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Perspektiven sowie an Merkmalen situierter Instruktion orientieren (vgl. Abschnitt 2.2.1). Damit geht beispielsweise einher, dass komplexe Problemstellungen den motivierenden Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden und Möglichkeiten des Lernens in authentischen Situationen sowie im sozialen Austausch eröffnet werden (vgl. Abschnitt 2.2.1). Die Bedeutsamkeit von Ansätzen des situierten Lernens spiegelt sich darin wider, dass diese sowohl mit interkulturellen Ansätzen (vgl. z. B. Kammhuber, 2000, Abschnitt 2.1.3) als auch mit Ansätzen des Lehrens und Lernens mit Medien (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2017, Abschnitt 2.2.2) verbunden werden können. Mit Blick auf Ansätze zum Lehren und Lernen mit Medien soll – in Anlehnung an die gestaltungsorientierte Mediendidaktik – ein Bildungsanliegen adressiert werden, so dass die pädagogische Handlungslinie an der Zielstellung der vorliegenden Arbeit ausgerichtet wird (vgl. Abschnitt 2.2.2). Des Weiteren soll die Aktive Medienarbeit als medienpädagogischer Ansatz berücksichtigt werden. Im Rahmen der pädagogischen Handlungslinie soll sie hinsichtlich des Aspekts der gemeinsamen Gestaltung medialer Beiträge umgesetzt werden (vgl. Abschnitt 2.2.2), da diese als gemeinsame Zielstellung interkultureller Zusammenarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen kann (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zudem soll im Zuge der Mediengestaltung zu einer kreativen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex *Flucht und Migration* angeregt werden (vgl. Abschnitt 2.2.2). Als weiterer, bedeutender Ansatz gilt die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik, die sich aufgrund der mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verbundenen Leitlinien der Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen eignet (vgl. Abschnitt 2.2.2). Mit Blick auf die Entwicklung einer unterrichtlichen Handlungslinie soll der Unterricht gemäß der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik idealtypisch in acht Phasen unterteilt werden, wobei mittels komplexer Aufgaben Lernprozesse angeregt werden sollen (vgl. Abschnitt 2.2.2.). Zudem bestehen Möglichkeiten der Anregung und Unterstützung durch (digitale) Medien mit unterschiedlichen Funktionen (vgl. Abschnitt 2.2.2). Im Rahmen der pädagogischen Handlungslinie sollen digitale Medien insbesondere Funktionen einnehmen, die

– in Verbindung mit entsprechenden Sozialformen – Kooperation und Zusammenarbeit der Lernenden ermöglichen (vgl. Abschnitt 2.2.2), weil kooperative Lernformen die Entwicklung interkultureller Kompetenz begünstigen können (vgl. Abschnitt 2.1.3). In die pädagogische Handlungslinie sollen zudem komplexe, lernprozessanregende Aufgaben in Form von authentischen und bedeutsamen *Critical Incidents* integriert werden, die zur kritischen Auseinandersetzung mit interkulturellen Themenfeldern anregen (vgl. Abschnitt 2.1.3).

3.2.2 Entwicklung eines Konzepts für unterrichtliches Handeln

B1 Präzisierung und Formulierung der Annahmen zu den Lernvoraussetzungen und der Zielvorstellungen auf Basis theoretischer Grundlagen: Als Grundlage für die Interventionsstudie (vgl. Abschnitt 4.2) und ihre Teilstudien (vgl. Abschnitte 5.2, 6.2) sollen in diesem Abschnitt allgemeine Annahmen zu Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen aufgezeigt werden. Die in Abschnitt 3.2.1 unter A2 formulierten, vorläufigen Annahmen zu Lernvoraussetzungen können folgendermaßen präzisiert werden: Ein nicht unwesentlicher Teil der Jugendlichen befindet sich auf einer niedrigen Niveaustufe interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitte 1, 3.2.1). Geringere Ausprägungen sind vor allem bei männlichen Jugendlichen (vgl. Abschnitt 3.2.1) sowie bei Jugendlichen mit seltenen, weniger intensiven oder negativen interkulturellen Kontakterfahrungen (vgl. Abschnitte 1, 2.1.3, 3.2.1) zu erwarten. Bei Jugendlichen der Residenzgesellschaft können insbesondere gegenüber der Zielgruppe Geflüchteter zum einen Vorurteile und Stereotype vorherrschen, zum anderen sind mit Blick auf Einstellungen große Unterschiede – von Toleranz bis hin zu Fremdenfeindlichkeit – möglich (vgl. Abschnitte 1, 3.2.1).

Vor dem Hintergrund der dargelegten Annahmen zu Lernvoraussetzungen lässt sich folgende, allgemeine Zielvorstellung formulieren: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein,

- ihr Wissen über Konventionen der eigenen Kultur sowie von Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte zu erweitern (kognitive Dimension),
- kulturelle Unterschiede von Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte anzuerkennen, zu respektieren und zu akzeptieren und dadurch möglichst unvoreingenommene Einstellungen zu entwickeln (affektive Dimension),
- Verhaltensweisen im Kontakt mit Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte zu reflektieren (behaviorale Dimension).

B2 Formulierung einer lerntheoretischen und einer lehrtheoretischen Annahme, um einen Zusammenhang zwischen Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten und Zielvorstellungen bzw. Lerneffekten sowie zwischen Lernaktivitäten und Lehrhandlungen herzustellen: Die im Folgenden allgemein formulierte lern- bzw. lehrtheoretische Annahme wird im Rahmen der ersten Studie weiter präzisiert (vgl. Abschnitt 4.2). Als vorläufige lerntheoretische Annahme lässt sich festhalten: Wenn Jugendliche mit den unter B1 genannten Voraussetzungen sich mit Stereotypen und Vorurteilen über Deutsche und Geflüchtete auseinandersetzen, Ziele mit Blick auf eine kritische Beurteilung konkretisieren, sich die Bedeutsamkeit dieser Thematik bewusst machen und sich über das Vorgehen zur Zielerreichung verständigen, Grundlagen für eine kritische Beurteilung von Vorurteilen und Stereotypen erarbeiten und diese auf die Gestaltung medialer Beiträge in Kooperation und Kollaboration mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte auf der Basis kritischer Interaktionssituationen anwenden sowie Lösungswege und -strategien reflektieren, dann erreichen sie die unter B1 genannten Ziele.

Damit korrespondiert die nachfolgende lehrtheoretische Annahme: Wenn die Lehrperson Jugendliche – mit den genannten Voraussetzungen – mit komplexen Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben zu kulturbezogenen Themen konfrontiert, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutsamkeit der Thematik verdeutlicht, bei der Festlegung von Vorgehensschritten hilft, die selbsttätige Erarbeitung von Grundlagen für die Lösung der Aufgaben durch Bereitstellung geeigneter Materialien und Medienangebote anregt, die Kooperation und Kollaboration mit jugendlichen Geflüchteten durch Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen sowie die Reflexion von Lösungswegen und -strategien unterstützt, dann führen sie die oben beschriebenen Lernaktivitäten aus.

B3 Entwicklung eines Vorgehenskonzepts im Sinne eines Grundmusters für das unterrichtliche Handeln unter Berücksichtigung geeigneter didaktischer Ansätze: Die nachfolgende Darstellung eines Vorgehenskonzepts bildet ein allgemeines Grundmuster ab, das im Rahmen einer Interventionsstudie konkretisiert wird (vgl. Abschnitt 4.2). Die unter A4 genannten theoretischen Ansätze und Vorgehensweisen dienen als Grundlage für ein allgemeines Vorgehenskonzept, das auf der Basis der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik eine idealtypische Strukturierung von Unterricht in acht Phasen beinhaltet (vgl. Abschnitt 2.2.2) und folgende Lernaktivitäten umfasst:

(1) Vorschlagen spontaner Beurteilungsversuche, die sich auf die Präsentation stereotyper und vorurteilsbehafteter Aussagen und Vorstellungen zu Deutschen und Geflüchteten beziehen. Die

Lernenden setzen sich zum einen in wissensorientierter Weise kritisch mit stereotypisierenden bzw. vorurteilsbehafteten Informationen über Deutsche und Geflüchtete auseinander (vgl. Abschnitt 2.1.3). Da die Vorurteile und Stereotype gegebenenfalls an Erlebnissen der Lernenden anknüpfen, kommt zum anderen ein erfahrungsorientiertes Vorgehen zum Tragen (vgl. Abschnitt 2.1.3).

(2) *Vereinbaren von Zielen, die eine an Kriterien orientierte Beurteilung von Vorurteilen und Stereotypen ermöglichen, sowie Besprechen der Bedeutsamkeit der komplexen Thematik.* Die Lernenden reflektieren hierbei die gesamtgesellschaftliche, aber auch die persönliche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Thematik. Demnach können sowohl Wissen als auch persönliche Erfahrungen eine Rolle spielen (vgl. Abschnitt 2.1.3).

(3) *Zusammenstellen relevanter Fragen zur Verständigung über das inhaltliche und methodische Vorgehen.* Die Lernenden verschaffen sich in wissensorientierter Weise einen Überblick über das Vorgehen und zu bearbeitende Teilthemen.

(4) *Erarbeitung inhaltlich bedeutsamer Grundlagen anhand der Themenkomplexe ‚Stereotyp und Vorurteil‘, ‚Flucht und Migration‘, ‚Asyl in Deutschland‘, ‚Religion des Islam.* Die Lernenden setzen sich mit diesen Themen auseinander, um eine kriterienorientierte Beurteilung von Vorurteilen und Stereotypen unter Rückgriff auf Faktenwissen im Sinne eines wissensorientierten Vorgehens vornehmen zu können. Kulturbezogene Informationen generieren die Lernenden dabei teilweise in einem virtuellen interkulturellen Austausch, so dass eine (Weiter-)Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen möglich ist (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zusätzlich soll es den Lernenden im Rahmen dieser Lernaktivität möglich sein, persönliche Erfahrungen einzubringen (vgl. Abschnitt 2.1.3).

(5) *Erstellen einer kriterienorientierten Lösung der Beurteilungsaufgabe in Form kurzer Aufsätze und Upload auf eine schulinterne Lernplattform.* Dies ist wiederum als wissensorientierte Lernaktivität zu sehen, da die Lernenden die erarbeiteten, kulturbezogenen Informationen auf die eingangs gestellte Beurteilungsaufgabe anwenden sollen. Weiterhin können sie in erfahrungsorientierter Weise bestehende vorurteilsbehaftete oder stereotype Sichtweisen vor dem Hintergrund der Anerkennung, des Respekts und der Akzeptanz kultureller Unterschiede in Frage stellen und gegebenenfalls neu bewerten, was auf affektiver Ebene unvoreingenommene Einstellungen begünstigen kann (vgl. Abschnitt 2.1.3).

(6) *Präsentation der Aufgabenlösungen, Vergleich und Diskussion hinsichtlich der angewandten Argumentationsweisen.* Im Vergleich und in der Diskussion können unter

Umständen weitere Bewertungen persönlicher Einstellungen und Sichtweisen erfolgen, so dass die Lernenden im Rahmen dieser Lernaktivität ihre interkulturelle Kompetenz auf affektiver Ebene weiterentwickeln können.

(7) Anwenden der in Phase 4 erarbeiteten Grundlagen im Rahmen einer Kooperation und Kollaboration mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung mit dem Ziel der Gestaltung medialer Beiträge auf der Basis kritischer Interaktionssituationen zwischen Deutschen und Geflüchteten. Im Rahmen dieser handlungsorientierten Lernaktivität haben die Lernenden die Möglichkeit, mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung in Kontakt zu treten und ihre interkulturelle Handlungskompetenz (weiter-) zu entwickeln (vgl. Abschnitt 2.1.3). Hierfür soll eine Basis für möglichst positive Kontakterfahrungen geschaffen werden, was durch die gemeinsame Zielstellung der Gestaltung von Medienbeiträgen konkretisiert wird (vgl. Abschnitt 2.1.3). Diese Beiträge beziehen sich auf *Critical Incidents* zwischen Deutschen und Geflüchteten und integrieren kulturbezogenes Wissen, knüpfen gegebenenfalls an Erfahrungen der Lernenden an und ermöglichen eine Reflexion kulturbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen, so dass alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz adressiert werden (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zugleich haben die Lernenden im Rahmen der Mediengestaltung die Gelegenheit, sich mit einer lebensweltlichen und gesellschaftlich relevanten Thematik auseinanderzusetzen (vgl. Abschnitt 2.2.2).

(8) Formulieren weiterführender Fragen über die behandelten Themenkomplexe hinaus und Reflexion von Lerninhalten und Vorgehensweisen. Da im Rahmen dieser abschließenden Lernaktivität die Lernenden Informationslücken über weiterführende Themen sowie individuelle Erfahrungen im Sinne eines Feedbacks artikulieren, spielen sowohl wissens- als auch erfahrungsorientierte Zugänge eine Rolle (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Zur Entwicklung dieser Lernaktivitäten sind folgende Lehrhandlungen vorgesehen:

(1) Präsentation stereotyper und vorurteilsbehafteter Aussagen und Vorstellungen von Deutschen und Geflüchteten, Einführung einer Beurteilungsaufgabe und Sammeln erster spontaner Lösungsvorschläge.

(2) Unterstützung bei der Vereinbarung von Zielen und Hinweise zum Bedenken der Bedeutsamkeit.

(3) Zusammenstellen inhaltlicher und methodischer Vorgehensschritte in Abstimmung mit den Jugendlichen.

(4) Auswahl und Bereitstellung von Arbeitsmaterialien zu den Themenkomplexen ‚Stereotyp und Vorurteil‘, ‚Flucht und Migration‘, ‚Asyl in Deutschland‘, ‚Religion des Islam‘ auf einer digitalen Lernplattform sowie Unterstützung bei inhaltlichen Fragen.

(5) Unterstützung und Beratung bei der Lösung und Präsentation der Beurteilungsaufgabe.

(6) Moderation und – falls nötig – ergänzende Hinweise bei der Präsentation und beim Vergleich der Aufgabenlösungen sowie systematisierende Zusammenfassung von Argumentationsweisen.

(7) Präsentation der Gestaltungsaufgabe, Unterstützung der Kooperation und Kollaboration von Jugendlichen mit und ohne Flucht- bzw. Migrationsgeschichte durch Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen und Bereitstellung inhaltlicher und methodischer Hinweise sowie geeigneter Materialien, Hard- und Software zur Erstellung medialer Beiträge.

(8) Anregung zu und Zusammenstellung von weiterführenden Fragen über die behandelten Themenkomplexe hinaus sowie Reflexion von Lerninhalten und Vorgehensweisen.

B 4 Formulierung einer allgemeinen Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage: Damit die Schülerinnen und Schüler mit den Voraussetzungen eines eher niedrigen Niveaus interkultureller Kompetenz die angestrebte Zielvorstellung erreichen, interkulturelle Kompetenz basierend auf ihrem Wissen, ihren Einstellungen und ihrem Verhalten weiterzuentwickeln, eignet sich ein Vorgehen mit folgenden Lernaktivitäten:

- Äußerung spontaner Beurteilungsversuche basierend auf der Präsentation stereotyper und vorurteilsbehafteter Aussagen und Vorstellungen zu Deutschen und Geflüchteten,
- Vereinbaren und Festlegen von Zielen, die eine kriterienorientierte Beurteilung von Vorurteilen und Stereotypen ermöglichen sowie Bedenken der Bedeutsamkeit der komplexen Thematik,
- Sammeln relevanter Fragen zum weiteren inhaltlichen und methodischen Vorgehen,
- Erarbeitung relevanter Grundlagen anhand der Themenkomplexe *Stereotyp und Vorurteil, Flucht und Migration, Asyl in Deutschland, Religion des Islam,*
- Kriterienorientierte Lösung der Beurteilungsaufgabe in Form kurzer Aufsätze, Präsentation der eigenen Aufgabenlösung und Vergleich hinsichtlich der jeweils angewandten Argumentationsweisen sowie Zusammenfassung,
- Anwendung der erarbeiteten Grundlagen im Rahmen einer Kooperation und Kollaboration mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung mit dem Ziel der

Gestaltung medialer Beiträge auf der Basis kritischer Interaktionssituationen zwischen Deutschen und Geflüchteten,

- Formulieren weiterführender Fragen und Reflexion von Lerninhalten und Vorgehensweisen.

Zur Entwicklung dieser Lernaktivitäten werden folgende Lehrhandlungen als geeignet erachtet:

- Konfrontation der Jugendlichen mit stereotypen und vorurteilsbehafteten Aussagen und Vorstellungen von Deutschen und Geflüchteten, Einführung einer Beurteilungsaufgabe und Sammeln erster spontaner Lösungsvorschläge,
- Hinweise zum Bedenken der Bedeutsamkeit und unterstützende Hinweise bei der Vereinbarung von Zielen sowie inhaltlicher bzw. methodischer Vorgehensschritte in Abstimmung mit den Jugendlichen,
- Bereitstellung von Arbeitsmaterialien zu den Themenkomplexen *Stereotyp und Vorurteil*, *Flucht und Migration*, *Asyl in Deutschland*, *Religion des Islam* auf einer digitalen Lernplattform,
- Beratung und Unterstützung bei der Lösung der Beurteilungsaufgabe, Moderation und – falls nötig – ergänzende Hinweise bei der Präsentation und beim Vergleich der Aufgabenlösungen sowie systematisierende Zusammenfassung von Argumentationsweisen,
- Einführung der Gestaltungsaufgabe und Unterstützung der Kooperation und Kollaboration von Jugendlichen mit und ohne Flucht- bzw. Migrationsgeschichte durch Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen und Bereitstellung inhaltlicher und methodischer Hinweise sowie geeigneter Materialien, Hard- und Software zur Erstellung medialer Beiträge.
- Anregung zu und Zusammenstellung von weiterführenden Fragen sowie Reflexion von Lerninhalten und Vorgehensweisen.

Die dargelegte allgemeine Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage wird im Rahmen einer Interventionsstudie empirisch überprüft (vgl. Abschnitt 4.2). Weiterhin dient sie als Grundlage der Formulierung weiterer Forschungsfragen, die für ergänzende Teilstudien abgeleitet und bearbeitet werden (vgl. Abschnitte 5.2, 6.2)

3.2.3 Entwurf von konzeptbezogenen Unterrichtseinheiten

CI Konkretisierungen hinsichtlich des zeitlichen Umfangs, der inhaltlichen Ausgestaltung der gewünschten Lernaktivitäten und der geplanten Lehrhandlungen, der Medien und der Sozialformen unter Berücksichtigung kontextueller Rahmenbedingungen: Das Unterrichtskonzept, das entsprechend der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik aus acht Unterrichtsphasen unter Berücksichtigung komplexer Aufgabenstellungen (vgl. Abschnitt 3.2.2) sowie einer schulartübergreifenden Kooperation (vgl. Abschnitt 3.2.1) besteht, erstreckt sich über insgesamt 16 Schulstunden à 45 Minuten und ist Bestandteil des regulären Fachunterrichts. Aufgrund der thematischen Anbindung an den Fachinhalt *Kulturraum Orient* wird der überwiegende Teil (15 Schulstunden) im Geographieunterricht durchgeführt. In der ersten Unterrichtsstunde erfolgt die Einführung der Beurteilungsaufgabe (Phase 1) sowie die Umsetzung der zweiten und dritten Phase der idealtypischen Strukturierung des Unterrichtsprozesses. Für die Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung (Phase 4) werden insgesamt acht Unterrichtsstunden benötigt. Die Lösungen der eingangs gestellten Beurteilungsaufgabe (Phase 5) werden in Form schriftlicher Stellungnahmen als Hausaufgabe verfasst. Eine weitere Unterrichtsstunde ist für den Vergleich der Lösungen hinsichtlich zum Tragen kommender Argumentationsweisen notwendig (Phase 6). Diese Phase wird im Fach Deutsch durchgeführt, weil schriftliche Stellungnahmen eine typische argumentierende Aufsatzform des Deutschunterrichts darstellen. Phase 7 umfasst insgesamt sechs Unterrichtsstunden. Dabei sind zwei vorbereitende Unterrichtsstunden vorgesehen, in denen die komplexe Gestaltungsaufgabe zunächst ohne interkulturellen Kontakt eingeführt wird und erste Gedanken zu kritischen Interaktionssituationen zwischen Deutschen und Geflüchteten sowie möglichen medialen Umsetzungsweisen gesammelt werden. Am Ende der Unterrichtseinheit sind vier Unterrichtsstunden für die Kooperation und Kollaboration mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte mit dem Ziel der Gestaltung medialer Beiträge auf der Basis kritischer Interaktionssituationen vorgesehen. Hierfür ist eine Zusammenarbeit der achten Klasse des Gymnasiums mit einer Klasse der benachbarten Mittelschule, in der ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchtgeschichte unterrichtet werden, geplant. Phase 8 wird als Feedback- und Abschlussphase in den letzten zehn Minuten der schulformübergreifenden Kooperation umgesetzt.

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Unterrichtseinheiten sollen zunächst die potenziell bei Jugendlichen vorhandenen Vorurteile und Stereotype insbesondere gegenüber Menschen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung handlungsleitend sein. Diese geben nicht nur einen Anlass dafür, sich mit dem Thema *Vorurteile und Stereotype* generell auseinanderzusetzen, sondern stehen weiterhin in Verbindung mit den Themenkomplexen *Flucht und Migration* sowie *Asyl in Deutschland*, wenn diese zum Beispiel bestimmte Vorstellungen über Fluchthintergründe oder Bleibeperspektiven in Deutschland aufgreifen (vgl. z. B. Förderverein Pro Asyl e.V., Amadeu Antonio Stiftung, IG Metall Vorstand, Gemeinnützige Respekt! Kein Platz für Rassismus GmbH & ver.di Bundesvorstand, 2017; UNO Flüchtlingshilfe Deutschland für den UNHCR, 2022). Da ein Großteil der in Deutschland ankommenden Geflüchteten bzw. Migrantinnen und Migranten muslimisch ist (vgl. BAMF, 2022, S. 23), können Vorurteile und Stereotype ebenso das Themenfeld der Religion des Islam betreffen, mit welchem wiederum spezifische Assoziationen einhergehen können (vgl. z. B. Häusler, 2017; Wolf & Halm, 2017; Zick, 2017).

Entsprechend der handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik (vgl. Abschnitte 2.2.2, 3.2.1) sollen sich die Inhalte der medialen Beiträge, die im Rahmen der komplexen, lernprozessanregenden Anwendungsaufgabe produziert werden sollen (Phase 7), an individuellen und damit authentischen Erfahrungen der Lernenden orientieren. Thematisch werden persönlich erlebte *Critical Incidents*, das heißt kritische Interaktionssituationen in Form von Missverständnissen oder Konflikten zwischen Deutschen und Geflüchteten, aufgegriffen, was zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen soll (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Begleitend zum Unterricht wird überdies eine digitale Lernplattform bereitgestellt, deren Einsatz verschiedene Funktionen erfüllt, wie z. B. die Bereitstellung von Materialien in Form von Text-, Bild-, Audio- oder Videodateien (vgl. Abschnitte 2.1.3, 2.2.2). Durch die Integration von Wikis kann sie darüber hinaus als Instrument für Kooperation und Kommunikation sowie zur Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen eingesetzt werden (vgl. Abschnitte 2.1.3, 2.2.2). Glossare, die innerhalb der Lernplattform angelegt werden, dienen weiterhin als Informationsquellen zu bestimmten Themengebieten (vgl. Abschnitte 2.1.3, 2.2.2). Darüber hinaus können in der Lernplattform extern generierte Medienangebote, wie zum aus *Adobe Spark* oder *Padlet*, eingebettet werden. Damit werden im Rahmen der Unterrichtseinheit relevante Medienangebote auf einer digitalen Plattform gebündelt.

Des Weiteren soll die Gestaltungsaufgabe auf die Erstellung medialer Beiträge in Form sogenannter Stop-Motion-Videos abzielen (vgl. zur Stop-Motion-Technik z. B. Fehrmann, 2019). Eine visuelle Umsetzung kritischer Interaktionssituationen erscheint deshalb geeignet, weil die Lernenden eigene Erlebnisse nicht nur in einen kommunikativen Zusammenhang einbetten, sondern zugleich visuell verarbeiten können, wodurch „eine für die Analyse notwendige Distanz“ (Haag & Biniek, 2015, S. 28) erreicht und eine Reflexion kommunikativer Handlungen möglich wird (vgl. ebd.). Daneben offenbart die Stop-Motion-Technik Potenziale für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen, da eine separate Aufnahme von Bild und Ton möglich ist. Darüber hinaus müssen Lernende in Stop-Motion-Videos nicht selbst als Person in Erscheinung treten, sondern können unter Verwendung des sogenannten Legetricks individuelle Erfahrungen anonymisiert artikulieren. Für die Gestaltung von Stop-Motion-Videos ist die Bereitstellung von Tablet-PCs notwendig, da diese sowohl zur Aufnahme von Fotos als auch zur Weiterverarbeitung mit einer speziellen Stop-Motion-App verwendet werden können (vgl. hierzu Abschnitt 6.2).

Mit Blick auf Sozialformen (vgl. Abschnitt 2.2.2) finden die erste, zweite, dritte, sechste und achte Phase hauptsächlich in Lehrer:innen-Schüler:innen-Gesprächen in der Klassengemeinschaft statt. Phase 4 hingegen enthält hohe Anteile an Phasen kooperativen Lernens wie Partner- oder Gruppenarbeit, während die Aufgabenlösung in Phase 5 als Einzelarbeit vorgesehen ist. Die Gestaltungsaufgabe in Phase 7 ist durch einen erhöhten Grad an Selbststeuerung gekennzeichnet und hauptsächlich als schulformgemischte Gruppenarbeit angelegt.

C2 Entwurf einer unterrichtlichen Handlungslinie: Im Folgenden wird eine unterrichtliche Handlungslinie auf der Grundlage des konzeptionellen Grundmusters (vgl. B3) und der konkretisierenden Entscheidungen (vgl. C1) entworfen, aus der die einzelnen Unterrichtsphasen und -schritte zusammenfassend hervorgehen. Eine solche Handlungslinie darf allerdings nicht als starres Handlungsmuster verstanden werden, sondern kann je nach Erfordernissen und Gegebenheiten der Situation angepasst werden (vgl. Tulodziecki et al., 2017, S. 172).

- Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen
 - Komplexe Beurteilungsaufgabe: Präsentation stereotyper und vorurteilsbehafteter Aussagen und Vorstellungen zu Deutschen und Geflüchteten
 - Sammeln erster Beurteilungsversuche

- Zielvereinbarung und Bedenken der Bedeutsamkeit
 - Gemeinsames Festlegen der Zielstellung, Kriterien für eine fundierte Beurteilung zu erarbeiten
 - Besprechen der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Thematik für die Lebenssituation der Jugendlichen
- Verständigung über das Vorgehen
 - Zusammenstellen von Fragen, die für die Lösung der Beurteilungsaufgabe zu bearbeiten sind
 - Verständigung über das weitere Vorgehen für die Bearbeitung der Beurteilungsaufgabe sowie Erläuterungen zur digitalen Lernplattform, zum Zeitrahmen und zu Sozialformen
- Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung
 - Inhaltliche Konzentration auf vier Themenkomplexe: Vorurteile und Stereotype, Flucht und Migration, Asyl in Deutschland, Religion des Islam
 - Verwendung einer digitalen Lernplattform, u. a. zur Bereitstellung von Materialien und Informationsquellen, als Instrument für Kooperation und Kommunikation sowie zur Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen
- Durchführung der Aufgabenlösung
 - Lösung der Beurteilungsaufgabe unter Anwendung der erarbeiteten Grundlagen
 - Verfassen persönlicher Stellungnahmen in Form kurzer Aufsätze
- Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung des Gelernten
 - Präsentation der Aufgabenlösungen
 - Vergleich und Diskussion von angewandten Argumentationsweisen
- Einführung von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung
 - Anwendung der in Phase 4 erarbeiteten Grundlagen im Rahmen einer komplexen Gestaltungsaufgabe: Erstellen von Stop-Motion-Videos auf Basis kritischer Interaktionssituationen zwischen Deutschen und Geflüchteten in Kooperation und Kollaboration mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung
 - Selbstgesteuerte Gestaltung von Stop-Motion-Videos
 - Präsentation der Gestaltungsprodukte im Plenum
- Weiterführung und Bewertung des Gelernten und der Lernwege

- Thematisieren weiterführender Fragen
- Reflexion behandelter Lerninhalte und eingesetzter Medien

Die dargelegten Lernvoraussetzungen, Zielvorstellungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen sowie die Handlungslinie bilden die Grundlage für eine Interventionsstudie, im Rahmen derer Konkretisierungen für eine Unterrichtseinheit vorgenommen werden (vgl. Abschnitt 4.2).

3.2.4 Grundlagen der Konzeption empirischer Untersuchungen

Vor dem Hintergrund des gewählten forschungsmethodischen Ansatzes einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln (vgl. Abschnitt 3.1) wird Evaluation in einem erweiterten Begriffsverständnis aufgefasst, das „sowohl formative und summative Vorgehensweisen als auch empirisch-analytische und bewertende Zugänge umfasst“ (Tulodziecki et al., 2013, S. 37). Die Evaluation soll sich dabei auf ein praxis- und theorieorientiertes Unterrichtskonzept beziehen und eine empirische Erprobung konzeptbezogener Unterrichtseinheiten integrieren (vgl. ebd.). Dem forschungsmethodischen Vorgehen entsprechend hängt unterrichtliches Handeln mit Annahmen zu Voraussetzungen der Jugendlichen, Zielvorstellungen für den unterrichtlichen Prozess, Annahmen zu geeigneten Aktivitäten auf Seiten der Lernenden und zu passenden pädagogischen Maßnahmen zusammen (vgl. Tulodziecki et al., 2014, S. 5, Abschnitt 3.1). Demnach müssen während der Konzepterprobung Daten zur Einschätzung von Lernvoraussetzungen, von Lernaktivitäten, von Lehrhandlungen und von Lernergebnissen im Aspekt der Zielvorstellung der Förderung interkultureller Kompetenz sowie von weiteren praxis- und theorierelevanten Ereignissen erfasst werden, weshalb eine Verwendung und Verbindung unterschiedlicher, sowohl quantitativer als auch qualitativer Vorgehensweisen bei der Datenerhebung und -auswertung sinnvoll erscheint (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 234). Mit Blick auf die Komplexität der Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage (vgl. Abschnitt 3.2.2) soll die Verbindung beider Forschungsparadigmen im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit eine wichtige Rolle spielen. Bevor Verfahren einer systematischen Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Forschungszugänge und -methoden vorgestellt werden, sollen im Folgenden Möglichkeiten der empirischen Erfassung interkultureller Kompetenz – als zugrundeliegende Zielvorstellung (vgl. Abschnitt 3.2.2) – diskutiert werden.

Auch wenn bereits ein umfassender theoretischer Diskurs zum Konstrukt interkultureller Kompetenz vorhanden ist (vgl. Abschnitt 2.1), sind Ansätze zur Messung weniger vielfältig (vgl. Leung et al., 2014, S. 502). Aufgrund der konzeptionellen Komplexität interkultureller Kompetenz ist es überdies hilfreich, eine Priorisierung bestimmter Aspekte zur Operationalisierung und Messung von Teilkonstrukten vorzunehmen (vgl. Deardorff, 2011, S. 72; Over, Mienert, Grosch & Hany, 2008, S. 70). Leung et al. (2014) identifizieren drei Vorgehensweisen bei der Erfassung interkultureller Kompetenz: „self-reported measures“ (S. 503), „informant-based measures“ (ebd.) und „performance-based measures“ (ebd.). *Self-reported measures* sind Selbstauskünfte von Individuen über die eigene interkulturelle Kompetenz, die nützliche, auf die Performanz bezogene Informationen über eine Person hervorbringen können (vgl. ebd., S. 503; hierzu Ang et al., 2015, S. 434). Während *informant-based measures* interkulturelle Kompetenz über Informantinnen bzw. Informanten, d.h. beobachtende Personen, erfassen, sind *performance-based measures* als standardisierte Testverfahren zu verstehen (vgl. Leung et al., 2014, S. 503f.; hierzu Ang et al., 2015, S. 435). Deardorff (2011) wiederum unterscheidet zwischen direkten und indirekten Formen der Kompetenzmessung (vgl. S. 74f.). Zu den direkten Formen zählt sie beispielsweise E-Portfolios, kritische Reflexionsarbeit oder die Beobachtung der Performanz in interkulturellen Situationen (vgl. ebd.). Deardorffs (2011) indirekte Messmethoden (vgl. S. 75f.) entsprechen im Grunde den erläuterten Selbstauskünften (vgl. Leung et al., 2014, S. 503) und werden in der wissenschaftlichen Praxis am häufigsten zur Erfassung interkultureller Kompetenz verwendet (vgl. Genkova, 2019, S. 124). Dazu zählen zum einen Inventare und Messinstrumente, die sich auf unterschiedliche Konzeptualisierungen bzw. einzelne Dimensionen interkultureller Kompetenz beziehen (vgl. Fantini, 2009, S. 465; zur Übersicht ebd., S. 466-471; Over et al., 2008, S. 70ff.), wie zum Beispiel das *Intercultural Development Inventory* (IDI) (vgl. Hammer et al., 2003) oder die *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) (vgl. Chen & Starosta, 2000) (vgl. Abschnitt 2.1.2). Zum anderen können Selbstauskünfte über Interviews oder Fokusgruppen-Diskussionen erfolgen (vgl. Deardorff, 2011, S. 75f.). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass Selbstauskünfte zum einen keine objektiven, sondern subjektive Rückschlüsse auf den individuell erlebten Grad interkultureller Kompetenz wiedergeben (vgl. Genkova, 2019, S. 125; Leung et al., 2014, S. 503). Zum anderen ist die Problematik sozial erwünschter Antworten und ihr eventueller Einfluss auf die prädiktive Validität von Selbstauskünften zu interkultureller Kompetenz zu berücksichtigen (vgl. Genkova, 2019, S. 125; Leung et al., 2014, S. 503).

Eine weitere Möglichkeit, interkulturelle Kompetenzen zu erfassen, stellt die Arbeit mit *Critical Incidents* dar (vgl. Over et al., 2008, S. 73), deren didaktisches Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz bereits in Abschnitt 2.1.3 dargestellt wurde. Die auf Flanagan (1954) zurückgehende „critical incident technique“ (S. 327) umfasst eine Reihe von Verfahren, Daten über menschliches Verhalten zu sammeln, die zur Lösung praktischer Probleme herangezogen werden können (vgl. ebd.). Indem die aus Beobachtungen, Interviews oder Fragebögen gewonnenen Daten detaillierten Analysen unterzogen werden, wird ein vertieftes Verständnis der Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Interagierenden ermöglicht (vgl. Over et al., 2008, S. 73). Dies leistet einerseits einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. ebd.), andererseits unterstützt die Arbeit mit tatsächlichen oder vorgestellten kritischen Interaktionssituationen bei der Aktualisierung spezifischer interkultureller Bewusstheit (vgl. Hesse, 2008, S. 51), weshalb *Critical Incidents* in verschiedenen Studien zur Evaluation interkultureller Kompetenz eingesetzt wurden. Beispielsweise dienten *Critical Incidents* im Rahmen der interkulturellen Aufgaben der DESI-Studie (vgl. Abschnitt 1) als Anregung, über interkulturelle Situationen zu reflektieren und auf diese Weise interkulturelle Kompetenz abzubilden (vgl. Göbel, 2007a, S. 30f.). Auf Grundlage des von Schmid und Thomas (2003) entwickelten Critical-Incident-Repertoires für die englische Kultur wurden zwei kritische Interaktionssituationen ausgewählt und schriftlich präsentiert. Diese sollten von den Schülerinnen und Schülern in einem Multiple-Choice-Format hinsichtlich Fragen zur kognitiven und affektiven Situationsanalyse, zu intendierten Handlungsstrategien und zum Transfer bearbeitet werden, wobei die Items entsprechend der Entwicklungsphasen interkultureller Kompetenz nach Bennett (1993, vgl. Abschnitt 2.1.2) konstruiert wurden (vgl. Göbel, 2007a, S. 31; Hesse, 2008, S. 51). Insofern bildet das Instrument nicht nur die für interkulturelle Kompetenz relevanten Dimensionen ab, sondern spiegelt auch ihre Ausprägung in verschiedenen Abstufungen wider (vgl. Göbel, 2007a, S. 31f.). Zur externen Validierung der Critical-Incident-Aufgaben wurde zusätzlich ein Fragebogen zur Erfassung kulturallgemeiner interkultureller Kompetenz (AIK) eingesetzt (vgl. ebd., S. 27). Da in Folge korrespondierender Schülerinnen- und Schülerantworten zu *Critical Incidents* und AIK-Fragebögen die Konstruktvalidität der eingesetzten Instrumente sichergestellt werden konnte, kann aus den Befunden der DESI-Studie geschlussfolgert werden, dass *Critical Incidents* als Messinstrument zur Abbildung des theoretischen Konstrukts interkultureller Kompetenz geeignet sind (vgl. ebd., S. 34).

Während für die DESI-Studie aufgrund der Anforderungen der Erhebungssituation (vgl. hierzu Hesse, 2008, S. 49) ein quantitatives Vorgehen gewählt werden musste, können *Critical Incidents* auch Teil qualitativer Studien sein. Beispielsweise sammelte Göbel (2001) anhand strukturierter Leitfadeninterviews *Critical Incidents* aus der Perspektive chilenischer Lehrpersonen unterschiedlicher kultureller Herkunft, die sie unter anderem mit Blick auf Konfliktbearbeitungskonzepte auswertete (vgl. S. 167). Als weiteres Beispiel ist die Studie von Stier, Tryggvason, Sandström und Sandberg (2012) zu nennen, in der persönlich erlebte *Critical Incidents* schwedischer Vorschullehrerinnen und -lehrer erfasst wurden, um diese anschließend im Rahmen einer qualitativen Analyse unter anderem hinsichtlich des darin zum Tragen kommenden Verständnisses für ethnische und kulturelle Diversität zu untersuchen (vgl. S. 287). Abschließend ist festzustellen, dass interkulturelle Kompetenz aufgrund ihrer Komplexität nicht mit einem einzigen Messinstrument evaluiert werden kann (vgl. Deardorff, 2011, S. 74). Da die verfügbaren Instrumente zur Kompetenzerfassung darüber hinaus zum Teil kritische Aspekte aufweisen (vgl. z. B. Genkova, 2019, S. 125; zur Kritik an *Critical Incidents* Abschnitt 2.1.3), wird ein multimethodologischer und -perspektivischer Ansatz gefordert (vgl. Deardorff, 2011, S. 73; Genkova, 2019, S. 125; Leung et al., 2014, S. 504). Bei der Evaluation interkultureller Kompetenz sollen demnach nicht nur verschiedene Vorgehensweisen (vgl. Deardorff, 2011, S. 74f.; Leung et al., 2014, S. 503), sondern auch quantitative und qualitative Methoden der Datenerhebung in Form von Interviews, Beobachtungen oder Fremd- und Selbstbeurteilungen Berücksichtigung finden (vgl. Deardorff, 2006, S. 241). Dementsprechend ist auch vor dem Hintergrund der Komplexität der im Rahmen dieser Forschungsarbeit avisierten Zielvorstellung interkultureller Kompetenz eine Verbindung des quantitativen und qualitativen Forschungsparadigmas anzustreben.

Mit Blick auf den Diskurs einer systematischen Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Methoden der Datenerhebung und -auswertung sind Triangulation und Mixed Methods als konzeptionelle Ansätze hervorzuheben (vgl. Kuckartz & Busch, 2012, S. 145). Der ursprünglich zur Validierung in der quantitativen Forschung eingesetzte Ansatz der Triangulation geht zurück auf Denzin (1978), der diese als „combination of methodologies in the study of the same phenomenon“ (S. 291) auffasst. Triangulation eröffnet somit nicht nur Möglichkeiten zur Validierung, sondern kann als Strategie gelten, ein vertieftes Verständnis zu einem Untersuchungsgegenstand zu erhalten (vgl. Kuckartz & Busch, 2012, S. 145). Denzins Triangulationsdefinition lässt sich der sogenannten Methodentriangulation zuordnen (vgl.

Kuckartz, 2014, S. 46). Diese umfasst allerdings nicht nur die Kombination des quantitativen und qualitativen Forschungsparadigmas, sondern auch die Kombination von Methoden des gleichen Methodenbereichs (vgl. ebd., S. 46f.; Schreier & Odağ, 2020, S. 5), was in der englischsprachigen Forschung unter dem Begriff *Multimethods* konkludiert wird (vgl. Creswell, 2015, S. 3; Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019, S. 804; Kuckartz, 2014, S. 57; Tashakkori & Teddlie, 2003, S. 11). Auch wenn die Methodentriangulation die am häufigsten praktizierte Variante der Triangulation darstellt, kann der konzeptionelle Ansatz der Triangulation weiter gefasst werden und schließt darüber hinaus Formen der Daten-, Theorie- und Forschertriangulation mit ein (vgl. Kuckartz, 2014, S. 46f.). Demnach stellt die Kombination des qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmas, die in der vorliegenden Forschungsarbeit angestrebt werden soll (s. o.), lediglich einen Teilbereich des konzeptionell weiter gefassten Ansatzes der Triangulation dar, weshalb sie für diese Arbeit weniger bedeutend ist.

Im Vergleich zur Triangulation ist Mixed Methods ein deutlich jüngerer Ansatz, mit dem immer eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden unter forschungspraktischem Fokus konkreter, methodenkombinierender Designs einhergeht (vgl. ebd., S. 50, 57; Kuckartz & Busch, 2012, S. 145). Besondere Aufmerksamkeit erhält Mixed Methods deshalb im Bereich angewandter Forschung und dabei vor allem im Kontext der Evaluation bzw. Evaluationsforschung, was Kuckartz (2014) folgendermaßen begründet:

Nur Zahlen berichten, das greift im Feld der Evaluation meistens ebenso zu kurz wie die Beschränkung auf Worte oder verbale Äußerungen in einer Evaluationsstudie. Man möchte beides haben und die Ergebnisse aufeinander beziehen oder besser noch in einem komplexen Design Teilstudien so anlegen und parallel oder hintereinander staffeln, dass sich aus mehreren Perspektiven verschiedene Blicke auf den Evaluationsgegenstand ergeben. (S. 52)

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die drei zentralen Mixed-Methods-Designformen dargelegt werden, die Creswell & Plano Clark (2018) für den englischsprachigen Raum unterscheiden: *convergent design*, *explanatory sequential design* und *exploratory sequential design* (vgl. S. 67f.). Im „convergent design“ (ebd., S. 65), das Creswell und Plano Clark (2007) in einer früheren Systematik noch als „triangulation design“ (S. 62) bezeichneten, werden sowohl quantitative als auch qualitative Datengrundlagen zum selben Konstrukt oder Konzept parallel, aber getrennt voneinander erhoben und analysiert, um diese anschließend zusammenzubringen und zu vergleichen (vgl. Creswell & Creswell, 2018, S. 219; Creswell &

Plano Clark, 2018, S. 68). Die Verwendung dieser Designform kann unter anderem mit den Intentionen einhergehen, ein umfassenderes Verständnis mit Blick auf ein Forschungsanliegen oder aber eine Bestätigung bzw. Validierung von Untersuchungsergebnissen zu erreichen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2018, S. 65). Im Gegensatz zum *convergent design* besteht das „explanatory sequential design“ (ebd., S. 77) aus zwei aufeinanderfolgenden Phasen der Datenerhebung, beginnend mit der Erhebung und Auswertung quantitativer Daten. Die Ergebnisse werden im Anschluss unter Zuhilfenahme qualitativer Datengrundlagen vertiefend analysiert und erläutert (vgl. ebd.; Creswell & Creswell, 2018, S. 222). Im Unterschied dazu werden im „exploratory sequential design“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 84) zunächst qualitative Daten erhoben und ausgewertet (vgl. ebd.). Aufbauend auf explorativen Ergebnissen können neue Instrumente, Items oder Aktivitäten für Interventionen entwickelt werden, um diese anschließend einer quantitativen Überprüfung zu unterziehen (vgl. ebd., S. 67; Creswell & Creswell, 2018, S. 224). Analog zu den drei beschriebenen Designformen nach Creswell & Plano Clark (2018) differenziert Kuckartz (2014) Entsprechungen in deutscher Sprache: *paralleles Design*, *Vertiefungsdesign* und *Verallgemeinerungsdesign* (vgl. S. 71-83).

Generell bieten sich die dargelegten Mixed-Methods-Designs aufgrund ihrer differenzierten methodischen Zugänge für die Anwendung im komplexen Forschungsfeld Schule und Unterricht an (vgl. Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019, S. 801). Beispielsweise kann das *exploratory sequential design* im Rahmen der Schul- und Unterrichtsforschung eingesetzt werden, wenn Unterrichtsmaßnahmen auf der Basis qualitativer Vorstudien gestaltet und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden (vgl. ebd., S. 805). Mit Blick auf das eigene Forschungsvorhaben erscheint diese Designform allerdings weniger geeignet, da die Entwicklung der unterrichtlichen Maßnahme nicht auf der Grundlage einer qualitativen Vorerhebung, sondern basierend auf Praxis und Theorie erfolgt (vgl. Abschnitt 3.2). Hingegen könnte die Verwendung des *explanatory sequential designs* im Kontext der eigenen Forschungsarbeit sinnvoll sein, sofern unerwartete oder heterogene Ergebnisse auftreten, die durch qualitative Vertiefungsstudien erklärt werden sollen (vgl. Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2019, S. 806). Für die Schul- und Unterrichtsforschung und die vorliegende Forschungsarbeit besonders naheliegend erscheint schließlich der Einsatz des *convergent designs*, da in Lehr-Lernprozessen viele Aspekte auf individueller und kontextueller Ebene interagieren, die mittels verschiedener Forschungszugänge und Methoden verständlich gemacht bzw. erfasst werden können (vgl. ebd., S. 808). Da sich diese Vielschichtigkeit und Komplexität auch mit Blick auf

das eigene Forschungsvorhaben zeigt (s. o.), könnte das *convergent design* herangezogen werden, um die zugrundeliegende Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage und zugleich die Zielerreichung des Unterrichtskonzepts sowie potenzielle Nebenwirkungen zu überprüfen. Vor dem Hintergrund der gewählten Erhebungsverfahren und Instrumente muss entschieden werden, welche Strategien der Zusammenführung quantitativer und qualitativer Datengrundlagen letztlich am geeignetsten erscheinen (vgl. z. B. Kuckartz, 2017, S. 165). Kuckartz (2017) schlägt hierfür eine resultatbasierte, eine datenbasierte und eine sequenzorientierte Integrationsstrategie vor (vgl. S. 169). Resultatbasierte Integrationsstrategien sind typisch für *convergent designs* bzw. *parallele Designs* und werden immer dann verwendet, wenn Daten einer quantitativen und einer qualitativen Studie mit zwei unabhängigen Samples im Rahmen eines Designs mit der Zielstellung einer Triangulation zu analysieren sind (vgl. ebd., S. 169f.). Eine Verbindung quantitativer und qualitativer Ergebnisse kann zum einen mit Hilfe von Hyperlinks, zum anderen mittels tabellarischer Gegenüberstellung als „Side-by-Side-Display“ (ebd., S. 170) erfolgen (vgl. ebd.). Wenn allerdings Daten der gleichen Forschungsteilnehmenden vorliegen, können datenbasierte Integrationsstrategien eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 172-177). Eine mögliche Strategie stellt die Transformation dar, die ebenfalls hauptsächlich in *convergent designs* bzw. *parallelen Designs* zum Tragen kommt. Eine Transformation kann beispielsweise als Quantifizierung qualitativer Daten realisiert werden, die dann den Ausgangspunkt für weitere statistische Analysen bilden kann (vgl. ebd., S. 172f.; Creswell & Plano Clark, 2018, S. 71). Zuletzt führt Kuckartz (2017) sequenzorientierte Integrationsstrategien an, die sich speziell für sequentielle Designformen anbieten (vgl. S. 177). Beispielsweise können im *exploratory sequential design* bzw. *Verallgemeinerungsdesign* qualitative Vorstudien durchgeführt werden, die die Grundlage für die Entwicklung quantitativer Erhebungsinstrumente bilden (vgl. ebd.; Creswell & Plano Clark, 2018, S. 90). In ähnlicher, nur umgekehrter Weise können im *explanatory sequential design* bzw. *Vertiefungsdesign* direkte Verbindungen zwischen den Forschungssträngen hergestellt werden, indem vertiefende qualitative Studien auf der Basis quantitativer Erhebungen realisiert werden (vgl. Kuckartz, 2017, S. 178). Da für die vorliegende Forschungsarbeit hauptsächlich das *convergent* und *explanatory design* relevant erscheinen (s. o.), können grundsätzlich alle vorgestellten Integrationsstrategien Verwendung finden. Die Entscheidung erfolgt nach einer Festlegung von Erhebungsverfahren und -instrumenten (vgl. für eine Konkretisierung gewählter Designs und Integrationsstrategien Abschnitt 7.1).

3.3 Fazit

Auf Basis einer Gegenüberstellung verschiedener Ansätze gestaltungsorientierter Bildungsforschung wurde in Abschnitt 3.1 eine begründete Entscheidung für das forschungsmethodische Vorgehen einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation für unterrichtliches Handeln getroffen, da es sich insbesondere für Forschungsarbeiten im schulischen bzw. unterrichtlichen Kontext eignet (vgl. Abschnitt 3.1). Anschließend wurde der gewählte forschungsmethodische Ansatz für das eigene Forschungsvorhaben forschungspraktisch realisiert (vgl. Abschnitt 3.2).

Die dargestellten Ausführungen bilden die Grundlage für die Konzeption, Durchführung und Auswertung von Studien, die in den folgenden Abschnitten erläutert und in Abbildung 1 im Überblick unter Bezugnahme auf die jeweiligen Verbindungslinien zum Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz dargestellt werden. In Abschnitt 4.2 wird zunächst die Interventionsstudie zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medien dargelegt, in der in einem Mixed-Methods-Design als Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Abschnitt 3.2.4) das entwickelte Unterrichtskonzept hinsichtlich seiner Zielerreichung unter Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz evaluiert wird (vgl. Abb. 1, Studie 1). Danach werden ergänzende qualitative Teilstudien präsentiert. Zum einen steht in Abschnitt 5.2 die Erfassung subjektiver Sichtweisen der Lernenden auf den Prozess der Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung mittels Fokusgruppen-Diskussionen unter Berücksichtigung der affektiven Dimension interkultureller Kompetenz im Mittelpunkt (vgl. Abb. 1, Studie 2). In Abschnitt 6.2 geht es zum anderen um die qualitative Inhaltsanalyse und Interpretation der im Rahmen des Unterrichtskonzepts gestalteten Medienprodukte vor dem Hintergrund der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz und weiterer kommunikativer sowie medienbezogener Aspekte (vgl. Abb. 1, Studie 3).

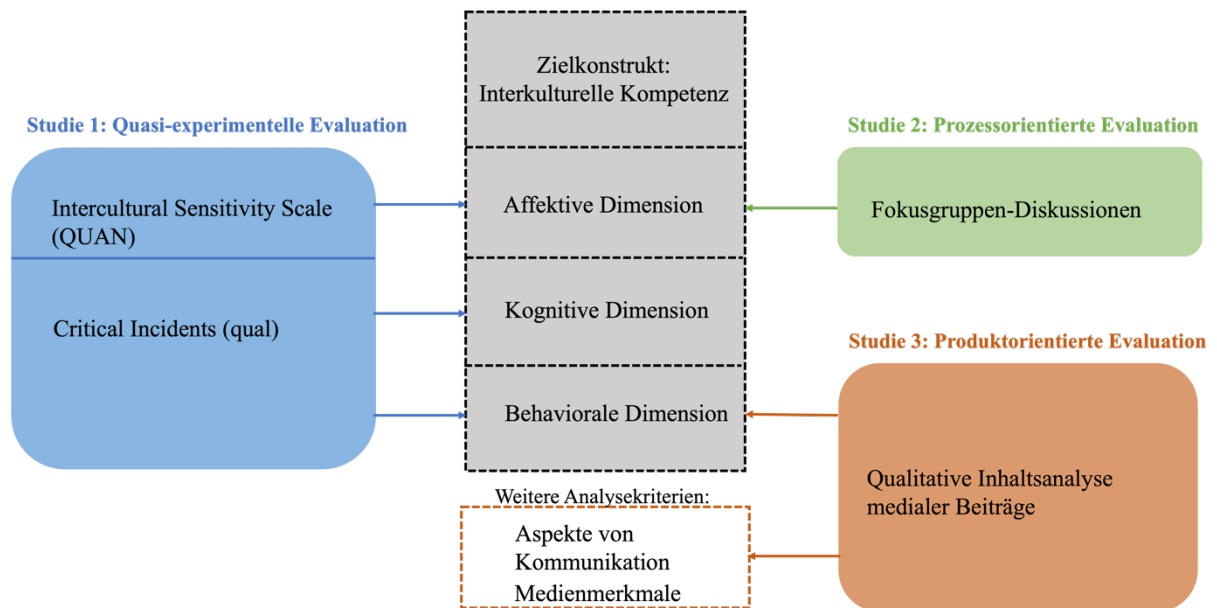


Abbildung 1: Übersicht über durchgeführte Studien unter Berücksichtigung der Verbindungslinien zum Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz.

4. Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I

4.1 Hinführung zu Studie 1

In der vorliegenden Studie erfolgt die Bearbeitung folgender Fragestellungen: *Wie sollte ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I unter Verwendung digitaler Medien gestaltet sein und inwiefern ist das gestaltete Unterrichtskonzept hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz unter Berücksichtigung potenzieller Nebenwirkungen wirksam?* (vgl. Abschnitt 1).

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen von Studie 1 eine praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation (vgl. zum forschungsmethodischen Vorgehen Abschnitte 3.1, 3.2) des Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und behavioralen Ebene (vgl. Abschnitte 2.1.2, 3.3, Abb. 1) mit Verwendung digitaler Medien umgesetzt. Handlungsleitend für unterrichtliche Vorgehensweisen ist zunächst die Unterscheidung einer kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Chen & Starosta, 1996, Abschnitt 2.1.2). Die Dreidimensionalität bildet zusammen mit der Entwicklungskomponente interkultureller Kompetenz entlang von ethnozentrischen und ethnorelativen Phasen im Sinne des *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (vgl. Bennett, 1993, Abschnitt 2.1.2) zugleich wichtige Theoriegrundlagen für das Evaluationskonzept. Weiterhin wird die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik (vgl. Tulodziecki et al., 2017, Abschnitt 2.2.2) als Ansatz ausgewählt, aus dem wichtige Hinweise mit Blick auf eine sinnvolle Einbettung digitaler Medien in den Unterricht sowie seiner idealtypischen Strukturierung hervorgehen (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 117-121, Abschnitt 2.2.2). Das Unterrichtskonzept wird für die Fächer Geographie und Deutsch an Gymnasien konkretisiert und im Rahmen von 16 Unterrichtsstunden durchgeführt, wobei aufgrund der thematischen Passung der Großteil des Unterrichts auf den Geographieunterricht entfällt (vgl. hierzu Abschnitt 3.2.3). Die Durchführung des Konzepts fand in einer achten Klasse eines Gymnasiums im Jahr 2018 statt. Die Überprüfung der Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts erfolgt auf Basis einer quasi-experimentellen Evaluationsstudie im Pre-Post-Design mit Interventions- und Kontrollgruppe. Aufgrund der Komplexität des zu erfassenden Konstrukts

interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitt 3.2.4) werden quantitative und qualitative Formen der Datenerhebung und -auswertung als Mixed-Methods-Forschung kombiniert (vgl. Creswell & Plano Clark, 2011, Abschnitt 3.2.4). Die affektive Dimension interkultureller Kompetenz wird mit der von Chen & Starosta (2000) entwickelten *Intercultural Sensitivity Scale* in der deutschen Übersetzung nach Fritz & Möllenberg (1999, S. 11) quantitativ erfasst und im Anschluss mittels explorativer sowie inferenzstatistischer Verfahren ausgewertet (vgl. hierzu Abschnitte 2.1.2, 3.2.4). Daten zur kognitiven und behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz werden qualitativ unter Verwendung von *Critical Incidents* (vgl. Göbel, 2007a, S. 31, Abschnitt 3.2.4) erhoben, die anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch in Form einer skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 106f.) auf der Grundlage ethnozentrischer und ethnorelativer Ausprägungen (vgl. Bennett, 1993, S. 29-66, Abschnitt 2.1.2) ausgewertet werden.

4.2 Studie 1

Seyferth-Zapf, M. & Grafe, S. (2019). Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien. *Medienimpulse* 57(4), 1-43. <https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09>

Der Beitrag wurde unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung - Keine Bearbeitung 3.0 Österreich veröffentlicht (Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT).



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 57, Nr. 4, 2019
doi: 10.21243/mi-04-19-09
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Förderung interkultureller Kompetenz von
Schülerinnen und Schülern der
Sekundarstufe I.
Praxis- und theorieorientierte Entwicklung
und Evaluation eines Unterrichtskonzepts
unter Verwendung digitaler Medien

Maria Seyferth-Zapf
Silke Grafe

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern ein pädagogisches Unterrichtskonzept mit Verwendung digitaler Medien interkulturelle Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern kann. Aus einer Analyse theoretischer und empirischer Grundlagen zu interkultureller Kompetenz und didaktischen Zugängen werden pädagogische Vorgehensweisen abgeleitet. Auf dieser Basis wird ein Konzept für unterrichtliches Handeln unter Verwendung digitaler Medien gestaltet. Dieses adressiert die

kognitive, affektive und handlungsbezogene Dimension interkultureller Kompetenz und orientiert sich an einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik. Das Konzept wurde für den Geografieunterricht konkretisiert und in einer achten Klasse eines Gymnasiums hinsichtlich seiner Zielerreichung evaluiert. Die Ergebnisse der explorativen Evaluationsstudie unter Verwendung von mixed methods zeigen, dass durch das Unterrichtskonzept interkulturelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden konnten.

Fostering intercultural competences of high school students. Practice- and theory-oriented development and evaluation of a teaching concept using digital media. – This article examines the extent to which a teaching concept using digital media can support the promotion of students' intercultural competences. The elaboration of theoretical and empirical fundamentals regarding intercultural competence and pedagogical approaches led to the development of a teaching concept. On the one hand, the concept addresses cognitive, affective and behavioral dimensions of intercultural competence. On the other hand, it is based on the principles of action- and development orientation. The teaching concept, which is affiliated to the subject geography, was carried out with 8th grade students from a German high school and was evaluated according to its outcomes using mixed-methods. Evaluation results show that the teaching concept has successfully contributed to the promotion of students' intercultural competences.

1. Ausgangslage

In Anbetracht vergangener und gegenwärtiger Globalisierungs- und Migrationsprozesse wachsen Jugendliche heute in einer Gesellschaft auf, die von kultureller Vielfalt geprägt ist (vgl. Alleman-Ghionda 2008, Auernheimer 2016, Boecker 2008). Wenngleich die meisten Jugendlichen in Deutschland gegenüber fremden Kulturen positiv gestimmt sind, kann eine zunehmende Pluralisierung von Werten, Normen und Lebensstilen zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit führen (vgl. Gensicke/Albert 2015). Eine Orientierung an Stereotypen

und Vorurteilen kann helfen, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurecht zu finden (vgl. Thomas 2006). Aus Angst und Unsicherheit können fremdenfeindliche Einstellungen resultieren, die in Diskriminierung und Benachteiligung münden (vgl. Schneekloth 2015). Demgegenüber bietet die Begegnung mit kultureller Vielfalt Jugendlichen zunehmende Möglichkeiten interkulturellen Kontakts und kann so zur Entwicklung von Empathie und Toleranz sowie zur Erweiterung der eigenen Identität beitragen (vgl. Alleman-Ghionda 2008, Spohn et al. 2018). Um die genannten Chancen optimal ausschöpfen bzw. die Herausforderungen bewältigen zu können, sollten Jugendliche interkulturelle Kompetenzen entwickeln, die ein bedeutsamer Schlüssel für ein friedvolles Zusammenleben in der Gesellschaft sind (vgl. Boecker 2008, Walinski 2013). Die Förderung interkultureller Kompetenz ist auf der nationalen und internationalen Ebene bildungspolitisch verankert (vgl. z. B. Europäische Union 2006, KMK 2013, UNESCO 2002). Auch auf Länderebene gilt sie als fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel (vgl. z. B. ISB 2016).

Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Beitrag der folgenden Forschungsfrage: *Inwiefern kann ein pädagogisches Konzept unterrichtlichen Handelns unter Verwendung digitaler Medien zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen?* Um diese Frage im Sinne einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung zu bearbeiten, wird als forschungsmethodisches Vorgehen die praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns gewählt (vgl. Tulodziecki et al. 2013). Auf dieser Basis wird im Folgenden ein theoretischer Bezugsrahmen für das Konzept unterrichtlichen Handelns entwickelt, indem theoretische und empirische Grundlagen zu interkultureller Kompetenz und didaktischen Zugängen analysiert und zentrale Vorgehensweisen für ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medien abgeleitet werden. Das Konzept unterrichtlichen

Handelns wird für den Geografieunterricht beispielhaft konkretisiert und in einer empirischen Studie hinsichtlich seiner Zielerreichung evaluiert. Zentrale Untersuchungsergebnisse werden vorgestellt, interpretiert und diskutiert und Schlussfolgerungen für die Forschung und Praxis abgeleitet.

2. Entwicklung eines theoretischen Rahmens

2.1 Interkulturelle Kompetenz aus theoretischer und empirischer Perspektive

Analysiert man theoretische und empirische Perspektiven zu interkultureller Kompetenz, erhält man Aufschluss über bedeutsame theoretische Annahmen zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Zur Analyse des Konstrukts interkultureller Kompetenz wird zunächst erläutert, was unter Kultur verstanden wird. Anschließend werden die weiteren begrifflichen Bestandteile „interkulturell“ und „Kompetenz“ betrachtet.

In Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ist die Beschäftigung mit Kultur nicht mehr auf den wissenschaftlichen Bereich beschränkt, sondern in der Alltagsdiskussion angekommen. Dort wird sie als Erklärung für soziale sowie integrationsbezogene Probleme oder Konfliktlagen herangezogen (vgl. Römhild 2018). In historisch-systematischer Hinsicht ist ein Wandel von einem eher geschlossenen, national-kulturellen hin zu einem erweiterten, offenen Begriffsverständnis zu beobachten (vgl. z. B. Baumann 2017, Bolten 2012, Ivanova et al. 2017, Rathje 2009, Welsch 1995). Für die Geisteswissenschaften prägend ist Herders holistische Auffassung von Kultur, welche „ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit wie jede Kugel ihren Schwerpunkt“ (Herder 1967: 44f.) habe. Aus der Kugelmetapher geht eine relativ homogene und in sich geschlossene Vorstellung nationa-

ler Kulturen hervor (vgl. Baumann 2017). Von dieser „Idee kultureller Kohärenz“ (Rathje 2009: 83) wurden zahlreiche, noch heute anerkannte Kulturmodelle nachhaltig beeinflusst, wie etwa die Kulturdimensionen nach Hofstede (1992) oder die Kulturstandards nach Thomas (2011) (vgl. z. B. Rathje 2009, Thomas/Utler 2013).

Im Zuge der „kulturelle[n] Wende“ (Ivanova et al. 2017: 25) wurden jedoch einerseits die Fokussierung auf Nationalkulturen, andererseits die Vorstellung von Kulturen als homogene, in sich geschlossene Einheiten kritisiert. Gerade in Anbetracht von Migrationsprozessen und Diversität stand stattdessen ein erweiterter, offener Kulturbegriff im Fokus (vgl. Bolten 2012, Göbel/Buchwald 2017, Rathje 2009). Verschiedene Konzeptualisierungs- und Definitionsversuche tragen diesem Verständnis Rechnung (vgl. z. B. Bennett 2014, Reissen 2016, Straub 2007a). Unter anderem greift Welsch (1995) mit seinem Konzept der Transkulturalität die Differenziertheit und Komplexität von Kulturen auf, die aus seiner Sicht über vielfältige Überlappungen mit anderen Kulturen verfügen. In ähnlicher Weise fasst Alleman-Ghionda (2013) Kultur aus einer diversitäts- bzw. inklusionsbezogenen Perspektive als eine Differenzlinie auf, die selbst aus vielen, zusammen auftretenden und sich überlappenden Faktoren besteht (vgl. Alleman-Ghionda 2013). Ebenfalls aus der Kritik am traditionellen Kulturbegriff heraus vertreten Rathje (2009) und Bolten (2012) ein offenes Kulturverständnis, welches, basierend auf der Kulturtheorie Hansens (2011), neben der Kultur- auch die Kollektivebene berücksichtigt.

Kulturen sind als „soziale Lebenswelten wechselnder Größe und Zusammensetzung“ (Bolten 2012: 30) zu verstehen, die aus einer Vielzahl an Kollektiven bestehen, was als „Polykollektivität“ (Hansen 2011: 175) beschrieben wird. Kulturen sind daher höchst different und in sich widersprüchlich (vgl. Rathje 2009). Damit einhergehend sind Individuen eingebunden in verschiedene Kollektive, was als

„Multikollektivität“ (Hansen 2011: 175) bezeichnet wird. Kollektiver Zusammenhalt kann demnach nicht über inhaltliche Kohärenz erklärt werden, sondern ist auf Mehrfachverortungen von Individuen in verschiedenen Kollektiven zurückzuführen, welche netzwerkartige Stabilität erzeugen (vgl. Rathje 2009). Im Rahmen dieser Studie wird ein offenes Kulturverständnis zu Grunde gelegt, weil dieses der zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität, einhergehend mit aktuellen Prozessen wie Migration und Globalisierung, gerecht wird.

Ausgehend von diesen Überlegungen können die Begriffe „Interkulturalität“ bzw. „interkulturell“ eher mit einem statischen, geschlossenen Kulturverständnis als Aufeinandertreffen von Kulturkugeln im Sinne Herders in Verbindung gebracht werden (vgl. Pries/Maletzky 2018, Welsch 1995). Basierend auf aktuellen Prozessen wie Globalisierung, gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und Migration sollten jedoch konzeptionelle Vorstellungen von Interkulturalität als eine offene, dynamische Vorstellung von Kultur berücksichtigt werden (vgl. hierzu Ivanova et al. 2017). Dementsprechend ist Interkulturalität im Rahmen menschlicher Kommunikation als sozialer Prozess zu sehen (vgl. Baumann 2017, Bolten 2012, Pries/Maletzky 2018), der dann vorliegt, wenn „Verstehen durch Bezugnahme auf unterschiedliche Kulturen objektiv behindert wird“ (Baumann 2017: 223).

Da Interkulturalität schwer an äußeren Merkmalen einer Situation festzumachen ist, wird sie auf Grundlage der subjektiven Wahrnehmung der Interagierenden bestimmt (vgl. Baumann 2017). Interkulturalität tritt vor allem dann auf, wenn eine Interaktion mit Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven als fremdartig wahrgenommen wird (vgl. Rathje 2006). Je häufiger Individuen mit konstruierter oder tatsächlicher Fremdheit in Kontakt kommen, umso flexibler und angemessener können sie in interkulturellen Situationen handeln. Interkultureller Kontakt und Fremdheitserfahrungen bergen insofern Potenziale für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, da sie die Ausein-

andersetzung mit dem eigen- und fremdkulturellen Orientierungssystem ermöglichen (vgl. Bender-Szymanzki 2001, Bolten 2012). Die Erkenntnis, dass für die Entwicklung interkultureller Kompetenz das Erleben von Interkulturalität im Sinne interkultureller Begegnungen eine entscheidende Rolle spielt, ist eine zentrale handlungsleitende Annahme für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts.

Im wissenschaftlichen Diskurs existiert neben einer terminologischen Vielfalt (vgl. Bennett 2014, Straub 2007b) eine große Zahl an Modellvorstellungen interkultureller Kompetenz mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten (vgl. Göbel/Buchwald 2017, Rathje 2006, Spitzberg/Changnon 2009). Begründet wird dies zum einen durch ein wissenschaftliches Interesse verschiedenster Fachrichtungen und Fachdisziplinen, zum anderen durch unterschiedliche Definitionskriterien des Konstrukts interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten 2006, Rathje 2006).

Analysiert man verschiedene Modelle interkultureller Kompetenz, so berücksichtigen sogenannte Komponenten- bzw. Konstituentenmodelle den Aspekt der Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz (vgl. Straub 2007b) im Sinne eines analytischen Kompetenzverständnisses (vgl. Blömeke et al. 2015). In entsprechenden Modellen wird interkulturelle Kompetenz als Konstrukt mit drei Dimensionen beschrieben: die kognitive Dimension bezieht sich auf Wissen über andere Kulturen, die affektive Dimension auf Einstellungen gegenüber anderen Kulturen und emotionale Regulation und eine handlungsbezogene Ebene adressiert den Umgang mit anderen Kulturen (vgl. Bennett 2014, Bennett 1993, Chen/Starosta 1996, Göbel/Buchwald 2017). Exemplarisch soll an dieser Stelle das *Model of Intercultural Communication Competence* nach Chen und Starosta (1996) betrachtet werden. Die Besonderheit dieses Modells besteht darin, dass für jede der drei Dimensionen ausgehend von konzeptuellen Überlegungen ein Fragebogen zur empirischen Erfassung entwickelt

wurde (vgl. Chen 2002, Chen/Starosta 1997, 1999, 2000, Fritz et al. 2003).

Kritisch wird diskutiert, dass diesem Modell – ähnlich wie anderen Modellvorstellungen und Definitionen (vgl. z. B. Byram 1997, Dear-dorff 2004, 2012, 2016, Schönhuth 2005, Thomas 2003) – Effektivität und Angemessenheit des Verhaltens in einer interkulturellen Interaktion als wichtige Zielstellungen zugrunde liegen (vgl. Chen/Starosta 1996), was eine Reduktion des Konstrukts auf intentionalistisches bzw. zweckrationales Handeln bedeuten kann (vgl. Straub 2007b). Das Modell nach Chen und Starosta (1996) gibt jedoch einerseits wichtige Hinweise für die empirische Überprüfung interkultureller Kompetenz. Andererseits nimmt es detaillierte Beschreibungen der einzelnen Kompetenzdimensionen vor und gibt daher Anregungen, wie diese im Rahmen des Unterrichtskonzepts gefördert werden können. Daher erscheint es für die vorliegende Studie als besonders geeignet.

Weiterhin sind Modelle zu nennen, die individuelle Weiterentwicklung der Interaktionspartner als Zielaspekt interkultureller Kompetenz fokussieren (vgl. Rathje 2006, Spitzberg/Changnon 2009, Weidemann 2007). In der „(partielle[n]) Aneignung der >fremden< Kultur sowie [der] Neubestimmung des Verhältnisses zur >eigenen< Kultur“ (Weidemann 2007: 488) werden Prozesse der Akkulturation und des interkulturellen Lernens möglich. In diesem Zusammenhang ist – neben Kulturschock-, und Akkulturationsmodellen (vgl. z. B. Berry 1980, Oberg 1960) – das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) nach Bennett (1993) zu nennen. Dieses beschreibt die Entwicklung interkultureller Kompetenz als subjektiven Konstruktionsprozess kultureller Unterschiede über ethnozentrische und ethnorelative Phasen (vgl. Bennett 1993, Göbel/Buchwald 2017). Entlang der ethnozentrischen Stufen interpretieren Individuen das Verständnis jeglicher Realität vor dem Hintergrund der jeweils eigenen kulturellen

Weltsicht. Hierunter fallen drei Phasen: die Phase der Leugnung („Denial“, Bennett 1993: 30), der Abwehr („Defense“, Bennett 1993: 34) und der Minimierung („Minimization“, Bennett 1993: 41).

Über die ethnorelativen Stufen hinweg sehen Individuen Kulturen und deren zugrunde liegende Weltsicht als relativ und variabel. Bennett unterteilt diese wiederum in drei Phasen: Akzeptanz („Acceptance“, Bennett 1993: 47), Anpassung („Adaptation“, Bennett 1993: 51) und Integration („Integration“, Bennett 1993: 59). Im Entwicklungsprozess werden insofern Eigen- und Fremdkultur mit immer komplexer werdenden Kategorien verbunden, was das DMIS zugleich anschlussfähig an einen offenen Kulturbegriff macht. Im Verlauf der Phasen wird eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung von Kultur möglich, bis ein offenes Kulturverständnis erreicht wird (vgl. Göbel/Buchwald 2017). Das DMIS berücksichtigt neben der Entwicklungskomponente zudem, dass die Aneignung interkultureller Kompetenz basierend auf interkulturellen Erfahrungen über eine kognitive, affektive und handlungsbezogene Dimension verläuft, wenngleich diese nicht weiter expliziert werden (vgl. Bennett 1993). Vor allem in Anbetracht der Zielstellung der Förderung interkultureller Kompetenz erscheint der Entwicklungsaspekt, den das DMIS vorgibt, naheliegend. Auch wenn die konkrete Abfolge der einzelnen Stufen empirisch nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. z. B. Hesse/Göbel 2007), dient das Modell als eine Auswertungsgrundlage der vorliegenden Studie.

Zur Förderung interkultureller Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern existieren für den schulischen Bereich verschiedene pädagogisch-didaktische Ansätze, die je nach Zielgruppe und fachlicher Ausrichtung in inhaltlichen und methodischen Akzentsetzungen variieren (vgl. z. B. Bajohr 2000, Fetscher 2007, Jugert et al. 2014, Rauschert 2014). Analysiert man vorhandene empirische Studien zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schü-

lern, so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die folgenden pädagogischen Maßnahmen als wirksam erwiesen (vgl. Göbel/Buchwald 2017):

- Intensive Schülerinnen- und Schülerbeteiligung und soziale Lernformen in Form von Partnerinnen- und Partner- bzw. Gruppenarbeit (vgl. Göbel 2007a, 2011),
- Einbezug sogenannter „Critical Incidents“ (Göbel 2003: 1), d. h. kritischer Interaktionssituationen zur erfahrungsorientierten Reflexion kultureller Positionen (vgl. Göbel/Helmke 2010),
- Nutzen der Potenziale einer heterogen zusammengesetzten Schülerinnen- und Schülerschaft als Anlass für interkulturelle Begegnungen (vgl. Göbel 2007a, Reinders et al. 2013),
- Berücksichtigung authentischer interkultureller Lernprozesse durch eine persönliche Begegnung von Schülerinnen und Schülern (vgl. z. B. Heinzmann et al. 2014) oder durch einen virtuellen Austausch unter Einsatz digitaler Angebote (vgl. z. B. Ritchie 2013).

Diese pädagogischen Vorgehensweisen sind handlungsleitend für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern.

2.2 Schlussfolgerungen aus mediendidaktischen Ansätzen

Eine Analyse mediendidaktischer Ansätze gibt Hinweise zu einer sinnvollen Einbettung digitaler Medien in den Unterrichtsprozess und zu einer angemessenen Strukturierung des Unterrichtsverlaufs.

Als Teilbereich der Medienpädagogik wird Mediendidaktik hier aufgefasst als Lernen mit Medien aus einer didaktischen Perspektive unter Berücksichtigung der institutionellen und kulturellen Rahmenbedingungen (vgl. Kerres 2018). Aus der Bandbreite an mediendidaktischen Ansätzen (vgl. zur Übersicht z. B. Tulodziecki et al. 2019) erscheint der Ansatz einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik (vgl. Tulodziecki et al. 2017) besonders geeignet, weil die Dimensionen interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Ausrichtung des Ansatzes adressiert werden können, sich Bezüge zu den Vorgehensweisen zur Förderung inter-

kultureller Kompetenz herstellen lassen und der Ansatz sowohl allgemein- als auch mediendidaktisch ausgearbeitet wurde. So eignet er sich für die Umsetzung in verschiedenen Unterrichtsfächern und bietet zugleich wichtige Hinweise für den zielgerichteten Einsatz digitaler Medien.

Tulodziecki et al. (2017) fassen Lernen als eine besondere Form von Handeln auf. Lernen geht einher mit einer Veränderung des Erfahrungs- bzw. Wissensstandes und des sozial-kognitiven Niveaus der Lernenden (vgl. ebd.). Lernprozesse können durch komplexe Aufgabenstellungen angeregt werden, die aufgrund ihrer individuellen und gesellschaftlichen Bedeutsamkeit einerseits die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden ansprechen und andererseits ihre Entwicklung auf intellektueller sowie sozial-moralischer Ebene fördern (vgl. ebd.). Solche lernprozessanregenden Aufgaben sind vergleichbar mit situierten, authentischen Aufgaben, die in Ansätzen des situierten Lernens als wirksam erachtet werden (vgl. z. B. Mandl et al. 2002).

Lernprozessanregend sind komplexe Aufgaben dann, wenn sie an die Erfahrungs- und Vorstellungswelt sowie an Interessen und Bedürfnissen der Lernenden anknüpfen, einen Neuigkeitswert haben, hinreichend komplexe Anwendungssituationen widerspiegeln, sich zur exemplarischen und handlungsrelevanten Erschließung der zu erwerbenden Lerninhalte eignen und für alle Lernenden, ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen, lösbar sind (vgl. Tulodziecki et al. 2017). Aufgaben, die diese Anforderungen erfüllen, können als komplexe Probleme, komplexe Entscheidungsaufgaben, komplexe Gestaltungsaufgaben oder komplexe Beurteilungsaufgaben vorliegen (vgl. ebd.). Lernprozesse, die auf diese Weise angeregt wurden, folgen dem Prinzip der Handlungsorientierung. Demnach sollen Lernprozesse einerseits zur Weiterentwicklung interner Voraussetzungen für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln beitragen, andererseits sollen diese Lernprozesse selbst handelnd im Sinne bewusster phy-

sischer und/oder psychischer Aktivitäten mit einem kommunizierbaren Ergebnis gestaltet werden (vgl. ebd.). Die mit der Handlungsorientierung verbundenen Leitlinien der Bedürfnis-, Situations-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung zeigen auf, dass der Ansatz insbesondere Potenziale für Unterricht in heterogenen Lerngruppen aufweist, da die jeweils individuellen Voraussetzungen auf unterschiedlichen Ebenen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Ausgehend von den oben genannten komplexen Aufgabenstellungen werden handlungs- und entwicklungsorientierte Lehr-Lernprozesse in acht idealtypische Unterrichtsphasen strukturiert. Diese enthalten die Präsentation einer komplexen Aufgabenstellung und die Möglichkeit zur Äußerung spontaner Lösungsvermutungen, die Vereinbarung von Zielen und das gemeinsame Bedenken der Bedeutsamkeit, die Verständigung über das Vorgehen, die Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung, die Durchführung der Aufgabenlösung, den Vergleich der Ergebnisse und die Zusammenfassung des Gelernten, die Einführung von Anwendungsaufgaben sowie die Weiterführung und die Bewertung des Gelernten und der Lernwege (vgl. ebd.).

In den genannten Phasen können digitale Medien unterrichtliche Lernprozesse anregen und unterstützen (vgl. zur Übersicht Tulodziecki et al. 2019). Aus empirischer Sicht zeigt sich, dass digitale Medien einen wichtigen Bestandteil im Alltag von Jugendlichen einnehmen, was sich unter anderem in ihrem Gerätebesitz oder ihrer Medienbeschäftigung in der Freizeit widerspiegelt (vgl. z. B. mpfs 2017). Vor allem für Heranwachsende mit Migrations- oder Fluchtgeschichte haben digitale Medien große Bedeutung, da diese zum einen aufgrund ihrer Kommunikationsfunktion Möglichkeiten des Kontakts mit Freunden oder Familie im Herkunftsland bieten und zum anderen durch ihre Brückenfunktion die gesellschaftliche Integration fördern können (vgl. Kutscher/Kreß 2015). Im Unterrichtsprozess können di-

gitale Medien unterschiedliche Funktionen übernehmen (vgl. Tulodziecki et al. 2019).

Für das vorliegende Vorgehen sind insbesondere die folgenden Funktionen relevant: Nutzung digitaler Medien zur Präsentation einer Aufgabenstellung, zur Bereitstellung von Materialien für die eigenständige Bearbeitung, als Instrument der Kommunikation und Kollaboration sowie als Instrument zur Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen. Da der Fokus im Rahmen des Unterrichtskonzepts im Sinne einer intensiven Schülerbeteiligung (vgl. Göbel 2007a, 2011) vor allem auf eigenständigem und selbstgesteuertem Arbeiten liegt, wird zur Umsetzung der genannten Funktionen von Medien im Unterrichtsablauf zum einen eine digitale Lernumgebung gestaltet, zum anderen werden mobile digitale Endgeräte in Form von Tablet-PCs verwendet. Die genannten Medien kommen – wie im folgenden Abschnitt genauer erläutert – in allen acht Phasen des Unterrichtsablaufs in unterschiedlichem Umfang zum Einsatz.

3. Theorie- und empiriegeleiteter Entwurf eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenzen unter Verwendung digitaler Medien

Im Folgenden werden zunächst die wichtigsten Merkmale und Vorgehensweisen des unterrichtlichen Konzepts dargestellt, bevor eine exemplarische Realisierung einer Unterrichtseinheit für den Fachunterricht entwickelt wird.

Ein erstes Merkmal des Unterrichtskonzepts ist die Umsetzung einer interkulturellen Begegnung, die in Anbetracht der Zielstellung eine bedeutsame Rolle zur Förderung interkultureller Kompetenz einnimmt. Im vorherigen Abschnitt wurde herausgearbeitet, dass der Kontakt mit Menschen anderskultureller Herkunft und damit einhergehende Fremdheitserfahrungen einen wesentlichen Beitrag für die

Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten. Daher ist eine wichtige Vorgehensweise des pädagogischen Konzepts, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen in einer für sie neuen Form der Differenzierung in kulturell heterogenen Gruppen zusammenarbeiten. Während der interkulturellen Begegnung sollen sie ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Ein zweites Merkmal des Unterrichtskonzepts ist die Verwendung digitaler Medien für unterschiedliche Funktionen in den acht Phasen handlungsorientierten Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler nutzen vorhandene Medienangebote für die eigenständige Bearbeitung von Aufgabenstellungen, als Instrument der Kommunikation und Kollaboration und zur Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen. Darüber hinaus sollen sie eigene mediale Beiträge erstellen, indem sie individuell erlebte interkulturelle Konflikte oder Missverständnisse aufarbeiten und in ihre Mediengestaltung mit aufnehmen. Dabei ist davon auszugehen, dass eine erfahrungsorientierte Reflexion solcher *Critical Incidents* (vgl. Göbel/Helmke 2010) im Zusammenspiel mit einer gemeinsamen, kreativen Gestaltung medialer Beiträge Unsicherheiten und Berührungängste zwischen den Kooperationspartnern der interkulturellen Begegnung reduziert und somit der Entwicklung interkultureller Kompetenzen den Weg bereitet.

Insgesamt ist es bedeutsam, dass das vorliegende Unterrichtskonzept die Förderung der drei Dimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitt 2) adressiert. Daher sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich im Rahmen von komplexen Beurteilungsaufgaben mit kulturellen Vorurteilen und Stereotypen zu befassen und ein kritisches Urteil zu fällen, um ihr vorhandenes, kulturbezogenes Wissen auf der kognitiven Ebene zu erweitern. Zudem können die Lernenden auf diese Weise eigene und fremde Einstellungen und Sichtweisen in Frage stellen und diese unter Umständen neu bewerten, wobei die affektive Ebene angespro-

chen ist. Für die Lösung der Gestaltungsaufgabe sollen sie in Kontakt mit Personen anderskultureller Herkunft treten, was erneut eine Wissenserweiterung auf der kognitiven Ebene und Einstellungsänderung auf der affektiven Ebene bedingen kann. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler gefordert werden, bestehende Verhaltensweisen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen zu überdenken, was die behaviorale Ebene adressiert. Während des Mediengestaltungsprozesses sollen im gemeinsamen kreativen Handeln Grundlagen für interkulturelle Handlungsfähigkeit im behavioralen Sinne gelegt werden.

Im Folgenden werden die für die Zielerreichung der drei Dimensionen entwickelten zentralen Vorgehensweisen eines unterrichtlichen Konzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I exemplarisch für eine Unterrichtseinheit im Geografieunterricht einer achten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums konkretisiert. Dabei ist vorgesehen, dass die Gymnasialklasse mit der Klasse einer Mittelschule kooperiert.

Phase der Aufgabenstellung und spontaner Lösungsvorschläge: Zu Beginn der Unterrichtseinheit konfrontiert die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler mit pauschalen, teils stereotypen oder vorurteilsbehafteten und vermeintlich „typischen“ Aussagen und Vorstellungen zu Deutschen und Flüchtlingen. Dazu erhalten sie eine komplexe Aufgabenstellung in Form einer Beurteilungsaufgabe: „*Beurteilt die folgenden Aussagen, die Personen über Flüchtlinge und Deutsche treffen, kritisch.*“ Die zum Teil provozierenden Aussagen und der realistische Kontext sollen dazu beitragen, dass die Aufgabenstellung ein hohes lernprozessanregendes Potenzial aufweist. Unterstützend wirkt die Präsentation der Aufgabenstellung in Form eines Padlets. Hierbei handelt es sich um ein digitales Tool, mit dessen Hilfe Begriffe und Bilder auf einer Art Pinnwand visualisiert werden können. Spontane Zuordnungen von Aussagen und Bildern zu Überbegriffen

durch die Schülerinnen und Schüler werden dort gespeichert, präsentiert und verglichen. Da erste Kategorisierungen an bestehendes Wissen und Einstellungen der Jugendlichen anknüpfen, erscheinen diese auf den ersten Blick ggf. vermeintlich einfach. In diesem Fall verweist die Lehrperson darauf, dass eine Begründung der Zuordnungen und damit auch eine kritische Beurteilung deutlich schwieriger ist.

Zielvereinbarung und Besprechung der Bedeutsamkeit: Als Ziel wird festgelegt, in den folgenden Unterrichtsstunden Kriterien zu erarbeiten, mit Hilfe derer die Schülerinnen und Schüler zu einer fundierten Beurteilung gelangen können. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, die auch das individuelle Umfeld der Jugendlichen persönlich oder medial betreffen, weist diese Zielstellung eine hohe Bedeutsamkeit auf.

Verständigung über das Vorgehen: Die Lehrperson vereinbart mit den Schülerinnen und Schülern, dass diese sich in verschiedenen Sozialformen unter anderem mit Themen wie Vorurteilen, Stereotypen und Klischees, Flucht und Migration oder der Religion des Islam auseinandersetzen. Eine digitale, moodle-basierte Lernplattform wird hierbei insbesondere zur Bereitstellung von Materialien, beispielsweise von Text-, Bild-, Audio- oder Videodateien oder Wikis und Glossaren, verwendet, um den Lernenden eigenständiges und selbstgesteuertes Arbeiten zu ermöglichen. Zudem dient sie als Instrument für Kooperation und Kommunikation sowie zur Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen.

Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung: Mithilfe der digitalen Lernumgebung erarbeiten die Schülerinnen und Schüler inhaltliche Grundlagen anhand von vier Themenkomplexen: Stereotyp und Vorurteil, Flucht und Migration, Asyl in Deutschland, Religion des Islam. Zum Thema Flucht und Migration lesen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise eine kurze Dilemmageschichte, in der ein Ju-

gendlicher aus Syrien, genannt Hamid, Gründe erläutert, die für bzw. gegen eine Flucht aus seinem Herkunftsland sprechen. Da er sich hinsichtlich seiner Entscheidung noch unsicher ist, sollen sich die Schülerinnen und Schüler auf der Basis des Textes in seine Situation hineinversetzen und ihm einen begründeten Rat geben, wie er sich verhalten sollte. Die Sicherung der Ergebnisse erfolgt in Form von kurzen Sprachnachrichten, die die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Tablet-PCs erstellen. Im Rahmen dieses Arbeitsauftrags setzen sich die Lernenden somit einerseits mit Fluchthintergründen, d. h.. sog. Push- und Pull-Faktoren des Herkunftslandes und des Ziellandes auseinander. Andererseits erfordert die Aufgabe die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivübernahme. Die erstellten Audioaufnahmen werden in die digitale Lernumgebung hochgeladen und anschließend im Plenum vorgestellt.

Aufgabenlösung: Im Anschluss wird die eingangs gestellte Beurteilungsaufgabe aufgegriffen und von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet. In Einzelarbeit verfassen die Lernenden kurze Aufsätze, in denen sie sich kritisch mit der Frage auseinandersetzen, ob es eine Kategorisierung in „typisch Deutsch“ oder „typisch Flüchtling“ überhaupt geben kann. Die Reflexion über den Wahrheitsgehalt der einzelnen Aussagen soll sie zu der Einsicht führen, dass die je individuell unterschiedlichen Eigenschaften von Individuen nicht von pauschalen Annahmen, die einer ganzen Personengruppe zugeschrieben werden, überdeckt werden sollen. Durch den Rückblick auf die eingangs geäußerten Lösungsvorschläge im Padlet stellen die Lernenden ihr vorhandenes Wissen und ihre Einstellungen kritisch in Frage. Auf der Grundlage des Gelernten werden kulturbezogenes Wissen und Einstellungen somit hinterfragt und modifiziert bzw. neu konstruiert.

Vergleich der Ergebnisse und Zusammenfassung des Gelernten: Die fertiggestellten Aufsätze werden anschließend im Plenum vorgelesen

und hinsichtlich der angewandten Argumentationsweise verglichen und diskutiert. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der bisher erarbeiteten Unterrichtsinhalte.

Einführung von Anwendungsaufgaben: Die Lehrperson präsentiert die folgende Gestaltungsaufgabe: „*Gestaltet gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der benachbarten Mittelschule Stop-Motion-Videos zum Thema ‚kulturelle Missverständnisse und Konflikte‘*“. In dieser Klasse befinden sich Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, die Migration oder Flucht erlebt haben, so dass die Differenzierung in schulformgemischte Arbeitsgruppen den Lernenden zugleich neue interkulturelle Erfahrungen ermöglicht. Als Ziel der Zusammenarbeit wird die Gestaltung medialer Beiträge in Form von Stop-Motion-Videos festgelegt. Inhaltlich sollen diese wiederkehrende Missverständnisse und Konflikte – sogenannte *Critical Incidents* – zwischen Deutschen und Menschen mit Migrations- oder Fluchtintergrund aufgreifen. Die Lernenden arbeiten dabei in Gruppen in einer für sie bereitgestellten Lernumgebung weitestgehend selbstbestimmt. Jede Gruppe erhält einen eigenen Tablet-PC, um auf Materialien, wie z. B. Beispielfideos oder App-Anleitungen, die in einem Padlet abgelegt sind, zugreifen zu können. Auch erste inhaltliche und methodische Überlegungen zum Video können dort gesammelt werden. Nach der Erstellung der Videos mithilfe einer speziellen Stop-Motion-App auf den Tablets werden diese im Plenum der Klasse präsentiert.

Weiterführung und Bewertung: Am Ende der Unterrichtseinheit erfolgt die Thematisierung weiterführender Fragen sowie eine Reflexion des Gelernten und der Lernwege. Beispielsweise könnten Fragen zu Vorurteilen und Stereotypisierungen weiterer Personengruppen, zum Beispiel gegenüber Frauen, älteren Menschen oder Jugendlichen, behandelt werden. Überdies bekommen die Lernenden die

Möglichkeit, ein Feedback zur Unterrichtseinheit und dabei insbesondere zum Medieneinsatz abzugeben.

4. Konzeption der empirischen Evaluation

Um das gestaltete Unterrichtskonzept hinsichtlich seiner Zielerreichung empirisch zu überprüfen, wurde die Evaluation als geeignetes Untersuchungsverfahren gewählt (vgl. Tulodziecki et al. 2013). Zur quasiexperimentellen Prüfung der unterrichtlichen Maßnahmen und ihrer Nebenwirkungen wurde zunächst gemäß dem forschungsmethodischen Verfahren – auf der Basis von formulierten lehr- und lerntheoretischen Annahmen – ein Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Satz formuliert (vgl. Tulodziecki et al. 2013):

Damit die Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse mit den Voraussetzungen eines eher niedrigen Niveaus interkultureller Kompetenz das angestrebte Ziel erreichen, interkulturelle Kompetenz basierend auf ihrem Wissen, ihren Einstellungen und ihren Handlungen weiterzuentwickeln, eignet sich ein Vorgehen mit folgenden Lernaktivitäten:

- Kritische Beurteilung von Stereotypen und z. T. vorurteilsbehafteten Aussagen und Vorstellungen zu Deutschen und Geflüchteten,
- Weitestgehend eigenständige Erarbeitung der dafür notwendigen Grundlagen innerhalb einer digitalen Lernumgebung,
- Kooperation und Kollaboration mit Schülerinnen und Schülern mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte mit dem gemeinsamen Ziel der Gestaltung medialer Beiträge zu einem kulturbezogenen Thema.

Zur Entwicklung dieser Lernaktivitäten sind folgende Lehrhandlungen notwendig:

- Konfrontation der Lernenden mit komplexen Beurteilungs- bzw. Gestaltungsaufgaben,
- Bereitstellung von Arbeitsmaterialien zur eigenständigen Erarbeitung von Grundlagen zur kritischen Aufarbeitung stereotyper, teils vorurteilsbehafteter Aussagen und Vorstellungen zu Deutschen und Geflüchteten,

- Unterstützung der schulartübergreifenden Kooperation und Kollaboration durch Schaffung der organisatorischen Rahmenbedingungen und Bereitstellung geeigneter Materialien zur Gestaltung medialer Beiträge zu einem kulturbezogenen Thema.

Aus dieser Aussage kann die folgende Hypothese für die Untersuchung abgeleitet werden: *Wenn die Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse, ausgehend von den benannten Voraussetzungen, im Rahmen der unterrichtlichen Maßnahme nach den beschriebenen Lernaktivitäten vorgehen, dann sind bessere Ergebnisse hinsichtlich interkultureller Kompetenzen zu erwarten als wenn die Lernenden eine solche unterrichtliche Maßnahme nicht durchlaufen.*

Um die formulierte Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage bzw. die Hypothese zu prüfen, werden Fragen zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen, Lernergebnissen und potenziellen Nebenwirkungen gesammelt, die für die Datenerhebung und damit für die Entwicklung des Forschungsdesigns grundlegend sind (vgl. Grafe 2008, Tulodziecki et al. 2013). Als Forschungsdesign wurde eine quasiexperimentelle Evaluationsstudie im Pre-Post-Design mit Interventions- und Kontrollgruppe gewählt. Lernaktivitäten, Lehrhandlungen und Nebenwirkungen werden in der Untersuchung durch Unterrichtsbeobachtungen und Audioaufnahmen erfasst. Um Aussagen über Lernvoraussetzungen, Lernergebnisse und dadurch über Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse treffen zu können, wird vor und nach der Intervention eine schriftliche Befragung durchgeführt, die aus unterschiedlichen Instrumenten besteht.

Die abhängige Variable „interkulturelle Kompetenz“ wurde aufgrund ihrer Komplexität durch eine Verbindung quantitativer und qualitativer Verfahren in Form von *Mixed-Methods* erfasst (vgl. Creswell/Plano Clark 2011). Dabei wurde die affektive Komponente interkultureller Kompetenz mit der *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS), einem quantitativen Fragebogen von Chen und Starosta (2000), überprüft. Dieses Untersuchungsinstrument wurde in seiner deutschen Übersetzung

nach Fritz und Möllenberg (1999) in adaptierter Weise übernommen: Statt der ursprünglich fünfstufigen wurde eine vierstufige Antwortskala von 1=*stimme überhaupt nicht zu*; 2=*stimme eher nicht zu*; 3=*stimme eher zu* bis 4=*stimme voll und ganz zu* verwendet, um eine Tendenz zur Mitte zu vermeiden. Überdies wurde zusätzlich zu den 22 Items nach Fritz und Möllenberg (1999) ein weiteres Item entworfen, das den Fokus auf den Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten richtet: *Es ist einfach für mich, auf sprachliche Schwierigkeiten reagieren zu können, die im Umgang mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund auftreten*. Die 22 Items können fünf Subskalen zugeordnet werden: Interaction Enjoyment (6 Items, z. B. *Ich schätze die Unterschiede zwischen meinem Gesprächspartner mit Flucht- und Migrationshintergrund und mir.*), Respect for Cultural Differences (6 Items, z. B. *Ich respektiere die Werte von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund*), Self Confidence (4 Items, z. B. *Ich finde es sehr schwierig, vor Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund zu sprechen*), Self Esteem (3 Items, z. B. *Ich gerate schnell aus der Fassung, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund zusammen bin*) und Interaction Attentiveness (4 Items, z. B. *Ich beobachte sehr aufmerksam, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe*).

Die kognitive und handlungsbezogene Ebene interkultureller Kompetenz wurde qualitativ mittels sog. *Critical Incidents* erfasst. Diese können nicht nur Bestandteil von Unterrichtskonzepten sein (vgl. Abschnitt 3), sondern ebenso im Rahmen empirischer Untersuchungen der Aktualisierung interkultureller Bewusstheit dienen (vgl. Göbel 2007b). In Pre- und Post-Test verschriftlichten die Lernenden selbst erlebte oder vorgestellte Missverständnis- oder Konfliktsituationen mit Menschen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte. Bei der Beschreibung der *Critical Incidents* orientierten sich die Schülerinnen und Schüler an Fragestellungen, die sich auf einzelne Dimensionen interkultureller Kompetenz beziehen, wie etwa „*Erläutere die Gründe,*

aus denen es zu dem Konflikt kommt“ auf die kognitive Dimension oder *„Bitte stelle eine mögliche Lösungsstrategie für den Konflikt dar“* auf die handlungsbezogene Dimension.

Über die Messung interkultureller Kompetenz hinaus erfolgte eine Erfassung soziodemografischer und weiterer persönlicher Daten, wie z. B. Freundschaft mit einer Person mit Flucht- oder Migrationshintergrund, durch einen Fragebogen. Zudem wurden Items zur Einschätzung von Wissen, Selbstwirksamkeit, Bedeutsamkeit und Interesse, zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht und zu Hause sowie zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medienangeboten selbst entwickelt, um diese bestmöglich auf die gewählten Unterrichtsinhalte und den spezifischen Medieneinsatz ausrichten zu können.

Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte mit Hilfe explorativer und inferenzstatistischer Verfahren. Zur Auswertung der qualitativen Grundlagen wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in Form einer skalierenden Strukturierung als deduktive Anwendung von theoriegeleiteten Kategorien durchgeführt. Das Kategoriensystem orientiert sich an der vorab zugrunde gelegten kognitiven und behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. Für eine Skalierung wurden diese zusätzlich in Anlehnung an Bennett (1993, vgl. Abschnitt 1) hinsichtlich ihrer ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Ausprägung differenziert. Die folgende Tabelle zeigt die vier entwickelten Kategorien mit Einschätzungsdimension, Ankerbeispiele aus dem Material sowie ein Punkteschema, das je nach Ausprägung (ethnozentrisch: 1 Punkt bzw. ethnorelativ: 3 Punkte) variiert.

Kategorie mit Einschätzungsdimension	Ankerbeispiel aus dem Material	Punkteschema
Kognitiv ethnozentrisch (B1)	Flüchtling trägt eine dicke Jacke und wird für Terroristen gehalten	1 Punkt
Kognitiv ethnorelativ (B2)	Da der Flüchtling mit seiner Religion das Essen von Schweinefleisch nicht vereinbaren kann, lehnt er dieses ab.	3 Punkte
Behavioral ethnozentrisch (B3)	Flüchtlinge müssen Deutsch lernen, sonst kommen sie nicht ins Land.	1 Punkt
Behavioral ethnorelativ (B4)	Nicht so schnell über einen anderen Menschen urteilen, da man sonst in ein Fettnäpfchen tritt.	3 Punkte

Tabelle 1: Kategorien mit Einschätzungsdimension, Ankerbeispiele und Punkteschema der skalierenden Strukturierung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse

Beispiele der Kategorie *kognitiv ethnozentrisch* (B1) sind dadurch gekennzeichnet, dass kulturelle Unterschiede zwar wahrgenommen werden, es jedoch an ihrer Kategorisierung mangelt. Dass ein Flüchtling aufgrund eines äußeren, eher oberflächlichen Merkmals („dicke Jacke“) für einen Terroristen gehalten wird, steht stellvertretend für diese Kategorie. In der Kategorie *kognitiv ethnorelativ* (B2) werden kulturelle Unterschiede hingegen wahrgenommen und detaillierter beschrieben, was im Ankerbeispiel in der Verbindung mit religiös motivierten Normen und Werten und einem daraus resultierenden Verhalten („das Essen von Schweinefleisch“) zum Tragen kommt. Auf der *behavioral-ethnozentrischen* Ebene (B3) ist eine negative Beurteilung der Fremdkultur kennzeichnend. Um den Konflikt zu lösen, müssen „Flüchtlinge [...] Deutsch lernen“, andernfalls „kommen sie nicht ins Land“. Die Schuld am Konflikt trägt der Flüchtling, weil er sich nicht gut genug an die Eigenkultur des Probanden angepasst hat. Die *behavioral-ethnorelative* Kategorie (B4) ist charakterisiert

durch Offenheit, Respekt und Toleranz gegenüber kulturellen Unterschieden, auch wenn man diese selbst nicht teilt. Dies spiegelt sich im Ankerbeispiel als Unvoreingenommenheit („[n]icht so schnell über einen anderen Menschen urteilen“) wider. Das Rating wurde durch zwei geschulte Rater unabhängig voneinander durchgeführt. Die Inter-coderreliabilität der qualitativen Inhaltsanalyse und des zugrundeliegenden Kodierschemas ist mit einem Krippendorffs α von .84 gegeben.

Aus der Kodierung und Zuordnung der Antworten zu den Kategorien ergibt sich für jeden Probanden für Pre- und Post-Test ein Summenscore. Da hierbei qualitative Daten in Form eines Textes in quantitative Daten als Punkte überführt werden, liegt ein sogenanntes *Transformation Model* als Variante von *Mixed-Methods* vor (vgl. Creswell/Plano Clark 2011). Die Quantifizierung der qualitativen Datengrundlage macht es möglich, Unterschiede der Summenscores zwischen Pre- und Post-Test statistisch zu überprüfen.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Methoden der Datenerhebung vorgestellt. Dabei stehen die Ergebnisse der *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) sowie der *Critical Incidents* als Untersuchungsinstrumente, die zur abhängigen Variable interkulturelle Kompetenz erhoben wurden, im Fokus.

5. Darstellung der Evaluationsergebnisse

Vor einer detaillierten Beschreibung ausgewählter Evaluationsergebnisse werden die Stichproben aus Interventions- und Kontrollgruppe näher betrachtet. Die folgende Tabelle zeigt Stichprobengröße, Alter und Geschlechterverteilung beider Gruppen.

	<i>Interventionsgruppe</i>	<i>Kontrollgruppe</i>
<i>Stichprobengröße</i>	$n_i = 19$	$n_k = 18$
<i>Alter</i>	MW: 13.7 (SD: 0.48)	MW: 13.9 (SD: 0.58)

Geschlecht	männlich: 11, weiblich: 8	männlich: 11, weiblich: 7
------------	------------------------------	------------------------------

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe aus Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich Stichprobengröße, Alter und Geschlecht

Bei der Interventionsgruppe handelt es sich um Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse eines Gymnasiums, in der das Unterrichtstreatment durchgeführt wurde. Die Kontrollgruppe ist eine Parallelklasse der Interventionsgruppe, die im Unterschied zu dieser die unterrichtliche Maßnahme nicht durchlaufen hat. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule zwar an der Intervention teilnahmen, jedoch im Rahmen der Evaluation aus organisatorischen und forschungsbedingten Gründen nicht berücksichtigt werden konnten (siehe Abschnitt 6).

Mit Blick auf die Evaluationsergebnisse wird auf quantitativer Seite zunächst die *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)* betrachtet. Diese weist in Gänze eine hohe interne Konsistenz mit einem Cronbachs α von .82 (Pre) bzw. .89 (Post) auf. Wenngleich Chen und Starosta (2000) eine Unterteilung in fünf Subskalen vorschlagen, wird die ISS für weitere Analysen im Rahmen der Ergebnisdarstellung als eine Komplettskala betrachtet, da für die einzelnen Subskalen keine ausreichend hohe Reliabilität nachgewiesen werden konnte (vgl. z. B. Fritz/Möllenberg 1999, Fritz et al. 2003).

Die folgende Übersichtstabelle zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen der ISS für Interventions- und Kontrollgruppe in Pre- (t_1) und Post-Test (t_2).

<i>Intercultural Sensitivity Scale (ISS)</i>	<i>Interventionsgruppe (n=19)</i>	<i>Kontrollgruppe (n=18)</i>
<i>Pre-Test (t_1)</i>	MW: 2.98 (SD: 0.34)	MW: 3.02 (SD: 0.32)
<i>Post-Test (t_2)</i>	MW: 3.13 (SD: 0.39)	MW: 2.96 (SD: 0.41)

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der ISS für Interventions- und Kontrollgruppe in Pre (t_1)- und Post (t_2)-Test.

Wie hieraus ersichtlich wird, zeigen die Mittelwerte der ISS je nach Gruppe und Messzeitpunkt unterschiedliche Ausprägungen. Da sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe eine Normalverteilung sowie Varianzhomogenität vorliegen, können für inferenzstatistische Analysen parametrische Testverfahren verwendet werden. Für einen Vergleich der Mittelwerte der ISS zwischen Pre- und Posttest wird zunächst ein t-Test bei abhängigen Stichproben durchgeführt. Für die Interventionsgruppe wird eine statistisch signifikante Verbesserung des Mittelwertes zwischen Pre- und Posttest, d. h. nach Durchlaufen des Treatments, festgestellt ($T(18)=-2.1$, $p=.03$), weshalb die gerichtet formulierte Nullhypothese verworfen werden kann. Unter Berücksichtigung der Effektstärke liegt ein kleiner Effekt ($d_{\text{Cohen}} = 0.34$) vor (vgl. Cohen 1988, Lenhard/Lenhard 2016). Mit Blick auf Tabelle 1 sind auch für die Kontrollgruppe die Mittelwerte in Pre- und Post-Test verschieden. Jedoch kann die Nullhypothese in diesem Fall nicht verworfen werden, da keine statistisch signifikante Veränderung vorliegt ($T(17)=1.4$, $p=.18$).

Somit hat nicht nur der Messzeitpunkt (t_1 bzw. t_2), sondern auch die Gruppe (Interventions- bzw. Kontrollgruppe) einen Effekt auf die Ausprägung bzw. Änderung des Mittelwertes der ISS. Um zu überprüfen, ob die Interaktion zwischen den Messzeitpunkten und der Gruppenzugehörigkeit statistisch signifikant ist, wird eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet, wobei als Messwiederholungsfaktor der Messzeitpunkt (Pre- bzw. Posttest), als Innersubjektvariablen die Mittelwerte der ISS aus Pre- und Posttest und als Zwischensubjektfaktor die Gruppe (Interventions- bzw. Kontrollgruppe) gewählt wird. Es zeigt sich eine auf dem 5%-Niveau statistisch signifikant unterschiedliche Entwicklung von Interventions- und Kontrollgruppe zwischen Pre- und Posttest ($F(1,35)=6.1$, $p=.019$). Unter Zuhilfenahme des Effektstärkemaßes nach Morris (2008), welches sowohl Messzeitpunkte als auch Gruppen einbezieht, handelt es sich hierbei um

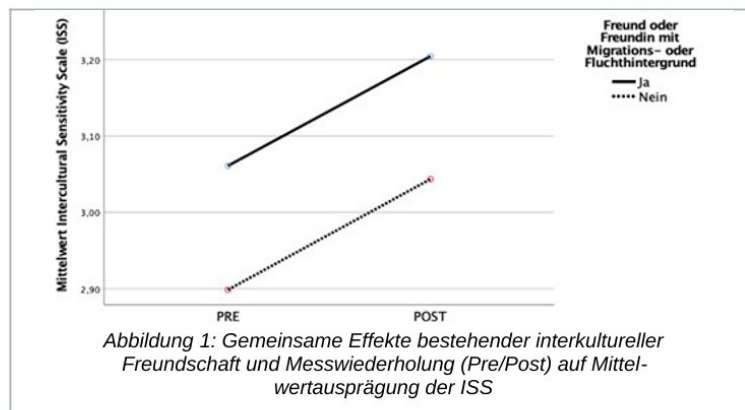
einen mittleren Effekt ($d_{ppc2}=0.618$) (vgl. Cohen 1988, Lenhard/Lenhard 2016).

Auf qualitativer Seite werden im Folgenden die Ergebnisse der *Critical Incidents* dargestellt. Gemäß des *Transformation Model* wurde eine Quantifizierung der qualitativen Datengrundlage vorgenommen, um Unterschiede der Summenscores zwischen Pre- und Posttest statistisch überprüfen zu können. Da weder eine Normalverteilung, noch Varianzhomogenität vorliegen, muss hierfür auf non-parametrische Testverfahren zurückgegriffen werden. Nach Durchführung des Wilcoxontests ergeben sich mit Blick auf die kognitive Dimension weder für die Interventions- ($Z(N=19)=-1.5$, $p=.13$) noch für die Kontrollgruppe ($Z(N=15)=-0.4$, $p=.66$) statistisch signifikante Veränderungen des Summenscores. Dennoch zeigt sich für die Interventionsgruppe bei einer Erhöhung des mittleren Summenscores von 2.1 auf 2.6 Punkte ein mittlerer Effekt ($r=0.24$) (vgl. Cohen 1988). Hinsichtlich der behavioralen Dimension fallen die Antworten der Probanden der Interventionsgruppe im Post-Test statistisch signifikant besser aus als noch im Pre-Test ($Z(N=19)=-3.1$, $p=.002$), was sich in einer mittleren Effektstärke ($r=0.5$) widerspiegelt (vgl. Cohen 1988). Für die Kontrollgruppe wird auf behavioraler Ebene keine signifikante Veränderung des Summenscores sichtbar ($Z(N=15)=-0.6$, $p=.58$), jedoch ergibt sich hier, wenn auch knapp, ein kleiner Effekt ($r=0.1$) (vgl. Cohen 1988).

In Anbetracht dieser Ausführungen kann insgesamt festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe durch die unterrichtliche Maßnahme ihre interkulturelle Kompetenz über alle Dimensionen hinweg weiterentwickeln konnten.

Zudem stellt sich die Frage, ob eine bestehende interkulturelle Freundschaft eine Auswirkung auf die Ausprägung interkultureller Kompetenz hat. Auf die Frage, ob sie eine Freundin bzw. einen Freund mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund hätten, antworten in

der Interventionsgruppe zehn Probanden mit „Ja“ und neun mit „Nein“, in der Kontrollgruppe 13 mit „Ja“ und fünf mit „Nein“. Die statistische Prüfung des Einflusses einer bestehenden interkulturellen Freundschaft auf die Ausprägung der Mittelwerte der ISS ergibt keinen statistisch signifikanten gemeinsamen Effekt. Dennoch zeichnen sich bei einer bestehenden Freundschaft mit einer Person mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund sowohl in Interventions- als auch in Kontrollgruppe tendenziell höhere Mittelwerte der ISS ab. Abbildung 1 veranschaulicht dies für die Interventionsgruppe:



Hinsichtlich der Entwicklung der Summenscores der *Critical Incidents* können weder für Interventions-, noch für Kontrollgruppe auf kognitiver bzw. behavioraler Ebene statistisch signifikante Zusammenhänge der erreichten Punktezah und einer bestehenden interkulturellen Freundschaft festgestellt werden. Auf deskriptiver Ebene erkennt man jedoch, dass Schülerinnen und Schüler, die eine/n Freund/in mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund haben, tendenziell höhere Punktescores vor allem in der behavioralen Dimension erreichen. Auf der affektiven und behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz zeichnet sich demnach zwar keine signifikante, jedoch eine schwach positive Wirkung interkultureller Freundschaft ab.

6. Interpretation und Bewertung der Ergebnisse

Hinsichtlich der vorgestellten Ergebnisse wird im Folgenden zunächst auf die Diskrepanz der Ausprägungen der *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) im Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe eingegangen. Im Unterschied zur Interventionsgruppe, die durch statistisch signifikante positive Mittelwertänderungen gekennzeichnet ist, zeigt die Kontrollgruppe leicht gesunkene Mittelwerte im Pre-Post-Vergleich der ISS. Gleichzeitig gibt die durchgeführte Varianzanalyse mit Messwiederholung Aufschluss darüber, dass ein statistisch signifikanter, gemeinsamer Effekt von Messzeitpunkt und Gruppe (Interventions- bzw. Kontrollgruppe) vorliegt. Diese Ergebnisse können so interpretiert werden, dass die Interventionsgruppe in besonderem Maße vom Treatment profitiert hat und daher bessere Ergebnisse aufweist. Eine mögliche Erklärung für die gesunkenen Mittelwerte der Kontrollgruppe liegt darin, dass ein Teil der männlichen Probanden schwer zu motivieren war, den Posttest konzentriert auszufüllen. Dies zeigte sich durch Unterrichtsstörungen sowie eine frühzeitigere Beendigung des Posttests im Vergleich zum Rest der Kontrollgruppe. Die Gruppenunterschiede können somit einerseits auf die unterrichtliche Maßnahme, andererseits auch auf die spezifischen Nebenwirkungen während des Posttests der Kontrollgruppe zurückgeführt werden.

Überdies konnte ein zumindest schwach positiver Zusammenhang einer bestehenden interkulturellen Freundschaft und der Ausprägung interkultureller Kompetenz auf der affektiven und behavioralen Dimension festgestellt werden. Pflegen Probanden eine Freundschaft mit Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, deutet das auch daraufhin, dass sie bereits mit kulturellen Unterschieden ihres Gegenübers konfrontiert wurden. Wie in Abschnitt 2.1 herausgestellt, schafft der Kontakt mit kultureller Fremdheit die Gelegenheit, sich mit

dem eigen- und fremdkulturellen Orientierungssystem auseinanderzusetzen. Vermehrte Fremdheitserfahrungen bergen das Potenzial, einerseits eigene Einstellungen gegenüber Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund zu prüfen und ggf. zu revidieren und bahnen damit auf affektiver Ebene die Förderung interkultureller Kompetenz an. Andererseits stärken sie Handlungsfähigkeiten im Rahmen interkultureller Begegnungen und auf diese Weise insbesondere die behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz. Probanden, die eine Freundin bzw. einen Freund mit Migrations- oder Fluchthintergrund haben, konnten während der Kollaboration mit der Mittelschulklasse auf die Erlebnisse ihrer interkulturellen Freundschaft zurückgreifen. Es erscheint naheliegend, dass sie dadurch mehr vom Unterrichtstreatment profitieren und deshalb – vor allem auf affektiver und behavioraler Ebene – ihre interkulturelle Kompetenz weiter ausbauen konnten als Probanden ohne bestehende interkulturelle Freundschaft.

Die Ergebnisse führen zu dem Schluss, dass die Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage bzw. die Hypothese insgesamt als bewährt angesehen werden kann. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die gewählten Vorgehensweisen unter den genannten Voraussetzungen geeignet sind, interkulturelle Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Damit kann das zentrale Ziel des evaluierten Unterrichts als erfüllt angesehen werden. Die Probanden, die Teil der Interventionsgruppe waren und damit das Treatment durchlaufen haben, konnten ihre interkulturellen Kompetenzen über alle Dimensionen hinweg weiterentwickeln. Statistisch signifikante positive Veränderungen werden vor allem auf der affektiven und behavioralen Ebene sichtbar. Für die kognitive Ebene ergibt sich zumindest ein mittlerer Effekt. Wenngleich die Intervention alle drei Dimensionen adressiert (vgl. Abschnitt 3), scheinen insbesondere die affektive und behaviorale Dimension angesprochen worden zu sein. Diese Ergebnisse können unter Berücksichtigung der beobachteten Lern-

aktivitäten im Rahmen der einzelnen Unterrichtsphasen sowie anhand der Feedbackbögen, die von den Lernenden im Anschluss an das Unterrichtsprojekt ausgefüllt wurden, erklärt werden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, dass sich die Lernenden während des Unterrichts immer dann besonders motiviert und interessiert zeigten, wenn dieser über die gewohnte Wissensvermittlung hinausging, was sich zum einen in aktiver Mitarbeit sowie in sachlich richtigen und ansprechenden Arbeitsergebnissen, zum anderen in positivem Feedback widerspiegelte. Die präsentierte Beurteilungsaufgabe beispielsweise adressierte sowohl die kognitive als auch die affektive Ebene interkultureller Kompetenz (vgl. Abschnitt 3). Aus den präsentierten Aufgabenlösungen während des Ergebnisvergleichs ging jedoch hervor, dass den Lernenden vor allem daran lag – über die Darstellung kulturbezogenen Wissens hinaus – ihre Einstellung und Meinung zur Flüchtlingsdebatte darzulegen bzw. mit den Mitschülerinnen und -schülern zu diskutieren, was angesichts der Präsenz dieser Thematik in Gesellschaft, Medien und Politik nahe liegt.

Überdies wurde die in Abschnitt 3 dargestellte Unterrichtsstunde zur Fluchtentscheidung eines syrischen Jugendlichen von den Lernenden im Rahmen der Feedbackbögen explizit als gelungener Aspekt des Unterrichtskonzepts hervorgehoben. Für die Lernenden erschien es besonders motivierend, dass sie neben fachlichen Inhalten der kognitiven Ebene dazu angehalten waren, sich in die Perspektive des Jugendlichen hineinzudenken, sich damit in Empathie zu üben und begründete Handlungsempfehlungen auszusprechen. Ebendiese Elemente der affektiven und handlungsbezogenen Dimension trugen offenbar zu einer gesteigerten Motivation der Lernenden bei.

Zuletzt stand auch während der Videogestaltung mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschulklasse nicht die reine Wissensvermittlung auf kognitiver Ebene im Mittelpunkt. In den Feedbackbögen

berichten die Lernenden, dass die interkulturelle Begegnung dazu anregte, persönliche Einstellungen gegenüber Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung zu hinterfragen und mehr Sicherheit im interkulturellen Handeln zu erlangen, was wiederum die affektive und behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz in den Blick rückt.

Wenngleich das Unterrichtskonzept alle Dimensionen interkultureller Kompetenz adressierte und sich auch auf kognitiver Ebene zumindest leichte Veränderungen zeigen, fühlten sich die Lernenden insbesondere angesprochen, wenn die kognitive Wissensvermittlung um affektive und behaviorale Komponenten angereichert wurde. Auf ebendiesen Dimensionen zeigten sich höhere Kompetenzzuwächse. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen erscheinen die im vorherigen Abschnitt dargelegten Evaluationsergebnisse nachvollziehbar, was zugleich die Wirksamkeit des durchgeführten Konzepts unterrichtlichen Handelns zur Förderung interkultureller Kompetenz unterstreicht.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Gemäß einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns (vgl. Tulodziecki et al. 2013) wurde ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medientheorie und -empirie entwickelt. Dieses wurde hinsichtlich der erreichten Ziele am Beispiel des Geografieunterrichts evaluiert. Es konnte festgestellt werden, dass die gewählten unterrichtlichen Vorgehensweisen einen positiven Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern leisten.

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die unterrichtliche Maßnahme lediglich von der Gymnasialklasse in Gänze durchlaufen wurde. Die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule hingegen waren

nur an der interkulturellen Begegnung und der Gestaltung medialer Beiträge beteiligt. Dies geschah in erster Linie aus organisatorischen Gründen, da die Stundenpläne zweier Klassen aus unterschiedlichen Schulen nur für eine begrenzte Anzahl von Schulstunden in Einklang zu bringen waren. Für künftige Unterrichtsprojekte, die auf die Förderung interkultureller Kompetenzen abzielen, ist eine Überwindung organisatorischer Hürden wünschenswert, um optimal von den Potenzialen heterogener Lerngruppen profitieren zu können.

Eine weitere Limitation betrifft die Evaluation des Unterrichtskonzepts zur Überprüfung der Zielerreichung, die ausschließlich in der Gymnasialklasse durchgeführt werden konnte. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule zum Teil nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, hätte ein Fragebogen zur Erfassung interkultureller Kompetenz für diese Zielgruppe entweder in der Herkunftssprache der Probanden oder als non-verbale Variante vorliegen müssen. Da eine Übersetzung der Bestandteile der schriftlichen Befragung ins Arabische oder Persische aus ökonomischer Sicht keine Option darstellte und ein den Testgütekriterien entsprechendes nonverbales Instrument zur Erfassung interkultureller Kompetenz nicht existiert, wurde die Entscheidung getroffen, die Evaluation auf die Gymnasialklasse zu beschränken. Für künftige Forschungsvorhaben in diesem Bereich wäre die Entwicklung eines nonverbalen Testinstruments zur Erfassung interkultureller Kompetenz ein wichtiges Anliegen, um auch in sprachlich heterogenen Lerngruppen Kompetenzzuwächse feststellen zu können.

Überdies ist zu sagen, dass es sich auf Grund der Stichprobengröße um eine nicht repräsentative Fallstudie handelt. Die Ergebnisse zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass sie Lehrpersonen aufgrund der konkreten Vorgehensweisen, die für das Konzept beschrieben werden und damit eine Übertragbarkeit erleichtern, als Entscheidungshilfe für die Unterrichtspraxis dienen können.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die unterrichtliche Maßnahme zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beigetragen hat. In weiteren Studien könnte nun untersucht werden, welche der einzelnen Vorgehensweisen des Konzepts als besonders hilfreich zu erachten sind. Zudem ist es wünschenswert die Frage zu bearbeiten, inwiefern das vorgestellte Unterrichtskonzept auf andere unterrichtliche Kontexte übertragen und auch dort gewinnbringend zur Förderung interkultureller Kompetenz eingesetzt werden kann. Weiterhin können die Evaluationsergebnisse weitere Theorieentwicklungen initiieren.

Abschließend soll hervorgehoben werden, dass die theoriegeleitete Entwicklung und empirische Evaluation im Kontext der empirischen Prüfung entwickelter Unterrichtskonzepte zur empirischen Absicherung von pädagogischen Konzepten zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medien beitragen kann und damit aus unserer Sicht einen bedeutsamen Beitrag zur Verzahnung von Theorie, Empirie und Praxis sowie zur Integration interkultureller und medienpädagogischer Fragestellungen leistet.

Literatur

Alleman-Ghionda, Cristina (2008): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz.

Alleman-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven, Paderborn/München: Schöningh.

Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt: WBG.

Bajohr, S. (2000): Interkulturelles Lernen mit modernen Medien. Videokonferenz, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 34 (43), 28–33.

- Baumann, Ina (2017): *Kulturenorientierte Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): *Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?* In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen: Leske & Budrich, 63–97.
- Bennett, Janet M. (2014): *Intercultural Competence: Vital Perspectives for Diversity and Inclusion*, in: Ferdman, Bernardo M.; Deane, Barbara (Hg.): *Diversity at work, The practice of inclusion*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand, 155–176.
- Bennett, Milton J. (1993): *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in: Paige, R. Michael (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.
- Berry, John W. (1980): *Acculturation as varieties of adaption*, in: Padilla, Amado M. (Hg.): *Acculturation: Theory, models, and some new findings*, Boulder, CO: Westview Press, 9–25.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*, in: *Zeitschrift für Psychologie*, 2015, 223 (1), 3–13.
- Boecker, Malte (2008): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts*, in: Hauke, Petra (Hg.): *Brücken für Babylon. Interkulturelle Bibliotheksarbeit. Grundlagen Konzepte Erfahrungen*, Bad Honnef: Bock & Herchen, 1–9.
- Bolten, Jürgen (2006): *Interkulturelle Kompetenz*, in: Tsvasman, Leon R. (Hg.): *Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation. Kompendium interdisziplinäre Konzepte*, Würzburg: Ergon Verlag, 163–166.
- Bolten, Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung: Jena.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, Guo-Ming (2002): *A review of the concept of intercultural effectiveness*. Paper presented at the Tamkang University bi-annual International Communication Conference, Taipei (Taiwan).

- Chen, Guo-Ming/Starosta, William J. (1996): Intercultural communication competence: A synthesis, in: *Communication Yearbook*, 1996, 19, 353–383.
- Chen, Guo-Ming/Starosta, William J. (1997): A review of the concept of intercultural sensitivity, in: *Human Communication*, 1997, 1, 1–16.
- Chen, Guo-Ming/Starosta, William J. (1999): A review of the concept of intercultural awareness, in: *Human Communication*, 1999, 2 (1), 27–54.
- Chen, Guo-Ming/Starosta, William J. (2000): The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale, in: *Human Communication*, 2000, 3, 1–15.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, John W./Plano Clark, Vicki L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles: Sage.
- Deardorff, Darla K. (2004): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. Unpublished dissertation, Raleigh: North Carolina State University.
- Deardorff, Darla K. (2012): 1. Framework: Intercultural Competence Model, in: Berardo, Kate/Deardorff, D. K. (Hg.): *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models*, Sterling, VA: Stylus Publishing, 45–52.
- Deardorff, Darla K. (2016): How to Assess Intercultural Competence, in: Hua, Zhu (Hg.): *Research methods in intercultural communication. A practical guide*, Malden: Wiley-Blackwell, 120–134.
- Europäische Union (Hg.) (2006): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, online unter: https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/Schlueselkompetenzen_fuer_lebensbegleitendes_Lernen.pdf (letzter Zugriff: 24.07.2019).
- Fetscher, Doris (2007): Interkulturelle Kompetenz mit Jugendlichen entwickeln, *Sozial Extra: Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 31 (11/12), 21–24.

Fritz, Wolfgang/Möllenberg, Antje (1999): Die Messung interkultureller Sensibilität in verschiedenen Kulturen. Eine internationale Vergleichsstudie, Braunschweig: Inst. für Wirtschaftswiss. der Techn. Univ.

Fritz, Wolfgang/Möllenberg, Antje/Chen, Guo-Ming (2003): Die interkulturelle Sensibilität als Anforderung an Entsandte. Bedeutung und Elemente für ein Messmodell, Braunschweig: Technische Universität.

Gensicke, Thomas/Albert, Matthias (2015): Die Welt und Deutschland – Deutschland und die Welt, in: Shell Deutschland (Hg.): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main: Fischer, 201–235.

Göbel, Kerstin (2003): Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz am 17./18. Dezember 2003 in Bad Honeff.

Göbel, Kerstin (2007b): Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung von interkultureller Kompetenz, in: Schattschneider, Jessica (Hg.): Domänenspezifische Diagnostik, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 21–36.

Göbel, Kerstin (2007a): Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie, Münster: Waxmann.

Göbel, Kerstin (2011): Interkulturelle Kompetenz und Englischunterricht, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Bukow, Wolf-Dietrich (Hg.): Orte der Diversität, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191–208.

Göbel, Kerstin/Buchwald, Petra (2017): Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung, Paderborn/Stuttgart: Schöningh.

Göbel, Kerstin/Helmke, Andreas (2010): Intercultural learning in English as a foreign language instruction: the importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives, in: Teaching and Teacher Education, 8, 1571–1582.

Grafe, Silke (2008): Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen. Grundlagen und schulische Anwendungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hansen, Klaus P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung, Tübingen: Francke.

Heinzmann, Sybille/Schalhart, Nicole/Müller, Marianne/Künzle, Roland/Wicki, Werner (2014): Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen, Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Herder, Johann Gottfried (1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz, in: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Weinheim u.a.: Beltz, 256–272

Hofstede, Geert (1992): Culture's Consequences. International differences in work-related values, Beverly Hills: Sage.

Ivanova, Alina/Kollmannsberger, Markus/Kiel, Ewald (2017): Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften, in: Interculture Journal, 2017, 16 (27-28), 23–42.

Jugert, Gert/Jugert, Hedwig/Nolz, Peter (2014): Fit für kulturelle Vielfalt. Training interkultureller Kompetenz für Jugendliche, Weinheim: Beltz.

Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, Berlin/Boston: de Gruyter.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (letzter Zugriff: 21.09.2019).

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2015): „Internet ist gleich mit Essen“ – Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, online unter: https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_Fluechtlingskinder_und_digitale_Medien_Zusammenfassung.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2019).

Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra (2016): Berechnung von Effektstärken, online unter: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> (letzter Zugriff: 26.07.2019).

Mandl, Heinz/Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen, in: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hg.): Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis, Weinheim: Beltz, 139–149.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2017): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2019).

Morris, Scott B. (2008): Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs, in: *Organizational Research Methods*, 11 (2), 364–386.

Oberg, Kalervo (1960): Cultural shock: adjustment to new cultural environments, in: *Practical Anthropology*, 7, 177–182.

Pries, Ludger/Maletzky, Martina (2018): Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität, in: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55–60.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2006, 11 (3), 1–21.

Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung, in: Moosmüller, Alois (Hg.): *Konzepte kultureller Differenz*, München: Waxmann, 83–106.

Rauschert, Petra (2014): Intercultural service learning im Englischunterricht: ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenzen auf der Basis journalistischen Schreibens, Münster: Waxmann.

Reinders, Heinz/Gresser, Anne/Schnurr, Simone (2013): Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstel-

lungen und Weiterbildungsmaßnahmen, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, (1), 39–55.

Reissen, Markus (2016): Interkulturelle Kompetenzen fördern. So öffnen Sie Ihre Schule für kulturelle Vielfalt, Köln: Carl Link.

Ritchie, Mathy (2013): Learning Language and Culture through Intercultural Online Exchange, in: Schwieter, John W. (Hg.): Studies and Global Perspectives of Second Language Teaching and Learning, Charlotte, NC: Information Age Publishing, 267–288.

Römhild, Regina (2018): Kultur, in: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–23.

Schneekloth, Ulrich (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit, in: Shell Deutschland (Hg.): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main: Fischer, 153–200

Schönhuth, Michael (2005): Glossar Kultur und Entwicklung. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel, Eschborn: GTZ/DEZA.

Spitzberg, Brian H./Changnon, Gabrielle (2009): Conceptualizing Intercultural Competence, in: Deardorff, Darla K. (Hg.): The Sage handbook of intercultural competence, Thousand Oaks: Sage, 2–52.

Spohn, Ulrike/Unzicker, Kai/Vopel, Stephan (2018): Kulturelle Vielfalt in Deutschland. Wie gelingt das Zusammenleben, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Vielfalt leben – Gesellschaft gestalten. Chancen und Herausforderungen kultureller Pluralität in Deutschland. Reinhard Mohn Preis 2018, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 11–28.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.). (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS, online unter: https://www.isb.bayern.de/download/18716/isb_oberste_bildungsziel_e_internet.pdf (letzter Zugriff: 26.07.2019).

Straub, Jürgen (2007b): Kompetenz, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar: Metzler, 35–46.

Straub, Jürgen (2007a): Kultur, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar: Metzler, 7–24.

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: *Erwägen Wissen Ethik*, 2003, 14 (1), 137–228.

Thomas, Alexander (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln, *Interculture Journal*, 2006 (2), 3–20.

Thomas, Alexander (2011): Das Kulturstandardkonzept, in: Dreyer, Wilfried (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 97–124.

Thomas, A./Utler, A. (2013): Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards, in: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias/Frederick, T. L. Leong (Hg.): *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*, Wiesbaden: Springer, 41–58.

Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hg.) (2002): *Records of the General Conference. 31st Session. Paris, 15 October to 3 November 2001. Resolutions*, online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf#page=67> (letzter Zugriff: 26.07.2019)

Walinski, Jacek (2013): Media Creation and Sharing in Informal, Situated, Authentic Mobile Learning für Local Cultural Diversity Investigation, in: Arnedillo-Sañchez, Inmaculada/Isaías, Pedro (Hg.): *Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Mobile Lear-*

Seyferth-Zapf/Grafe Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern ...

ning (Lisbon, Portugal, March 14–16, 2013), Eric Clearinghouse, 51–58.

Weidemann, Doris (2007): Akkulturation und interkulturelles Lernen, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar: Metzler, 488–497.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßheit heutiger Kulturen, in: Migration und kultureller Wandel, 1995, 45, 39–44.

4.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 1

In diesem Abschnitt soll es zunächst um generelle weiterführende Perspektiven gehen, die sich aus Studie 1 ableiten lassen. Entsprechend der theoretischen Aufarbeitung des Konstrukts interkultureller Kompetenz (vgl. hierzu Abschnitt 2.1) in Studie 1 kann Interkulturalität als sozialer Prozess menschlicher Kommunikation verstanden werden (vgl. z. B. Pries & Maletzky, 2018, S. 55f., Abschnitt 2.1.1), der sich durch potenzielle Fremdheitserfahrungen auszeichnet (vgl. Rathje, 2006, S. 17, Abschnitt 2.1.1). Dabei können die Grundregeln sozialer Kommunikation generell auch für interkulturelle Zusammenhänge angenommen werden (vgl. Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 30, Abschnitt 2.1.1), was auf eine theoretische Nähe zwischen sozialer und interkultureller Kompetenz hindeutet. Als generelle weitere Perspektive, die sich aus Studie 1 ergibt, soll dieser Zusammenhang im Folgenden aus theoretischer und empirischer Sicht genauer dargelegt werden.

Ähnlich wie im Forschungsfeld interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Arasaratnam-Smith, 2017, S. 9, Abschnitt 2.1.2) gibt es auch in dem der sozialen Kompetenz eine Vielzahl verschiedener, sich zum Teil widersprechender Definitionsversuche, mitbegründet durch die Verortung in unterschiedlichen psychologischen Disziplinen (vgl. Arnold, Lindner-Müller & Riemann, 2012, S. 5; Kanning, 2002, S. 154f.; Lang, 2008, S. 17). Während Definitionen der klinischen Psychologie den Charakter der Durchsetzungsfähigkeit betonen (vgl. z. B. Hinsch & Pfingsten, 2002), ist die entwicklungspsychologische Perspektive eher geprägt von dem Aspekt der Anpassungsfähigkeit des Individuums (vgl. z. B. DuBois & Felner, 1996) (vgl. Kanning, 2002, S. 155). Der Mittelweg zwischen Durchsetzung und Anpassung liegt nach Kanning (2002) in der Kompromissfähigkeit, die als Ausgleich der Interessen zwischen den an einer Interaktion Beteiligten zu verstehen ist (vgl. ebd.). In seinen Überlegungen differenziert Kanning (2002) weiterhin zwischen Sozialkompetenz und sozial kompetentem Verhalten:

Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert. (S. 155)

Sozialkompetenz liegt demnach im Verborgenen und trägt als Potenzial zu sozial kompetentem Verhalten bei (vgl. ebd.). Des Weiteren beschreibt Kanning (2002), dass soziale Kompetenz als multidimensionales Konstrukt aufzufassen ist, das auf Fähigkeiten und Fertigkeiten eines

perzeptiv-kognitiven, motivational-emotionalen und behavioralen Bereichs basiert (vgl. S. 157f.). Da auch für interkulturelle Kompetenz ein mehrdimensionales Kompetenzverständnis unter Berücksichtigung der kognitiven, affektiven und behavioralen Ebene zugrunde gelegt wurde (vgl. z. B. Chen & Starosta, 1996, S. 362, Abschnitt 2.1.2), spiegelt sich eine Parallele zwischen den Konstrukten sozialer und interkultureller Kompetenz wider. Reinders et al. (2011) machen die Kompatibilität beider Konstrukte deutlich, indem sie interkulturelle Kompetenz als „Spezialfall sozialer Kompetenz“ (S. 435) bezeichnen, „die sich im Umgang mit anderskulturellen Gegenübern zeigt bzw. eingesetzt wird“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund einer theoretischen Verbindung interkultureller und sozialer Kompetenz erscheint es darüber hinaus sinnvoll, als weiterführende Perspektive die empirische Erfassung sozialer Kompetenz als zusätzliche, unabhängige Variable zu erwägen und mögliche Zusammenhänge mit interkultureller Kompetenz zu prüfen. Die Erhebungsmethoden sozialer Kompetenz sind vielfältig (vgl. Lang, 2008, S. 25; Reinders, 2008, S. 39). In Abhängigkeit von der zu testenden Altersgruppe kann soziale Kompetenz unter anderem mittels Fragebögen mit geschlossenen Indikatoren, über Beobachtungen oder in Form strukturierter Interviews erfasst werden (vgl. Reinders, 2008, S. 39). Auch wenn in Instrumenten zur Erfassung sozialer Kompetenz entweder die kognitive, die affektive oder die behaviorale Dimension fokussiert wird (vgl. zur Übersicht Reinders, 2008, S. 29-38), ist eine klare Zuordnung aufgrund von Überschneidungen zwischen den Dimensionen häufig nicht möglich (vgl. ebd., S. 28).

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle das *Inventar Sozialer Kompetenzen (ISK)* hervorgehoben werden, das Kanning (2009) zur ganzheitlichen Erfassung grundlegender sozialer Kompetenzen entwickelte (vgl. Kanning, 2017, S. 319). Damit wird der Versuch unternommen, 17 soziale Primärkompetenzen, wie zum Beispiel Perspektivenübernahme, Durchsetzungsfähigkeit oder Kompromissbereitschaft, in einem wissenschaftlich gestützten Verfahren zu integrieren, die sich den vier Sekundärkompetenzen – Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexivität – zuordnen lassen (vgl. ebd.). Da das *ISK* im Rahmen einer weiterführenden Untersuchung in Ergänzung zu anderen quantitativen bzw. qualitativen Erhebungsverfahren verwendet werden müsste, würde sich insbesondere der Einsatz der Kurzsкала, das sogenannte *ISK-K*, mit 33 Items (z. B. „Für gewöhnlich bestimme ich, wo es lang gehen soll.“) und vierstufiger Likert-Skala („trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft sehr zu“) eignen (vgl. ebd., S. 324; Kanning, 2009).

Infolge der zusätzlichen Erhebung sozialer Kompetenz als unabhängige Variable könnte ein möglicher Zusammenhang mit der abhängigen Variable interkultureller Kompetenz untersucht werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 146). Beispielsweise könnten die Ergebnisse aus bivariaten Regressionsanalysen Aussagen darüber zulassen, inwiefern die Ausprägung sozialer Kompetenz als „Prädiktor“ (ebd.) das Niveau interkultureller Kompetenz als „Kriterium“ (ebd.) vorhersagen kann (vgl. ebd., 146f.). Würde sich hier ein positiver Zusammenhang auf empirischer Ebene zeigen, würde das zum einen die theoretische Verbindung zwischen sozialer und interkultureller Kompetenz stützen. Zum anderen könnten die Erkenntnisse wiederum in theoretische Überlegungen zu interkultureller und sozialer Kompetenz zurückgeführt werden. Grundsätzlich konnte in Studie 1 festgestellt werden, dass das entwickelte Unterrichtskonzept zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beigetragen hat (vgl. Abschnitt 4.2). Als Konsequenz für weitere Erhebungen soll in zwei weiteren Studien empirisch untersucht werden, inwiefern der Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung, die als bedeutsame Lernaktivität des Unterrichtskonzepts aufzufassen ist, eine besondere Rolle mit Blick auf die Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zukommt (vgl. Abschnitte 5.2, 6.2).

5. Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung

5.1 Hinführung zu Studie 2

Während in Studie 1 eine summative Evaluation des Unterrichtskonzepts unter Fokussierung des quantitativen Forschungsparadigmas erfolgte (vgl. Abschnitt 4.2), werden in Studie 2 Teile der Intervention unter Verwendung qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Sinne einer formativen Evaluation in den Mittelpunkt gerückt, wobei die affektive Dimension interkultureller Kompetenz priorisiert wird (vgl. Abschnitt 3.3, Abb. 1). In Einklang mit der in Abschnitt 1 formulierten Forschungsfrage 3 resultiert daraus für Studie 2 folgende zentrale Fragestellung: *Welche Sichtweisen haben die Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse auf die gemeinsame Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit Schülerinnen und Schülern der Mittelschule mit Flucht- oder Migrationsgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive interkultureller Sensibilität?* Hierfür wurde der theoretische Bezugsrahmen des in Studie 1 entwickelten Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medien adaptiert und erweitert. Zunächst wird das Modell nach Pettigrew (1998) zugrunde gelegt, aus dem eine Systematik situativer Faktoren hervorgeht, die in interkulturellen Begegnungen mit der Zeit und zunehmender Vertrautheit den Abbau von Vorurteilen und damit die Entwicklung interkultureller Kompetenz befördern (vgl. S. 75ff., Abschnitt 2.1.2). Weiterhin wird interkulturelle Sensibilität als affektive Komponente interkultureller Kompetenz theoretisch in den Blick genommen (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.2). Unter Bezugnahme auf Chen & Starosta (1996) ist damit die Fähigkeit gemeint, vor, während und nach einer interkulturellen Interaktion positive emotionale Reaktionen einbringen und empfangen zu können (vgl. S. 362). Aus medienpädagogischer Perspektive wird darüber hinaus die handlungsorientierte Gestaltung von Medienbeiträgen in interkultureller Zusammenarbeit als wichtig erachtet, um beispielsweise ein Verständnis für die Lebenswelten des Gegenübers aufzubauen (vgl. z. B. Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt, 2017, S. 23; hierzu Abschnitte 1, 2.1.3). Die Aufarbeitung theoretischer Grundlagen mündet in ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge. Dabei wird im Rahmen der konzeptbezogenen Vorgehensweisen die interkulturelle Begegnung mit dem gemeinsamen Ziel der Gestaltung

medialer Beiträge zu einem kulturbezogenen Thema in den Mittelpunkt der Ausführungen gerückt. Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfrage wird ein Forschungsdesign zugrunde gelegt, das auf qualitativen Methoden der Datenerhebung und -auswertung beruht. Zur vertiefenden Untersuchung persönlicher Sichtweisen von Lernenden auf den Prozess der Mediengestaltung in interkultureller Begegnung eignet sich die Durchführung von Fokusgruppen (vgl. Krueger & Casey, 2015; hierzu Flick, 2009, Abschnitt 7.1). Sowohl die Strukturierung des Diskussionsleitfadens als auch die Auswertung mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse unter deduktiver Anwendung von Kategorien (vgl. Mayring, 2015, S. 97) erfolgen theoriegeleitet basierend auf sechs Komponenten interkultureller Sensibilität in Anlehnung an Fritz und Möllenberg (1999, S. 11), Fritz, Möllenberg und Chen (2003, S. 19) sowie Chen und Starosta (1997, S. 7) (vgl. hierzu Abschnitte 2.1.2, 7.1).

5.2 Studie 2

Seyferth-Zapf, M. & Grafe, S. (2022). Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung. Ergebnisse einer qualitativen Studie zur interkulturellen Sensibilität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, 21(35), 87-108. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80076-9>

Der Beitrag wurde unter der Creative Commons Namensnennung Lizenz veröffentlicht (CC BY 3.0).

Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung

Joint media creation in intercultural collaboration

Maria Seyferth-Zapf

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und fachbezogene Ansprechpartnerin im Kompetenzzentrum für digitales Lehren und Lernen der Universität Bayreuth. Sie ist Doktorandin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der JMU Würzburg

Silke Grafe

Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Sie ist Leiterin des Media Education and Educational Technology Lab – MEEET der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und Sprecherin des Kompetenzzentrums für digitales Lehren und Lernen an der Professional School of Education der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Abstract (Deutsch)

Migrations- und Pluralisierungsprozesse stellen die deutsche Gesellschaft aktuell vor große Herausforderungen. Der Institution Schule kommt die Aufgabe zu, Jugendliche für ein Leben in kultureller Vielfalt zu sensibilisieren. Gleichzeitig werden digitale Medien als unterrichtliche Lehr- und Lernangebote immer wichtiger.

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Sichtweisen Schülerinnen und Schüler auf die gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Sensibilität haben. Basierend auf einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung wird zunächst ein theoretischer Bezugsrahmen für ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge in interkultureller Begegnung mit besonderer Berücksichtigung interkultureller Sensibilität weiterentwickelt. Daraus werden bedeutsame Bestandteile des Konzepts abgeleitet: zum einen die von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrations- bzw. Fluchtgeschichte gemeinsame Gestaltung von Stop-Motion-Videos, zum anderen ein handlungs- und entwicklungsorientierter Ansatz. Anschließend werden unterrichtliche Vorgehensweisen für eine interkulturelle Begegnung für eine achte Jahrgangsstufe eines Gymnasiums differenziert beschrieben. Im Rahmen einer qualitativen Studie werden die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums auf die gemeinsame Videogestaltung in interkultureller Begegnung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass im Rahmen der Mediengestaltung in interkultureller Begegnung verschiedene Komponenten interkultureller Sensibilität zum Tragen kamen. Abschließend werden Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis abgeleitet.

Schlagwörter: Unterrichtsforschung, interkulturelle Sensibilität, interkulturelle Begegnung, digitale Medien, Mediengestaltung

Abstract (English)

Migration and pluralization processes are great challenges for German society. Especially schools are asked to raise awareness among young people to issues of cultural diversity. At the same time, digital media has become more important for teaching and learning. Therefore, this article examines the question of how students assess the joint creation of media products as part of intercultural collaboration and cooperation in the light of intercultural sensitivity.

Keywords: Educational research, intercultural sensitivity, intercultural collaboration, digital media, media production

1. Einleitung

Anhaltende Migrationsprozesse und eine zunehmende Pluralisierung von Lebensentwürfen stellen die deutsche Gesellschaft vor neue Chancen und Herausforderungen (vgl. Freise 2017, Spohn et al. 2018). Jugendliche fühlen sich zunehmend verunsichert, vor allem, wenn eine starke Dominanz fremder Kulturen in bestimmten Lebensbereichen wahrgenommen wird (vgl. Gensicke / Albert 2015). Jedoch können Erfahrungen eines interkulturellen Kontakts zu einer gesteigerten Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt beitragen (vgl. Benoit et al. 2018). Insofern sollte die Bildungsinstitution Schule Jugendliche für ein Leben in kultureller Vielfalt sensibilisieren und interkulturelle Kompetenzen fördern (vgl. KMK 2013).

Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag folgender Forschungsfrage nach: *Welche Sichtweisen haben Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums auf die gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive interkultureller Sensibilität?* Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wird auf der Basis einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten unterrichtlichen Handelns (vgl. Tulodziecki et al. 2013) ein bereits entworfener theoretischer Bezugsrahmen für ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Seyferth-Zapf & Grafe 2019) unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge in interkultureller Begegnung mit besonderer Berücksichtigung der Perspektive interkultureller Sensibilität theorie- und empiriegeleitet weiterentwickelt. Daraus werden Vorgehensweisen für ein Konzept abgeleitet, das einerseits durch die Kooperation und Kollaboration der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums mit Schülerinnen und Schülern mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte, andererseits durch eine Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge gekennzeichnet

ist. Dieses wird exemplarisch für eine achte Jahrgangsstufe eines Gymnasiums erläutert. Im Rahmen einer qualitativen Studie werden die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums auf die Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung untersucht. Zentrale Ergebnisse werden dargestellt und diskutiert sowie Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis abgeleitet.

2. Theoretische und empirische Grundlagen zu interkultureller Kompetenz

2.1 Interkulturalität und interkulturelle Sensibilität

Für die Entwicklung eines Konzepts unterrichtlichen Handelns wird ein Verständnis interkultureller Kompetenz zu Grunde gelegt, das auf einem offenen, dynamischen und erweiterten Kulturbegriff basiert (vgl. z.B. Bolten 2012, Göbel / Buchwald 2017, Rathje 2009, Welsch 2020). Interkulturalität ist demnach als dynamischer Prozess menschlicher Kommunikation zu verstehen, der sich durch die subjektive Wahrnehmung tatsächlicher oder konstruierter Fremdheit von Differenz auszeichnet (vgl. Baumann 2017, Bolten 2012, 2020, Dreher / Stegmaier 2007, Pries / Maletzki 2018, Rathje 2006). Bezüglich der Theorielage kann davon ausgegangen werden, dass interkulturelle Begegnungen und darin ablaufende Fremdheitserfahrungen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz spielen (vgl. Bender-Szymanski 2001, Bolten 2012, Kammhuber 2000).

Dieser Annahme tragen insbesondere Modellvorstellungen interkultureller Kompetenz Rechnung, die die situativen Faktoren interkultureller Begegnungssituationen fokussieren (vgl. Evers 2016, Thomas 2003). Beispielsweise entwickelte Pettigrew (1998) in Anlehnung an Allports (1954) Kontakttheorie ein Modell, in dem er eine Systematisierung dieser Faktoren vornimmt, mit dem Ziel, die Entwicklung interkultureller Kompetenz über den

Abbau von Vorurteilen in interkulturellem Kontakt zu erklären. Fünf Faktoren werden in die Kontaktsituation eingebracht: gleichwertiger Gruppenstatus, gemeinsame Ziele, Gruppenkooperation, Unterstützung durch übergeordnete Instanzen, Freundschaftspotenzial (vgl. Evers 2016, Pettigrew 1998). Unter diesen Bedingungen werden mit der Zeit und zunehmender Vertrautheit Kategorisierungen der jeweils anderen Gruppe eingestellt, sodass der Abbau von Vorurteilen maximiert wird (vgl. Pettigrew 1998). Aus empirischer Sicht konnte ein positiver Zusammenhang zwischen interkulturellem Kontakt und dem Abbau von Vorurteilen bestätigt werden (vgl. z.B. Dollase 2001, Kende et al. 2017, Küpper et al. 2016, Pettigrew / Tropp 2008).

In Anbetracht des Ziels der Untersuchung erscheint es sinnvoll, interkulturelle Begegnungssituationen als wesentlichen Bestandteil des pädagogischen Konzepts aufzufassen (vgl. auch Seyferth-Zapf & Grafe 2019). Dabei eignen sich die Prinzipien von Pettigrew (1998) für die Konkretisierung von Vorgehensweisen.

Auch wenn noch kein Konsens zu einem adäquaten Gesamtmodell interkultureller Kompetenz gefunden werden konnte (vgl. z.B. Genkova 2020), geht aus verschiedenen Modellbeschreibungen hervor, dass das Konstrukt aus einer kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Dimension besteht (vgl. z.B. Bennett 2014, Chen / Starosta 1996). Interkulturelle Sensibilität als affektive Komponente beschreibt dabei nach Chen und Starosta (1996) die Fähigkeit, vor, während und nach einer interkulturellen Interaktion positive emotionale Reaktionen einbringen und empfangen zu können. Damit einher geht die Einsicht in die Affektivität interkultureller Kommunikation als ein Gespür für „kulturelle Fettnäpfe“ (Göbel / Hesse 2004:827). Diese stellen kommunikative Bereiche dar, die in Kulturen unterschiedlich emotional besetzt sind und daher umsichtig thematisiert werden sollten (vgl. Göbel / Hesse

2004, Hesse / Göbel 2007).

Chen und Starosta (1997) legen detaillierte theoretische Überlegungen zu interkultureller Sensibilität vor und identifizieren sechs Komponenten: Aufgeschlossenheit, Unvoreingenommenheit, Selbstwertgefühl, Selbstkontrolle, Interaktionsbeteiligung und Empathie. Aufgeschlossenheit umfasst die Bereitschaft des Einzelnen, sich in interkulturellen Überschneidungssituationen offen und angemessen zu erklären und die Erklärungen anderer zu akzeptieren (vgl. Chen / Starosta 1997). Unvoreingenommenheit beschreibt die Fähigkeit, seinem Gegenüber aufrichtig zuzuhören, ohne eine voreilige Beurteilung vorzunehmen (vgl. ebd.). Nach Chen und Starosta (1997) verfügen interkulturell sensible Menschen einerseits über ein hohes Selbstwertgefühl, welches mit einer optimistischen Grundeinstellung einhergeht. Andererseits weisen sie die Fähigkeit zur Selbstkontrolle, d.h. zur Regulation des eigenen Verhaltens entsprechend der situativen Anforderungen, auf (vgl. Chen / Starosta 1997). Interaktionsbeteiligung zeichnet sich dadurch aus, in einer interkulturellen Überschneidungssituation ansprechbar, einfühlsam und aufmerksam zu sein (vgl. Chen / Starosta 1997). Empathie wird als Fähigkeit verstanden, sich in Gedanken und Gefühle des Gegenübers hineinversetzen und diese nachempfinden zu können (vgl. Chen / Starosta 1997). Damit stellt sie die einzige Komponente interkultureller Sensibilität dar, bei der die emotionale Verfassung des Gegenübers in den Mittelpunkt gerückt wird.

In der vorliegenden Untersuchung wird der Fokus auf interkulturelle Sensibilität als affektive Dimension interkultureller Kompetenz gerichtet.

2.2 Potenziale digitaler Medien für interkulturelle Kooperation und Kollaboration

Interkulturelle Begegnungssituationen bilden einen wesentlichen Bestandteil pädagogischer Konzepte zur Förderung

interkultureller Kompetenz. Digitale Medien können hierbei zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen mit verschiedenen Funktionen beitragen (vgl. Tulodziecki et al. 2021). Durch den Einsatz digitaler Medien ergeben sich Chancen der virtuellen Kommunikation, Kooperation und Zusammenarbeit (vgl. z.B. Schaumburg 2015, Tutty / White 2006). Dies machen sich Projekte zu Nutze, die digitale Medien zur internationalen Vernetzung einsetzen, um auf diese Weise interkulturelle Kompetenz zu fördern (vgl. z.B. Ciftci 2016, Fornara 2018, Fuji / Hironatani 2015). Ein Beispiel stellt die europäische Austausch- und Kooperationsplattform eTwinning dar (vgl. European Commission 2020). In Studien konnten durch deren Nutzung Wirkungen auf Jugendliche zu mehr Offenheit und Toleranz nachgewiesen werden (vgl. Camilleri 2016, Gajek 2009, 2018).

Digitale Medien können zudem direkte interkulturelle Kontaktsituationen von Jugendlichen mit und ohne Flucht- bzw. Migrationserfahrung unterstützen. Über typische Nutzungsweisen von Jugendlichen hinaus dienen digitale Medien Heranwachsenden mit Flucht- oder Migrationsgeschichte der Fluchtorganisation und der Orientierung und Teilhabe in der Aufnahmegesellschaft. Durch die Kontakterhaltung mit Angehörigen und Freunden im Herkunftsland können sie als Hilfsmittel der Erinnerung gleichzeitig identitätsbildend wirken (vgl. Kutscher / Kreß 2015, Friedrichs-Liesenkötter / Schmitt 2017).

Chancen ergeben sich bei der medienpädagogischen Arbeit mit Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte in der handlungsorientierten Gestaltung medialer Beiträge. Hierbei können Teilnehmende persönliche Erfahrungen und damit verbundene Emotionen reflektieren, was die Artikulation der eigenen, kulturellen Identität ermöglicht (vgl. Friedrichs-Liesenkötter / Schmitt 2017, Hobbs 2017, Mann 2011, Niesyto 2006, Schorb 2008). Zugleich kann

Medienproduktion als kollaborativer Austauschprozess stattfinden. Durch die Auseinandersetzung mit Koproduzentinnen und -produzenten können die Beteiligten dazu befähigt werden, sich in Kommunikation und Interaktion auf unterschiedliche Menschen einzustellen und mit anderen Meinungen umzugehen (vgl. Schorb 2008, Stack 2009). Durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit kann ein Verständnis für die jeweiligen Lebenswelten des Gegenübers aufgebaut werden (vgl. Friedrich-Liesenkötter / Schmitt 2017).

2.3 Didaktische Vorgehensweisen

Das vorliegende Unterrichtskonzept (vgl. auch Seyferth-Zapf / Grafe 2019) basiert auf Ansätzen des situierten Lernens (vgl. Mandl et al. 2002). Diese weisen eine Nähe zu Vorgehensweisen kooperativen (vgl. Konrad / Traub 2008) und selbstgesteuerten Lernens (vgl. Konrad / Traub 2011) auf. Aus den Kriterien situierten Lernens sowie bedeutsamen Aspekten interkultureller Kompetenz leitet Kammhuber (2000) die „Intercultural Anquored Inquiry“ ab. Diese bezieht als Ausgangspunkt interkulturelle Fremdheitserfahrungen als authentische Lernkontexte mit ein. Interkulturelle Wissenskonstruktion ist hierbei sowohl in der Interaktion mit der gegenständlichen als auch mit der sozialen Umwelt in Form von kritischen Begegnungssituationen – sogenannten „Critical Incidents“ – möglich (vgl. Kammhuber 2000).

Überdies stellt die handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik nach Tulodziecki et al. (2017) eine theoretische Grundlage für die Entwicklung des pädagogischen Konzepts dar, weil das Prinzip der Handlungsorientierung und die damit verbundenen Leitlinien der Bedürfnis-, Situations-, Erfahrung- und Entwicklungsorientierung besondere Potenziale für Unterricht in heterogenen Lerngruppen aufweisen (vgl. Tulodziecki et al. 2017). Lernen als Handeln kann durch komplexe Aufgabenstellungen angeregt werden (vgl.

ebd.). Diese können als Probleme, Entscheidungs-, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben vorliegen (vgl. ebd.). Für handlungs- und entwicklungsorientierte Lehr-Lernprozesse ergibt sich eine idealtypische Strukturierung in acht Phasen: (1) Die Präsentation einer komplexen Aufgabenstellung und die Möglichkeit zur Äußerung spontaner Lösungsvorschläge, (2) die Vereinbarung von Zielen und das gemeinsame Bedenken der Bedeutsamkeit, (3) die Verständigung über das Vorgehen, (4) die Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung, (5) die Durchführung der Aufgabenlösung, (6) der Vergleich der Ergebnisse und die Zusammenfassung des Gelernten, (7) die Einführung von Anwendungsaufgaben sowie (8) die Weiterführung und die Bewertung des Gelernten und der Lernwege (vgl. Tulodziecki et al. 2017). Diese Vorgehensweisen sind handlungsleitend für das vorliegende Unterrichtskonzept (vgl. auch Seyferth-Zapf / Grafe 2019).

3. Unterrichtliche Vorgehensweisen

Die bisherigen theoretischen Überlegungen werden nun zu einer vertieften Betrachtung eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019) unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive interkultureller Sensibilität zusammengeführt und im Anschluss konkretisiert.

Als ein zentraler Aspekt des Unterrichtskonzepts gilt eine interkulturelle Begegnung als wichtiges Element der Förderung interkultureller Kompetenz. Der von Pettigrew (1998) beschriebene Faktor der Gruppenkooperation wird durch eine Zusammenarbeit von Klassen umgesetzt, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungsgeschichte befinden. Auf diese Weise können Möglichkeiten eines interkulturellen Kontakts realisiert werden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen (vgl.

Abschnitt 2.1) wird Interkulturalität hierbei nicht als Aufeinandertreffen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrations- bzw. Fluchterfahrung im Sinne einer Kultur A und Kultur B verstanden. Vielmehr geht es um eine Zusammenarbeit von Individuen, die sich in mehreren, teils gemeinsamen, teils unterschiedlichen Kollektiven verorten. Beispielsweise teilen sie alle das Kollektiv „Jugendliche“ aufgrund ihres Alters, wogegen nur die Mittelschülerinnen und -schüler eine Migrations- bzw. Fluchterfahrung haben. Fraglich ist allerdings, ob hierbei von einem Kollektiv „Menschen mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte“ gesprochen werden kann, da die individuellen Gegebenheiten, wie zum Beispiel die Bedingungen im Herkunftsland, die Beweggründe zur Flucht bzw. Migration sowie die Erlebnisse auf dem Weg nach Deutschland sehr heterogen sind. Somit kann das Vorhandensein einer Migrations- bzw. Fluchtgeschichte zwar als bekannte Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern aufgefasst werden, jedoch verfügen sie über weitere gemeinsame oder unterschiedliche Kollektivzugehörigkeiten. Diese sind den Lernenden zunächst unbekannt, wodurch sich insgesamt eine „Fremdheit von Differenzen“ (Rathje 2006:17) und damit Interkulturalität ergibt.

Die interkulturelle Begegnung erfolgt zum einen medial vermittelt unter Nutzung einer digitalen Lernplattform. Damit soll der Austausch über ein kulturbezogenes Thema unterstützt und eine persönliche interkulturelle Begegnung vorbereitet werden. In einer persönlichen Begegnung sollen die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen auf ein gemeinsames, verbindendes Ziel hinarbeiten (vgl. Pettigrew 1998). Dieses besteht darin, in interkultureller Zusammenarbeit mediale Beiträge zu einem kulturbezogenen Thema zu erstellen. Damit sollen Möglichkeiten der Artikulation und der Reflexion persönlicher Erlebnisse und Emotionen sowie der eigenen, kulturellen Identität geschaffen und eine Auseinanderset-

zung mit anderen Lebenswelten ange-regt werden. Vor dem Hintergrund von Ansätzen des situierten Lernens und den Vorgehensweisen einer handlungs- und entwicklungsorientierten Didaktik bildet eine komplexe Gestaltungsauf-gabe (vgl. Tulodziecki et al. 2017) den Ausgangspunkt der persönlichen inter-kulturellen Begegnung. Diese bezieht in Anlehnung an die "Intercultural Anchored Inquiry" (vgl. Kammhuber 2000) kritische Begegnungssituationen – sogenannte Critical Incidents – als authentische und realistische Problem-kontexte ein, die kritisch reflektiert und diskutiert werden. Interkulturelle Sensibilität und ihre Komponenten werden als wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen aufgefasst (vgl. Abschnitt 2.1). Daher werden diese in der Diskussion und Reflexion kritischer Begegnungssituationen im Rahmen der interkulturellen Begegnung adressiert, indem die Lernenden den Impuls er-halten, sich möglichst unvoreingenom-men, aufgeschlossen bzw. empathisch zu zeigen (vgl. Chen / Starosta 1997, Abschnitt 2.1). Die Auseinandersetzung mit kritischen Begegnungssituationen soll zudem das Verständnis fördern, dass diese einerseits je nach Kultur ver-schieden gedeutet werden und anderer-seits eine starke Affektivität aufweisen.

Wie aus der vorherigen Beschreibung hervorgeht, ist es für das Unterrichts-konzept bedeutsam, dass die Lehr-person eine geeignete Lernumgebung gestaltet und darin Aufgaben und Lernmaterialien so arrangiert, dass auf Seiten der Schülerinnen und Schüler selbstgesteuertes Lernen möglich wird (vgl. Reinmann / Mandl 2006). Als wünschenswertes Element einer hand-lungs- und entwicklungsorientierten Didaktik bietet sich eine Lernumge-bung an, die eine selbstgesteuerte Nut-zung von Medienangeboten in der Aus-einandersetzung mit komplexen Auf-gabenstellungen in den Vordergrund rückt. Den Lehrenden kommt dabei die Rolle zu, eine entsprechende lernförder-liche Umgebung und zugehörige Aufga-

ben zu entwickeln sowie die Lernenden als selbstständig Agierende zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Tulodziecki et al. 2021). Insgesamt orientiert sich der Unterrichtsverlauf (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019) an den Phasen handlungs-orientierten Unterrichts (vgl. Tulodziecki et al. 2017).

Im Folgenden werden bedeutsame Vor-gehensweisen des Unterrichtskonzepts für eine achte Klasse des Gymnasiums, die mit einer Mittelschule kooperiert (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019), hinsichtlich der interkulturellen Begegnung differenziert dargestellt.

Zur inhaltlichen Vorbereitung setzen sich die Lernenden mit Vorurteilen über Deutsche und Menschen mit Fluchtgeschichte auseinander, indem sie sich u. a. mit der Religion des Islam beschäftigen und für einen asynchronen Austausch darüber eine digitale Lernumgebung nutzen (vgl. dazu ausführlich Seyferth-Zapf & Grafe 2019). Diese Vorbereitung dient zugleich der persönlichen Begegnung, die in der Phase der Anwendung erfolgt (vgl. ebd.). Diese Phase wird im Folgenden hinsichtlich ihrer Vorgehensweisen differenziert beschrieben:

Phase der Einführung einer Anwen-dungsaufgabe: Die Lernenden erhalten in ihren jeweiligen Klassen eine komplexe Gestaltungsaufgabe: „Gestaltet gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Gymnasial- bzw. Mittel-schulklasse Stop-Motion-Videos zum Thema ‚kulturelle Missverständnisse und Konflikte‘“. *Die Lernenden äußern hierzu spontane Lösungsvorschläge.*

Zielvereinbarung und Bedeutsamkeit: Als Ziel dieses Teils der Unterrichtseinheit wird festgelegt, gemeinsam Stop-Motion-Videos zu produzieren. Die Lehrpersonen beider Klassen verweisen darauf, dass die Lernenden hierfür persönlich erlebte oder ausgedachte Kon-fliktsituationen bzw. Missverständnisse im interkulturellen Austausch kritisch reflektieren und diskutieren können.

Verständigung über das Vorgehen: Es wird vereinbart, dass die komplexe Gestal-tungsaufgabe in Kleingruppen gemein-

sam mit Schülerinnen und Schülern der Mittelschule bzw. des Gymnasiums bearbeitet werden soll. Hierfür ist ein Treffen beider Klassen am Gymnasium über insgesamt vier Schulstunden vorgesehen. Zuvor sind die notwendigen Grundlagen für die Aufgabenlösung zu erarbeiten, welche im Folgenden beschrieben werden.

Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung: Im ersten Teil der Erarbeitung von Grundlagen tauschen sich die Lernenden in den jeweiligen Klassen getrennt voneinander über persönlich erlebte oder mögliche Missverständnisse und Konflikte aus. Nach Auswahl einer Beispielsituation soll darüber beraten werden, wie diese den Schülerinnen und Schülern der jeweils anderen Klasse präsentiert werden könnte.

Der zweite Teil der Erarbeitung von Grundlagen findet in schulformgemischter Gruppenzusammensetzung statt. Die Lernenden präsentieren sich gegenseitig die vorbereiteten Beispielsituationen. Nach der Präsentation und der Einigung auf eine Beispielsituation erfolgt die Beratung über die gestalterische Umsetzung der Videos.

Aus zeitlichen Gründen werden sowohl der erste als auch der zweite Teil der Erarbeitung von Grundlagen durch Arbeitsaufträge der Lehrperson gesteuert, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten. Während der Grad der Selbststeuerung in dieser Phase eher gering ist, wird er im sich anschließenden Gestaltungsprozess deutlich erhöht.

Aufgabenlösung: Unter Rückgriff auf die zuvor erarbeiteten Grundlagen beginnen die Lernenden mit der Erstellung der Stop-Motion-Videos. Durch die Stop-Motion-Technik können sich die Schülerinnen und Schüler beider Klassen hinter ausgewählten Figuren, Bildern oder Gegenständen verbergen und auf diese Weise ihre persönlichen Erfahrungen und Emotionen als Ausdruck der eigenen kulturellen Identität in anonymisierter Form artikulieren und veröffentlichen. Für die Gestaltung der Videos stellt die Lehrperson eine Lernumgebung zur Verfügung, die für

die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen bereithält. Die Lernenden können über ein Padlet als digitale Kooperationsplattform eigenständig auf verschiedene Materialien, die für den Gestaltungsprozess hilfreich sein können, zugreifen. Beispielsweise werden dort exemplarische Videos oder Informationstexte zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler die Plattform zur Speicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen nutzen. Weiterhin erhalten die Lernenden einen Tablet-PC, mit dem sie Personen oder gebastelte Figuren und Objekte mithilfe des sogenannten Legetricks in veränderter Position fotografieren und die Bilder mit einer App zu einem Video weiterverarbeiten können.

Vergleich und Zusammenfassung: Die Lernenden präsentieren ihre Videos im Plenum. Im gemeinsamen Gespräch wird zunächst erörtert, worin das Missverständnis bzw. der Konflikt in den einzelnen Videos besteht, welche Personen beteiligt sind und wie sich diese in der dargestellten Situation fühlen. Nach der Präsentation wird verglichen, ob und – falls ja – welche Konfliktlösungsstrategien in den Beispielen aufgezeigt werden. Abschließend diskutiert das Plenum, wie das Missverständnis bzw. der Konflikt hätte vermieden werden können. Offenheit, Toleranz oder weniger Vorurteile könnten dabei als wichtige Maßnahmen zur Prävention von der Klasse angeführt werden.

Weiterführung und Bewertung: Abschließend werden Fragen thematisiert, die die Lernenden noch interessieren. Beispielsweise könnten die Schülerinnen und Schüler überlegen, für welche anderen Fächer und unterrichtlichen Themen die Erstellung von Stop-Motion-Videos sinnvoll sein könnte. Überdies haben die Lernenden in dieser Phase die Möglichkeit, die Unterrichtseinheit zu bewerten.

Diese Unterrichtssequenz wurde im Frühjahr 2018 im Umfang von sechs Unterrichtsstunden in einer achten Klasse eines Gymnasiums als Teil einer

umfangreicheren Unterrichtseinheit von insgesamt 16 Unterrichtsstunden (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019) umgesetzt. Anzumerken ist, dass die Klassen des Gymnasiums und der Mittelschule aus schulorganisatorischen Gründen in den ersten vier Phasen der unterrichtlichen Maßnahme noch getrennt voneinander unterrichtet wurden. Ab der zweiten Hälfte der Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung (Phase 4) wurde die interkulturelle Begegnung als schulformgemischte Zusammenarbeit der Klassen umgesetzt.

4. Evaluationskonzept

Die dargestellte Untersuchung ist Teil einer übergeordneten Studie, in der die Vorgehensweisen einer 16 Schulstunden umfassenden Unterrichtseinheit hinsichtlich der Zielerreichung der Förderung aller Dimensionen interkultureller Kompetenz mit quasi-experimentellem Pre-Post-Design mit Kontrollgruppe unter Verwendung von mixed-methods untersucht wurden. Die Ergebnisse der übergeordneten Studie zeigen, dass sich die Unterrichtseinheit positiv auf die Förderung interkultureller Kompetenz der Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse auswirkte (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019).

Als Ergänzung ist es Ziel der vorliegenden Studie, darüber hinaus Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern der Gymnasialklasse auf die gemeinsame Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit Mittelschülerinnen und -schülern, die alle eine Migrations- bzw. Fluchtgeschichte aufweisen, als Lernaktivität unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Sensibilität als affektive Dimension interkultureller Kompetenz vertiefend zu untersuchen. Daraus können Aussagen über die Vorgehensweisen der gemeinsamen Videogestaltung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums abgeleitet werden. Die Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautet demnach: *Welche Sichtweisen haben die Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse auf die gemeinsame Videogestaltung in Kooperation*

und Kollaboration mit Schülerinnen und Schülern der Mittelschule mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive interkultureller Sensibilität?

Zur Überprüfung dieser Fragestellung wird ein Forschungsdesign zugrunde gelegt, in dem im Anschluss an die unterrichtliche Maßnahme mit qualitativen Methoden der Datenerhebung in Form von Fokusgruppen (vgl. Krueger / Casey 2015, Litosseliti 2003) gearbeitet wird. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage ist zu prüfen, wie die Probanden die gemeinsame Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit den Schülerinnen und Schülern mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte wahrnehmen, wofür sich ein qualitatives Vorgehen eignet (vgl. Flick 2009). Als Methode der Datenerhebung wurden Fokusgruppen-Diskussionen gewählt, da diese – im Gegensatz zu Einzelinterviews – einen produktiven Austausch zwischen den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern ermöglichen (vgl. Litosseliti 2003). Dies gibt Aufschluss über unterschiedliche und ggf. konträre Sichtweisen auf die Prozesse der Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit den Schülerinnen und Schülern mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte.

Die Strukturierung des Leitfadens der Fokusgruppen-Diskussion erfolgte theoriegeleitet unter Berücksichtigung von insgesamt sechs Komponenten interkultureller Sensibilität. Diese orientieren sich zum einen an der deutschen Fassung des Testinstruments zur Messung interkultureller Sensibilität anhand von fünf Teilkomponenten nach Fritz und Möllenberg (1999), die Chen und Starosta (2000) entwickelt haben. Da dieses auch in der übergeordneten Gesamtstudie zur quantitativen Erfassung interkultureller Sensibilität verwendet wurde (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019), ergibt sich so eine gute Anschlussfähigkeit beider Studien. Zum anderen wird in Anlehnung an Chen und Starosta (1997) die Komponente

Empathie hinzugezogen, weil sie als einzige die Gedanken- und Gefühlswelt der Kooperationspartnerinnen und -partner adressiert (vgl. Abschnitt 2.1).

Im Folgenden werden die sechs Komponenten, die zur theoriegeleiteten Strukturierung des Leitfadens herangezogen wurden, erläutert:

Die Komponente Freude an der Interaktion (vgl. Fritz / Möllenberg 1999) adressiert die Freude, mit Menschen anderer Kulturen umzugehen (vgl. Fritz et al. 2003). Diese kann sich äußern, wenn Personen verbal zum Ausdruck bringen, dass sie sich gerne in Situationen befinden, in denen sie mit Personen anderer Kulturen interagieren, oder, dass sie die Unterschiede zwischen sich selbst und einem Gesprächspartner einer anderen Kultur schätzen (vgl. ebd.).

Die Komponente Empathie (vgl. Chen / Starosta 1997) beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in Gedanken und Gefühle des Gegenübers einer anderen Kultur hinzuversetzen (vgl. ebd.). Empathie liegt z.B. dann vor, wenn Menschen zumindest temporär versuchen, die emotionale Verfassung, wie zum Beispiel die Freude, von Menschen einer anderen Kulturzugehörigkeit nachzuempfinden.

Die Komponente Aufmerksamkeit während der Interaktion (vgl. Fritz / Möllenberg 1999) umfasst die Aufmerksamkeit im Umgang mit Menschen anderer Kulturzugehörigkeit (vgl. Fritz et al. 2003). Diese geht mit Bemühungen einher, verstehen zu wollen, was in einer interkulturellen Interaktion vor sich geht (vgl. Chen / Starosta 2000). Dies kann sich z.B. äußern, wenn Menschen die Interaktion aufmerksam beobachten, wenn sie gegenüber Äußerungen von Menschen anderer Kulturzugehörigkeit sensibel sind, oder, wenn sie versuchen, so viele Informationen wie möglich über ihre Interaktionspartnerinnen und -partner zu erlangen (vgl. Fritz / Möllenberg 1999).

Die Komponente Respekt vor kulturellen Unterschieden (vgl. Fritz / Möllenberg 1999) beschreibt, wie sich die

Schülerinnen und Schüler zur Kultur ihres Gegenübers bzw. zu vorhandenen kulturellen Unterschieden positionieren, inwiefern sie diese tolerieren, akzeptieren oder achten (vgl. Chen / Starosta 2000, Fritz et al. 2003). Kulturelle Unterschiede können sich auf Werte, Verhalten, Meinungen oder die Sprache beziehen (vgl. Fritz / Möllenberg 1999, Fritz et al. 2003).

Die Komponente Selbstsicherheit (vgl. Fritz / Möllenberg 1999) wird als das Selbstvertrauen im Umgang mit Angehörigen einer anderen Kultur verstanden (vgl. Fritz et al. 2003). Selbstsicherheit umfasst dabei, wie leicht es Personen fällt, vor Menschen aus anderen Kulturen zu sprechen und sie selbst zu sein und, inwiefern sie im Umgang mit ihnen wissen, was sie sagen und wie sie sich verhalten sollen (vgl. Fritz / Möllenberg 1999).

Die Komponente Selbstwertgefühl (vgl. Fritz / Möllenberg 1999) meint ein Gefühl von Selbstachtung während der Interaktion mit Personen anderer Kulturzugehörigkeit (vgl. Chen / Starosta 1997, Fritz / Möllenberg 2003). Damit geht einher, inwiefern Menschen ihr eigenes Potenzial in die Interaktion einbringen können (vgl. Chen / Starosta 1997) und inwiefern sich ein Gefühl des Gebrauchtwerdens bzw. der Nutzlosigkeit oder Entmutigung einstellt (vgl. Fritz / Möllenberg 1999).

Der Leitfaden der Gruppendiskussion besteht aus den folgenden Fragen, die sich auf die zuvor beschriebenen Komponenten interkultureller Sensibilität beziehen:

- Freude an der Interaktion: Wie hat euch die Zusammenarbeit in der Gruppe und im Speziellen mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule gefallen?
- Empathie: Wie hat den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule die Videogestaltung und die Zusammenarbeit mit euch gefallen?
- Aufmerksamkeit während der Interaktion: Wie seid ihr bei der Zusammenarbeit im Rahmen der Videogestaltung vorgegangen?

- Respekt vor kulturellen Unterschieden: [Generell habt ihr mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule vieles gemeinsam. Aber es gibt auch Dinge, die euch unterscheiden. Eventuell haben sie sich in bestimmten Situationen anders verhalten oder auch andere Meinungen vertreten als ihr]. In welchen Situationen haben sich solche oder andere Unterschiede gezeigt?
- Selbstsicherheit: Wie sicher habt ihr euch im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern der Übergangsklasse gefühlt?
- Selbstwertgefühl: Wie schätzt ihr jeweils euren Anteil am Gelingen der Gruppenarbeit ein?

Das „convenience sample“ (Döring / Bortz 2016:305) für die Fokusgruppen besteht aus 15 Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums. Das Sample weist folgende demographische Merkmale auf (s. Abb. 1):

	Gruppe
n	15
Alter	MW: 13.7 (SD: 0.46)
Geschlecht	männlich: 6, weiblich: 9

Abb. 1: Zusammensetzung des Samples

Insgesamt nahmen an der unterrichtlichen Maßnahme 20 Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums teil, die im Rahmen der Videogestaltung in sechs Gruppen zu je drei bzw. vier Jugendlichen aufgeteilt wurden. Entsprechend des Sampling-Verfahrens wurden aufgrund der organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule für die Fokusgruppen von diesen sechs Gruppen fünf willkürlich ausgewählt (vgl. Döring / Bortz 2016). Da ein Schüler am Tag der Gruppendiskussion erkrankte, ergeben sich insgesamt fünf Gruppen mit je drei Personen: Gruppe 1 (3 x weiblich), Gruppe 2 (3 x männlich), Gruppe 3 (3 x weiblich), Gruppe 4 (3 x männlich), Gruppe 5 (3 x weiblich). Aufgrund der adressierten Altersgruppe (MW: 13.7) und der damit einhergehenden kürzeren Konzentrationsspanne wurde die Länge der Diskussion auf 45 Minuten angesetzt.

Die 13 Schülerinnen und Schüler der Mittelschulklasse (männlich: 6, weiblich: 7) sind mit 14 bis 16 Jahren etwas älter als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Sie weisen alle Flucht- bzw. Migrationserfahrungen auf und stammen unter anderem aus europäischen Ländern, Russland, Syrien oder Afghanistan. Allerdings sind die Mittelschülerinnen und -schüler nicht Teil des Samples. Zunächst lässt sich das dadurch begründen, dass sie – wie am Ende des vorherigen Abschnitts erläutert wurde – die unterrichtliche Maßnahme nicht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums durchliefen und damit zwischen den Klassen keine vergleichbaren Voraussetzungen sichergestellt werden konnten. Zudem war eine Integration der Mittelschülerinnen und -schüler in das Sample aus organisatorischer Sicht nicht umzusetzen, weil die Mittelschülerinnen und -schüler zum Zeitpunkt der Datenerhebung ihre Abschlussprüfungen vorbereiten bzw. absolvieren mussten. Weiterhin war es aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse und fehlender zur Verfügung stehender Ressourcen für eine Simultanübersetzung nicht möglich, die Gruppendiskussionen in vergleichbarer Weise mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschulklasse durchzuführen.

Auch wenn eine Integration der Mittelschülerinnen und -schüler in das Sample aus forschungsmethodischer Sicht wünschenswert gewesen wäre, wurden die Gruppendiskussionen aus den genannten Gründen ausschließlich mit den Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums durchgeführt (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 7). Die Fokusgruppen wurden mit Tonaufnahmegeräten aufgezeichnet, transkribiert und unter Verwendung der qualitativen inhaltsanalytischen Technik der inhaltlichen Strukturierung analysiert (vgl. Mayring 2015). Die Auswertung des Materials erfolgte deduktiv, wobei die zuvor erläuterten sechs Komponenten interkultureller Sensibilität als Kategorien herangezogen wurden.

Mittels eines Kodierleitfadens wurde das Material gemäß einer inhaltlichen Strukturierung ausgewertet (vgl. ebd.). Die Analyse wurde von zwei geschulten Ratern unabhängig voneinander durchgeführt. Die Intercoder-Reliabilität ist mit einem Krippendorff's a von .77 gegeben.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltlichen Strukturierung vorgestellt, die die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums auf den Prozess der Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit Schülerinnen und Schülern mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der Komponenten interkultureller Sensibilität zusammenfassen.

5.1 Freude an der interkulturellen Interaktion

Aus den Ergebnissen wird Freude an der interkulturellen Interaktion beispielsweise deutlich, wenn eine Probandin erläutert: „Also ich würde sagen, dass wir eigentlich relativ viel Spaß hatten. Und das kam bei mir auch so rüber, dass [...], als wir dann die Musik so geschnitten haben und so und die [Name der Mittelschülerin] sprechen musste, also da haben wir eigentlich alle viel gelacht“ (G_1 – Äußerung aus Gruppe 1). Eine andere Probandin dieser Gruppe ergänzt: „Ich fand es auch schön bei den [...] Aufnahmen sozusagen, als wir die Fotos gemacht haben. Das hat auch sehr viel Spaß gemacht, weil das auch ein bisschen lustig war“ (G_1). Auch zeigt sich, dass der Gestaltungsprozess der Stop-Motion-Videos, beispielsweise das gemeinsame Malen, die Fotoaufnahmen oder der Audioschnitt, sowie die dafür notwendige Kreativität einigen Probanden Freude bereitete. Eine Probandin einer Fokusgruppe erklärt: „Also es hat Spaß gemacht das zu malen und [...] dann die Fotos zu machen“ (G_5). Ein weiterer Proband fügt hinzu: „[I]nsgesamt das Thema bei diesen Stop-Motion Videos, also jetzt mit dem Kreativ

Werden, das mag ich sehr“ (G_4). In einer anderen Gruppe gab es jedoch in Phasen der Zusammenarbeit weniger Freude. Ein Proband kommentiert zur Zusammenarbeit, „dass es manchmal etwas einseitig war. [...] [Z]um Beispiel beim Videodreh [haben] die sich dann mit ihren Klassenkameraden unterhalten“ (G_2). In einer anderen Gruppe zeigte sich zudem, dass der zeitliche Aspekt eine Schwierigkeit im Rahmen des Treffens darstellte und daher Freude minderte, was sich in folgender Aussage widerspiegelt: „Also man hat sich halt kennengelernt und sollte gleich dieses Video machen. Mir hätte es mehr Spaß gemacht, wenn man sich vorher einfach ein bisschen unterhalten und sich ausgetauscht hätte“ (G_3).

5.2 Empathie

Auf die Frage, wie den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule die gemeinsame Videogestaltung und die Zusammenarbeit gefallen haben könnten, erläutert eine Probandin einer Fokusgruppe: „[I]ch glaube, dass es denen auch sehr viel Spaß gemacht hat, mit uns zusammenzuarbeiten, als wir dann noch so ein bisschen erzählt [...] und [...] gesprochen haben“ (G_1). Folgende Äußerungen ergeben sich jedoch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion: „Ich glaube, am Ende, als wir die Sprachaufnahmen gemacht haben, ich glaube, [Name der Mittelschülerin] hat nichts gesagt. [...] Und ich glaube, [...] vielleicht hat sie sich da bisschen nutzlos gefühlt. [...] Ich glaube auch unwohl, weil, sie wollte das auch nicht unbedingt. [...] Weil sie dann nicht wirklich mitgewirkt hat, aber da [...] wussten wir dann auch nicht, ob sie nicht das möchte oder ob sie also gerne möchte, aber sich nicht traut. [...] Oder ob es vielleicht einfach daran auch lag, dass sie das eben mit dem Deutsch nicht jetzt unbedingt hinbekommen würde [...]“ (G_1). Somit wird aus den Ergebnissen zwar insgesamt deutlich, dass die Gruppenmitglieder der Mittelschule Freude an der Videogestaltung und Zusammenarbeit hatten. Jedoch

geben die Ergebnisse auch Hinweise darauf, dass bestimmte Bestandteile der Videogestaltung, wie etwa die dafür notwendigen Audioaufnahmen, nicht allen Mittelschülerinnen und -schülern gefielen. Die Aussagen zeigen, dass ein Mangel an Freude auf Seiten der Mittelschülerinnen und -schüler dazu führte, dass sich die Probanden über die Gründe dafür Gedanken machten (z.B. „ob sie gerne möchte, aber sich nicht traut“). Damit unternehmen sie einen Versuch, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinzusetzen.

Empathie wird überdies in folgender Aussage einer Probandin deutlich: „an ihrer Stelle würde ich natürlich gerne so behandelt werden, als wäre ich einfach ein ganz normaler Mensch und kein Flüchtling. Ich würde das nicht wollen halt. Also angenommen, ich wäre in einem anderen Land, weil hier Krieg ist, dann würde ich halt einfach schon gerne das ohne, ja, so Probleme, das Projekt machen können oder so. Normal behandelt werden“ (G_3). Die Probandin versucht hier, die Perspektive der Mittelschülerinnen und -schüler einzunehmen („angenommen, ich wäre in einem anderen Land“) und sich in die Gedanken ihrer Gruppenmitglieder der Mittelschule hineinzusetzen („würde ich [...] gerne [...] [n]ormal behandelt werden“), was ihre Empathie widerspiegelt.

5.3 Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion

Aufmerksamkeit während der Interaktion mit den Mittelschülerinnen und -schülern geht beispielsweise aus folgender Aussage einer Probandin hervor: „[I]rgendwie wollte man ein Stück weit [...] was von ihnen wissen [...]. Und wir haben dann halt, ja, so banale Sachen gefragt wie ‚Woher kommt ihr und wie lange seid ihr schon in Deutschland?‘“ (G_3). Aus diesem Zitat wird deutlich, dass die Probandin Informationen über ihre Gruppenpartnerinnen bzw. -partner erlangen möchte, was als Indikator für Aufmerksamkeit gesehen werden kann.

Auch folgendes Zitat einer Probandin einer anderen Fokusgruppe zeigt Aufmerksamkeit: „Ich war sehr gespannt auf die Reaktionen von der Übergangsklasse [= Mittelschulklasse] auf die Videos. Zum Beispiel war ja eins mit diesen Bomben [Erläuterung: das Video zeigt das Missverständnis auf, dass ein junger Geflüchteter für einen Terroristen gehalten wird, weil er eine dicke Jacke trägt.] und da war ich sehr gespannt, wie sie reagieren, weil sie eventuell diese Situation kennen, die Geräusche kennen. Und, ja, das war dann so ein bisschen, wo ich natürlich schon mal irgendwie in die Gesichter geguckt habe, weil es mich einfach interessiert hat. Wie reagieren diese Menschen auf etwas, was sie auch selbst erlebt haben könnten oder selbst erleben auch?“ (G_3). Weil die Probandin genau beobachtet, wie die Mittelschülerinnen und -schüler auf das Video reagieren, zeigt sie in dieser Situation Aufmerksamkeit.

5.4 Respekt vor kulturellen Unterschieden

Respekt vor kulturellen Unterschieden spiegelt sich in folgender Aussage wider, die sich auf die Einigung einer anderen Fokusgruppe auf eine Konfliktsituation für das Video bezieht: „Wir haben uns [...] einen [erg.: Konflikt] überlegt, wie es vielleicht wäre, wenn wir einfach über Kopftuch was machen [erg.: dass angeblich alle Frauen gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen]. [...] [Name der Mittelschülerin, erg.: die selbst freiwillig ein Kopftuch trägt] wollte das nicht. Man hat das an ihrer Mimik und Gestik gemerkt. Und dann wussten wir schon, okay, das machen wir lieber nicht“ (G_1). Aus der Reaktion, besser ein anderes Thema für das Video zu wählen, wird deutlich, dass die Probandin die Meinung der Mittelschülerin respektiert.

Des Weiteren zeigt die Aussage einer Probandin Respekt vor kulturellen Unterschieden: „[I]ch [denke] mir halt manchmal [...], dass [man] im Umgang mit Flüchtlingen [...] schon vorsichtig sein [...], aber halt nicht

jetzt sichtbar diese Unterschiede jetzt so sich anmerken [...] lassen [sollte]. Also habe ich dann versucht, mit ihnen so umzugehen, als wären sie seit ihrer Geburt hier und einfach nur von einer anderen Klasse“ (G_3). Die Probandin befindet sich in einem Zwiespalt, wie sie sich gegenüber den Mittelschülerinnen und -schülern verhalten soll. Ihre Überlegung geht einher mit einer Positionierung gegenüber der vorhandenen Fluchterfahrung der Mittelschülerinnen und -schüler. Durch ihre Entscheidung, ihnen wie deutschen Klassenkameradinnen bzw. -kameraden zu begegnen, wird der Respekt der Probandin gegenüber dem kulturellen Unterschied der Fluchterfahrung deutlich.

5.5 Selbstsicherheit

Mit Blick auf die Selbstsicherheit im Umgang mit Angehörigen einer anderen Kultur äußert sich eine Probandin folgendermaßen: „Es war am Anfang vielleicht noch etwas schwerer. [...] Ich wusste nicht, wie ich mit ihnen reden soll oder was. Ich weiß nicht, wenn man sich dann so kennenlernt, was man dann fragen kann oder fragen darf, dass man nicht in ein Fettnäpfchen tritt“ (G_3). Ähnlich nimmt dies eine Probandin einer anderen Fokusgruppe wahr: „Also ich würde sagen, so am Anfang war man schon so ein bisschen unsicher, weil man nicht wusste ‚Kann ich die Frage stellen? Stört es die? Soll ich sie lieber nicht stellen?‘ Also da war schon so ein bisschen die Unsicherheit da“ (G_1). Aus den Zitaten geht hervor, dass ein Teil der Probandinnen ihre Selbstsicherheit zu Beginn des Projekts gering einschätzt. Ein Proband einer anderen Fokusgruppe erwidert hingegen auf die Frage, ob es Situationen gab, in denen er und seine Mitschüler sich während der Kooperation weniger selbstsicher fühlten, jedoch: „Eigentlich nicht. Nein“ (G_2). Ein anderer Proband dieser Fokusgruppe erläutert dazu: „Dadurch, dass wir die so behandelt haben wie andere Menschen, haben wir eigentlich [...] keinen Unterschied bemerkt. Also ich habe mich ziemlich sicher gefühlt“ (G_2).

Auf die Frage, in welchen Situationen sich die Schülerinnen und Schüler im Gegenzug besonders selbstsicher fühlten, erwidert eine Probandin: „[A]ls wir uns so unterhalten haben dann im anderen Raum [...], wo dann auch eigentlich alle lockerer wurden“ (G_5). Die Probandin spricht hier an, dass die Gruppen nach dem ersten Kennenlernen auf weitere Klassenräume verteilt wurden. Auch eine andere Probandin dieser Gruppe stimmt zu, dass sie „im [erg.: anderen] Raum, wo halt dann alle gelacht haben und geredet [und] niemand mehr so ruhig war“ an Selbstsicherheit gewann. Dort konnte sie „auch mit denen reden [...] und auch auf die zugehen“ (G_5). Aus diesen Zitaten wird deutlich, dass mit dem Wechsel in das eigene Klassenzimmer die Gruppenmitglieder „lockerer“ miteinander umgehen, offener aufeinander zugehen und Gespräche miteinander aufbauen konnten, was dazu beitrug, dass die Schülerinnen und Schüler für das Projekt an Selbstsicherheit gewannen.

Des Weiteren berichtet eine Probandin: „Und dann bei der Videogestaltung, ich würde sagen, da waren wir uns alle eigentlich sehr sicher“ (G_1). Eine Probandin einer anderen Gruppe sieht das ähnlich und erläutert, dass sie selbstsicher war, „[a]ls wir angefangen haben, um das Projekt zu reden, [...] also weniger um die Menschen, sondern eher um das Projekt dann so: ‚Was machen wir jetzt? Wie sieht es am besten aus auf dem Foto?‘“ (G_3). Dabei trug der Prozess der Videogestaltung zur Strukturierung der Interaktion und damit zu mehr Selbstsicherheit bei, was folgende Aussage einer Probandin verdeutlicht: „[A]ls wir das Video angefangen haben zu schneiden, dass es auch da so bisschen der Punkt war, wo eigentlich so, ich sage jetzt mal, wir viele, mehr Themen hatten, zu sprechen, wie wir das Video machen und so und wie jetzt jemand sitzt und dass man halt da dann auch mehr kommuniziert hat, als wenn man sich einfach nur gegenüber sitzt“ (G_1). Für diese Probandin geht die Videogestaltung mit mehr

Selbstsicherheit einher, weil sie nun wusste, worüber sie mit den Gruppenmitgliedern der Mittelschule sprechen konnte. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Stop-Motion-Technik hilfreich war. Dies wird durch folgende Aussage einer Probandin unterstrichen: „[B]ei der Videogestaltung [...] da waren wir [...] sehr sicher, weil [...] da war man ja auch nicht so der richtige Mensch, sondern man konnte eigentlich das machen, was man sonst nicht macht.“ (G_1). Im Stop-Motion-Video konnte man in andere Rollen schlüpfen, was gleichzeitig eine gesteigerte Selbstsicherheit in dieser Situation mit sich brachte.

5.6 Selbstwertgefühl

Auf die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Anteil an der Gruppenarbeit einschätzen, antwortet eine Probandin einer Fokusgruppe wie folgt: „Das war eher so ein Miteinander, so ohne irgendeinen [...] wäre es logisch nicht so rausgekommen, weil jeder so seine Meinung hatte dazu und man auch alle immer gefragt hat und halt auch jeden mit eingebunden hat. Und deswegen, wenn halt einer nicht da gewesen wäre, dann hätte natürlich eine Meinung gefehlt und das ist ja auch dann ausschlaggebend“ (G_3). Zu den verschiedenen Aufgaben äußert sich eine Probandin einer weiteren Fokusgruppe: „[Name einer Mittelschülerin 1], [Name einer Mitschülerin 1] und [Name einer Mitschülerin 2], die waren [...] alle [erg.: als Schauspielerinnen] am Videodreh beteiligt [...] und [Name einer Mittelschülerin 2] hat eben alles so gemalt und gebastelt und ich habe [...] die Fotos gemacht. Und da finde ich eigentlich, dass alle, also so für das Ergebnis beteiligt waren“ (G_1). Ein Proband einer anderen Gruppe erläutert weiterhin: „[E]s gab auch irgendwie nie so Probleme, dass irgendjemand gesagt hat: Nein, das können wir auf gar keinen Fall so machen. Müssen wir ganz anders machen. Oder, dass irgendjemand gemeint hat, das geht so nicht, das müssen wir anders machen. Sondern wir haben es einfach irgendwie

immer alles geschafft, wie wir uns das vorgestellt haben“ (G_4). Die Zitate verweisen darauf, dass sich aus der Sicht der Befragten jedes Gruppenmitglied in die Zusammenarbeit einbringt und mit der übernommenen Aufgabe einen Beitrag zum gemeinsamen Projektziel leisten konnte. Dies lässt darauf schließen, dass sich ein Gefühl des Gebrauchtwerdens in der Interaktion mit den Anderen einstellte.

6. Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die zuvor dargestellten Ergebnisse zusammengeführt und interpretiert. Dabei werden Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der einzelnen Komponenten interkultureller Sensibilität aufgezeigt und Bezüge zu theoretischen und empirischen Grundlagen herausgearbeitet. Für die Interpretation werden über die Ergebnisse der Fokusgruppen hinaus Ergebnisse der explorativen Unterrichtsbeobachtungen herangezogen.

Aus den Ergebnissen zu Freude an der interkulturellen Interaktion (vgl. 5.1) wird ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler an der Zusammenarbeit mit den Mittelschülerinnen und -schülern viel Spaß hatten (vgl. G_1). Diese Einschätzung kann auch durch das Feedback, das die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die interkulturelle Begegnung in der Phase der Weiterführung und Bewertung (vgl. Abschnitt 3) gegeben haben, gestützt werden. Aus diesem geht hervor, dass es den Schülerinnen und Schülern viel Freude bereitete, mit Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte im Rahmen des Projektes zusammenzuarbeiten. Zudem wird der Wunsch geäußert, an einer solchen Kooperation noch einmal teilnehmen zu dürfen. Dass die Schülerinnen und Schüler Freude an der Interaktion mit den Mittelschülerinnen und -schülern hatten und damit offen für die interkulturelle Begegnung waren, steht im Einklang mit Studien, in denen sich zeigt, dass vor allem Jugendliche, im Unterschied

zu anderen Altersgruppen in Deutschland, kulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017).

Die Ergebnisse zu Freude an der interkulturellen Interaktion (vgl. 5.1) machen überdies deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der interkulturellen Begegnung Spaß an der Gestaltung der Stop-Motion-Videos hatten. Beispielsweise erfreute sie sowohl der Erstellungsprozess an sich, wie zum Beispiel das Malen (vgl. G_5), die Aufnahme der Fotos (vgl. G_1) oder das Schneiden der Musik (vgl. G_1) als auch die Möglichkeit, kreativ zu werden (vgl. G_4). Nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bereitete die gemeinsame Videogestaltung auch ihren Gruppenmitgliedern der Mittelschule Freude (vgl. G_5). Die Freude der Schülerinnen und Schüler an der gemeinsamen Videogestaltung kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass Medien generell und Videos im Speziellen wichtige Bestandteile im Alltag von Jugendlichen einnehmen, wengleich nur ein sehr geringer Teil von ihnen selbst Videos produziert und veröffentlicht (vgl. mpfs 2021). Auch bei den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule ist von ähnlichen medialen Nutzungsweisen auszugehen, da diese eher alters- als kulturabhängig sind (vgl. Ammann / Kirndörfer 2018, Friedrichs-Liesenkötter / Schmitt). Zum anderen gab es Situationen während des Treffens mit der Mittelschulklasse, die den Schülerinnen und Schülern weniger Freude machten (vgl. 5.1). In Gruppe 2 wird beispielsweise die Zusammenarbeit als einseitig wahrgenommen, weil sich die Mittelschülerinnen und -schüler nach Meinung der Probanden nicht ausreichend einbrachten, was ihre Freude minderte (vgl. G_2). Allerdings zeigt die Unterrichtsbeobachtung für diese Gruppe, dass die Schülerinnen und Schüler der Mittelschulklasse bei der Einigung auf ein Thema für das Video in den Entscheidungsprozess kaum einbezogen wurden, sodass die Lehrperson während der Videogestaltung – anders als bei an-

deren Gruppen – einschritt. Sie wies die Probanden daraufhin, die Schülerinnen und Schüler der Mittelschulklasse mehr in den Arbeitsprozess zu integrieren.

Die zur Beobachtung konträre Wahrnehmung der Probanden dieser Gruppe könnte damit zusammenhängen, dass sie sich – im Gegensatz zu den Probanden der anderen Gruppen – bereits zu Beginn des Treffens selbstsicher fühlten (vgl. 5.5, G_2). Während Probanden anderer Gruppen versuchten, gegenüber den Mittelschülerinnen und -schülern aufmerksam zu sein (vgl. 5.3), nahmen die Probanden aus Gruppe 2 keinen Unterschied zwischen sich selbst und den Gruppenmitgliedern der Mittelschule wahr (vgl. 5.5, G_2). Damit könnte die Erwartungshaltung einhergehen, dass sich die Mittelschülerinnen und -schüler wie andere Mitschülerinnen bzw. -schüler von sich aus an der Zusammenarbeit beteiligen sollten.

Überdies sehen einige Probanden den Zeitaspekt als einen Punkt, der ihre Freude minderte (vgl. G_3). Auch Probanden, die durchaus eine positive Gruppen- und Arbeitsatmosphäre wahrnehmen, verweisen darauf, dass sie gerne mehr Zeit zum Kennenlernen der Mittelschülerinnen und -schüler gehabt hätten. Eine Erweiterung des zeitlichen Rahmens würde dabei nicht nur mit einer größeren Freude auf Seiten der Probanden, sondern vermutlich – unter Einbezug von Pettigrew (1998, vgl. Abschnitt 2.1) – auch mit der Entwicklung von Vertrauen und der Reduktion gruppenbezogener Vorurteile einhergehen.

Hinsichtlich der Komponente Empathie (vgl. 5.2) wird in dem von Gruppe 3 genannten Beispiel der Versuch einer Probandin deutlich, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler der Mittelschule nachzuempfinden, weil sie nicht weiß, wie sie sich gegenüber den Mittelschülerinnen und -schülern als Menschen mit Fluchtgeschichte verhalten soll (vgl. 5.4, G_3). Durch die Perspektivübernahme schlussfolgert sie, dass sie die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule ganz normal behan-

deln sollte (vgl. 5.2, G_3). Die Probandin kann sich durch ihre empathische Perspektivübernahme gegenüber einem kulturellen Unterschied, in diesem Fall gegenüber einer vorhandenen Fluchterfahrung, positionieren (vgl. 5.4). Somit kann die Komponente Empathie auch mit dem Respekt vor kulturellen Unterschieden (vgl. 5.4) in Zusammenhang gebracht werden. Gleichzeitig kann die Probandin ihre Unsicherheit, wie sie sich gegenüber den Mädchen und Jungen der Mittelschulklasse verhalten sollte, überwinden und insofern an Selbstsicherheit im Umgang mit den Mittelschülerinnen und -schülern gewinnen. Der Respekt vor kulturellen Unterschieden geht demnach für diese Probandin mit einem Zugewinn an Selbstsicherheit (vgl. 5.5) einher.

Mit Blick auf die Komponente Aufmerksamkeit (vgl. 5.3) fällt auf, dass sich die Probanden um Aufmerksamkeit bemühen und möglichst viele Informationen über die Schülerinnen und Schüler der Mittelschulklasse einholen möchten, die zu Beginn des Treffens noch wenig Selbstsicherheit bei sich wahrnehmen (vgl. 5.5). Die Äußerungen einer Probandin machen deutlich, dass bei ihr, trotz der anfänglichen Unsicherheit (vgl. 5.5, G_3), die Aufmerksamkeit als Interesse am Gegenüber überwog (vgl. 5.3, G_3). Auch wenn sich die Probandin selbst nicht dazu äußert, lässt sich mutmaßen, dass ihre Aufmerksamkeit und das Stellen banaler Fragen (vgl. 5.3, G_3) den weiteren Gesprächsaufbau mit den Mittelschülerinnen und -schülern erleichterte und sich positiv auf die eigene Selbstsicherheit im Rahmen des Treffens ausgewirkt haben könnte.

Die Ergebnisse zu Respekt vor kulturellen Unterschieden (vgl. 5.4) zeigen, dass die gemeinsame Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule den Probanden Gelegenheiten bot, sich mit kulturellen Unterschieden auseinanderzusetzen und sich dahingehend zu positionieren. Die Probanden werden während der Zu-

sammenarbeit mit meinungsbezogenen Unterschieden konfrontiert, zu denen sie Stellung beziehen können (vgl. 5.4, G_1). Wie in der unterrichtlichen Maßnahme vorgesehen, tauschen sich die Gruppenmitglieder während des Treffens über persönlich erlebte oder mögliche Missverständnisse und Konflikte aus, die als inhaltliche Grundlage des Videos dienen sollen. Im unter 5.3 genannten Beispiel von Gruppe 1 schlagen die Probanden vor, das Kopftuch zu thematisieren. Allerdings nehmen sie anhand der Gestik und Mimik einer Mittelschülerin, die selbst ein Kopftuch trägt, ihre ablehnende Haltung gegenüber dieser Thematik wahr. Aus diesem Grund ziehen die Probanden ihren Vorschlag zurück, wodurch ihre Aufmerksamkeit in der interkulturellen Interaktion und damit auch ihr Respekt gegenüber der Meinung der Mittelschülerin deutlich wird. Somit zeigt sich, dass die Reflexion und Diskussion authentischer Konfliktsituationen im Rahmen der unterrichtlichen Maßnahme für die Probanden dieser Gruppe eine Gelegenheit darstellte, sich gegenüber kulturellen Unterschieden zwischen ihnen und den Mittelschülerinnen und -schülern zu positionieren, wodurch der Respekt vor kulturellen Unterschieden angesprochen wird.

Die Ergebnisse zu Selbstsicherheit (vgl. 5.5) spiegeln wider, dass sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler anfangs eher wenig selbstsicher fühlte. Der Mangel an Selbstsicherheit kann jedoch auch als eine Basis gesehen werden, die Affektivität interkultureller Kommunikation (vgl. Göbel / Hesse 2004, Hesse / Göbel 2007, Abschnitt 2.1) zu erkennen und deshalb bestimmte Bereiche, die in verschiedenen Kulturen unterschiedlich emotional besetzt sind, umsichtig zu thematisieren, um nicht in ein Fettnäpfchen zu treten (vgl. 5.5, G_3). Wie die Ergebnisse zeigen, nehmen diese Probanden im Laufe der Kooperation mit den Mittelschülerinnen und -schülern bei sich einen Zuwachs an Selbstsicherheit im Handeln wahr. Dabei wirkte sich der Wechsel in das eigene Klassenzimmer positiv auf die

Selbstsicherheit der Probanden aus. Auch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen, dass die veränderte Raumsituation die Gespräche innerhalb der Gruppen intensiviert, was als Zeichen einer gesteigerten Selbstsicherheit im Rahmen der interkulturellen Begegnung gedeutet werden kann.

Des Weiteren wird aus den Ergebnissen zu Selbstsicherheit ersichtlich, dass ein Teil der Probanden insbesondere während der Videogestaltung an Selbstsicherheit im Handeln gewinnen konnte (vgl. 5.5). Die notwendigen, v.a. technischen Schritte, z.B. hinsichtlich der Gestaltung von Fotos (G_3) sowie zur Erstellung des Videos, bieten diesen Probanden eine neue Struktur ihrer Zusammenarbeit, da sie wussten, was sie zu tun hatten (G_5) und Gesprächsthemen vorhanden waren, z.B. zur Frage der Videogestaltung (G_1). Hierdurch konnten Unsicherheiten im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule genommen werden. Im Stop-Motion-Video konnten sie in neue Rollen schlüpfen oder sich hinter belebten Figuren und Gegenständen verbergen (G_1). Die gewonnene Selbstsicherheit der Probanden könnte man dadurch begründen, dass sie für das Stop-Motion-Video zumindest für einen Moment die kulturellen Unterschiede und die Befürchtung, während der Zusammenarbeit in kulturelle Fettnäpfchen zu treten (vgl. G_3), ablegen konnten, was die Probanden als gesteigerte Selbstsicherheit im Umgang mit den Mittelschülerinnen und -schülern bei sich wahrnahmen. Ein im Rahmen der Videogestaltung entstehender gleichwertiger Gruppenstatus (vgl. Pettigrew 1998, Abschnitt 2.1) kann überdies die Grundlage dafür bilden, dass die Schülerinnen und Schüler gegenseitiges Vertrauen aufbauen sowie Kategorisierungen der jeweils anderen Gruppe (z.B. Flüchtlinge vs. Deutsche) abbauen konnten.

Wie aus den Ergebnissen der Komponente Selbstwertgefühl hervorgeht, erleben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Zusammenarbeit mit den

Mädchen und Jungen der Mittelschulklasse ein Gefühl des Gebrauchtwerdens, weil sie durch die übernommenen Aufgaben einen Beitrag zum gemeinsamen Projektziel leisten konnten. Ein Gefühl der Nutzlosigkeit hingegen stellte sich bei den Probanden mit Bezug auf die interkulturelle Interaktion nicht ein (vgl. 5.6). Aus den Ergebnissen zu Empathie (vgl. 5.2, G_1) wird jedoch ersichtlich, dass sich eine Mittelschülerin, wie die Probanden vermuten, während der Erstellung der Sprachaufnahmen für das Video nicht beteiligen wollte und sich vermeintlich nutzlos fühlte. Stattdessen, so geben die Probanden an, übernahm die Mittelschülerin das Malen und Basteln als wichtige Aufgaben im Kontext der Videoproduktion (vgl. 5.6, G_1). Demnach hielt das Aufgabenspektrum zur Erstellung des Stop-Motion-Videos grundsätzlich viele Möglichkeiten bereit, sodass sich die Schülerinnen und Schüler beider Klassen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen an der Gruppenarbeit beteiligen konnten.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Als Ergänzung zur übergeordneten Studie zur Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Seyferth-Zapf / Grafe 2019) werden in der vorliegenden Untersuchung Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern einer Gymnasialklasse auf die gemeinsame Videogestaltung in Kooperation und Kollaboration mit Schülerinnen und Schülern mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Sensibilität, der affektiven Dimension interkultureller Kompetenz, vertiefend untersucht. Mit Blick auf die Ergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass im Rahmen der Vorgehensweisen der gemeinsamen Videogestaltung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler alle sechs Komponenten interkultureller Sensibilität zum Tragen kamen, wenngleich sich z.T. deutliche Unterschiede in den einzelnen Gruppen zeigten.

Diese Ergebnisse sind jedoch vor dem Hintergrund der Limitationen der Untersuchung zu betrachten. Hinsichtlich der Datenerhebung wäre es wünschenswert gewesen, mit Schülerinnen und Schüler der Mittelschulklasse ebenfalls Fokusgruppen durchzuführen, was jedoch aus schulorganisatorischen und ökonomischen Gründen nicht möglich war. In zukünftigen Untersuchungen sollten die Perspektiven beider Schulklassen im Vergleich untersucht werden. Bezüglich der Ergebnisse der Fokusgruppen-Diskussionen ist zudem davon auszugehen, dass diese durch eine soziale Erwünschtheit beeinflusst wurden. Die ergänzend durchgeführte teilnehmende Beobachtung hilft, die Ergebnisse aus einem weiteren Blickwinkel einzuordnen. Aus didaktischer Perspektive ist ferner zu diskutieren, wie die interkulturelle Begegnung mit dem Ziel der kollaborativen Mediengestaltung als essentieller Bestandteil des Unterrichtskonzepts noch weiter in den Mittelpunkt rücken und – vor dem Hintergrund schulorganisatorischer Möglichkeiten – zeitlich ausgeweitet werden kann, um nachhaltige Effekte, wie etwa Freundschaftspotenzial, anzustoßen.

Die interkulturelle Begegnung wurde als Treffen einer Klasse des Gymnasiums, in der ausschließlich Schülerinnen und Schüler ohne Migrations- bzw. Fluchtgeschichte unterrichtet werden, mit einer Klasse der Mittelschule, in der alle Schülerinnen und Schüler eine Migrations- bzw. Fluchtgeschichte haben, organisiert. Auf diese Weise erfolgte in gewisser Weise für die Lernenden eine Konstruktion von Interkulturalität als Aufeinandertreffen von Kultur A „Die Deutschen“ und Kultur B „Die Flüchtlinge“. Damit besteht die Gefahr der Einengung der Offenheit und Dynamik von Interkulturalität und auch der Komplexität von Kulturen. Um dem allerdings entgegenzuwirken, war die kritische Auseinandersetzung mit vereinfacht gedachten Interaktionssituationen von Deutschen und Flüchtlingen ein wichtiger Bestandteil der interkultu-

rellen Begegnung. Deren Aufarbeitung und dabei insbesondere die Reflexion über Vorurteile, Missverständnisse und Konflikte als mögliche Folgen sollen bei den Schülerinnen und Schülern zu einem erweiterten, offenen und dynamischen Verständnis von Kultur und Interkulturalität beitragen.

Wenngleich es sich vorliegend um eine nicht repräsentative Fallstudie handelt, können die genauen Beschreibungen der didaktischen Vorgehensweisen eine Übertragbarkeit der Ergebnisse für die zukünftige Gestaltung unterrichtlicher interkultureller Begegnungen erleichtern. Das Verfahren einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation des vorgelegten Unterrichtskonzepts kann damit einen wichtigen Beitrag zum Forschungsfeld der gestaltungsorientierten Bildungsforschung im Überschneidungsbereich von Interkulturalität und Medienpädagogik leisten. Entsprechend werden im Rahmen des vorliegenden Projekts die Chancen einer heterogenen Schülerschaft und die Potenziale digitaler Medien genutzt, indem durch gemeinsame Gestaltungsprozesse digitaler Medien interkulturelle Begegnungen zwischen Jugendlichen ermöglicht werden. Für die Zukunft wäre es wünschenswert, im Rahmen einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung weitere Unterrichtskonzepte zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Nutzung der Potenziale schulformübergreifender Kooperation und Zusammenarbeit sowie kollaborativer Mediengestaltung als Ausgangspunkt für interkulturelle Begegnungen für unterschiedliche Jahrgangsstufen, Unterrichtsfächer und Schulformen zu realisieren. Aufgrund der Komplexität der Thematik sind für weitere Theorieentwicklungen und empirische Untersuchungen im Überschneidungsbereich von Interkulturalität und Medienpädagogik interdisziplinäre Austauschprozesse notwendig und hilfreich. Durch die weitere Gestaltung, Implementation und Evaluation von Konzepten zur Förderung interkultureller Kompetenz mit medienpädagogischer Akzentsetzung

in unterschiedlichen Bildungskontexten kann ein bedeutender Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur sozialen Integration und zu einem friedvollen Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft geleistet werden.

8. Literatur

Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice. Reading*. Palo Alto / London, Don Mills: Addison-Wesley Publishing Company.

Ammann, B. / Kirndörfer, E. (2018): *Jugendliche im Kontext von Migration und Postmigration. Zwischen Heimatgefühl und Alltagsdiskriminierung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Baumann, I. (2017): *Kulturreorientierte Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bender-Szymanzki, D. (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske & Budrich, S. 63-97.

Bennett, J. M. (2014): Intercultural Competence: Vital Perspectives for Diversity and Inclusion. In: Ferdman, B. M. / Deane, B. (Hrsg.): *Diversity at work. The practice of inclusion*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand, S. 155-176.

Benoit, V. / El-Menouar, Y. / Helbling, M. (2018): *Zusammenleben in kultureller Vielfalt. Vorstellungen und Präferenzen in Deutschland*. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusammenleben-in-kultureller-vielfalt/> [Zugriff am 09.02.2022].

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): *Willkommenskultur im „Stresstest“. Einstellungen in der Bevölkerung 2017 und Entwicklungen und Trends seit 2011/2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/IB_Umfrage_Willkommenskultur_2017.pdf [Zugriff am 28.06.2020].

Bolten, J. (2012): *Interkulturelle Kompetenz*. Jena: Landeszentrale für politische Bildung.

Bolten, J. (2020): Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven. In: Giessen, H.W. / Rink, C. (Hrsg.): *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 85-104.

Camilleri, R. (2016): Global education and intercultural awareness in eTwining. *Cogent Education* 3(1), S. 1-13.

Chen, G.-M. / Starosta, W. J. (1996): Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook* 19, S. 353-383.

Chen, G.-M. / Starosta, W. J. (1997): A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication* 1, S. 1-16.

Chen, G.-M. / Starosta, W. J. (2000): The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication* 3, S. 1-15.

Ciftci, E. Yasin (2016): A Review of Research on Intercultural Learning through Computer-Based Digital Technologies. *Educational Technology and Society*, 19(2), S. 313-327.

Döring, N. / Bortz, J. (2016): Stichprobenziehung. In: Döring, N. / Bortz, J. (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin / Heidelberg: Springer, S. 291-320.

Dollase, R. (2001): Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch. Zur Reichweite der Kontakthypothese. *Diskurs* 10(2), S. 16-21.

Dreher, J. / Stegmaier, P. (2007): Einleitende Bemerkungen: ‚Kulturelle Differenz‘ aus wissenssoziologischer Sicht. In: Dreher, J. / Stegmaier, P. (Hrsg.): *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript, S. 7-20.

- European Commission (Hrsg.) (2020): *eTwinning*. URL: <https://www.ertwinning.net/de/pub/index.htm> [Zugriff am 28.06.2020].
- Evers, H. (2016): *Bildung durch interkulturelle Begegnung. Eine empirische Studie zum Kontakt von Austauschstudierenden mit deutschen Familien*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2009): Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (1), S. 9-18.
- Fornara, F. (2018): *Instagram for the development of foreign language students' intercultural competence. A Dissertation submitted to the Department of Educational Psychology and Learning Systems in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Ann Arbor: ProQuest.
- Freise, J. (2017): *Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen - Handlungsansätze - Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. / Schmitt, C. (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-) pädagogische. *Medienimpulse* 55(3), S. 1-33.
- Fritz, W. / Möllenberg, A. (1999): *Die Messung interkultureller Sensibilität in verschiedenen Kulturen. Eine internationale Vergleichsstudie*. Braunschweig: Inst. für Wirtschaftswiss. der Techn. Univ.
- Fritz, W. / Möllenberg, A. / Chen, G.-M. (2003): *Die interkulturelle Sensibilität als Anforderung an Entsandte. Bedeutung und Elemente für ein Meßmodell*. Arbeitspapier. Braunschweig: Institut für Marketing.
- Fujii, K. / Hirotani, M. (2015): Implementing verbal and non-verbal activities in an intercultural collaboration project for English education. In: Helm, F. / Bradley, L. / Guarda, M. / Thouesny, S. (Hrsg.): *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova*. Dublin: Researchpublishing.net, S. 198-203.
- Gajek, E. (2018): Curriculum Integration in Distance Learning at Primary and Secondary Educational Levels on the Example of eTwinning Projects. *Education Sciences* 8(1), S. 1-15.
- Gajek, E. (2009): Key Competences in International Projects within the eTwinning Programme. In: Gajek, E. / Poszytek, P. (Hrsg.): *eTwinning - A way to education of the future*. Warschau: Foundation for the Development of the Education System, S. 31-71.
- Genkova, P. (2020): Interkulturelle Kompetenz: Kritische Betrachtung eines Konstrukts. In: Genkova, P. / Riecken, A. (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121-136.
- Gensicke, T. / Albert, M.: Die Welt und Deutschland - Deutschland und die Welt. In: Shell Deutschland (Hrsg.): *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 201-235.
- Göbel, K. / Buchwald, P. (2017): *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn / Stuttgart: Schöningh.
- Göbel, K. / Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(6), S. 818-834.
- Hesse, H.-G. / Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, B. / Klieme, E.: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 256-272.
- Hobbs, R. (2017): *Create to learn. Introduction to digital literacy*. Hoboken / NJ: Wiley Blackwell.
- Kammhuber, S. (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Alexander Thomas*. Wiesbaden: Springer.

- Kende, A. / Tropp, L. / Lantos, N. A. (2017): Testing a contact intervention based on intergroup friendship between Roma and non-Roma Hungarians: reducing bias through institutional support in a non-supportive societal context. *Journal of Applied Social Psychology* 47, S. 47-55.
- Konrad, K. / Traub, S. (2008): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Konrad, K. / Traub, S. (2011): *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krueger, R. A. / Casey, M. A. (2015): *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage.
- Küpper, B. / Rees, J. / Zick, A. (2016): Geflüchtete in der Zerreißprobe – Meinungen über Flüchtlinge in der Mehrheitsbevölkerung. In: Zick, A. / Küpper, B. / Krause, D. (Hrsg.): *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz, S. 83-110.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Zugriff am 28.06.2020].
- Kutscher, N. / Kreß, L.-M. (2015): „Internet ist gleich mit Essen“. *Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge*. URL: https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingkinder-digitale_Medien/Studie_Fluechtlingkinder_und_digitale_Medien_Zusammenfassung.pdf [Zugriff am 28.06.2020].
- Litosseliti, L. (2003): *Using focus groups in research. An introduction for health professionals*. London / New York: Continuum.
- Mann, M. (2011): Helping students express. *Learning and Leading with Technology* 38(6), S. 10-15.
- Mandl, H. / Gruber, H. / Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. / Klimsa, P. (Hrsg.): *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz, S. 139-149.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2021): *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [Zugriff am 09.02.2022].
- Niesyto, H. (2006): Chancen und Perspektiven interkultureller Medienarbeit. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis*, Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: GMK, S. 64-76.
- Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology* 49, S. 65-85.
- Pettigrew, T. F. / Tropp, L. R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology* 38 (6), S. 922-934.
- Pries, L. / Maletzky, M. (2018): Interkulturalität - Multikulturalität – Transkulturalität. In: Gogolin, I. / Georgi, V. B. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-60.

- Rathje, S. (2009): Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, A. (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz*. München: Waxmann, S. 83-106.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3), S. 1-21.
- Reinmann, G. / Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 613-658.
- Schaumburg, H. (2015): *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf [Zugriff am 28.06.2020].
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U. / von Gross, F. / Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 75-86.
- Seyferth-Zapf, M. / Grafe, S. (2019): Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien. *Medienimpulse* 57(4), S. 1-43. URL: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3267/2926> [Zugriff am 04.02.2022].
- Spohn, U. / Unzicker, K. / Vopel, S. (2018): Kulturelle Vielfalt in Deutschland. Wie gelingt das Zusammenleben. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Vielfalt leben – Gesellschaft gestalten. Chancen und Herausforderungen kultureller Pluralität in Deutschland*. Reinhard Mohn Preis 2018. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 11-28.
- Stack, M. (2009): Video Production and youth-educator collaboration: Openings and dilemmas. *McGill Journal of Education* 44(2), S. 299-318.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik* 14(1), S. 137-228.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Blömeke, S. (2017): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Grafe, S. (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Grafe, S. (2021): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tutty, J. / White, B. (2006): Tablet classroom interactions. In: Tolhurst, D. / Mann, S. (Hrsg.): *ACE '06: Proceedings of the 8th Australasian Conference on Computing Education*, S. 229-233.
- Welsch, W. (2020): Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In: Giessen, H.W., Rink, C. (Hrsg.): *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 3-18.

5.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 2

Ein wesentlicher Bestandteil des in Studie 2 dargestellten Unterrichtskonzepts ist die interkulturelle Begegnung, die als Kooperation einer Klasse des Gymnasiums mit einer Mittelschulklasse realisiert wird. Auch wenn hierfür die von Pettigrew (1998) vorgeschlagenen situativen Faktoren berücksichtigt werden, deren Umsetzung einen Abbau gruppenbezogener Vorurteile verspricht (vgl. S. 75ff., Abschnitt 2.1.2), besteht dennoch die mögliche Problemlage, dass im Rahmen der interkulturellen Begegnung die Konstruktion zweier Kulturgruppen – *Die Deutschen* versus *Die Flüchtlinge* – begünstigt wird. Eine solche Abgrenzung von Eigen- und Fremdkultur würde sich jedoch gegen einen durch Offenheit, Dynamik und Heterogenität geprägten Kulturbegriff wenden, der dieser Arbeit angesichts gesellschaftlicher Vielfalt und Mobilität zugrunde gelegt wurde (vgl. z. B. Rathje, 2009, Abschnitt 2.1.1). Um dieser möglichen Problemlage entgegenzuwirken, könnte – über die kritische Reflexion von *Critical Incidents* hinaus – als generelle weiterführende Perspektive für zukünftige Forschung das Unterrichtskonzept hinsichtlich einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema *Kultur* neu akzentuiert werden. Bereits vor der interkulturellen Begegnung könnten sich die Klassen des Gymnasiums und der Mittelschule damit beschäftigen, was unter Kultur verstanden werden kann, wie eigene oder fremde Kulturen charakterisiert oder welche Unterschiede zwischen Kulturen festgestellt werden können. Hierfür könnten sich die Lernenden beispielsweise mit dem Modell der Kulturdimensionen nach Hofstede (2001) auseinandersetzen, das sich – im Gegensatz zum kulturspezifischen Modell der Kulturstandards nach Thomas (2011) – für eine allgemeine Beschreibung von Kulturen eignet (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 68, Abschnitt 2.1.1). Zur Charakterisierung werden die Dimensionen Kollektivismus versus Individualismus, hohe versus niedrige Machtdistanz, hohe versus niedrige Unsicherheitsvermeidung, Femininität versus Maskulinität sowie Langzeit- versus Kurzzeitorientierung unterschieden (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 64f.; Hofstede, 2001, S. 79-372). Dabei bezieht sich die erste Dimension *Kollektivismus versus Individualismus* auf die Beziehung zwischen dem Individuum und anderen gesellschaftlichen Gruppen, wie zum Beispiel der Familie (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 64). Die zweite Dimension *hohe versus niedrige Machtdistanz* bildet die Ungleichverteilung von Macht innerhalb einer Gesellschaft ab (vgl. ebd.). In der dritten Dimension *hohe versus niedrige Unsicherheitsvermeidung* geht es um die Einstellung zu unvorhersehbaren Entwicklungen in

der eigenen Gesellschaft, die entweder durch einen hohen Wunsch an Sicherheit oder aber durch das Streben nach Flexibilität gekennzeichnet sein kann (vgl. ebd.). Die vierte Dimension *Femininität versus Maskulinität* bezieht sich auf die Ausgestaltung der Geschlechterrollen, wobei maskuline Gesellschaften die konventionelle Frauenrolle betonen, während feminine Gesellschaften durch eine hohe Überschneidung zwischen männlichen und weiblichen Rollen geprägt sind (vgl. ebd., S. 65). Die fünfte und letzte Dimension *Langzeit- versus Kurzzeitorientierung* impliziert, ob die eigene Lebensplanung eher auf kurzfristige oder langfristige Ziele ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Da Hofstede (2001) Kulturmodell aufgrund seines vermeintlich universalistischen Anspruchs und seiner Orientierung an Nationalkulturen mitunter kritisiert wird (vgl. Göbel & Buchwald, 2017, S. 67, Abschnitt 2.1.1), sollten die genannten Dimensionen nicht nur der Charakterisierung von Kulturen dienen, sondern auch mit Blick auf ihre Anwendbarkeit für den spezifischen Kontext – Jugendliche mit bzw. ohne Flucht- oder Migrationsgeschichte – sowie unter Berücksichtigung potenziell existierender kultureller Stereotypisierungen in den Klassen reflektiert und diskutiert werden. Darauf aufbauend könnten die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie Kultur in ihrer Offenheit, Heterogenität und Dynamik zu begreifen wäre, wobei unter anderem Konzepte der Transkulturalität (vgl. Welsch, 1995), der Multikollektivität (vgl. z. B. Rathje, 2014) oder Diversität (vgl. z. B. Georgi, 2018) thematisiert werden könnten (vgl. Abschnitt 2.1.1). Eine solche Akzentuierung des Unterrichtskonzepts könnte dazu führen, dass die Jugendlichen darin bestärkt werden, ihre Kooperationspartnerinnen und -partner eher als Individuen denn als Vertreterinnen und Vertreter einer Fremdkultur zu betrachten und damit weniger zwischen einem *Wir* und *Nicht-Wir* zu differenzieren (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 82, Abschnitt 2.1.1). Dies könnte zugleich eine Reduktion der Unsicherheit bedingen, die – wie aus Studie 2 hervorgeht – die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu Beginn im Umgang mit den Mittelschülerinnen und -schülern bei sich wahrnehmen (vgl. Abschnitt 5.2). Zusätzlich zur Berücksichtigung interkultureller Sensibilität könnten im Rahmen der Fokusgruppen Sichtweisen auf das Thema *Kultur* erfasst werden. Beispielsweise könnte darüber diskutiert werden, wie die Schülerinnen und Schüler der Gymnasialklasse im Rahmen der Kooperation Eigen- bzw. Fremdkultur(en), deren Merkmale oder Unterschiede wahrnehmen. Besonders interessant erscheint die Frage, inwiefern sich im Zuge der gemeinsamen Gestaltung medialer Beiträge dahingehend Veränderungen einstellen. Weiterhin könnten Hinweise auf eine zunehmende Vertrautheit oder eine individuellere Wahrnehmung der Fremdgruppenmitglieder (vgl. Evers, 2016, S. 104f.;

Pettigrew, 1998, S. 77, Abschnitt 2.1.2) deutlich werden, die ggf. mit ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Standpunkten (vgl. Bennett, 1993, S. 29-66, Abschnitt 2.1.2) in Verbindung stehen. Dies könnte zu Erkenntnissen darüber führen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums die im Rahmen des Unterrichtskonzepts diskutierte Offenheit, Dynamik und Heterogenität von Kulturen verinnerlicht haben und in der Realität wahrnehmen können, woraus wiederum Impulse für theoretische und konzeptionelle Weiterentwicklungen hervorgehen könnten.

In Studie 2 wird die quasi-experimentelle Evaluationsstudie (vgl. Abschnitt 4.2) um die qualitative Untersuchung des Prozesses der Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung ergänzt, die im Rahmen des Unterrichtskonzepts eine wichtige Lernaktivität darstellt. Zur Erweiterung der Prozessperspektive könnten die medialen Beiträge selbst als Lernergebnisse bzw. -produkte der Intervention zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht werden. Vor diesem Hintergrund steht in Studie 3 eine inhaltsanalytische Auswertung der Medienbeiträge in Hinblick auf interkulturell-kommunikative und medienbezogene Aspekte im Mittelpunkt (vgl. hierzu Abschnitt 3.3, Abb. 1).

6. Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I

6.1 Hinführung zu Studie 3

In Ergänzung zu den Studien 1 und 2 wird in Studie 3 die vierte Forschungsfrage bearbeitet: *Inwiefern kommen in von Jugendlichen in interkultureller Begegnung gestalteten Medienbeiträgen interkulturell-kommunikative und medienbezogene Aspekte zum Tragen?* (vgl. Abschnitt 1). Entsprechend erfolgt eine qualitative Untersuchung der Stop-Motion-Videos, die als bedeutsame Lernergebnisse bzw. -produkte des Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge aufzufassen sind (vgl. Abschnitt 3.3, Abb. 1). Für die qualitativen Inhaltsanalysen der medialen Beiträge sollen über die Untersuchung von Bezügen zu interkultureller Kompetenz unter Priorisierung der behavioralen Dimension hinaus kommunikationstheoretische und medienbezogene Gesichtspunkte berücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 3.3, Abb. 1). Folgende Forschungsfragen sind handlungsleitend: (1) *Wie lassen sich die wesentlichen Aspekte der Kommunikationssituation in den Stop-Motion-Videos beschreiben?* (2) *Welche formalen Medienmerkmale können in den Stop-Motion-Videos identifiziert werden?* (3) *Wie inszenieren die Lernenden Aspekte der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Stop-Motion-Videos?*

Die medialen Beiträge entstanden in der Phase der Anwendung (Phase 7) der zugrunde gelegten idealtypischen Strukturierung von Unterricht (vgl. z. B. Tulodziecki et al., 2021, Abschnitt 2.2.2). Ausgehend von einer komplexen Gestaltungsaufgabe sollten die Jugendlichen in interkultureller Zusammenarbeit auf der Basis von *Critical Incidents* als Missverständnisse und Konflikte zwischen Deutschen und Geflüchteten Stop-Motion-Videos produzieren (vgl. Abschnitt 5.2). Eine wichtige theoretische Grundlage für die Untersuchung der Videos stellt das Kommunikationsmodell nach Heringer (2017) dar, in dem aus einer kognitionstheoretischen Perspektive der *frame* Kommunikation über seine mentalen Repräsentationen umschrieben wird (vgl. S. 23). Für die Analyse der medialen Beiträge bildet zudem die Unterscheidung formaler Gestaltungskriterien in Form von Medienmerkmalen eine wichtige Basis (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 34-37). Weiterhin werden theoretische Überlegungen zu *Intercultural Communication Competence* unter Bezugnahme auf ihre

behaviorale Dimension zugrunde gelegt (vgl. z. B. Chen, 2014, S. 22f.; Chen & Starosta, 1996, S. 367, Abschnitt 2.1.2). Basierend auf diesen Überlegungen sowie ausgehend vom bestehenden Unterrichtskonzept (vgl. Abschnitt 4.2) wird die komplexe Gestaltungsaufgabe unter besonderer Berücksichtigung der Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte konkretisiert, wobei vor allem Potenziale dieses Vorgehens herausgestellt werden. Für die Untersuchung der insgesamt sechs Gestaltungsprodukte in Form von Stop-Motion-Videos werden qualitative Inhaltsanalysen nach Mayring (2015) unter deduktiver Anwendung von Kategorien durchgeführt (vgl. S. 68). Dabei wird die qualitativ-inhaltsanalytische Technik der inhaltlichen Strukturierung (vgl. ebd., S. 103ff.) angewandt, um zum einen die wesentlichen Aspekte der Kommunikationssituation (vgl. Heringer, 2017, S. 23), zum anderen Bezüge zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 367) aus den Videobeiträgen herauszuarbeiten. Weiterhin wird die Technik der formalen Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 99) herangezogen, um charakteristische Medienmerkmale (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 34-37) zu identifizieren.

6.2 Studie 3

Seyferth-Zapf, M. & Grafe, S. (2023). Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I: Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive. *Medienpädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers), 73-117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.04.08.X>

Der Beitrag wurde unter der Creative Commons Attribut Lizenz veröffentlicht (CC BY 4.0).

Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I

Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive

Maria Seyferth-Zapf¹  und Silke Grafe² 

¹ Universität Bayreuth

² Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung

Angesichts einer migrationsbedingt vielfältiger werdenden Gesellschaft sind Heranwachsende nicht selten von Vorbehalten gegenüber Geflüchteten betroffen, wobei auch von der Medienberichterstattung Einflüsse ausgehen. Der Abbau von Vorurteilen, als wesentlicher Aspekt interkultureller Kompetenzentwicklung, kann durch die Gestaltung medialer Beiträge in Form sogenannter Critical Incidents unterstützt werden. Diese adressiert nicht nur die Auseinandersetzung mit vorurteilsgeprägten Sichtweisen, sondern auch die aus medienpädagogischer Perspektive geforderte Partizipation am Diskurs zu Flucht und Migration. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht deshalb eine qualitative Untersuchung von Stop-Motion-Videos, die in interkultureller Zusammenarbeit von Jugendlichen auf der Basis von Critical Incidents als Missverständnisse und Konflikte zwischen Deutschen und Geflüchteten produziert wurden. Ausgehend von interkulturell-kommunikativen und medienpädagogischen Grundlagen wird anschließend die Gestaltung medialer Beiträge mit der inhaltlichen Ausrichtung auf Critical Incidents fokussiert. Auf der Basis eines qualitativen Untersuchungsdesigns werden die Stop-Motion-Videos hinsichtlich wesentlicher Aspekte der Kommunikationssituation, formaler Medienmerkmale sowie inszenierter verhaltensbezogener Aspekte interkultureller Kompetenz ausgewertet. Während die Ergebnisse zu Aspekten der Kommunikationssituation darauf verweisen, dass die dargestellten Begegnungssituationen sehr komplex und vielschichtig sind, zeigt die Untersuchung der Medienmerkmale u. a., dass die Kommunikation zwischen den Beteiligten hauptsächlich visuell in Form schriftlicher Texte umgesetzt wurde. Aus den Ergebnissen zur Inszenierung der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz geht beispielsweise hervor, dass in allen Videos offene Selbstauskunft als Möglichkeit gewählt wird, interkulturelle Missverständnisse aufzulösen. Abschliessend wird auf die Bedeutsamkeit verwiesen, im Rahmen einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung weitere Studien unter Berücksichtigung interkulturell-kommunikativer und medienpädagogischer Perspektiven zu realisieren.

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Seyferth-Zapf, Maria, und Silke Grafe. 2023. «Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I. Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive». *MedienPädagogik* (Occasional Papers): 73–117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.04.08.X>.

Stop-Motion-Videos to Reflect Intercultural Misunderstandings and Conflicts in Secondary Education. Content Analysis of Media Products in the Light of Intercultural-Communicative and Media-Related Perspectives

Abstract

Given the fact of increasing diversity due to migration processes young people have prejudices against refugees, which are shaped and strongly influenced by the media. Reducing prejudices is the key for intercultural understanding and can be supported by the creation of media products as so-called critical incidents. Thus, prejudices are deconstructed and adolescents become more encouraged to participate in the discourse about migration and refugees based on a media educational perspective. Therefore, this article focuses on a qualitative study of stop-motion-videos which were produced in intercultural cooperation by young people with and without migration backgrounds regarding critical incidents to be misunderstandings and conflicts between Germans and refugees. Based on the theoretical framework of intercultural communication and competence, the created media products focusing critical incidents will be examined. The videos are evaluated with regard to essential aspects of communication, characteristics of media, and realized behavioral aspects of intercultural competence by using a qualitative approach. The results with regard to essential aspects of communication show the complexity of the illustrated contact situations. In addition, the characteristics of media prove that communication between the participants was mainly realized visually in form of written texts. Results regarding the behavioral dimension of intercultural competence reveal that students for example consider appropriate self-disclosure as a possibility to solve intercultural misunderstandings. Finally, it is proposed to realize further studies in the context of design-based educational research which combine intercultural-communicative and media educational perspectives.

1. Ausgangslage

Die Welt, in der junge Menschen heutzutage aufwachsen, ist von kultureller Vielfalt und fortdauernden Migrationsprozessen geprägt (vgl. OECD 2018, 55). Die Zuwanderung nach Deutschland war nach einem Höhepunkt im Jahr 2015 zunächst wieder rückläufig (vgl. Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge 2021, 42). Angesichts der aktuellen Kriegssituation in der Ukraine und der damit verbundenen Fluchtbewegung ist derzeit ein erneuter Anstieg zu verzeichnen (vgl. z. B. ARD-aktuell 2022; Mediendienst Integration 2022)

Im Vergleich zu älteren Generationen stehen junge Menschen in Deutschland Migration zwar mehrheitlich offen gegenüber (vgl. Messing und Ságvári 2019, 45; Kober und Kösemen 2019, 31), allerdings ist ein nicht unwesentlicher Teil der Jugendlichen

– vor allem aus sozial-benachteiligten Lebensverhältnissen – von Vorbehalten gegenüber Geflüchteten betroffen (vgl. Paus-Hasebrink 2020, 14f.; Schneekloth und Albert 2019, 86; Zick, Berghan, und Mokros 2019, 89). Mit zunehmendem Alter spielen für junge Menschen bei der Wahrnehmung von Flucht und Migration sowie bei der Entwicklung von Einstellungen zu diesem Themenkomplex die Medien eine zentrale Rolle (vgl. z. B. Götz und Holler 2016, 6f., Götz und Holler 2017, 48f.). Mit Blick auf die Berichterstattung in diesem Bereich lässt sich eine überwiegend negative Färbung von Medienberichten für Heranwachsende feststellen (vgl. Kelm, Dohle, und Bohrmann 2021, 94f.). Während Geflüchtete selbst in der Berichterstattung zu Flucht und Migration nur selten als Akteur:innen zur Sprache kommen (vgl. ebd., 157), wird die Diskussion darüber vor allem von der Politik geführt (vgl. ebd., 107f.). Aus medienpädagogischer Sicht ist es deshalb wichtig, Jugendliche bei der selbstbestimmten Aneignung des Themenkomplexes Flucht und Migration sowie bei der Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs zu unterstützen, indem sie Medien nicht nur konsumieren, sondern selbst Medienprodukte gestalten (vgl. Brüggen und Müller 2021, 318).

Die erläuterten Herausforderungen, die sich angesichts zunehmender kultureller Vielfalt und mit Blick auf den Diskurs um «Flucht und Migration» ergeben, können aus entwicklungspsychologischer Sicht sog. «Entwicklungsaufgaben» (Quenzel und Hurrelmann 2022, 7) als besondere Anforderungen des Jugendalters, aufgefasst werden (vgl. z. B. Oerter und Dreher 2008, 279; Tulodziecki, Herzig, und Blömeke 2017, 85), bei deren Bewältigung pädagogische Massnahmen unterstützen können bzw. sollen. Damit ein möglichst grosser Teil der Jugendlichen von derartigen Angeboten profitieren kann, eignet sich für eine systematische Implementation insbesondere der schulische Unterricht in Sekundarstufe I, der die Jahrgangsstufen 5 bis 10 schulformübergreifend umfasst. Vor diesem Hintergrund wurde auf Basis einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) ein Unterrichtskonzept unter Verwendung digitaler Medien zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schüler:innen der Sekundarstufe I entwickelt und hinsichtlich seiner Zielerreichung evaluiert. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass das Unterrichtskonzept zur Entwicklung interkultureller Kompetenz aufseiten der Lernenden beitrug (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019). Ein Kernelement dieses Konzepts besteht darin, dass Schüler:innen mit und ohne Flucht- bzw. Migrationserfahrung auf der Basis von Critical Incidents als wiederkehrende Missverständnisse und Konflikte zwischen Deutschen und Geflüchteten Stop-Motion-Videos gestalteten. Die Sichtweisen der Jugendlichen auf den Gestaltungsprozess in interkultureller Begegnung wurden mittels Fokus-Gruppen-Diskussionen erfasst und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass im Rahmen der Mediengestaltung in interkultureller Begegnung verschiedene Komponenten interkultureller Sensibilität zum Tragen kamen (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2022).

Im vorliegenden Beitrag stehen die Analyse und Interpretation der im Rahmen des Unterrichtskonzepts gestalteten Stop-Motion-Videos im Mittelpunkt, wobei folgende Forschungsfragen bearbeitet werden:

1. Wie lassen sich die wesentlichen Aspekte der Kommunikationssituation in den Stop-Motion-Videos beschreiben?
2. Welche formalen Medienmerkmale können in den Stop-Motion-Videos identifiziert werden?
3. Wie inszenieren die Lernenden Aspekte der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Stop-Motion-Videos?

2. Theoretische und empirische Grundlagen

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wird der bereits bestehende theoretische Bezugsrahmen (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 2022) weiterentwickelt und auf die Forschungsfragen ausgerichtet. In einem ersten Schritt sollen hierfür Grundlagen zu interkultureller Kommunikation dargelegt werden.

2.1 Interkulturelle Kommunikation

Dem theoretischen Diskurs entsprechend kann interkultureller Kommunikation zunächst ein erweitertes, offenes und dynamisches Verständnis von Kultur zugrundegelegt werden (vgl. z. B. Römhild 2018, 18f.; Welsch 2020, 5-7). Interkulturalität ist insofern nicht im Zustand des Aufeinandertreffens von Kulturen, sondern im Sinne eines sozialen Prozesses als Begegnung von Individuen unterschiedlicher kultureller Hintergründe zu begreifen, in der es aufgrund bestehender Unterschiede zu Missverständnissen und Konflikten kommen kann (vgl. Broszinsky-Schwabe 2017, 2; Pries und Maletzky 2018, 56). Somit ist interkulturelle Kommunikation mit speziellen Anforderungen verbunden, die in verschiedenen theoretischen Ansätzen häufig auf Kulturunterschiede unter den Kommunikationsteilnehmenden zurückgeführt werden (vgl. zur Übersicht Auernheimer 2013, 39ff.). Beispielsweise entwickelte Triandis (1975) das Trainingsprogramm «culture assimilator» (ebd., 70), das durch die Bearbeitung schriftlich dargebotener kultureller Überschneidungssituationen, sog. Critical Incidents, Lernende bei der Bewältigung von Problemen im interkulturellen Kommunikationsprozess unterstützen soll (vgl. ebd., 70ff.).

Kritisch sieht Auernheimer (2013) an Critical Incidents jedoch die Tendenz der Kulturalisierung, da Probleme, die in interkultureller Kommunikation auftreten, ausschliesslich auf differente Kulturmuster zurückgeführt werden (vgl. ebd., 37). Die Fokussierung auf kulturelle Differenz bedingt zugleich die Abgrenzung eines «Wir» und «Nicht-Wir» (Kalpaka und Mecheril 2010, 82) in Form von Eigen- und Fremdkultur (vgl. ebd., 86). Dies impliziert gleichzeitig eine homogene, eher

nationalstaatlich-orientierte Vorstellung von Kultur und Kulturunterschieden (vgl. Kalpaka und Mecheril 2010, 85ff.). Weiterhin wird kritisiert, dass in Critical Incidents Kulturmerkmale verfestigt werden können, sodass potenziell stereotype Vorstellungen und Vorurteile von Kulturen entstehen (vgl. Auernheimer 2013, 40; Göbel und Buchwald 2017, 71).

Vor dem Hintergrund der genannten Kritikpunkte, die ein enges Verständnis von Critical Incidents implizieren, sollten die speziellen Anforderungen an interkulturelle Kommunikation nicht nur anhand von Kulturunterschieden begründet, sondern vielmehr in den erweiterten Kontext sozialer Kommunikation eingeordnet werden. Betrachtet man interkulturelle Kommunikation als «Spezialfall sozialer Kommunikation» (Broszinsky-Schwabe 2017, 29), für die die allgemeinen Grundregeln von Kommunikation, definiert als «Verständigung zwischen Menschen allgemein» (ebd., 30), gelten (vgl. ebd.), wird ein erweitertes Verständnis interkultureller Kommunikation deutlich, das sich gegen die genannten Kritikpunkte der Kulturalisierung und Stereotypisierung und damit auch gegen eine enge Auffassung von Critical Incidents richtet.

Entsprechend wird der theoretische Bezugsrahmen (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 2022) um allgemeine Kommunikationsmodelle und kommunikationstheoretische Ansätze erweitert, die Implikationen für interkulturelle Kommunikation aufweisen. Vor dem Hintergrund einer Fülle von Modellen und Ansätzen mit jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen (vgl. zur Übersicht z. B. Auernheimer 2013, 43–45; Broszinsky-Schwabe 2017, 38–46; Denn 2021, 9–23) sollen die Modelle und Ansätze fokussiert werden, die sich auf verschiedene Weise mit dem Rahmen der Kommunikation auseinandersetzen. Zunächst kann der soziolinguistische Ansatz nach Gumperz angeführt werden, der den sozialen Rahmen, in dem Kommunikation abläuft, als «Setting» (1975, 49) in den Blick nimmt. Dieses wird durch die soziale Situation, die Thematik sowie durch den sozialen Status und die Gruppenzugehörigkeit der Kommunikationsteilnehmenden bestimmt (vgl. Auernheimer 2013, 43; Gumperz 1975, 48ff.). Anschlussfähig an Gumperz' Überlegungen ist Goffmans soziologischer Ansatz, der von der «sozialen Situiertheit» (Goffman 1994, 29) menschlichen Handelns ausgeht. Als deren Folge können soziale Strukturen wie zum Beispiel Geschlechterrollen, Altersgruppen, ethnische Minderheiten oder soziale Klassen identifiziert werden (vgl. ebd.). Im Unterschied zu den genannten Beispielen aus Soziolinguistik und Soziologie betrachtet Heringer den Rahmen («frame») der Kommunikation aus einer kognitionstheoretischen Perspektive (vgl. 2017, 23). Die Frame-Theorie des Kognitivismus basiert auf den theoretischen Überlegungen Minskys, der unter «frame» «a data-structure for representing a stereotyped situation» (1975, 212) versteht (vgl. hierzu auch Whitney 2004, 13523f.). Dementsprechend gibt Heringers Modell den «frame» Kommunikation über seine mentalen Repräsentationen wider und führt dabei die wesentlichen Aspekte – nach

Minsky die «top levels» (ebd.) als unveränderliche Bestandteile einer Kommunikationssituation – zusammen (vgl. Heringer 2017, 23; Minsky 1975, 212): kommunikatives Szenario, Beteiligte, Topik, Intention, Modus, Medium (vgl. Heringer 2017, 23). Das *kommunikative Szenario* bezieht sich auf Zeit und Ort der Kommunikation und nimmt vor allem die räumliche Anordnung sowie den Abstand und die Position der Beteiligten in den Blick (vgl. ebd.). Bezüglich der *Beteiligten* ist unter anderem relevant, um wie viele Personen es sich handelt, was die Beteiligten voneinander wissen, welche Beteiligung erwartet wird und in welcher Beziehung (z. B. symmetrisch oder asymmetrisch) sich die Beteiligten sehen (vgl. ebd., 23f.). Bezüglich des *Topiks* geht es vor allem darum, worüber gesprochen wird und ob von allen Beteiligten das Gleiche als Topik wahrgenommen wird (vgl. ebd., 24). Mit der *Intention* geht einher, wie sich das Ziel der Kommunikation beschreiben lässt und welche individuellen oder gemeinsamen Ziele die Beteiligten verfolgen (vgl. ebd., 25). Der *Modus* umfasst einerseits, wie die Beteiligten miteinander kommunizieren, wobei verbale oder non-verbale bzw. direkte oder indirekte Äußerungen sowie die Sprache (Muttersprache bzw. Fremdsprache) im Mittelpunkt stehen. Andererseits geht es um die Struktur der Kommunikation und die Analyse von Turns, Turn Taking und der Sequenzierung der Kommunikation (vgl. ebd.). Den letzten Aspekt bildet die Verwendung des *Mediums*, zum Beispiel gesprochene Sprache, Schrift oder Körpersprache (vgl. ebd., 26). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der «frame» Kommunikation – einhergehend mit Minskys (1975, 212) Definition – eine Struktur für eine stereotypisierte Vorstellung von Kommunikation wiedergibt. Vor diesem Hintergrund sollte bedacht werden, dass es über die wesentlichen Aspekte von Kommunikationssituationen hinaus weitere Gesichtspunkte geben kann, die nicht der «stereotyped situation» (ebd.) entsprechen, aber dennoch zu berücksichtigen sind. Beispiele hierfür sind gesamtgesellschaftliche oder politische Rahmenbedingungen (z. B. Krieg in der Ukraine), die konkrete Kommunikationssituationen überlagern und damit wesentlich beeinflussen können. Nichtsdestotrotz wird durch den stereotypisierten «frame» gleichermaßen eine Sichtweise auf Kommunikation deutlich, die von vielen Personen so oder so ähnlich geteilt wird, weshalb das Modell als Grundlage für die Analyse der Stop-Motion-Videos im Rahmen dieser Studie herangezogen wird, um Aspekte der Kommunikationssituationen zu untersuchen.

Zur Interpretation interkultureller Kommunikation und der darin zum Tragen kommenden Missverständnisse entwickelte Auernheimer (2013) ein mehrdimensionales Modell. Darin geht er davon aus, dass Störungen intra- wie auch interkultureller Kommunikation «durch divergente Erwartungen und die dadurch bedingte Enttäuschung von Erwartungen» (Auernheimer 2013, 45) entstehen. Erwartungen und ihre jeweilige Deutung sind dabei «durch den jeweiligen Rahmen maßgeblich bestimmt» (ebd., 46). In dieser Modellvorstellung geht es um die Identifikation möglicher Störfaktoren auf der Basis von vier Dimensionen: Machtasymmetrien,

Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster oder Scripts (vgl. Auernheimer 2013, 49). Insofern finden in dieser Darstellung über differente Kulturmuster hinaus weitere potenzielle Störquellen Berücksichtigung, sodass die eingangs kritisierte Tendenz zu Kulturalisierung und Abgrenzung von Eigen- und Fremdkultur (vgl. Auernheimer 2013, 37; Kalpaka und Mecheril 2010, 86) vermieden werden kann. Dementsprechend wird auch im Rahmen der vorliegenden Studie diese Modellvorstellung für die Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse herangezogen.

Wie zuvor beschrieben ist Kommunikation unter anderem durch den Aspekt des Mediums geprägt (vgl. Heringer 2017, 26). Es besteht die Möglichkeit, interkulturelle Kommunikationssituationen in Form von Medienprodukten umzusetzen, was im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts stehen soll. Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, welche Chancen von der Gestaltung medialer Produkte für die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex «Flucht und Migration» ausgehen können. Weiterhin werden formale Gestaltungskriterien medialer Beiträge in Form von Medienmerkmalen dargelegt.

2.2 Gestaltung medialer Beiträge – Potenziale und formale Kriterien aus medienpädagogischer Perspektive

Werden interkulturelle Kommunikationssituationen in Form von Medienprodukten umgesetzt, ergeben sich aus medienpädagogischer Perspektive im Rahmen des medialen Gestaltungsprozesses einerseits Potenziale auf inhaltlicher Ebene, die für die kritische Auseinandersetzung Jugendlicher mit dem Themenkomplex «Flucht und Migration» konkretisiert werden können. Wie zuvor beschrieben, ist mit Blick auf die mediale Berichterstattung über Flucht und Migration eine Tendenz zum Negativen zu beobachten. Darüber hinaus kommen Betroffene wie Geflüchtete oder Migrant:innen eher selten selbst zu Wort (vgl. Kelm et al. 2021, 157). Zugleich ist das Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen, wie Götz und Holler erklären, Teil ihrer grundlegenden Haltung und eingebettet in den Kontext ihrer jeweiligen Lebenswelt, sodass durch einseitige Medienberichte vorhandene Einstellungen vermutlich noch gestärkt werden (vgl. 2017, 68). Insofern ist auch die eher seltene Beteiligung Jugendlicher am kontroversen Diskurs zum Themenkomplex Flucht und Migration kritisch zu sehen, weil eine entsprechende Partizipation eine wichtige Rolle für die Reflexion ihrer eigenen Meinung spielen würde (vgl. Gebel et al. 2021, 271). Aus medienpädagogischer Sicht sollten Jugendliche deshalb in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex «Flucht und Migration» durch kollaborative Arbeit an medialen Produkten unterstützt werden (vgl. Brüggem und Müller 2021, 318). Ein kollaborativ angelegter Gestaltungsprozess eröffnet die Möglichkeit, dass Jugendliche nicht nur eigene Sichtweisen und Interessen einbringen, sondern sich auch mit

den Perspektiven ihrer Kollaborationspartner:innen auseinandersetzen (vgl. ebd.). Gewinnbringend kann dabei auch die Zusammenarbeit von Jugendlichen mit wie auch ohne Flucht- oder Migrationserfahrung sein, da die Gestaltung medialer Produkte unter diesen Voraussetzungen zur Artikulation individueller Erfahrungen und damit zu einem veränderten Verständnis für die Lebenswelten des jeweils anderen beitragen kann (vgl. Friedrichs-Liesenkötter und Schmitt 2017, 23f.; Schorb 2008, 82). Auch im Rahmen der Studien, die der vorliegenden Untersuchung vorangingen, konnte ein positiver Einfluss kollaborativer Mediengestaltung von Jugendlichen mit bzw. ohne Flucht- oder Migrationsgeschichte auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz nachgewiesen werden (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 2022).

Neben inhaltlichen Potenzialen, die sich im Rahmen des Gestaltungsprozesses ergeben, können mediale Beiträge andererseits durch formale Gestaltungskriterien charakterisiert werden, die in der Literatur anhand von Medienmerkmalen systematisiert werden (vgl. z. B. Herzig 2017a, 30ff.; Herzig 2017b, 230f.; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021, 34–37). Folgt man Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021), können Codierungsarten, Sinnesmodalitäten, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen, Ablaufformen sowie Gestaltungsarten unterschieden werden (ebd., 34–37). Weil in Medien Inhalte durch Zeichen bzw. Codes verschlüsselt werden, sind Codierungsarten als abbildhafte und symbolische Erfahrungsformen zu verstehen (vgl. ebd. 34). Die Sinnesmodalitäten verweisen darauf, welcher menschliche Sinn durch Medien angesprochen wird. Da durch Medien in der Regel Hör- oder Sehsinn angeregt werden, können auditive, visuell-statische, visuell-dynamische sowie audio-visuelle Medien unterschieden werden (vgl. ebd., 35). Darstellungsformen sind als Verbindung von Codierungsarten und Sinnesmodalitäten zu sehen und können beispielsweise als Bild, schriftlicher Text oder nicht-verbales optisches Symbol vorliegen (vgl. ebd., 35f.). Je nachdem, wie die verschiedenen Darstellungsformen in den Medien kombiniert werden, sind Gestaltungstechniken zu differenzieren. Während in Filmen unter anderem Kamerabewegung oder Tongestaltung Verwendung finden, ist bei auditiven Darstellungen beispielsweise die Lautstärke-Regelung zu berücksichtigen (vgl. ebd., 36). Gestaltungsformen, die in verschiedenen Medienarten verwendet werden, sind nach Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) mit bestimmten Funktionen verbunden (ebd., 36). Als Beispiele werden Nachricht, Kommentar oder Werbung genannt (vgl. ebd.). Medienbeiträge sind überdies mit Blick auf technische Abläufe bei der Nutzung in Form sogenannter Ablaufformen gekennzeichnet (vgl. ebd.). Neben einer linearen Form, mit der die Präsentation von Informationen in einer festgelegten Reihenfolge einhergeht, kann unter anderem eine responsive Form benannt werden, bei der Nutzende über geeignete Schnittstellen den Ablauf des Programms mitbestimmen können (vgl. ebd. 36f.). Zuletzt können Medienbeiträge anhand der Gestaltungsart charakterisiert werden, die als Verknüpfung

verschiedener Gestaltungs- oder Darstellungsformen in einer Medienart definiert wird (vgl. ebd., 37). Ein Beispiel ist die Gestaltungsart «Fernsehfilm», da die Darstellungsform «Film» mit der Medienart «Fernsehen» kombiniert wird (vgl. ebd.).

Um interkulturelle Kommunikationssituationen bewältigen zu können, ist neben Überlegungen zu interkultureller bzw. allgemeiner Kommunikation (vgl. Abschnitt 2.1) und der Gestaltung medialer Beiträge sowie der damit einhergehenden inhaltlichen bzw. formalen Potenziale (vgl. Abschnitt 2.2) überdies interkulturelle Kompetenz als Zielaspekt entscheidend. Das Konstrukt interkultureller Kompetenz wird im folgenden Abschnitt erläuternd dargestellt.

2.3 Interkulturelle Kompetenz

Während in Abschnitt 2.1 Prozess, Struktur und Problemfaktoren interkultureller Kommunikation fokussiert wurden, wird im Folgenden das Konstrukt interkultureller Kompetenz in den Blick genommen, die die Bewältigung solcher Situationen als Zielperspektive umfasst. Interkulturelle Kompetenz wird häufig beschrieben als die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen – basierend auf Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten – effektiv und angemessen zu kommunizieren (vgl. z. B. Deardorff 2004, 194; Bennett 2014, 157; Chen und Starosta 1996, 356f.). Es existiert eine Vielzahl an Modellvorstellungen interkultureller Kompetenz mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. hierzu die Übersicht in Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 7–9). Beispielsweise gibt es Modelle, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz in den Blick nehmen (vgl. z. B. Bennett 1993; King und Baxter Magolda 2005). Wiederrum andere fassen Fremdheitserfahrungen als Entwicklungsmoment interkultureller Kompetenz auf und fokussieren situative Faktoren interkultureller Begegnungen (vgl. z. B. Allport 1954; Pettigrew 1998). Weiterhin sind Modelle zu nennen, in denen interkulturelle Kompetenz in verschiedene Dimensionen unterteilt wird (vgl. Straub 2007, 41f.). So beschreiben Chen und Starosta (1996) in ihrem «Model of Intercultural Communication Competence» interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel der kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension, wodurch ein ganzheitliches Bild interkultureller Kompetenz mit detaillierten Beschreibungen ihrer Dimensionen entsteht (vgl. Chen und Starosta 1996, 369). Während mit der kognitiven Dimension ein Verständnis für eigene und fremde kulturelle Konventionen einhergeht (vgl. ebd., 364), wird die affektive Dimension als das Bedürfnis auf emotionaler Ebene beschrieben, kulturelle Differenzen zu akzeptieren und zu respektieren (vgl. Chen 2014, 19). Die behaviorale Dimension bezieht sich auf angemessenes und effektives Verhalten im interkulturellen Kommunikationsprozess (vgl. ebd.) und wird als Theoriegrundlage für die Bearbeitung von Forschungsfrage 3 herangezogen. Aufgrund dessen wird diese Dimension im Folgenden differenziert betrachtet. Chen und Starosta unterscheiden fünf verhaltensbezogene Komponenten der behavioralen

Dimension: «message skills» «appropriate self-disclosure» «behavioral flexibility» «interaction management» und «social skills» (1996, 367). Mit «message skills» (ebd.) sind sprachliche und kommunikative Fähigkeiten auf verbaler und nonverbaler Ebene gemeint (vgl. ebd.). Die Fähigkeit zu «appropriate self-disclosure» (ebd.) meint die Bereitschaft, in interkulturellen Kommunikationssituationen dem Gegenüber Informationen über sich selbst auf offene und angemessene Weise preiszugeben (vgl. ebd., 367f.). Des Weiteren umfasst «behavioral flexibility» (ebd., 367) die Fähigkeit, sein Verhalten situations- und kontextbezogen anzupassen (vgl. ebd., 368). «Interaction management» (ebd.) steht für die Fähigkeit, interkulturelle Konversationen angemessen zu führen, was einerseits das Initiieren, das Aufrechterhalten oder das Beenden von Gesprächen, andererseits das Einbeziehen des Gegenübers in die Konversation einschließt. Zuletzt bestehen «social skills» (ebd., 367) aus Fähigkeiten, sich in andere Personen hineinzusetzen («empathy», 369) oder während des Kommunikationsprozesses die Identität des Gegenübers zu wahren («identity maintenance», 369) (vgl. ebd.).

Allerdings wird von verschiedenen Seiten kritisch gesehen, dass Effektivität und Angemessenheit im Rahmen des Modells als Zielaspekte interkultureller Kommunikation aufgefasst werden (vgl. ebd., 356), weil diese beispielsweise mit intentionalistischem bzw. zweckrationalem Handeln in Verbindung gebracht werden können (vgl. z. B. Rathje 2006, 5f.; Straub 2007, 41). Positiv zu würdigen ist demgegenüber, dass Chen und Starosta (1996) eine – mit Blick auf die Dimensionen interkultureller Kompetenz – ganzheitliche Modellvorstellung entwickeln, die sie jeweils detailliert unter Berücksichtigung ihrer Komponenten beschreiben. Daher dient das Modell als Auswertungsgrundlage für verhaltensbezogene Aspekte interkultureller Kompetenz, die in den Stop-Motion-Videos inszeniert wurden.

Wie in der Ausgangslage dieses Beitrags herausgestellt wurde, existieren bei Jugendlichen insbesondere gegenüber Menschen mit Fluchtgeschichte Vorbehalte (vgl. Schneekloth und Albert 2019, 86; Zick, Berghan, und Mokros 2019, 89), sodass Handlungsbedarfe bezüglich der Aufarbeitung von Vorurteilen und generell hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz deutlich werden. Im Einklang mit Allports Kontakthypothese (1954) zeigen zahlreiche Studien, dass interkulturelle Begegnungsmöglichkeiten zur Entwicklung positiver Einstellungen und damit zur Reduktion von Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen beitragen können (vgl. z. B. Becker et al. 2018; Hodson 2011; Kotzur, Schäfer, und Wagner 2016; Pettigrew und Tropp 2006; Weber 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen integrieren Seyferth-Zapf und Grafe (2019, 2022) in die von ihnen entwickelten Unterrichtskonzepte zur Förderung interkultureller Kompetenz eine interkulturelle Begegnung und geben darüber hinaus als Zielperspektive der Kollaboration die Gestaltung medialer Beiträge vor. Auf der Basis der konzeptionellen Überlegungen und unterrichtlichen Vorgehensweisen nach

Seyferth-Zapf und Grafe (2019, 2022) wird im folgenden Abschnitt die komplexe Gestaltungsaufgabe als unterrichtliche Aktivität ausgewählt und unter besonderer Berücksichtigung der Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in Form sogenannter Critical Incidents konkretisiert.

3. Gestaltung medialer Beiträge zur Reflexion interkultureller Überschneidungssituationen

Auf der Basis einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) entwickelten Seyferth-Zapf und Grafe (2019) unter Aufarbeitung theoretischer Grundlagen ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge.

Im Rahmen des pädagogischen Handlungskonzepts stellt eine interkulturelle Begegnung eine zentrale Vorgehensweise dar. In der praktischen Umsetzung wird diese durch die Kooperation zweier Klassen der Sekundarstufe I des Gymnasiums und der Mittelschule realisiert. Die Schüler:innen der Mittelschule haben – im Gegensatz zu den Gymnasiast:innen – alle selbst Flucht oder Migration erlebt (ebd.).

Als weitere bedeutsame Vorgehensweisen sind – entsprechend einem handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatz im Rahmen des Unterrichtskonzepts mit seiner idealtypischen Unterrichtsstruktur – komplexe Aufgabenstellungen hervorzuheben (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 12). Komplexe Aufgabenstellungen werden eingesetzt, um Lernprozesse durch Anforderungen anzuregen, die einerseits für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden bedeutsam, andererseits auf Grundlage der bisher verfügbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten noch nicht lösbar sind (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Blömeke 2017, 131). Diese komplexen Aufgabenstellungen können auch an Entwicklungsaufgaben anknüpfen, mit denen Jugendliche aus entwicklungspsychologischer Sicht im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden (vgl. Abschnitt 1).

In der praktischen Umsetzung wurde die interkulturelle Begegnung von einer komplexen Gestaltungsaufgabe gerahmt. Die Schüler:innen beider Klassen erhielten die folgende Aufgabenstellung:

«Gestaltet gemeinsam mit den Schüler:innen der Gymnasial- bzw. Mittelschulklasse Stop-Motion-Videos zum Thema «kulturelle Missverständnisse und Konflikte»» (ebd.,18).

Zunächst regt die Gestaltungsaufgabe eine Auseinandersetzung mit kulturellen Überschneidungssituationen, in Form von Critical Incidents, an. Anders als in interkulturellen Trainingsmethoden, in deren Rahmen eine Bewertung von Critical Incidents im Multiple-Choice-Format im Fokus steht (vgl. z. B. Triandis 1975; Abschnitt

2.1), sollen in einem schüleraktivierenden Vorgehen selbst erlebte Critical Incidents aufgearbeitet werden (vgl. Haag und Bieniek 2015, 26). Damit haben die Lernenden die Gelegenheit, individuelle Erfahrungen zu artikulieren, sich im Austausch mit fremden Lebenswelten auseinanderzusetzen und eigene, ggf. stereotypisierende Sichtweisen zu reflektieren (vgl. ebd.).

Daneben wird im Rahmen der Gestaltungsaufgabe die in der Medienberichterstattung zu Flucht und Migration beobachtete Benachteiligung betroffener Personengruppen (vgl. Kelm et al. 2021, 157; Abschnitt 2.2) durch den Einbezug von Schüler:innen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrung adressiert, sodass eine mehrperspektivische Aneignung des Themenkomplexes «Flucht und Migration» unterstützt werden kann.

Überdies wird in der Aufgabenstellung die Produktion sogenannter Stop-Motion-Videos festgelegt. Die Stop-Motion-Filmtechnik ist dem Bereich der Animation zugehörig und umfasst die

«Aneinanderreihung von Einzelbildern einzelner, unbelebter Gegenstände und Figuren, die teils auch Elemente wie Symbole und Zeichen abbilden und sich dabei lediglich durch minimale Änderungen in Position und Anordnung der einzelnen Objekte unterscheiden.» (Fehrmann 2019, 9)

Jeder Gruppe standen für die Videoproduktion folgende Geräte, Software und Materialien zur Verfügung:

- ein Tablet-PC,
- eine App zur Erstellung von Stop-Motion-Videos,
- ein Stativ inklusive Tablet-Halterung,
- Materialien zum Basteln und Malen,
- Digitale Plattform zur Bereitstellung von Materialien (z. B. Beispielvideos, Software-Anleitungen) sowie zur Speicherung von Arbeitsergebnissen.

Die Lernenden nahmen mit dem Tablet-PC zunächst Bilder von Personen, Figuren oder Objekten in veränderter Position auf und verarbeiteten die einzelnen Aufnahmen anschließend mit einer speziellen App zu einem Stop-Motion-Video weiter. Mithilfe der verwendeten App konnten überdies flüssige Übergänge zwischen den Bildern geschaffen sowie Musik oder Soundeffekte integriert werden. Demnach hält die Stop-Motion-Technik eine Fülle formaler Gestaltungsmöglichkeiten in Form verschiedener Medienmerkmale bereit (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021, 34–37; Abschnitt 2.2). Bei ihrer Arbeit waren die Lernenden nicht nur dazu aufgefordert, eigene kritische Erlebnisse in einen kommunikativen Zusammenhang einzubetten, sondern diese ausserdem medial im Video umzusetzen. Damit wurde eine für die Analyse notwendige Distanz erreicht und eine weitere Möglichkeit zur Reflexion kommunikativer Handlungen gegeben (vgl. Haag und Bieniek 2015, 28).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen erscheint die Gestaltung von Stop-Motion-Videos basierend auf Critical Incidents einerseits mit Blick auf die selbstbestimmte Partizipation Jugendlicher am Diskurs zu Flucht und Migration wichtig, andererseits wird – verstärkt durch den Aspekt der interkulturellen Begegnung – die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz unter Aufarbeitung potenziell vorhandener stereotyper Vorstellungen unterstützt. Da im vorliegenden Beitrag die Auswertung der Stop-Motion-Videos im Mittelpunkt steht, widmet sich das folgende Kapitel der Konzeption ihrer empirischen Untersuchung, die entsprechend dem zugrundeliegenden forschungsmethodischen Ansatz einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki, Grafe, und Herzig 2013) eine eigene Phase im Rahmen des Forschungsprozesses einnimmt.

4. Konzeption der empirischen Untersuchung

Die hier vorgestellte Untersuchung ist in den Kontext einer übergeordneten Studie einzuordnen, in der die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge überprüft und bestätigt wurde (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019). In dieser Studie soll der Fokus auf einer vertiefenden Analyse der Stop-Motion-Videos liegen, deren Gestaltung eine der umfangreichsten Lernaktivitäten des Unterrichtskonzepts darstellt.

4.1 Teilnehmende

Bei den Teilnehmenden der Produktion der Stop-Motion-Videos handelte es sich um ein Convenience Sample (vgl. Döring und Bortz 2016, 305) von insgesamt $n = 32$ Schüler:innen der Sekundarstufe I eines Gymnasiums ($n_{\text{GYM}}=20$) und einer Mittelschule ($n_{\text{MS}}=12$). Die Gruppe des Gymnasiums bestand aus 9 Mädchen und 11 Jungen im Alter von 13 und 14 Jahren. Keine:r der Schüler:innen hatte eine Flucht bzw. Migrationsgeschichte. Das Altersspektrum bei den Mittelschüler:innen lag zwischen 14 und 16 Jahren. Diese hatten alle eine Flucht- und Migrationsgeschichte und besuchten gemeinsam eine besondere Klassenform für Lernende mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte mit unzureichenden Deutschkenntnissen.

Unter der Rahmenbedingung, dass die Schüler:innen beider Klassen jeweils in Gruppen zusammenarbeiten sollten, teilten sich diese zur Videogestaltung selbstständig in Gruppen auf, sodass insgesamt sechs geschlechterhomogene Gruppen (G 1 bis G 6) mit jeweils fünf bis sechs Mitgliedern aus beiden Schulformen entstanden. In Tabelle 1 werden Charakteristika der Untersuchungsteilnehmenden unter Berücksichtigung ihrer Zuordnung zur jeweiligen Gruppe zusammengefasst.

Gestaltungsgruppen Charakteristika	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	
Geschlecht	<i>weiblich</i>	5	0	5	0	5	0
	<i>männlich</i>	0	6	0	6	0	5
Schulform	<i>Mittelschule</i>	2	3	2	2	2	1
	<i>Gymnasium</i>	3	3	3	4	3	4
Migrations-/Fluchtgeschichte	<i>Mittelschule</i>	2	3	2	2	2	1
	<i>Gymnasium</i>	0	0	0	0	0	0

Tab. 1: Charakterisierung der Gestaltungsgruppen G 1 bis G 6 nach Geschlecht, Schulform und Migrations-/Fluchtgeschichte.

4.2 Material

Das zu analysierende Ausgangsmaterial (vgl. Mayring 2015, 54) umfasst sechs Stop-Motion-Videos (V 1 bis V 6), die im Rahmen der Unterrichtseinheit von den sechs Gruppen gestaltet wurden (vgl. zur Entstehungssituation Abschnitt 3 und 4.1). Die Stop-Motion-Videos können formal anhand ihrer Länge beschrieben werden. In Tabelle 2 wird das Ausgangsmaterial bezüglich der Merkmale Gruppenzuordnung und Länge dargestellt.

Ausgangsmaterial	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6
Produzent:innen	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6
Länge der Videos (Min.)	01:12	00:46	01:23	00:20	00:40	00:37

Tab. 2: Beschreibung des Ausgangsmaterials V1 bis V6.

Vonseiten der Lehrperson wurde keine Vorgabe bezüglich der Mindest- oder Höchstdauer gemacht. Aus Tabelle 2 geht hervor, dass die Gestaltungsgruppen (G 1 bis G 6) Videos unterschiedlicher Länge produzierten (Minimum: 00:20 Min.; Maximum: 01:23 Min.).

In Ergänzung zum dargelegten Ausgangsmaterial werden auf teil-standardisierten Beobachtungsbögen dokumentierte Unterrichtsbeobachtungen sowie Audioaufnahmen, die mit Tonaufnahmegeräten erstellt wurden, im explorativen Sinne zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen (vgl. auch Abschnitt 4.4).

4.3 Ablauf der Untersuchung

Wie eingangs erwähnt, ist die vorliegende Untersuchung im Kontext einer übergeordneten Studie zu sehen, in der die Wirksamkeit eines Unterrichtskonzepts zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler

Medienangebote bzw. -beiträge evaluiert wurde (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019). Das Unterrichtskonzept wurde im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2017/2018 an einem Gymnasium in Deutschland über 16 Schulstunden hinweg vom 12.04.2018 bis zum 15.05.2018 durchgeführt. Die Stop-Motion-Videos, deren Auswertung in der vorliegenden Untersuchung im Fokus steht, wurden am 15.05.2018 über eine Dauer von vier Schulstunden gestaltet. Die ersten beiden Unterrichtsstunden wurden für das Kennenlernen und für inhaltliche Überlegungen zur Gestaltung verwendet, sodass für den Produktionsprozess der Stop-Motion-Videos circa zwei weitere Stunden zur Verfügung standen.

4.4 Methode der Datenauswertung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Auswertung der Stop-Motion-Videos. Gemäss den zugrunde liegenden Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 1) soll im Rahmen der Analyse ermittelt werden, *wie* sich die wesentlichen Aspekte der Kommunikationssituation in den Stop-Motion-Videos beschreiben lassen, *welche* formalen Medienmerkmale in den Stop-Motion-Videos identifiziert werden können und *wie* die Lernenden Aspekte der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Stop-Motion-Videos inszenieren. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen findet die Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse Verwendung, die eine systematische und regelorientierte Auswertung qualitativer Datengrundlagen mit einem Kategoriensystem im Zentrum der Analyse nahelegt (vgl. Mayring 2015, 50f.). Da dieses Verfahren bereits zur Analyse von Videomaterial aus Unterrichtsbeobachtungen angewandt wurde (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda, und Ziegelbauer 2005), kann es auch zur Auswertung der vorliegenden Stop-Motion-Videos herangezogen werden.

Zur Beantwortung der drei Forschungsfragen wurden im Rahmen eines deduktiven Vorgehens (vgl. Mayring 2015, 68) Kategoriensysteme entwickelt, die auf jeweils unterschiedlichen theoretischen Grundlagen basieren und als Basis für die inhaltsanalytische Auswertung dienen. Die Zuordnung zu Kategorien erfolgte unter Verwendung der Medienannotationssoftware ELAN (vgl. z. B. Auer et al. 2010). Diese ermöglicht es, Markierungen und Annotationen innerhalb der Videodateien entsprechend vorab definierter Analyseeinheiten in Form von Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten (vgl. Mayring 2015, 61) vorzunehmen. Die Kodiereinheit, die den kleinsten Materialbestandteil einer Kategorie darstellt, bildet eine Szene eines Stop-Motion-Videos. Die Kontexteinheit, die den grössten Materialbestandteil einer Kategorie umfasst, wird als komplette Szenenfolge eines Stop-Motion-Videos festgelegt. Mit Blick auf die Auswertungseinheit, die die Analysereihenfolge der Materialbestandteile festlegt, wurde bestimmt, dass einzelne Szenen von

Stop-Motion-Videos nacheinander ausgewertet werden (vgl. ebd.). Die sich so ergebenden Fundstellen wurden anschliessend inklusive Zeitmarken in ein Tabellenkalkulationsprogramm exportiert.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die Videos mithilfe der inhaltsanalytischen Technik der inhaltlichen Strukturierung untersucht (vgl. Mayring 2015, 103ff.). Demzufolge wurde ein Kategoriensystem zugrunde gelegt, das der Beschreibung von Aspekten der Kommunikationssituation dient und nach Heringer (2017, 23) auf den Aspekten Kommunikatives Szenario, Beteiligte, Topik, Intention, Modus und Medium beruht (vgl. Abschnitt 2.1). Tabelle 3 stellt diese in einer Übersicht dar und gibt pro Kategorie mögliche Beobachtungsdimensionen wieder. Der Aspekt des Mediums wird hier nicht berücksichtigt, weil dieser Teil der formalen Untersuchung der Medienmerkmale ist. Für den Aspekt Modus wurden weitere Unterkategorien gebildet, um eine differenziertere Beschreibung zu ermöglichen. Mit einem Krippendorff's α von .72 wurde die Reliabilität der Analyse durch die unabhängige Re-Codierung eines zweiten Raters festgestellt.

Kategorie	Beobachtungsdimensionen
Kommunikatives Szenario	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit und Ort der Kommunikation • Räumliche Anordnung, Abstand und Position der Beteiligten
Beteiligte	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der an der Kommunikation beteiligten Personen • Parteien oder Koalitionen • Rollenzuschreibungen im Gespräch • Wissen der Beteiligten übereinander • Wahrnehmung der Beziehung zueinander (z. B. symmetrisch oder asymmetrisch)
Topik	<ul style="list-style-type: none"> • Thema bzw. Themen der Kommunikation • Beschreibung eventueller Unterschiede bzgl. des Topiks zwischen den Beteiligten
Intention	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Kommunikation • Beschreibung eventueller gemeinsamer oder individueller Ziele der Beteiligten
Modus	
<i>allgemein</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache: Mutter- bzw. Fremdsprache • Struktur der Kommunikation: Turns bzw. Turn Taking als Sequenzierung der Kommunikation
<i>nonverbal – Gestik</i>	Nonverbale Äusserungen der Beteiligten durch Gestik
<i>nonverbal – Mimik</i>	Nonverbale Äusserungen der Beteiligten durch Mimik
<i>verbal – optisch</i>	Verbale Äusserungen der Beteiligten als schriftlicher Text
<i>verbal – akustisch</i>	Verbale Äusserungen der Beteiligten als gesprochener Text

Tab. 3: Wesentliche Aspekte der Kommunikationssituation in Anlehnung an Heringer (2017).

Für die Überprüfung der zweiten Forschungsfrage wurden die in Form von Stop-Motion-Videos umgesetzten interkulturellen Kommunikationssituationen im Rahmen einer formalen Strukturierung (vgl. Mayring 2015, 99) unter Bezugnahme auf die von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021, 34ff.) entwickelte Unterscheidung von Medienmerkmalen inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Abschnitt 2.2). Tabelle 4 zeigt eine Übersicht von Kategorien mit Beobachtungsdimensionen und Beispielen für die formale Analyse von Medienmerkmalen. Hinsichtlich des Medienmerkmals Darstellungsform ist anzumerken, dass zunächst allgemein unterschieden wird, ob es sich um ein Stop-Motion-Video basierend auf Bildern bzw. Fotografien oder aber auf grafischen Darstellungen unter Verwendung des sogenannten Legetricks handelt (1. Ebene). Ohne eine erneute Berücksichtigung von Fotografien und grafischen Darstellungen wird dann ein differenzierter Blick auf weitere Darstellungsformen gerichtet, zum Beispiel auf aufgezeichnete Originaltöne oder schriftliche Texte (2. Ebene). Auch für diese Analyse konnte die Reliabilität durch die Re-Codierung eines geschulten zweiten Inter-Raters sichergestellt werden (Krippendorff's α : .84).

Kategorie	Beobachtungsdimensionen und Beispiele
Darstellungsform als Kombination von Codierungsart und Sinnesmodalität (1. Ebene)	
<i>Bild/Fotografie</i>	Stop-Motion-Video basiert insgesamt auf der Darstellung von realen Personen oder Gegenständen.
<i>Grafische Darstellung</i>	Stop-Motion-Video ist insgesamt aus grafischen Darstellungen zusammengesetzt (Legetrick).
Darstellungsform als Kombination von Codierungsart und Sinnesmodalität (2. Ebene)	
<i>Aufgezeichneter Originalton</i>	Abspielen eines Klavierstückes
<i>Aufgezeichnete künstlich erzeugte akustische Nachbildung</i>	Künstlich erzeugtes Lachen
<i>Aufgezeichneter gesprochener verbaler Text</i>	verbale Äußerungen der Beteiligten in auditiver Form
<i>Aufgezeichnetes nicht-verbales akustisches Symbol</i>	Abspielen eines Warnsignals
<i>schriftlicher Text</i>	verbale Äußerungen der Beteiligten in schriftlicher Form
<i>nicht-verbales optisches Symbol</i>	Gedankenwolke als Symbol, dass eine Person sich über etwas Gedanken macht.

Kategorie	Beobachtungsdimensionen und Beispiele
Gestaltungstechniken als Kombination verschiedener Darstellungsformen in den Medien	<p>Für filmische Darstellungen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsgröße, z. B. Zoom • Einstellungsperspektive • Kamerabewegung • Montage • Tongestaltung <p>Für auditive Darstellungen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulierung der Lautstärke • Bass- und Höhenkontrolle • Tonmischung • Multi-Play • Trickeffekte • Blenden und Schnitt <p>Für schriftliche Texte, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwendung von Grossbuchstaben, z. B. Majuskeln • Unterstreichungen • Kursivschreibung • Sonstige Hervorhebungen, z. B. (farbiges) Umrahmen, Umkreisen, Markieren
Gestaltungsform	Funktion(en) der gestalteten Videoprodukte, z. B. informierend, lehrend
Ablaufform	Technischer Ablauf der gestalteten Videoprodukte, z. B. linear, responsiv
Gestaltungsart	Verbindung der Gestaltungs- und/oder Darstellungsform der gestalteten Videoprodukte mit der zugrunde liegenden Medienart, z. B. Videoclip

Tab. 4: Medienmerkmale mit Beobachtungsdimensionen und Beispielen in Anlehnung an Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021).

Zur Bearbeitung von Forschungsfrage 3, in der die Inszenierung der verhaltensbezogenen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Stop-Motion-Videos im Mittelpunkt steht, wurde mithilfe der inhaltsanalytischen Technik der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Mayring 2015, 103ff.) ein Kategoriensystem auf Basis des *Model of Intercultural Communication Competence* (vgl. Chen und Starosta 1996; Abschnitt 2.3) unter besonderer Berücksichtigung der behavioralen Dimension entwickelt. Interkulturelle Kompetenz beruht nach Chen und Starosta (1996) auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Dimensionen (vgl. Abschnitt 2.3), deren Erfassung dimensionsbezogen in direkter oder indirekter Form, beispielsweise durch Beobachtungen oder Selbstauskünfte erfolgen kann (vgl. z. B. Deardorff 2011, 74). Bezüglich Auswertung und Einordnung der Ergebnisse zu den gestalteten Stop-Motion-Videos ist zu berücksichtigen, dass die Schüler:innen aufgrund des Designs der Studie nicht selbst in interkulturellen Überschneidungssituationen beobachtet werden können, sondern diese im Rahmen der Videos inszenieren. Da die Lernenden in ihren Stop-Motion-Videos den Fokus auf die Visualisierung der Handlungen der

Beteiligten legten, erwies sich der Versuch der Operationalisierung und Auswertung kognitiver und affektiver Merkmale bezüglich des vorhandenen Materials nicht als zielführend. Daher wurde entschieden, den Fokus auf beobachtbare Merkmale des Verhaltens im Rahmen der Inszenierungen zu richten (vgl. zur Messung der kognitiven und affektiven Dimensionen Seyferth-Zapf und Grafe 2019). Tabelle 5 gibt eine Übersicht der fünf Komponenten der behavioralen Dimension in eigener Übersetzung in Anlehnung an Chen und Starosta (1996; Abschnitt 2.3) mit möglichen Beobachtungsmerkmalen, wobei sowohl positive als auch negative Ausprägungen (s. Tab. 5, +/-) berücksichtigt wurden. Infolge einer Re-Codierung durch einen zweiten Rater konnte die Intercoder-Reliabilität mit einem Krippendorff's α von .77 sichergestellt werden.

Kategorien der behavioralen Dimension	Beobachtungsmerkmale mit Beispielen (+/-)
Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten (message skills)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal: Beherrschen der Sprache des Anderen, z. B. Fehler im sprachlichen Ausdruck • Nonverbal: Nutzen beschreibender und unterstützender Botschaften, um sich verständlich zu machen, z. B. Einsatz von Gestik bei Verständigungsproblemen
Selbstauskunft (appropriate self-disclosure)	<ul style="list-style-type: none"> • offene und angemessene Preisgabe von Informationen über sich selbst, z. B. offenes Stellen bzw. Beantworten von Fragen, Sprechen über- und nicht miteinander («lästern»)
Verhaltensflexibilität (behavioral flexibility)	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassen des Verhaltens je nach Situation und Kontext, z. B. aufeinander zugehen, weil die Situation es erfordert
Interaktionsmanagement (interaction management)	<ul style="list-style-type: none"> • Nacheinander sprechen, ein Gespräch initiieren (z. B. Begrüßung) und beenden (z. B. Verabschiedung), dafür Sorge tragen, dass alle Beteiligten an der Kommunikation teilhaben können (z. B. etwas nachfragen)
Soziale Fähigkeiten (social skills)	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie, Bewahren der Identität des Gegenübers, z. B. sich für etwas entschuldigen, eine Entschuldigung annehmen, sich versöhnen

Tab. 5: Kategorien der behavioralen Dimension mit Beobachtungsmerkmalen und Beispielen in Anlehnung an Chen und Starosta 1996.

Die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen erhobenen Daten werden aus forschungsökonomischen Gründen explorativ ausgewertet. Die Resultate daraus sollen zur Unterstützung der Interpretation der Ergebnisse der Videoanalysen (vgl. Abschnitt 6) herangezogen werden.

Das nächste Kapitel befasst sich zunächst mit einer Darstellung der Ergebnisse der inhaltlichen und formalen Strukturierung, bevor diese anschliessend mit Blick auf die Forschungsfragen interpretiert werden.

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1 Ergebnisse der inhaltlichen Strukturierung: Aspekte der Kommunikationssituationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung zu wesentlichen Aspekten von Kommunikationssituationen zusammengefasst, die in den Videos zum Tragen kommen. Für einen umfassenden Überblick über die in den Stop-Motion-Videos dargestellten Kommunikationssituationen werden Ergebnisse zu den Aspekten *Topik*, *Intention*, *kommunikatives Szenario* und *Beteiligte* tabellarisch zusammengefasst (vgl. Tab. 6). Die Ergebnisse zum Aspekt Modus werden gesondert in einem Diagramm dargestellt, um Unterschiede auf den Ebenen nonverbaler und verbaler Kommunikation grafisch sichtbar zu machen (vgl. Abb. 1).

Video	Topik: Worum geht es in der Kommunikation?	Intention: Welche Ziele haben die Beteiligten?	Kommunikatives Szenario: Wann und wo wird kommuniziert?	Beteiligte: Wer kommuniziert?
1	<p><i>Topik 1:</i> Zwei Personen (P1+P2) sprechen miteinander über eine dritte Person (P3), an der sie sehr interessiert sind und an die sie viele Fragen haben (z. B. «Woher kommt sie?»)</p> <p><i>Topik 2:</i> Eine Person (P3) steht zwei Personen (P1+P2) gegenüber, die über sie sprechen. Sie weiss nicht, was die beiden über sie sagen («Was reden sie?», «Gut oder schlecht?»). [Hinweis: Topik 1 und Topik 2 verlaufen gleichzeitig.]</p> <p><i>Topik 3:</i> Die drei Personen kommen miteinander ins Gespräch. P3 beantwortet die Fragen von P1+P2 gerne.</p>	<p><i>Intention 1 (P1+P2):</i> Informationen über P3 erlangen</p> <p><i>Intention 2 (P3):</i> Verstehen des Gesprächs von P1+P2</p> <p><i>Intention 3 (P3):</i> Beantwortung der Fragen von P1+P2</p>	<p><i>Räumliche Anordnung, Abstand und Position:</i> Wechsel von Distanz zu Nähe zwischen den Beteiligten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • P1+P2 in grosser räumlicher Distanz zu P3 • Zusammenrücken der Beteiligten 	<p><i>Anzahl:</i> drei Personen</p> <p><i>Parteien oder Koalitionen:</i> zwei Parteien: P1+P2 (Partei 1), P3 (Partei 2)</p> <p><i>Rollenzuschreibung:</i> P3 (explizit): Nicht-Muttersprachlerin, Muslima, Syrerin, Kriegsgeflüchtete</p> <p><i>Wissen übereinander:</i> eingeschränkt</p> <p><i>Wahrnehmung der Beziehung:</i> asymmetrisch</p>

Video	Topik: Worum geht es in der Kommunikation?	Intention: Welche Ziele haben die Beteiligten?	Kommunikatives Szenario: Wann und wo wird kommuniziert?	Beteiligte: Wer kommuniziert?
2	<p><i>Topik 1:</i> Zwei Personen (P1+P2) treffen aufeinander, P1 begrüsst P2, wobei ihr ein sprachlicher Fehler passiert («Wie geht es dein?»). P2 lacht P1 aus, woraufhin P1 traurig weggeht.</p> <p><i>Topik 2:</i> P1+P2 treffen erneut aufeinander. P2 fordert P1 dazu auf, ihr zu helfen, wobei ihr ein Grammatikfehler unterläuft («[H]elf mal mit!»). P1 verbessert P2, woraufhin P2 traurig weggeht.</p> <p><i>Topik 3:</i> P1 geht auf die weinende P2 zu, tröstet sie und entschuldigt sich. Die beiden versöhnen sich.</p>	<p><i>Intention 1 (P1):</i> Initiieren eines Gesprächs</p> <p><i>Intention 2 (P2):</i> Denunziation von P1 (Auslachen)</p> <p><i>Intention 3 (P2):</i> Aufforderung an P1 zur Mithilfe</p> <p><i>Intention 4 (P1):</i> Konterreaktion (Berichtigung des Grammatikfehlers von P2)</p> <p><i>Intention 5 (P1):</i> Versöhnung mit P2</p>	<p><i>Zeit und Ort:</i> «6 Monate später», «Auf dem Schulhof»</p> <p><i>Räumliche Anordnung, Abstand und Position:</i> Wechsel von Nähe und Distanz zwischen den Beteiligten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufeinandertreffen von P1 und P2 • P1 entfernt sich von P2 • Erneutes Aufeinandertreffen von P1 und P2 • P2 entfernt sich von P1 • P1 geht auf P2 zu 	<p><i>Anzahl:</i> zwei Personen</p> <p><i>Rollenzuschreibung:</i> P1 («Wie geht es dein?»): Nicht-Muttersprachler</p> <p><i>Wahrnehmung der Beziehung:</i> asymmetrisch</p>

Video	Topik: Worum geht es in der Kommunikation?	Intention: Welche Ziele haben die Beteiligten?	Kommunikatives Szenario: Wann und wo wird kommuniziert?	Beteiligte: Wer kommuniziert?
3	<p><i>Topik 1:</i> Personengruppe (P1+P2) lästert über eine andere Personengruppe (P3+P4), indem sie Vorurteile («kein Deutsch») äussert.</p> <p><i>Topik 2:</i> P3+P4 hören die Lästerereien von P1+P2 und überlegen, wie sie reagieren sollen («Sollen wir hingehen?»)</p> <p>[Hinweis: Topik 1 und Topik 2 verlaufen gleichzeitig.]</p> <p><i>Topik 3:</i> P3+P4 sprechen P1+P2 an und machen sie darauf aufmerksam, dass sie die Lästerereien bemerkt haben. P1+P2 entschuldigen sich, P3+P4 nehmen die Entschuldigung an.</p>	<p><i>Intention 1</i> (P1+P2): Orientierung, Abgrenzung durch Austausch über Vorurteile</p> <p><i>Intention 2</i> (P3+P4): Austausch über mögliche Reaktion</p> <p><i>Intention 3</i> (P3+P4): Ansprechen von P1+P2 mit Hinweis auf Problematik von Vorurteilen («Passt auf, was ihr sagt!»)</p> <p><i>Intention 4</i> (P1+P2, P3+P4): Versöhnung</p>	<p>Ort: Bushaltestelle</p> <p><i>Räumliche Anordnung, Abstand und Position:</i> Wechsel von Distanz zu Nähe zwischen den Beteiligten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • P1+P2 in grosser räumlicher Distanz zu P3+P4 • Zusammenrücken der Beteiligten • P3 und P4 tauschen die Position • Neupositionierung der Beteiligten: P3, P4, P2, P1 	<p>Anzahl: vier Personen</p> <p>Parteien oder Koalitionen: zwei Parteien: P1+P2 (Partei 1), P3+P4 (Partei 2)</p> <p>Rollenzuschreibung: P3+P4 («kein Deutsch»): Nicht-Muttersprachler:innen</p> <p>Wahrnehmung der Beziehung: asymmetrisch</p>
4	<p><i>Topik 1:</i> Zwei Personen (P1+P2) gehen aufeinander zu. P1 hat den Verdacht, dass P2 eine Bombe bei sich trägt.</p> <p><i>Topik 2:</i> P2 zeigt, dass sie keine Bombe bei sich trägt. P1 und P2 versöhnen sich.</p>	<p><i>Intention 1</i> (P1): Hilfe holen wegen des Verdachts, dass P2 eine Bombe bei sich trägt.</p> <p><i>Intention 2</i> (P2): Abwenden des Verdachts</p> <p><i>Intention 3</i> (P1+2): Versöhnung</p>	<p>Ort: Berlin</p> <p><i>Räumliche Anordnung, Abstand und Position:</i> Wechsel von Nähe und Distanz zwischen P1 und P2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufeinandertreffen von P1 und P2 • P1 geht auf Abstand zu P2 (zwei weitere Beteiligte stellen sich zwischen P1 und P2) • Zusammenrücken der Beteiligten (zwei weitere Beteiligte stellen sich nach aussen) 	<p>Anzahl: zwei Personen (+ zwei weitere, evtl. Polizisten, Passanten)</p> <p>Rollenzuschreibung: P2 (implizit): Terrorist</p> <p>Wissen übereinander: Bombenverdacht von P1 gegen P2</p> <p>Wahrnehmung der Beziehung: asymmetrisch</p>

Video	Topik: Worum geht es in der Kommunikation?	Intention: Welche Ziele haben die Beteiligten?	Kommunikatives Szenario: Wann und wo wird kommuniziert?	Beteiligte: Wer kommuniziert?
5	<p><i>Topik 1:</i> Zwei Personen (P1+P2) treffen aufeinander. P1 möchte ein Treffen mit P2 vereinbaren («Hast du heute Zeit?»), woraufhin P2 antwortet, sie wisse es nicht. Als P1 ihr dann den Hinweis gibt, ihre Mutter zu fragen, beginnt P2 zu weinen.</p> <p><i>Topik 2:</i> P1 und P2 treffen sich erneut. P1 entschuldigt sich mit dem Hinweis «ich wusste nicht, dass deine Mutter noch in einem anderen Land lebt». Sie gibt P2 ein Geschenk, wofür sich P2 bedankt.</p>	<p><i>Intention 1 (P1):</i> Vereinbaren eines Treffens mit P2</p> <p><i>Intention 2 (P1):</i> Entschuldigung mit dem Ziel der Versöhnung</p>	<p><i>Zeit und Ort:</i> «Am nächsten Tag ...», Garten</p> <p><i>Räumliche Anordnung, Abstand und Position:</i> Wechsel von Distanz zu Nähe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufeinander zugehen von P1 und P2 • Erneutes Aufeinander zugehen von P1 und P2 	<p><i>Anzahl:</i> zwei Personen</p> <p><i>Rollenzuschreibung:</i> P2 (implizit): Flucht-/ Migrationserfahrung</p> <p><i>Wahrnehmung der Beziehung:</i> vertraut («Hast du heute Zeit?»)</p>
6	<p><i>Topik 1:</i> Zwei Personen (P1=Günther, P2=Mohammed) treffen aufeinander. Günther bietet Mohammed ein Schweineschnitzel an, das dieser aber ablehnt.</p> <p><i>Topik 2:</i> Günther überlegt kurz und bietet Mohammed anschliessend ein Kalbsschnitzel als Alternative an, das dieser gerne mag und annimmt.</p>	<p><i>Intention 1 (P1):</i> P2 Essen anbieten</p> <p><i>Intention 2 (P2):</i> P1 deutlich machen, dass sie kein Schweinefleisch isst.</p> <p><i>Intention 3 (P1):</i> P2 ein alternatives Essen anbieten</p> <p><i>Intention 4 (P2):</i> P1 deutlich machen, dass sie gerne Kalbfleisch isst.</p>	<p><i>Zeit und Ort:</i> Feierlichkeit, Zuhause von P1 (Günther)</p> <p><i>Räumliche Anordnung, Abstand und Position:</i> Wechsel von Distanz und Nähe zwischen P1 und P2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufeinander zugehen von P1 und P2 • P1 entfernt sich von P2 • P1 tritt wieder zu P2 	<p><i>Anzahl:</i> zwei Personen (Günther und Mohammed)</p> <p><i>Rollenzuschreibung:</i> P1 und P2 (implizit): Deutscher und Nicht-Deutscher bzw. Muslim</p> <p><i>Wahrnehmung der Beziehung:</i> asymmetrisch</p>

Tab. 6: Ergebnisse der Kategorien Topik, Intention, kommunikatives Szenario und Beteiligte.

Die Ergebnisse zum Aspekt *Topik* zeigen, dass die Kommunikation von zwei bis drei Topiks gekennzeichnet ist. Es fällt auf, dass sich Topikwechsel in ihrer zeitlichen Abfolge charakterisieren lassen (vgl. z. B. Video 2). In Video 1 und 3 gibt es allerdings Topiks, die zeitgleich stattfinden, weil sie sich jeweils aufseiten der

Kommunikationspartner:innen unterschiedlich darstellen (vgl. P1+P2: Lästern (Topik 1); P3+P4: Wahrnehmung des Lästerns und Überlegen einer Reaktion (Topik 2), Video 3). Neben dem Aspekt *Topik* gibt Tabelle 6 Aufschluss über die Ergebnisse zur Kategorie *Intention*. Daraus geht hervor, dass kein übergreifendes Ziel der Kommunikation über alle Videos hinweg bestimmt werden kann, sondern Ziele auf der Ebene der Beteiligten unterschiedlich ausgeprägt sind. Nur selten stimmen die Intentionen der Beteiligten überein (vgl. z. B. Versöhnung, Video 3). Vorrangig verfolgen sie in den dargestellten Kommunikationssituationen differierende Ziele (vgl. z. B. Video 1), die im Laufe des Gesprächs auch wechseln (vgl. z. B. Video 2). Mit Bezug auf das *kommunikative Szenario* ist zunächst festzustellen, dass mit Ausnahme von Video 1 in allen Beiträgen implizit oder explizit auf einen Ort als Rahmen der Kommunikation verwiesen wird (vgl. z. B. Bushaltestelle, Video 3; Berlin, Video 4). Der zeitliche Horizont hingegen hat eine nachrangige Bedeutung und wird lediglich durch zeitliche Sprünge angedeutet (vgl. z. B. «Am nächsten Tag ...», Video 5). Über alle Videos hinweg spielt die räumliche Anordnung der Beteiligten und die Veränderung ihrer Position im Raum als Wechsel von Distanz (vgl. 00:01 Min., Video 1) und Nähe eine wichtige Rolle (vgl. 00:32 Min., Video 1). Die Anzahl der an der Kommunikation Beteiligten rangiert zwischen zwei und vier Personen. Die Beziehung zwischen den Beteiligten kann grösstenteils als asymmetrisch beurteilt werden, was beispielsweise auf dominantes bzw. respektloses Verhalten eines oder mehrerer Beteiligter zurückzuführen ist (vgl. Spott, 00:02 Min., Video 2; Lästern, 00:02 Min., Video 3). In Video 5 stehen die Beteiligten in einem eher vertrauten Verhältnis zueinander (vgl. «Hast du heute Zeit?», 00:05 Min.). Daneben zeigt sich in Video 1 und 3 eine Aufteilung der Beteiligten in zwei Parteien bzw. Koalitionen. In Video 1 ist prägnant, dass keine der Parteien etwas über die jeweils andere weiss (vgl. «Was reden sie», 00:12 Min., «Woher kommt sie?», 00:13 Min.). Während sich die Beteiligten in den übrigen Videos eher implizit Rollen zuschreiben (vgl. «Wie geht es dein?», 00:03, Rolle «Nicht-Muttersprachler», Video 2), geschieht das in Video 1 explizit: «Warum ist sie geflüchtet?» (00:23 Min., Rolle «Geflüchtete»).

Als letzter Aspekt werden die Ergebnisse zum *Modus* dargelegt. Mit Blick auf die Unterkategorie *Modus allgemein* wird zunächst deutlich, dass die in den Videos verwendete Sprache zwar Deutsch ist, allerdings ist Deutsch für einzelne Beteiligte nicht ihre Erstsprache (vgl. z. B. «Ich komme aus Syrien», 00:41 Min. Video 1).

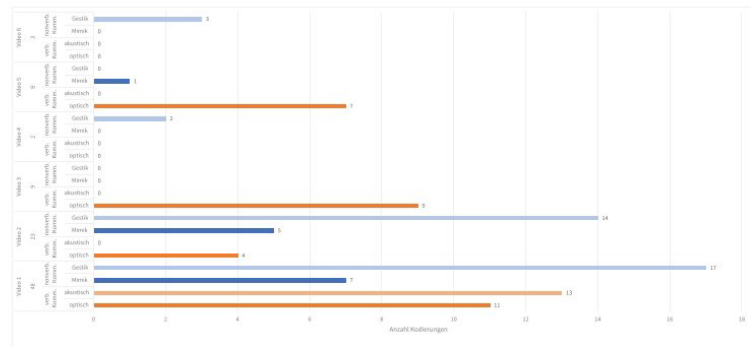


Abb. 1: Kodierungen verbaler (optisch, akustisch) und nonverbaler (Mimik, Gestik) Kommunikation in den Videos 1 bis 6.

In Abbildung 1 werden weiterhin die Ergebnisse *verbaler (optisch, akustisch, s. u.) und nonverbaler Kommunikation (Mimik, Gestik)* zusammengefasst. Es wird deutlich, dass die Beteiligten in den Videos etwas häufiger auf nonverbale (48 Kodierungen) als auf verbale Kommunikation (44 Kodierungen) zurückgreifen. Mit insgesamt 35 Kodierungen wird vor allem Gestik als nonverbale Kommunikationsform eingesetzt (vgl. z. B. mit dem Finger zeigen, 00:02 Min., Video 1; Hände reichen, 00:08 Min., Video 4; 00:12 Min., Video 6; Daumen hoch, 01:03 Min., Video 1). An zweiter Stelle steht die verbale Kommunikation in optischer Form (31 Kodierungen), zum Beispiel «Was reden sie über mich?» (00:12 Min., Video 1). An dritter Stelle, mit je 13 Kodierungen, sind verbal-akustische Kommunikation und Mimik als nonverbale Variante anzuführen. Während verbal-akustische Kommunikation nur in Video 1 identifiziert werden konnte (z. B. «Kann sie Deutsch?» (00:21)), wird Mimik zumindest in drei Videos als nonverbale Kommunikationsform genutzt (vgl. z. B. fröhliches Gesicht, 00:25 Min., Video 1; trauriges Gesicht 00:05 Min., Video 2; Tränen im Gesicht, 00:20 Min., Video 5).

5.2 Ergebnisse der formalen Strukturierung: Medienmerkmale

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der in den Videos identifizierten Medienmerkmale zusammengefasst. Da die Gestaltungsaufgabe von allen Arbeitsgruppen bearbeitet wurde, gibt es einige Medienmerkmale, die sich in allen Medienprodukten gleichermaßen feststellen lassen. So sollten die Lernenden in den Stop-Motion-Videos Critical Incidents, d. h. Missverständnisse oder Konflikte zwischen Deutschen und Geflüchteten darstellen. Als Resultat kritischer Überschneidungssituationen nehmen diese eine spezifische Funktion ein und können dem Medienmerkmal *Gestaltungsform* zugeordnet werden. Bei den vorliegenden Beispielen handelt es

sich – gemäss der Aufgabenstellung – hinsichtlich der Gestaltungsart um kurze *Videoclips*. Weiterhin sind alle Beiträge durch eine *lineare Ablaufform* gekennzeichnet, weil Inhalte bzw. Szenen in einer vorgegebenen Reihenfolge präsentiert werden und keine Möglichkeiten der weiteren Steuerung gegeben sind.

Bei der Gestaltung hatten die Schüler:innen die Wahl, entweder reale oder gemalte bzw. gebastelte Figuren und Gegenstände in die Stop-Motion-Videos zu integrieren. Mit Blick auf die Darstellungsformen konnte zunächst allgemein festgestellt werden (vgl. Abschnitt 4, 1. Ebene), dass die Videos 1 und 2 auf Fotoaufnahmen von realen Personen basieren (vgl. Abb. 2), während in den Videos 3, 5 und 6 mit gebastelten Materialien und dem sog. Legetrick gearbeitet wurde (vgl. Abb. 3). In Video 4 sind beide Varianten integriert.



Abb. 2: Szene aus Video 2.

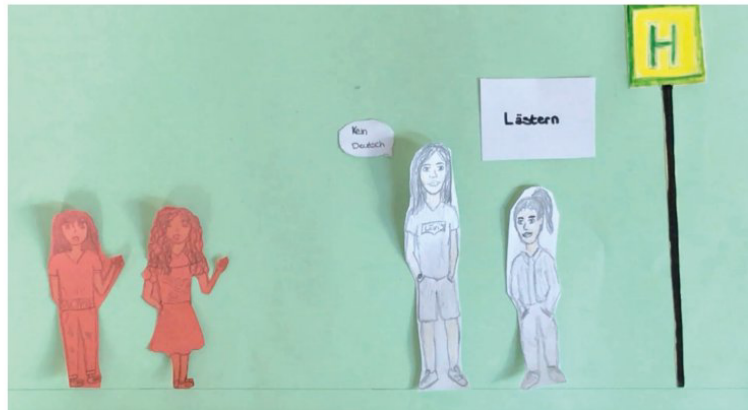


Abb. 3: Szene aus Video 3.

Abbildung 4 gibt eine differenzierte Übersicht über die Ergebnisse weiterer Darstellungsformen (vgl. Abschnitt 4, 2. Ebene). Da die Darstellungsform *aufgezeichnetes nicht-verbales akustisches Symbol* in keinem der Videos auftrat, wird es nicht mit abgebildet.

Mit 48 Kodierungen sind *nicht-verbale optische Symbole* besonders häufig vertreten. Sie konnten in allen Videos identifiziert werden. In Video 1 und 2 wurden die «Smiley-Masken», die die Beteiligten trugen, dieser Kategorie zugeordnet. In Video 3, 4, 5 und 6 kam diese Kategorie als Gedanken- (vgl. 00:03, Video 4) oder Sprechblasen (vgl. 00:03, Video 5) oder in Form weiterer Symbole (vgl. Tränen, 00:32, Video 5; Glühbirne, 00:20, Video 6) zum Tragen. 45 Kodierungen entfallen auf die Darstellungsform *schriftlicher Text*, die sich von der Modus-Unterkategorie *verbal-optisch* (vgl. vorheriger Abschnitt) darin unterscheidet, dass Beispiele einbezogen werden, die über kommunikative Zusammenhänge hinausgehen. *Schriftlicher Text* liegt in Form einzelner Wörter («Mohammed», «Günther», 00:04 Min., Video 6; «Freunde», 00:53 Min., Video 3), als Phrasen bzw. Teilsätze («6 Monate später», 00:08 Min., Video 2; «Auf dem Schulhof», 00:32 Min., Video 2, «Am nächsten Tag...», 00:24 Min., Video 5) oder ganze Sätze («Sollen wir hingehen?», 00:10 Min., Video 3) vor.

Des Weiteren sind die Stop-Motion-Videos durch *aufgezeichnete Originaltöne* (13 Kodierungen) gekennzeichnet. In jedem Video wird ein instrumentaler Musiktitel abgespielt, in Video 1 mit kurzen Unterbrechungen. In Video 2 und 4 sind weitere aufgezeichnete Originaltöne integriert, wie zum Beispiel spottendes Lachen (00:04 Min., Video 2), Weinen (00:35 Min., Video 2) oder Jubeln (00:42 Min., Video 2; 00:11, Video 4). Die Darstellungsform *aufgezeichneter gesprochener verbaler Text*, die sich gänzlich mit der Modus-Unterkategorie *verbal-akustisch* deckt, kann ausschliesslich

in Video 1 identifiziert werden (vgl. vorheriger Abschnitt). Mithilfe von Audiokommentaren wird das Gespräch zwischen den Beteiligten nicht nur optisch in Form schriftlicher Texte, sondern auch akustisch wiedergeben. Zum Beispiel gibt es zum schriftlichen Text «Kann kein Deutsch» (00:20) das akustische und in etwa zeitgleich präsentierte Pendant «Kann sie Deutsch?» (00:21). Die Darstellungsform *aufgezeichnete künstlich erzeugte akustische Nachbildung* zeigt sich beispielsweise als Explosionsgeräusch (00:04 Min., Video 4) oder als künstlich erzeugtes Lachen (00:20 Min., Video 2).

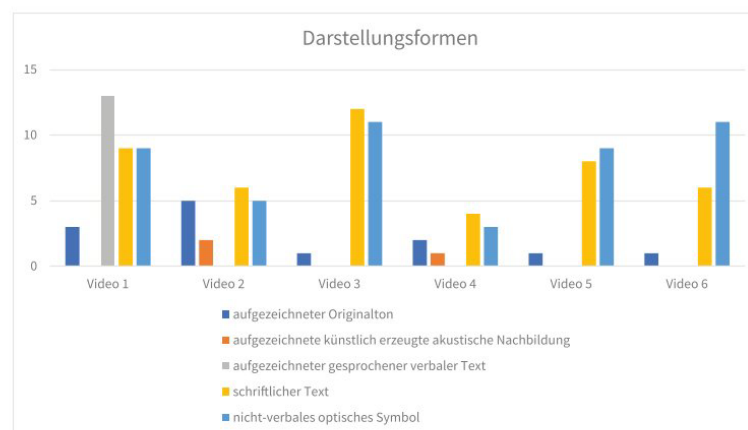


Abb. 4: Kodierungen der Darstellungsformen (2. Ebene).

Je nach Darstellungsform und ihrer Kombination in den Medien lassen sich – als weiteres Medienmerkmal – *Gestaltungstechniken* unterscheiden. Besonders hervorzuheben sind hierbei Video 2 und 4, die mit Soundeffekten arbeiten, indem akustische Elemente entsprechend der Handlung in die fortlaufende Musik eingepasst werden (z. B. Jubeln, 00:42 Min., Video 2; 00:11, Video 4). Darüber hinaus werden Gestaltungstechniken zur verstärkten visuellen Wahrnehmung eingesetzt. Beispielsweise wird in Video 3 fortlaufend die Unterschiedlichkeit der Beteiligten durch ihre differenzierte Farbgebung hervorgehoben. In Video 6 wechselt durch Anwendung der Zoomfunktion der Fokus zwischen der Ganzkörperansicht der Beteiligten und deren Händen bzw. Gestik (vgl. 00:11 Min.).

5.3 Ergebnisse der inhaltlichen Strukturierung: Behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz dargestellt, die in den Videobeiträgen umgesetzt wurden. Abbildung 5 fasst zunächst die Kodierungen für die fünf Komponenten zusammen.

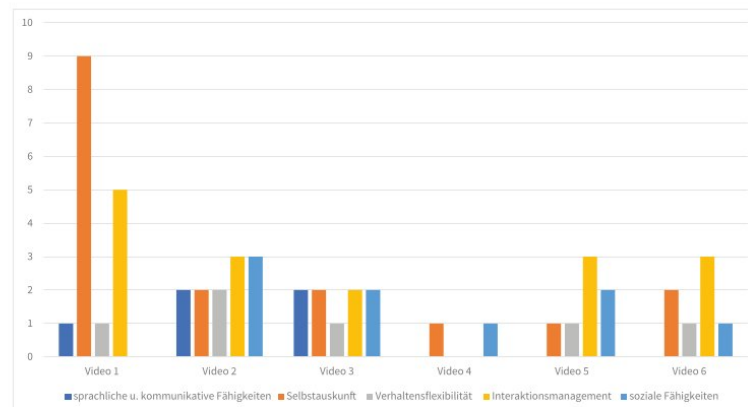


Abb. 5: Kodierungen der Komponenten der behavioralen Dimension.

Wie die Ergebnisse zeigen, lassen sich in jedem der gestalteten Stop-Motion-Videos Bezüge zur Komponente *Selbstauskunft* (17 Kodierungen) finden. Beispielsweise wird diese in Video 1 in ihrer negativen Ausprägung deutlich, indem die Beteiligten zu Beginn nicht miteinander, sondern lediglich übereinander sprechen. Obwohl zwei der Mädchen (P1 und P2) viele Fragen an ihr Gegenüber (P3) hätten (z. B. «Woher kommt sie?», 00:13 Min., «Ist sie Muslim oder Christ?», 00:19 Min.), stellen sie diese nicht direkt und geben damit keine offene Selbstauskunft. Im zweiten Teil des Videos wird die positive Ausprägung der Komponente umgesetzt, indem das Mädchen (P3) die zuvor indirekt gestellten Fragen offen beantwortet (z. B. «Ich komme aus Syrien.», 00:41 Min.), was offene Selbstauskunft deutlich macht.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass die Komponente *Interaktionsmanagement* mit insgesamt 16 Kodierungen in den Videos mehrfach zu finden ist. Diese wird beispielsweise durch Begrüßungsformeln («Hallo ihr», 00:32 Min., Video 1), Begrüßungsgesten (Hand geben, 00:11 Min., Video 6) oder verbale Nachfragen («Wie geht es dein?», 00:04 Min., Video 2, «Hast du heute Zeit?», 00:06, Video 3) umgesetzt. Im zweiten Teil von Video 1 übernimmt die zunächst nicht am Gespräch Beteiligte die

Steuerung der Konversation, indem sie die Fragen, die zuvor indirekt unter anderem zu ihrer Herkunft und Religion gestellt wurden, nacheinander beantwortet (z. B. «Ich bin Muslima», 00:39 Min.).

Am dritthäufigsten, so zeigen die Ergebnisse, adressieren die Schüler:innen im Rahmen der Videos *soziale Fähigkeiten* der Beteiligten (9 Kodierungen). Als Beispiel ist Video 5 herauszugreifen, in dem sich P1 am Ende dafür entschuldigt, ihre Gesprächspartnerin P2 auf ihre Mutter angesprochen zu haben: «Es tut mir leid. Ich wusste nicht, dass deine Mutter noch in einem anderen Land lebt» (00:32 Min.). Die Entschuldigung zeigt an dieser Stelle eine soziale Fähigkeit von P1. Ein weiteres Beispiel stellt die Versöhnung der Beteiligten am Ende von Video 4 dar, die aus der Geste des Händereichens (00:08 Min.) hervorgeht und auf die sozialen Fähigkeiten von P1 und P2 hindeutet.

Aus den Ergebnissen geht weiterhin hervor, dass in den Videobeiträgen auch die *Verhaltensflexibilität* der Beteiligten eine Rolle spielt (6 Kodierungen). Diese Komponente zeigt sich zum Beispiel in Video 1, wenn P3 ihre Gegenüber P1 und P2 mit «Hallo ihr!» (00:32 Min.) anspricht, auf sie zukommt und damit ihr Verhalten entsprechend der Situation ändert. Auch in Video 3 wird die Verhaltensflexibilität der beiden Aussenseiterinnen (P3+P4) adressiert, indem sie auf ihre Gegenüber (P1+P2) zugehen und diese über ihr falsches Urteil aufklären: «Wir können euch verstehen!» (00:14 Min.).

Zuletzt zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass sich in den Videobeiträgen vereinzelt Bezüge zu *sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten* als Komponente der behavioralen Dimension finden lassen (5 Kodierungen). Beispielsweise verweisen die Aussagen «Wie geht es dein?» (00:04 Min., Video 2) oder «Kein Deutsch.» (00:01 Min., Video 3) auf ein geringeres Sprachvermögen, wogegen die Aussage «Wir können euch verstehen!» (00:14, Video 3) auf gute Deutschkenntnisse einzelner Beteiligter hindeutet.

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Forschungsfragen soll im Folgenden eine Interpretation und Zusammenfassung der inhaltsanalytischen Auswertungen erfolgen. Dabei werden ergänzend zu den dargestellten Ergebnissen Resultate explorativer Unterrichtsbeobachtungen berücksichtigt.

6. Interpretation der Ergebnisse

Forschungsfrage 1: Wie lassen sich die wesentlichen Aspekte der Kommunikationssituation in den Stop-Motion-Videos beschreiben?

Mit Blick auf die wesentlichen Aspekte der Kommunikationssituation im Mittelpunkt von Forschungsfrage 1 wird aufgrund der Vielfalt an Topiks und Intentionen (vgl. Tab. 6) zunächst die Komplexität und Vielschichtigkeit der in den Videos dargestellten

Konflikte und Missverständnisse zwischen Deutschen und Geflüchteten deutlich. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Lernenden im Rahmen der schulformübergreifenden Zusammenarbeit die Möglichkeit hatten, sich kollaborativ, kritisch und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Die Vielfalt ausgewählter Topiks und Intentionen und ihre visuelle Gestaltung im Rahmen der Videos als Lernergebnisse zeigen die Gestaltungskompetenzen der Lernenden als bedeutsamen Aspekt von Medienkompetenz (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021). Damit werden Fähigkeiten angebahnt, die Schüler:innen eine aktive Beteiligung am Diskurs um ‚Flucht und Migration‘ ermöglichen können (vgl. z. B. Gebel et al. 2021; Abschnitt 2.2).

Weiterhin verweisen die Ergebnisse zum kommunikativen Szenario darauf, dass als Orte vor allem Bereiche gewählt wurden, an denen sich Jugendliche häufig aufhalten (z. B. Bushaltestelle). Eine Ausnahme bildet Video 4, das in Berlin spielt. Möglicherweise brachten die Schüler:innen das Topik des Terrorverdachts deshalb mit der deutschen Hauptstadt in Verbindung, weil es sie an den islamistisch motivierten Anschlag auf einen Berliner Weihnachtsmarkt im Jahr 2016 erinnerte. Des Weiteren geht aus der Ergebnisdarstellung hervor, dass die Schüler:innen auf der Ebene der Beteiligten unterschiedliche Beziehungskonstellationen inszenierten. Wenngleich die komplexe Aufgabenstellung problematische Situationen zwischen Deutschen und Geflüchteten adressierte, gingen die Lernenden von verschiedenen Beziehungskonstellationen aus, die sowohl freundschaftlich (vgl. Video 5) als auch asymmetrisch (vgl. Video 2 und 3) sein konnten. Parteien bzw. Koalitionen werden in Video 1 und 3 durch die räumliche Anordnung und Distanz zwischen den Beteiligten (vgl. kommunikatives Szenario) dargestellt, was als Abgrenzung eines «Wir» und «Nicht-Wir» (Kalpaka und Mecheril 2010, 82; Abschnitt 2.1) gedeutet werden kann. Da durch die Gestaltungsaufgabe der Fokus bereits auf Deutsche und Geflüchtete gerichtet wurde, gehen mit der Unterscheidung von Fremd- und Eigenkultur einerseits implizite Rollenzuschreibungen einher. Diese werden zum Beispiel im spezifischen Modus geminderter Sprachfähigkeiten (vgl. «Wie geht es dein?», 00:03 Min., Video 2) deutlich. Andererseits verweisen direkte Äusserungen («Warum ist sie geflüchtet?», 00:23 Min., Video 1) auf explizite Rollenzuschreibungen der Beteiligten. Trotz oder gerade wegen ihrer Unwissenheit begegnen die Beteiligten in Video 1 einer fremden Person mit einer Erwartungshaltung, die zu der Rollenzuteilung «Geflüchtete» führt.

Weiterhin zeigt die Ergebnisanalyse eine Dominanz nonverbaler Kommunikation mit besonderer Bedeutung der Gestik. Beispielweise nutzen Beteiligte die Gestik, mit dem Finger auf Personen zu zeigen. Dadurch verdeutlichen sie zum Beispiel, an wen sie ihr spottendes Lachen richten (00:04 Min., Video 2) oder über wen sie gerade sprechen (00:02 Min., Video 1). Während in Video 6 die Geste «Hände reichen» für eine Begrüssung der Beteiligten steht (00:12 Min.), spiegelt sie in Video 4 die Versöhnung der Personen wider (00:08 Min.). In Video 1 wiederum wird die Geste «Daumen

hoch» (01:03 Min.) eingesetzt, um auszudrücken, dass sich das Missverständnis am Ende aufgelöst und die Situation zum Positiven gewendet hat. Im Vergleich wird die Dominanz der Unterkategorie Gestik vor allem in Video 1 und 2 deutlich (insgesamt 30 Kodierungen). Da beide Beiträge auf Fotografien realer Personen basieren, ist davon auszugehen, dass bestimmte Gesten nicht-intendiert eingesetzt wurden, was ihre häufige Identifizierung erklärt.

Mit Blick auf die Ergebnisanalyse zur Mimik fällt auf, dass in Video 5 die Tränen, die P2 ins Gesicht treten, als Zeichen für ihre Traurigkeit zu sehen sind – ausgelöst durch die Äusserung von P1 «Frag doch deine Mutter!» (00:13 Min.). In Video 2 wechselt die zunächst fröhliche Mimik von P1 zu einer traurigen, als diese von P2 wegen eines sprachlichen Fehlers («Wie geht es dein?», 00:03 Min.) ausgelacht wird. In Video 1 verändert sich die zu Beginn noch traurige Mimik von P3 zum Positiven, als sie auf P1 und P2 mit der Begrüssung «Hallo ihr!» (00:32 Min.) zugeht. Insgesamt verweist die Mimik der Beteiligten somit auf deren emotionale Verfassung.

Die generell festgestellte Dominanz nonverbaler Kommunikation – umgesetzt durch die Gestik und Mimik der Beteiligten – steht im Einklang mit einem Verständnis von Kommunikation, in dem Verbales, Nonverbales und Paraverbales zusammenwirkt (vgl. Heringer 2017, 106). Gerade im Rahmen interkultureller Kommunikation, in der gegebenenfalls aufgrund von Schwierigkeiten in der sprachlichen Verständigung nicht ausreichend verbal kommuniziert werden kann, kann nonverbaler Kommunikation eine besondere Bedeutung zukommen (vgl. Broszinsky-Schwabe 2017, 41).

Zusammenfassend kann aus der Ergebnisanalyse der in den Stop-Motion-Videos zum Tragen kommenden Aspekte von Kommunikationssituationen abgeleitet werden, dass alle Beispiele Konflikte oder Missverständnisse enthalten, die in der Begegnung Deutscher und Geflüchteter aus unterschiedlichen Gründen entstehen, was vor allem mit den Vorgaben der Gestaltungsaufgabe zusammenhängt. Darüber hinaus schlägt Auernheimer (2013; s. Abschnitt 2.1) zur Interpretation interkultureller Begegnungen die Identifikation von Störvariablen vor, die auch auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse angewendet werden können. In Video 1 und 2 bilden jeweils Machtasymmetrien aufgrund ungleicher Informationen bzw. Sprachfähigkeiten zwischen den Beteiligten den Auslöser für das Missverständnis. In Video 3 und 4 sind es Fremdbilder, d. h. Vorurteile, gegenüber einer Gruppe bzw. Person, die den Konflikt verursachen. Das Missverständnis in Video 5 lässt sich auf Kollektiverfahrungen zurückführen und bezieht sich auf die Erfahrung vieler Geflüchteter, Familienangehörige im Herkunftsland zurücklassen zu müssen. Schliesslich zeigen sich in Video 6 differente Kulturmuster in Form kulturell motivierter Essgewohnheiten als Auslöser für das Missverständnis.

Forschungsfrage 2: Welche Medienmerkmale können aus formaler Sicht in den Stop-Motion-Videos identifiziert werden?

Mit Blick auf Forschungsfrage 2 lässt sich der Ergebnisdarstellung entnehmen, dass ein Teil der Lernenden Fotos von realen Personen aufnahm, ein anderer Teil mit gebastelten Materialien und dem sogenannten Legetrick arbeitete und ein weiterer Teil beide Varianten miteinander verband. Wie die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, lieferte die Entscheidung für das Vorgehen eine Diskussionsgrundlage in den Gruppen, die einen Austausch über individuelle Interessen und besondere Fähigkeiten, wie zum Beispiel Zeichnen, notwendig machte. Hierbei zeigte sich, dass insbesondere Gruppen mit eher introvertiert erscheinenden Mitgliedern die Stop-Motion-Technik basierend auf gebastelten Materialien wählten, vermutlich, um nicht selbst in Erscheinung treten zu müssen. Diese Annahme spiegelt zugleich ein wesentliches Potenzial der Stop-Motion-Filmtechnik wider. Als Variante der Animation hält sie eine Vielfalt an Gestaltungsoptionen bereit (vgl. Fehrmann 2019; Abschnitt 3) und eröffnet Möglichkeiten, im Sinne einer individuellen Förderung auf die jeweiligen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden auf adäquate Weise reagieren zu können. Dies kann insbesondere in heterogenen Lerngruppen unterstützend wirken (vgl. Heinen und Kerres 2015, 5).

Die gruppeninterne Diskussion über eine geeignete mediale Inszenierung der Critical Incidents kann überdies als Möglichkeit gedeutet werden, eine kritische Distanz zu der gewählten Kommunikationssituation einzunehmen, die den Ausgangspunkt weiterer Reflexionsprozesse bilden kann (vgl. Haag und Biniek 2015; Abschnitt 3).

Aus der Ergebnisanalyse der Darstellungsformen geht hervor, dass nicht-verbale optische Symbole als Gedanken- und Sprechblasen oder als entsprechende sinnbildliche Darstellung für Emotionen (vgl. Tränen als Symbol für Traurigkeit, 00:32, Video 5) und innere Vorgänge der Beteiligten (vgl. Glühbirne als Symbol für eine Idee, 00:20, Video 6) zur Veranschaulichung des Kommunikationsprozesses beitragen. Auch im Rahmen interkultureller Kommunikationsforschung werden Symbole – als Deutungsvariante von Zeichen – als wichtige Bestandteile von Kommunikation gesehen, deren Interpretation bzw. Existenz kulturabhängig ist (vgl. Broszinsky-Schwabe 2017, 35f.; Heringer 2017, 31ff.). Im Rahmen der Stop-Motion-Videos wurden jedoch Symbole verwendet, die kulturübergreifend verstanden werden können, zum Beispiel die Symbolik von Gedanken- oder Sprechblasen (vgl. Abschnitt 5.2).

Dass daneben nicht-verbale optische Symbole in Videos mit realen Personen in Form von «Smiley Masken» vorliegen, ist der Anonymisierung ihrer Gesichter geschuldet, die eine Vorgabe für dieses Vorgehen im Rahmen der Gestaltungsaufgabe darstellte.

Des Weiteren ergibt die Ergebnisdarstellung, dass schriftlicher Text in den Beiträgen unterschiedliche Funktionen einnimmt. Neben dem Verweis auf bestimmte Orte (vgl. «Auf dem Schulhof», 00:32 Min., Video 2) hat schriftlicher Text auch überleitenden Charakter (vgl. «6 Monate später», 00:08 Min, Video 2; «Am nächsten Tag...», 00:24 Min., Video 5). Letzteres ist vergleichbar mit Unter- oder Zwischentiteln in filmischen Darstellungen wie Stumm- oder Dokumentarfilm.

In Video 6 wird schriftlicher Text zur Benennung der Beteiligten («Mohammed», «Günther», 00:04 Min) eingesetzt. Mit der von den Jugendlichen gewählten Namensgebung gehen bestimmte Rollenzuschreibungen der Beteiligten einher (vgl. Heringer 2017, 24), die zugleich darauf verweisen, dass sich Individuen unterschiedlicher kultureller Hintergründe begegnen. Dementsprechend deuten die beiden Namen an, dass es sich um eine interkulturelle Kommunikationssituation handelt, mit der besondere Anforderungen verbunden sein können (vgl. Broszinsky-Schwabe 2017, 2; Pries und Maletzky 2018, 56; Abschnitt 2.1). Eine solche Anforderung wird im weiteren Verlauf des Videos als Konfliktursache in Form differenter Kulturmuster (vgl. Auernheimer 2013, 49; Abschnitt 2.1) realisiert, wenn Günther seinem Gast Mohammed Schweinefleisch anbietet, das dieser aus Glaubensgründen ablehnt (vgl. Abschnitt 6, *Forschungsfrage 1*).

In Video 3 wiederum spiegelt die Verwendung schriftlichen Textes «Freunde» (00:53 Min.) die veränderte Beziehung der Beteiligten und damit ihre Versöhnung am Ende als Folge der Konfliktlösung wider.

Da schriftlicher Text hauptsächlich zur Darstellung von Gedanken (vgl. «Was reden sie über mich?», 00:12 Min., Video 1) oder Äusserungen der Beteiligten («Sollen wir hingehen?», 00:10 Min., Video 3) eingesetzt wird, ist dieser als bevorzugte Form verbaler Kommunikation zwischen den Beteiligten aufzufassen. Ebendiese Beispiele befinden sich damit im Überschneidungsbereich mit der Modus-Unterkategorie *verbal-optisch* als Aspekt der Kommunikationssituation. Ausschliesslich in Video 1 kann daneben gesprochener Text als auditive Variante identifiziert werden. Wie aus Unterrichtsbeobachtungen hervorgeht, war es dem Grossteil der Lernenden und dabei insbesondere den Nicht-Muttersprachler:innen der Mittelschulklasse unangenehm, eigene Audiokommentare aufzunehmen. Aus diesem Grund bevorzugten sie einerseits die schriftliche Variante oder fügten andererseits aufgezeichnete Originaltöne bzw. künstlich erzeugte akustische Nachbildungen ein, die beispielsweise die Emotionen der Beteiligten (vgl. Traurigkeit durch Weinen 00:35 Min., Video 2) auditiv wiedergeben. Daneben dienen sie der akustischen Untermalung bestimmter Äusserungen (vgl. «Lieg nicht so faul 'rum [...]!» durch künstlich erzeugtes Lachen, 00:20 Min., Video 2), von Gedanken (vgl. Denken an eine Bombe durch Explosionsgeräusch, 00:04 Min., Video 4) oder Handlungen (vgl. Spott durch Lachen, 00:04 Min., Video 2, Versöhnung durch Jubeln, 00:42 Min., Video 2; 00:11, Video 4). Insofern tragen aufgezeichnete Originaltöne bzw. künstlich erzeugte akustische Nachbildungen

zur akustischen Aufbereitung des Kommunikationsprozesses bei. Demnach können insbesondere sprachlich benachteiligte Jugendliche von der Bandbreite an Gestaltungsoptionen profitieren und auf diese Weise medienbezogene Gestaltungskompetenzen (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021) sowohl aufseiten der Schüler:innen des Gymnasiums als auch der Mittelschule gefördert werden. Insbesondere für die Mittelschüler:innen, die im Rahmen medialer Berichterstattung zu Flucht und Migration als betroffene Personengruppe eher Benachteiligung erfahren (vgl. Kelm et al. 2021; Abschnitt 2.2), erscheint die aktive Beteiligung am Gestaltungsprozess bedeutsam. Indem sie von der Objekt- in die Subjektrolle wechseln, werden ihnen Möglichkeiten zum Handeln (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021; Hobbs 2011) als Grundlage für eine selbstbestimmte Partizipation am Diskurs um «Flucht und Migration» gegeben (vgl. *Forschungsfrage 1*, Gebel et al. 2021; Abschnitt 2.2).

Aus der Ergebnisanalyse der in den Videos verwendeten Gestaltungstechniken geht hervor, dass diese in einigen Videos in besonderer Weise visuell oder auditiv umgesetzt wurden. Zieht man die Unterrichtsbeobachtungen heran, so fällt auf, dass sich nicht alle, sondern nur einzelne Schüler:innen einer Gruppe, die eine besondere Affinität zur Medienproduktion zeigten, mit der Realisierung bestimmter Gestaltungstechniken beschäftigten. Beispielsweise integrierten in Gruppe 2 zwei Jungen Soundeffekte, während der Rest der Gruppe die Videoproduktion bereits beendet hatte. Das Beispiel zeigt, dass bei der Gestaltung von Stop-Motion Videos in heterogenen Lerngruppen nicht nur Möglichkeiten für introvertierte oder sprachlich benachteiligte, sondern auch für medienaffine Jugendliche entstehen (vgl. Heinen und Kerres 2015, 5).

Forschungsfrage 3: Wie setzen die Lernenden Aspekte der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Stop-Motion-Videos um?

Mit Blick auf Forschungsfrage 3 lässt sich in Anbetracht der Ergebnisse zunächst feststellen, dass in jedem Videobeitrag Aspekte der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz einbezogen werden. Dies ist auf die komplexe Gestaltungsaufgabe zurückzuführen, in deren Rahmen die Umsetzung interkultureller Überschneidungssituationen in Form von Stop-Motion-Videos gefordert wurde. Insbesondere mit dem Videoformat gehen Möglichkeiten einher, verhaltensbezogene Aspekte im Handeln der beteiligten Personen zu visualisieren. Zusätzlich erhielten die Lernenden den Auftrag, im Video zu zeigen, wie eine Lösung des Konflikts bzw. des Missverständnisses aussehen könnte, was ebenfalls vor allem Bezüge zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz herstellt.

Wenngleich jeder Videobeitrag die behaviorale Dimension adressiert, zeigt ein Blick auf die Ergebnisdarstellung, dass Video 4 mit insgesamt zwei Kodierungen (vgl. Abb. 5) weniger ergiebig ist. Eine Begründung hierfür kann sein, dass Video 4 mit einer Länge von 20 Sekunden (vgl. Tab. 2) mit Abstand die kürzeste Videoproduktion

ist. Neben der Kürze wird die Kommunikationssituation überdies lediglich im schemenhaft dargestellten Handeln der Beteiligten (z. B. Händereichen als Versöhnung, 00:08 Min.) ersichtlich, was für eine Identifizierung umgesetzter Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz Einschränkungen bedeutet.

Am häufigsten, so zeigen die Ergebnisse weiterhin, setzen die Lernenden in ihren Videos die Komponente *Selbstauskunft* um. Im dargelegten Beispiel aus Video 1 führt die geminderte Selbstauskunft von P1 und P2 dazu, dass für P3 ein Missverständnis aufgrund einer Asymmetrie an Informationen (vgl. Störvariable «Machtasymmetrie», Auernheimer 2013, 49, *Forschungsfrage 1*) entsteht. Im zweiten Teil des Videos erfolgt schliesslich die Auflösung des Missverständnisses, indem P3 offen Informationen über sich preisgibt, sodass die Symmetrie zwischen den Beteiligten wiederhergestellt wird. Hieraus wird ersichtlich, dass die Produzent:innen von Video 1 offene Selbstauskunft als eine Möglichkeit sehen, bestehende Konflikte oder Missverständnisse zu lösen.

Daneben geht aus der Ergebnisdarstellung hervor, dass die Komponente *Interaktionsmanagement* an einigen Stellen der Videobeiträge realisiert wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Schüler:innen allgemeine kommunikative Grundregeln auf interkulturelle Überschneidungssituationen übertragen (vgl. Broszinsky-Schwabe 2017, 29f.; Abschnitt 2.1). Diese Grundregeln werden in den Videos als Begrüssungen (vgl. Video 1, Video 6) oder Fragen (vgl. Video 2, Video 3) umgesetzt und dienen im Sinne des Interaktionsmanagements auch in interkulturellen Kommunikationssituationen dazu, Gespräche zu beginnen und aufrecht zu erhalten.

Die Ergebnisanalyse spiegelt überdies wider, dass *soziale Fähigkeiten* als eine weitere Komponente der behavioralen Dimension in den Videobeiträgen zum Tragen kommen. Einhergehend mit dem zusätzlichen Arbeitsauftrag, im Rahmen der Stop-Motion-Videos Lösungsmöglichkeiten von Konflikten und Missverständnissen darzulegen, werden soziale Fähigkeiten unter anderem in Szenen der Entschuldigung gegen Ende der Beiträge umgesetzt. Dass eine Entschuldigung zur Konfliktlösung beitragen kann, übernehmen die Schüler:innen vermutlich aus eigenen intrakulturellen Kommunikationserfahrungen. In Video 5 geht der Aussage von P1 («Es tut mir leid. Ich wusste nicht, dass deine Mutter noch in einem anderen Land lebt.», 00:32 Min.) die Bereitschaft voraus, sich in die schwierige Situation ihres Gegenübers P2, die ohne Mutter in Deutschland lebt, hineinzusetzen. Empathie, die auch Chen und Starosta als wichtige soziale Fähigkeit im Rahmen interkultureller Kommunikation beschreiben (vgl. 1996, 369; Abschnitt 2.3), bringt P1 damit zu der Einsicht, dass ihre Äusserung zuvor unsensibel war, weshalb sie sich als Ausdruck ihrer sozialen Fähigkeiten bei P2 entschuldigt.

Seltener, aber durchaus an entscheidenden Stellen, verweisen die Stop-Motion-Videos darüber hinaus auf *Verhaltensflexibilität* als Komponente der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. Wie die Ergebnisdarstellung zeigt,

passen einzelne Beteiligte ihr Verhalten an die situativen Erfordernisse an, indem sie – trotz vorheriger Konfliktsituation – nach anfänglicher Distanz die Nähe zu ihren Kommunikationspartner:innen suchen (vgl. Video 1, Video 3). Somit deutet sich in den genannten Beispielen mit der Verhaltensflexibilität eine Auflösung zuvor gebildeter Parteien sowie eine Veränderung hinsichtlich der Beziehungskonstellation der Beteiligten an (vgl. *kommunikatives Szenario* und *Beteiligte*, Tab. 6, Heringer 2017, 23, *Forschungsfrage 1*), was zugleich einen Umschwung in Richtung Konfliktlösung impliziert.

Zuletzt wird aus der Ergebnisanalyse deutlich, dass *sprachliche und kommunikative Fähigkeiten* im Rahmen der Videobeiträge zum einen als Sprachbarriere, zum anderen als gute Sprachkenntnisse zum Thema gemacht werden. Dass die in den Videos dargestellten Personen zum Teil über unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten verfügen, ist auf die komplexe Gestaltungsaufgabe zurückzuführen, in der explizit die Umsetzung von Überschneidungssituationen zwischen Deutschen und Geflüchteten gefordert wurde. In Video 2 führen die Sprachbarrieren und die nachfolgenden, spottenden Reaktionen zum Konflikt zwischen einem Deutschen (P2) und einem Nicht-Muttersprachler (P1). Im Beispiel «Kein Deutsch» aus Video 3 geht es hingegen um eine vermeintliche Sprachbarriere zwischen Deutschen und Geflüchteten. Das Missverständnis wird hier eher durch das Vorurteil verursacht, Geflüchtete könnten kein Deutsch (vgl. Störvariable «Fremdbilder», Auernheimer 2013, 49, *Forschungsfrage 1*), was jedoch von den Beteiligten P3 und P4 mit dem Hinweis «Wir können euch verstehen!» (00:14 Min.) widerlegt wird.

Insgesamt verweisen die Inszenierungen von Aspekten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Videos beispielsweise auf Grundregeln und ggf. Erfahrungen sozialer bzw. intrakultureller Kommunikation (vgl. bspw. zu den Komponenten *Interaktionsmanagement* und *soziale Fähigkeiten* Chen und Starosta 1996) sowie auf wesentliche Aspekte von Kommunikation (vgl. hierzu *kommunikatives Szenario* nach Heringer 2017 im Bsp. der Komponente *Verhaltensflexibilität*, Chen und Starosta 1996). Auch werden Konflikte bzw. Missverständnisse nicht ausschliesslich auf differente Kulturmuster, sondern beispielsweise auch auf Machtasymmetrien zurückgeführt (vgl. Bsp. zur Komponente *Selbstauskunft*, Chen und Starosta 1996). Dementsprechend können die genannten Beispiele auch auf eine erweiterte Vorstellung von interkultureller Kommunikation bezogen werden (vgl. z. B. Auernheimer 2013; Broszinsky-Schwabe 2017; Abschnitt 2.1).

Weiterhin können die dargestellten Situationen in den spezifischen Kontext «Deutsche vs. Flüchtlinge» gesetzt werden, der potenziell stereotype oder vorurteilsbehaftete Vorstellungen hervorrufen kann. Auf solche Assoziationen wird jedoch im Rahmen der medialen Inszenierungen kritisch Bezug genommen, indem beispielsweise nicht Sprachbarrieren selbst, sondern darauf folgende Reaktionen (vgl. Spott in Video 2) oder damit verbundene Vorurteile (vgl. «kein Deutsch», Video

3) als Auslöser von Konflikten dargestellt werden (vgl. Bsp. zur Komponente *sprachliche und kommunikative Fähigkeiten*, Chen und Starosta 1996). Dies deutet darauf hin, dass Vorurteile und Stereotypisierungen im Rahmen der Inszenierungen nicht nur reproduziert, sondern auch kritisch reflektiert werden. Damit zeigt sich, dass Kritikpunkte an einer engeren Auffassung von Critical Incidents, die anhand der vorgegebenen Beispiele entstehen können, durch Möglichkeiten eigener Gestaltung adressiert werden können (vgl. z. B. Kalpaka und Mecheril 2010; Auernheimer 2013; Abschnitt 2.1).

Insgesamt wird deutlich, dass der interkulturell-kollaborative Entstehungsprozess allen Lernenden die Möglichkeit bot, sich über verschiedene Perspektiven zur Thematik «Flucht und Migration» auszutauschen und diese entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen in Stop-Motion-Videos umzusetzen. Charakteristika der medialen Beiträge, zum Beispiel die inhaltliche Komplexität und Vielschichtigkeit (vgl. *Forschungsfrage 1*), die Bandbreite an realisierten Medienmerkmalen (vgl. *Forschungsfrage 2*) oder ein erweitertes, kritisch-reflektiertes Verständnis interkultureller Kommunikation (vgl. *Forschungsfrage 3*), könnten demnach als Resultate einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit der Thematik sowie als Fähigkeit zu ihrer Visualisierung gedeutet werden.

7. Fazit und Ausblick

In Ergänzung der Ergebnisse der übergeordneten Studien, die interkulturelle Kompetenz (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019) bzw. Sensibilität (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2022) fokussierten, liefert die vorliegende inhaltsanalytische Auswertung der Stop-Motion-Videos neben den darin umgesetzten, verhaltensbezogenen Komponenten interkultureller Kompetenz weitere Erkenntnisse auf Basis wesentlicher Aspekte von Kommunikationssituationen sowie von Medienmerkmalen.

Dieser Abschnitt beginnt mit einer abwägenden Darstellung weiterführender und limitierender Aspekte der vorliegenden Untersuchung bezüglich des Erkenntnisgewinns. Am Ende werden Konsequenzen für zukünftige Forschung und die Gestaltung medienpädagogischer Unterrichtspraxis abgeleitet.

Während medienpädagogische Praxisprojekte oftmals jugendliche Geflüchtete bzw. Migrant:innen als Zielgruppe in den Blick nehmen (vgl. z. B. Brügggen und Struckmeyer 2016), wurden im Rahmen dieser Studie mediale Beiträge ausgewertet, die als gemeinschaftliche Produkte von Lernenden mit unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen entstanden.

Dabei bot die kollaborative Videogestaltung durch die intensive Auseinandersetzung mit Missverständnissen und Konflikten zwischen Deutschen und Geflüchteten den Jugendlichen die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht und Migration (vgl. z. B. Brügggen und Müller 2021; Abschnitt 2.2; Abschnitt 6).

Zum einen nahmen junge Geflüchtete oder Migrant:innen selbst am Gestaltungs- und Reflexionsprozess teil. Zum anderen hatten Jugendliche ohne Flucht- oder Migrationsgeschichte die Chance, in Austausch mit Personen zu treten, die von der Thematik betroffen sind, um daraufhin den eigenen Standpunkt kritisch zu reflektieren.

Weiterhin erscheinen aus medienpädagogischer Sicht nicht nur die Analyseergebnisse formaler Medienmerkmale (*Forschungsfrage 2*) bedeutsam, sondern ebenso Erkenntnisse, die hinsichtlich umgesetzter Aspekte von Kommunikation (*Forschungsfrage 1*) sowie Inszenierungen der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz (*Forschungsfrage 3*) deutlich wurden. In ihrer Zusammenschau verweisen die Resultate zu allen drei Forschungsfragen beispielsweise auf mehrperspektivische Reflexionsprozesse mit Blick auf die Thematik «Flucht und Migration» sowie auf damit verbundene Gestaltungskompetenzen der Lernenden (vgl. Abschnitt 6).

Überdies wurden – im Unterschied zu den vorangegangenen Untersuchungen (vgl. Seyferth-Zapf und Grafe 2019, 2022) – in der vorliegenden Studie im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der medialen Beiträge auch allgemein-kommunikative Gesichtspunkte berücksichtigt. Der Einbezug wesentlicher Aspekte der Kommunikationssituation (vgl. Heringer 2017) ermöglichte es, Konflikte und Missverständnisse, die in interkulturellem Kontakt und damit auch zwischen Deutschen und Geflüchteten auftreten und oft vorschnell als «kulturell» deklariert werden, angesichts eines offeneren Verständnisses interkultureller Kommunikation in einem erweiterten Kontext zu analysieren und zu deuten. Wie die Ergebnisse zeigen, liessen sich lediglich in einem Video differente Kulturmuster als Störvariable identifizieren, wogegen in den übrigen Beiträgen andere Faktoren, zum Beispiel Machtasymmetrien, als Auslöser für den Konflikt zum Tragen kamen (vgl. Abschnitt 6; *Forschungsfrage 1*).

Bezüglich der inhaltsanalytischen Auswertung der medialen Beiträge ist einschränkend festzustellen, dass die Analyseergebnisse keine direkten Rückschlüsse auf interkulturelle Kompetenzniveaus der Lernenden zulassen (vgl. zur Erfassung interkultureller Kompetenz Seyferth-Zapf und Grafe 2019) und den Fokus aufgrund der Art der Aufgabenstellung und des Materials lediglich auf die Verhaltensdimension richten. Die gestalteten Videobeiträge stellen jedoch kooperativ erarbeitete Inszenierungen interkultureller Überschneidungssituationen als Lernergebnisse dar, die zeigen, welche Vorstellungen und ggf. Erfahrungen Jugendliche von interkulturellen Überschneidungssituationen und möglichem interkulturell kompetentem Verhalten haben.

Weiterhin kann hinsichtlich des Gestaltungsprozesses der Stop-Motion-Videos festgestellt werden, dass für diesen aus organisatorischen Gründen nur zwei Schulstunden zur Verfügung standen. Obwohl dies zum Teil Grenzen für die formale Ausgestaltung der Medienbeiträge bedeutete, gelang es den Lernenden, in ihren

Stop-Motion-Videos Critical Incidents zwischen Deutschen und Geflüchteten in unterschiedlichem Ausmass in ihrer inhaltlichen Komplexität und Mehrdimensionalität darzustellen (vgl. Abschnitt 6; *Forschungsfrage 1*).

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, im Kontext der gestaltungsorientierten Bildungsforschung weitere Studien durchzuführen, die sowohl der interkulturell-kommunikativen als auch der medienpädagogischen Perspektive Rechnung tragen. Letztere sollte dabei nicht nur formal, sondern auch inhaltlich, beispielsweise mit der Frage nach dem Beitrag der Mediengestaltung zu einer selbstbestimmten Partizipation, integriert werden. Daneben könnte das Unterrichtskonzept unter medienpädagogischer Perspektive weiterentwickelt werden, indem zum Beispiel eine kritische Analyse der medialen Berichterstattung zum Thema «Flucht und Migration» sowie ein diskursiver Austausch darüber erfolgen.

Vor dem Hintergrund der genannten Synergieeffekte wird die Möglichkeit in Aussicht gestellt, interkulturelle und medienbezogene Kompetenzen, deren Förderung schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele darstellen (KMK 2013, 2016), nicht mehr in einem «entweder – oder» getrennt voneinander, sondern in einem «sowohl – als auch» gemeinsam anzustreben.

Literatur

- Allport, Gordon W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, Palo Alto, London: Don Mills.
- ARD-aktuell. 2022. «Krieg in der Ukraine. EU erwartet Millionen Flüchtlinge». 27.02.2022. <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/fluechtlinge-ukraine-105.html>.
- Auer, Eric, Albert Russel, Han Sloetjes, Peter Wittenburg, Oliver Schreer, Stefano Masneri, Daniel Schneider, und Sebastian Tschöpel. 2010. «ELAN as flexible annotation framework for sound and image processing detectors». *Proceedings of the 7th Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2010)*, 890–93.
- Auernheimer, Georg. 2013. «Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz». In *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, herausgegeben von Georg Auernheimer, 37–70. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_3.
- Becker, Julia C., Inna Ksenofontov, Angelika Love, und Lisa Borger. 2018. «Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Geflüchteten». In *Die Flüchtlingsdebatte in Deutschland – Sozialpsychologische Perspektiven*, herausgegeben von Anette Rohmann, Stefan Stürmer, und Helen Landmann, 53–64. Berlin: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1056530>.
- Bennett, Janet M. 2014. «Intercultural Competence: Vital Perspectives for Diversity and Inclusion». In *Diversity at work, the practice of inclusion*, herausgegeben von Bernardo Ferdman, und Barbara Deane, 155–76. San Francisco: Jossey-Bass. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118764282.ch5>.

- Bennett, Milton J. 1993. «Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity» In *Education for the Intercultural Experience*, herausgegeben von Michael R. Paige, 21–71. Yarmouth: Intercultural Press.
- Broszinsky-Schwabe, Edith. 2017. *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13983-4>.
- Brüggen, Niels, und Eric Müller. 2021. «Diskussion der Ergebnisse aus medienpädagogischer Perspektive». In *Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende*, herausgegeben von Niels Brüggen, Marco Dohle, Ole Kelm, und Eric Müller, 311–19. München: kopaed. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4741046>.
- Brüggen, Niels, und Kati Struckmeyer. 2016. «Perspektiven». *merz* 60 (5): 39–40.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). 2021. *Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2020*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=14.
- Chen, Guo-Ming. (2014). «Intercultural Communication Competence: A Summary of 30-year Research and Directions for Future Research». In *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*, herausgegeben von Xiaodong Dai, und Gio-Ming Chen, 14–40. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Chen, Guo-Ming, und William J. Starosta. 1996. «Intercultural Communication Competence: A Synthesis». *Communication Yearbook* 19: 353–83. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>.
- Deardorff, Darla K. 2004. *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. Unpublished dissertation*. Raleigh: North Carolina State University.
- Deardorff, Darla K. 2011. «Assessing Intercultural Competence». *New Directions for Institutional Research* 149: 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>.
- Denn, Ann-Katrin. 2021. *Interaktionen von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. Geschlechtsspezifische Unterschiede und Zusammenhänge mit der Selbstkonzeptentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32372-1>.
- Fehrmann, Raphael. 2019. *Stop-Motion-Videos in inklusiven Settings des Mathematikunterrichts der Grundschule: Welche Potenziale und Grenzen weist der Einsatz digitaler Medien am Beispiel der Produktion von Stop-Motion-Videos in inklusiven Settings des Mathematikunterrichts der Grundschule auf?* Münster: Universitäts- und Landesbibliothek. <https://miami.uni-muenster.de/Record/22121ec5-cc85-4256-bee2-3490382d0c99>.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Caroline Schmitt. 2017. «Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit». *Medienimpulse* 55 (3): 1–33. <https://doi.org/10.21243/mi-03-17-08>.

- Gebel, Christa, Eric Müller, Maximilian Schober, Laura Cousseran, Nadja Jennewein, und Niels Brügger. 2021. «Mediale und soziale Aneignung des Themenkomplexes Flucht, Migration und Integration durch Heranwachsende». In *Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende*, herausgegeben von Niels Brügger, Marco Dohle, Ole Kelm, und Eric Müller, 165–300. München: kopaed.
- Göbel, Kerstin, und Petra Buchwald. 2017. *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Stuttgart: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838546421>.
- Goffman, Erving. 1994. *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Götz, Maja, und Andrea Holler. 2016. «Wie Kinder und Jugendliche das Thema Geflüchtete verstehen. Eine Studienreihe zu Wissen, Mediennutzung, emotionalen Einstellungen und Emotionen» *Television* 29 (2): 4–10. http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/29_2016_2/Goetz_Holler-Wie_Kinder_und_Jugendliche_das_Thema_verstehen.pdf
- Götz, Maya, und Andrea Holler. 2017. «Wie Kinder und Jugendliche das Thema Geflüchtete verstehen. Studienreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) und der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) zu Wissen, Meinungen und Vorstellungen von 6- bis 19-Jährigen in Deutschland. München». Forschungsbericht. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/Aktuelle_Forschung/Wie_Kinder_u_Jugendliche_das_Thema_Gefluechtete_verstehen.pdf.
- Gumperz, John J. 1975. *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien*. Düsseldorf: Schwann.
- Haag, Benjamin, und Juliane Bieniek. 2015. «Critical Incidents in der interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts». *Sprechen*. 59: 18–31. http://www.bvs-bw.de/SPRECHEN/sprechen_59_2015_1.pdf.
- Heinen, Richard, und Michael Kerres. 2015. «Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht». https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_iFoerderung_digitale_Medien_2015.pdf.
- Heringer, Hans Jürgen. 2017. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: A. Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838548159>.
- Herzig, Bardo. 2017a. «Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen». In *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Christian Fischer, 25–57. Münster: Waxmann.
- Herzig, Bardo. 2017b. «Mediendidaktik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung, und Christine Dallmann, 229–34. München: kopaed.
- Hobbs, Renee. 2011. *Digital and Media Literacy. Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hodson, Gordon. 2011. «Do Ideologically Intolerant People Benefit From Intergroup Contact?» *Current Directions in Psychological Science*. 20 (3): 154–59. <https://doi.org/10.1177/0963721411409025>.

- Kalpaka, Annita, und Paul Mecheril. 2010. «Interkulturell». Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven». In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, und Claus Melter, 77–96. Weinheim: Beltz.
- Kelm, Ole, Marco Dohle, und Marike Bormann. 2021. «Die Berichterstattung in Deutschland über Flucht und Migration». In *Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende*, herausgegeben von Niels Brügger, Marco Dohle, Ole Kelm, und Eric Müller, 29–164. München: kopaed.
- King, Patricia M., und Marcia B. Baxter Magolda. 2005. «A developmental model of intercultural maturity». *Journal of College Student Development* 46: 571–592. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0060>.
- Kober, Ulrich, und Orkan Kösemen. 2019. *Willkommenskultur zwischen Skepsis und Pragmatik. Deutschland nach der ‚Fluchtkrise‘*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/IB_Studie_Willkommenskultur_2019.pdf
- Kotzur, Patrick F., Schäfer Sabrina J., und Ulrich Wagner. 2016. «Meeting a nice asylum seeker: Intergroup contact changes stereotype content perceptions and associated emotional prejudices, and encourages solidarity-based collective action interactions». *British Journal of Social Psychology*, 58, 668–90. <https://doi.org/10.1111/bjso.12304>.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2013. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2016. *Strategie der Kultusministerkonferenz ‚Bildung in der digitalen Welt‘. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp, Michaela Gläser-Zikuda, und Sascha Ziegelbauer. 2005. «Auswertung Von Videoaufnahmen Mit Hilfe Der Qualitativen Inhaltsanalyse – Ein Beispiel Aus Der Unterrichtsforschung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 9 (Visuelle Methoden): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/09/2005.04.01.X>.
- Mediendienst Integration. 2022. «Flüchtlinge aus der Ukraine». <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>.
- Messing, Vera, und Bence Ságvári. 2019. *Still divided but more open. Mapping European attitudes towards migration before and after the migration crisis*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/still-divided-more-open-mapping-european-attitudes-towards-migration-and-after_en.
- Minsky, Marvin. 1975. «A Framework for Representing Knowledge». In *The psychology of computer vision*, herausgegeben von Patrick H. Winston, 211–77. New York: Mc Graw-Hill.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2018. *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/d5f68679-en.pdf?expires=1637918378&id=idundac&name=guest&checksum=4F1E60D560D298CDE32FFE6E36EA541A>.
- Oerter, Rolf, und Eva Dreher. 2008. «Jugendalter». In *Grundlagen der Entwicklungspsychologie* herausgegeben von Rolf Oerter, und Leo Montada, 271–84. Weinheim: Beltz.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2020. «Perspektiven sozial benachteiligter Familien auf Geflüchtete und die Rolle von Medien. Befunde einer Langzeitstudie in Österreich». *kommunikation.medien*. 12: 1–32. <https://doi.org/10.25598/JKM/2020-12.1>.
- Pettigrew, Thomas F. 1998. «Intergroup Contact Theory». *Annu. Rev. Psychol.* 49: 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.
- Pettigrew, Thomas F., und Linda R. Tropp. 2006. «A meta-analytic test of intergroup contact theory». *Journal of Personality and Social Psychology*. 90 (5): 751–83. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Pries, Ludger, und Martina Maletzky. 2018. «Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität». In *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, und Uwe Sandfuchs, 55–60. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2022. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rathje, Stefanie. 2006. «Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3): 1–21.
- Römhild, Regina. 2018. «Kultur». In *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, und Uwe Sandfuchs, 17–23. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneekloth, Ulrich, und Mathias Albert. 2019. «Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus». In 18. Shell Jugendstudie. *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, herausgegeben von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, und Gudrun Quenzel, 47–101. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.
- Seyferth-Zapf, Maria, und Silke Grafe. 2019. «Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien». *Medienimpulse*. 57 (4), 1–43. <https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09>.

- Seyferth-Zapf, Maria, und Silke Grafe. 2022. «Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung. Ergebnisse einer qualitativen Studie zur interkulturellen Sensibilität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I». *Interculture Journal: Online Zeitschrift für Interkulturelle Studien*. 21 (35): 87–108. <https://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/385>.
- Straub, Jürgen. 2007. «Kompetenz». In *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, herausgegeben von Jürgen Straub, Arne Weidemann, und Doris Weidemann, 35–46. Stuttgart und Weimar: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05019-9_2.
- Triandis, Harry C. 1975. «Culture Training, Cognitive complexity and Interpersonal Attitudes». In *Cross cultural perspectives on learning*, herausgegeben von Richard W. Brislin, Stephen Bochner, und Walter J. Lonner, 39–77. New York: Sage.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, Hannes. 2019. «Attitudes Towards Minorities in Times of High Immigration: A Panel Study among Young Adults in Germany». *European Sociological Review*. 35 (2): 239–57. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy050>.
- Welsch, Wolfgang. 2020. «Transkulturalität: Realität und Aufgabe». In *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Hans W. Giessen, und Christian Rink, 3–18. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6_1.
- Zick, Andreas, Wilhelm Berghan, und Nico Mokros. 2019. «Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002-2018/19». In *Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, herausgegeben von Andreas Zick, Beate Küpper, und Wilhelm Berghan, 53–116. Bonn: J.H.W. Dietz.

6.3 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven zu Studie 3

Da sich im Rahmen von Studie 3 medienpädagogische Aspekte insbesondere in einer formalen Analyse in Form von Medienmerkmalen widerspiegeln, soll an dieser Stelle als Weiterführung von Studie 3 eine stärker medienpädagogisch akzentuierte Perspektive reflektiert werden, die sowohl in der Ausgestaltung des Unterrichtskonzepts als auch in der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Videobeiträge Berücksichtigung findet.

Wie aus den theoretischen Überlegungen zu Studie 3 hervorgeht, beteiligen sich Jugendliche nur selten am medial und analog geführten Diskurs zu Flucht und Migration, so dass sie aus medienpädagogischer Sicht bei einer selbstbestimmten Partizipation unterstützt werden sollten (vgl. Gebel et al., 2021, S. 270f., Abschnitte 1, 2.2.2, 6.2). Damit steht in Verbindung, dass sie potenzielle Einflüsse, die dabei von diversen Medienangeboten oder -berichten ausgehen, erkennen und beurteilen können (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 292). Aus diesem Grund könnte mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichtskonzepts zunächst eine kritische Analyse von Medienbeiträgen und -berichten, insbesondere seit Beginn der sogenannten *Flüchtlingskrise* im Jahr 2015 (vgl. Haller, 2017, S. 128, Abschnitt 1), zum Thema *Flucht und Migration* erfolgen. Hierbei könnten zum einen die Tendenz zum Negativen sowie das seltene Zur-Sprache-Kommen Betroffener zugunsten politischer Akteurinnen und Akteure als wichtige Erkenntnisse herausgestellt werden (vgl. Kelm et al., 2021, S. 157; hierzu Abschnitt 1). Zum anderen könnten Vorurteile oder Stereotypisierungen, die zu dieser Thematik – beispielsweise basierend auf Wahlplakaten rechtspopulistischer Parteien – medial verbreitet werden, aufgedeckt und hinsichtlich potenzieller Einflüsse auf eigene Vorstellungen reflektiert werden. Durch die schrittweise Aufarbeitung des Themenkomplexes *Flucht und Migration* wird zugleich das damit einhergehende *Master-Narrativ* abgebildet, das als „culturally shared stor[y]“ (McLean et al., 2017, S. 633) einen überdauernden und gesellschaftlich geteilten Rahmen schafft, mit dem sich Jugendliche mehr oder weniger identifizieren können (vgl. ebd.; Aly, Weimann-Saks & Weimann, 2014, S. 40). Im Rahmen einer kritischen Reflexion und Diskussion hätten Lernende mit und ohne Flucht- bzw. Migrationsgeschichte die Gelegenheit, ihre persönlichen Narrative mit dem *Master-Narrativ* zu vergleichen und zu überlegen, welche Aspekte unter Umständen medial beeinflusst, vorurteilsbehaftet, stereotypisierend oder generell problematisch sind. Insbesondere Geflüchtete als Betroffene verfügen ggf. über differierende Narrative und äußern sich kritisch

zu Aspekten des vorherrschenden *Master-Narratives*. Im interkulturellen Austausch könnten die Lernenden demnach darin bestärkt werden, potenzielle Abweichungen zwischen *Master-Narrativ* und persönlichen Narrativen zum Themenkomplex *Flucht und Migration* zu artikulieren (vgl. McLean et al., 2017, S. 634).

Davon ausgehend könnte ein weiterer Schwerpunkt des Unterrichtskonzeptes darauf gelegt werden, problematische Medieneinflüsse hinsichtlich der Thematik *Flucht und Migration* in geeigneten Formen aufzuarbeiten bzw. ihnen gegenzusteuern (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 292). Eine passende Möglichkeit stellt die Entwicklung und mediale Inszenierung sogenannter *Alternativer Narrative* (vgl. McLean et al., 2017, S. 634; Rieger, Morten, Frischlich, 2017, S. 53) zum Thema *Flucht und Migration* dar, die als „positive Geschichten über soziale Werte, Toleranz, Offenheit, Freiheit und *Demokratie*, Gemeinsamkeiten etc.“ (Rieger et al., 2017, S. 53) zu verstehen sind. Die mediale Umsetzung und gemeinschaftliche Gestaltung einer solchen „Pro-Botschaft“ (ebd.) verspricht zugleich positive Wirkungen auf den *empowering*-Prozess (vgl. McLean et al., 2017, S. 634) sowie die selbstbestimmte Teilhabe am Diskurs um Flucht und Migration von Jugendlichen und dabei insbesondere von Geflüchteten (vgl. Brüggem & Müller, 2021, S. 318), die dahingehend bisher als marginalisierte Gruppen eingeordnet wurden (vgl. Gebel et al., 2021, S. 271).

Die so entstehenden medialen Beiträge können weiterhin unter medienpädagogisch akzentuierter Perspektive ausgewertet werden. Neben einer formalen Analyse von Medienmerkmalen (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 34-37) könnten unter Einsatz der qualitativ-inhaltsanalytischen Technik der inhaltlichen Strukturierung theoriegeleitet Kategorien gebildet und auf die Videos angewendet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 103ff.). Als theoretische Grundlage für das Kategoriensystem erscheinen etwa thematische Akzentsetzungen (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 293) geeignet, die Tulodziecki et al. (2021) mit Blick auf das Aufgabenfeld der Medienbildung „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen auf Individuum und Gesellschaft“ (S. 290) unterscheiden. Insofern könnte untersucht werden, inwiefern innerhalb der produzierten Medienbeiträge Bezüge zu Emotionen, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie auf soziale Zusammenhänge (vgl. ebs., S. 293-300) identifiziert werden können und wie diese jeweils in den Beiträgen umgesetzt werden. Die Ergebnisse könnten überdies zeigen, auf welche Weise Jugendliche mit ihrer medial inszenierten Pro-Botschaft Einfluss auf potenzielle Rezipientinnen und Rezipienten nehmen.

Vor diesem Hintergrund käme der medienpädagogischen Perspektive sowohl im Rahmen des Unterrichtskonzepts als auch bei der Analyse der medialen Beiträge eine entscheidende Rolle zu. Mit Blick auf die qualitativen Ergebnisse könnten weiterhin Zusammenhänge zu interkulturell-kommunikativen Gesichtspunkten vertiefend untersucht werden.

7. Reflexion, Zusammenführung von Ergebnissen und Interpretation sowie Schlussfolgerungen

Im abschließenden Abschnitt dieser Arbeit soll es zunächst darum gehen, die im Rahmen der erläuterten Studien verwendeten Methoden kritisch zu reflektieren (vgl. Abschnitt 7.1). Weiterhin soll ein Versuch unternommen werden, ausgewählte Ergebnisse der Studien zusammenzuführen, um die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts zur Förderung von interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge vertiefend betrachten zu können (vgl. Abschnitt 7.2). Nach einer Interpretation (vgl. Abschnitt 7.3) sollen Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet werden (vgl. Abschnitt 7.4).

7.1 Kritische Reflexion gewählter Methoden

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass im Mittelpunkt von Studie 1 stand, ein Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medien zu gestalten sowie hinsichtlich seiner Zielerreichung zu überprüfen, wofür die Evaluation als geeignetes Verfahren gewählt wurde (vgl. Tulodziecki et al., 2013, S. 36f., Abschnitt 3.2.4). Diese wird als quasi-experimentelle Untersuchung mit Messwiederholung in Form von Pre- und Post-Test sowie mit Interventions- und Kontrollgruppe konzipiert, im Rahmen derer – ähnlich wie in einem echtem Experiment – die Wirkung einer unabhängigen Variable (Treatment) auf die Ausprägung einer abhängigen Variable (interkulturelle Kompetenz) ermittelt werden kann. Dabei wird die unabhängige Variable aktiv variiert, indem die Interventionsgruppe das Treatment durchläuft, während die Kontrollgruppe unbehandelt bleibt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 199ff.).

Vor dem Hintergrund der Komplexität der zugrunde liegenden Voraussetzungs-Ziel-Vorgehens-Aussage sowie der avisierten Zielstellung interkultureller Kompetenz erscheint für die Konzeption der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Forschungsarbeit weiterhin eine Kombination des quantitativen und des qualitativen Forschungsparadigmas naheliegend (vgl. Abschnitt 3.2.4). Dementsprechend werden in Studie 1 quantitative und qualitative Methoden der Datenerhebung und -auswertung im Sinne von Mixed Methods kombinierend eingesetzt, um den Forschungsgegenstand interkultureller Kompetenz möglichst vollständig, über die kognitive, affektive und behaviorale Dimension hinweg, zu erfassen, was dem Mixed-

Methods-Motiv der *Komplementarität* entspricht (vgl. z. B. Greene, Caracelli & Graham, 2008, S. 127; Kuckartz, 2014, S. 58; Tashakkori, Teddlie & Johnson, 2015, S. 621). Sowohl im Pre- als auch im Post-Test wird die affektive Dimension interkultureller Kompetenz indirekt über Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler erfasst (vgl. Deardorff, 2011, S. 75ff.; Leung et al., 2014, S. 503, Abschnitt 3.2.4). Hierfür wird der quantitative Fragebogen der *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)* (vgl. Chen & Starosta, 2000) in deutscher Übersetzung (vgl. Fritz & Möllenberg, 1999) verwendet (vgl. Abschnitt 2.1.2). Wenngleich das *Intercultural Development Inventory (IDI)* (vgl. Hammer et al., 2003), das auf dem *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (vgl. Bennett, 1993) beruht und im Rahmen der DESI-Studie eingesetzt wurde (vgl. Göbel, 2007a, S. 32), als potenzielle Alternative eine ganzheitliche, dimensionenübergreifende Erfassung interkultureller Kompetenz ermöglicht hätte, konnte dieses aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten nicht verwendet werden (vgl. IDI & LLC, 2022, Abschnitt 2.1.2). Die gewählte *ISS* überzeugt weiterhin nicht nur aufgrund ihrer fundierten theoretischen Basis (vgl. z. B. Chen & Starosta, 1996, 1997), sondern auch mit Blick auf ihre kulturübergreifende Gültigkeit (vgl. Fritz & Möllenberg, 1999, S. 16f.). Da mit Selbstauskünften in Form von Inventaren oder Messinstrumenten jedoch immer die Problematik sozial erwünschter Antworten einhergeht (vgl. Genkova, 2019, S. 125; Leung et al., 2014, S. 503), wurden die Daten zur kognitiven und behavioralen Dimension nicht über existierende quantitative Fragebögen (vgl. für die kognitive Dimension: Kim & Chen, 1995; für die behaviorale Dimension: Portalla & Chen, 2010, Abschnitt 2.1.2), sondern qualitativ in Form einer Verschriftlichung von *Critical Incidents* in Pre- und Post-Test erhoben. Die schriftliche Aufarbeitung selbst erlebter bzw. vorgestellter Missverständnis- oder Konfliktsituationen mit Menschen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte dient der Aktualisierung interkultureller Bewusstheit (vgl. Hesse, 2008, S. 51) und kann dementsprechend im Sinne kritischer Reflexionsarbeit als eine direkte Form der Kompetenzerfassung verstanden werden (vgl. Deardorff, 2011, S. 74f., Abschnitt 3.2.4).

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Erhebung und Analyse quantitativer und qualitativer Daten zum Konstrukt interkultureller Kompetenz hinsichtlich der kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension parallel, aber getrennt voneinander, weshalb dieses Vorgehen der Mixed-Methods-Designform „convergent design“ (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 65) bzw. „triangulation design“ (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 62) zugeordnet werden kann (vgl. Abschnitt 3.2.4). Weil hierbei sowohl qualitative als auch quantitative Daten der gleichen

Probandinnen und Probanden vorliegen, können datenbasierte Integrationsstrategien zum Einsatz kommen (vgl. Kuckartz, 2017, S. 172-177, Abschnitt 3.2.4). Folglich wird unter Verwendung der qualitativ-inhaltsanalytischen Technik der skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 106f.) basierend auf ethnozentrischen und ethnorelativen Ausprägungen (vgl. Bennett, 1993, S. 29-66, Abschnitt 2.1.2) die Überführung der qualitativen Daten der *Critical Incidents* in Summenscores und damit in quantitative Daten angestrebt, was im Sinne einer *Transformation* (vgl. Kuckartz, 2017, S. 172f., Abschnitt 3.2.4) als *data-transformation variant* (vgl. Creswell & Plano Clark, 2011, S. 81, 2018, S. 73) bzw. *Data Transformation Model* (vgl. Creswell & Plano Clark, 2007, S. 63) aufgefasst werden kann (vgl. Abschnitt 3.2.4). Schließlich bilden die quantitativen Daten die Grundlage für weitere statistische Analysen (vgl. Kuckartz, 2017, S. 173; Creswell & Plano Clark, 2018, S. 71), wie zum Beispiel die statistische Überprüfung von Unterschieden der mittleren Summenscores in Pre- und Post-Test. So zeigt sich für die Interventionsgruppe nach Durchführung des Wilcoxon-Testes im Pre-Post-Vergleich hinsichtlich der behavioralen Dimension eine statistisch signifikante Erhöhung des Summenscore-Mittelwertes, für die kognitive Dimension zumindest ein mittlerer Effekt. Weil mittels t-Test bei abhängigen Stichproben für die Interventionsgruppe auch eine statistisch signifikante Verbesserung des Mittelwertes der *ISS* zwischen Pre- und Post-Test festgestellt werden konnte, ging aus den Ergebnissen von Studie 1 insgesamt hervor, dass das entwickelte Unterrichtskonzept hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz der Schülerinnen und Schüler über die kognitive, affektive und behaviorale Dimension hinweg wirksam war (vgl. Abschnitt 4.2).

Auch wenn weitere Messwiederholungen zu einer Erhöhung der Genauigkeit erfasster Werte führen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 208) sowie zu einer Beurteilung der Nachhaltigkeit festgestellter Interventionseffekte beitragen könnten (vgl. Pissarek & Wild, 2018, S. 217), wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit von einer Follow-up-Erhebung zu einem dritten Messzeitpunkt abgesehen. Das hat vor allem den Grund, dass eine weitere Messwiederholung die Untersuchungsergebnisse beeinflussen und gleichzeitig die interne Validität der Studie negativ beeinträchtigen könnte (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 210). Beispielsweise können sich Testübung bzw. Testmüdigkeit bei Probandinnen und Probanden in Form unsorgfältig ausgefüllter Fragebögen einstellen, wenn ein Testinstrument zu verschiedenen Messzeitpunkten in derselben Variante wiederholt eingesetzt wird (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 210; Pissarek & Wild, 2018, S. 221). Da keine Parallelversion der *ISS* existiert, die als

alternativer quantitativer Fragebogen zur Erfassung der affektiven Dimension interkultureller Kompetenz eingesetzt hätte werden können, erscheint eine Erhebung unter Verwendung identischer Instrumente zu einem späteren Zeitpunkt nur wenig sinnvoll. Stattdessen werden ergänzend zur Pre-Post-Erhebung, die vor allem der Ermittlung von Lernvoraussetzungen, Lernergebnissen und Lernzuwächsen mit Blick auf interkulturelle Kompetenz dient, unterrichtliche Lernaktivitäten, Lehrhandlungen und Nebenwirkungen mittels Unterrichtsbeobachtungen und Audioaufnahmen erfasst.

Insgesamt ist in Studie 1 aufgrund des quasi-experimentellen Verfahrens zum einen eine Dominanz des quantitativen Forschungsparadigmas zu erkennen, zum anderen wird in Folge der Betrachtung von Interventionseffekten vor allem eine summative Evaluation fokussiert. In Studie 2 (vgl. Abschnitt 5.2) hingegen werden – im Sinne einer formativen Evaluation – Bestandteile des Interventionsprozesses in den Mittelpunkt gerückt, was den Einsatz qualitativer Methoden notwendig macht (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 990; Tulodziecki et al., 2013, S. 37). Ein formativ-evaluatives Vorgehen ist vor allem dann aufschlussreich, „wenn es [...] gelingt, die unterschiedlichen – subjektiven – Bewertungen verschiedener Beteiligter zu erfassen“ (Flick, 2009, S. 13). Als Ergänzung zu den quantitativen Ergebnissen der Studie 1 sind in Studie 2 deshalb persönliche Sichtweisen der Lernenden zentral (vgl. Von Kardorff, 2006, S. 78), die sich auf die Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung beziehen. Dieser Prozess nimmt als Lernaktivität im Rahmen der Intervention eine zentrale Rolle ein und wird – unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Sensibilität als affektive Dimension interkultureller Kompetenz – vertiefend untersucht. Zur Erfassung subjektiver Sichtweisen eignen sich, wie Flick (2009) resümiert, insbesondere Interviews oder Gruppendiskussionen (vgl. S. 13). Da die Gestaltung medialer Beiträge in heterogenen Lerngruppen umgesetzt wurde, erscheint es sinnvoll, im Rahmen der Datenerhebung von Studie 2 ebenfalls gruppenbezogen vorzugehen. Aus diesem Grund werden Fokusgruppen-Diskussionen als spezielle Form der Gruppenbefragung eingesetzt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 359), um Informationen über Sichtweisen, Einstellungen, Überzeugungen oder Wahrnehmungsweisen der Teilnehmenden hinsichtlich des fokussierten Themas der gemeinsamen Mediengestaltung in interkultureller Begegnung zu erlangen (vgl. Krueger & Casey, 2015, S. 21; Litosseliti, 2003, S. 18). Im Gegensatz zu Einzelinterviews gewährt diese Methode damit Einblick in „multiple and different views and the dynamics of interaction within a group context, such as consensus, disagreement and power differences among participants“

(Litosseliti, 2003, S. 16). Die Entwicklung von Fragen für die sogenannte „questioning route“ (ebd., S. 55; Krueger & Casey, 2015, S. 39) erfolgt angelehnt an die aus der *ISS* hervorgehenden fünf Komponenten interkultureller Sensibilität (vgl. Fritz & Möllenberg, 1999, S. 11) ergänzt um die Komponente „Empathie“ (Chen und Starosta, 1997, S. 7). Vor diesem Hintergrund kann die Fokusgruppen-Diskussion auch als indirekte Variante der Selbstauskunft zu interkultureller Kompetenz verstanden werden (vgl. Deardorff, 2011, S. 76; Leung et al., 2014, S. 503, Abschnitt 3.2.4), da aus den Sichtweisen der Lernenden deutlich wird, inwiefern verschiedene Komponenten interkultureller Sensibilität – als affektive Dimension interkultureller Kompetenz – im Rahmen des Mediengestaltungsprozesses in interkultureller Begegnung zum Tragen kommen. Für die Auswertung der Daten werden die sechs Komponenten interkultureller Sensibilität als Kategorien herangezogen und unter Verwendung der qualitativ-inhaltsanalytischen Technik der inhaltlichen Strukturierung deduktiv auf das transkribierte Material angewandt (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Da die Komponenten interkultureller Sensibilität der *ISS* eine wesentliche Grundlage für die Leitfadententwicklung sowie die Datenauswertung bilden, ergibt sich für die Ergebnisse aus Studie 2 eine Anschlussfähigkeit an die quantitativen Ergebnisse von Studie 1 (vgl. hierzu Abschnitt 7.2).

In Studie 3 (vgl. Abschnitt 6.2) steht schließlich die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der im Rahmen der interkulturellen Begegnung gestalteten medialen Beiträge in Form von Stop-Motion-Videos im Mittelpunkt. Weil die Videos zentrale Lernprodukte bzw. -ergebnisse der Intervention darstellen, trägt deren gesonderte, vertiefende Analyse und Interpretation unter formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten zur summativen Evaluation eines wesentlichen Bestandteils des Unterrichtskonzepts bei (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 990; Flick, 2009, S. 11). Der Entstehungskontext der Videos ist auf die gemeinsame Mediengestaltung in interkultureller Begegnung zurückzuführen, so dass sich das zugrundeliegende Sample teilweise mit dem der Fokusgruppen in Studie 2 deckt. Im Rahmen der Auswertung der kollaborativ produzierten Beiträge werden – anders als in Studie 2 – jedoch auch die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule einbezogen. Thematisch sind die Beiträge an Missverständnissen bzw. Konflikten zwischen Deutschen und Geflüchteten orientiert und spiegeln insofern eine mediale Umsetzung von *Critical Incidents* wider, die in Studie 1 als Erhebungsinstrument eingesetzt wurden. Da die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – als Auswertungsmethode sprachlichen Materials (vgl. S. 54) – nicht nur textbasierte (vgl. Studien 1 und 2, Abschnitte 4.2, 5.2), sondern auch videobasierte Analysen (vgl. Mayring,

Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005) einschließt, wurde sie zur Untersuchung der Stop-Motion-Videos herangezogen. Im Rahmen inhaltlich- bzw. formal-strukturierender qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. Mayring, 2015, S. 99, S. 103ff.) wird ermittelt, wie sich wesentliche Aspekte von Kommunikationssituationen beschreiben lassen (vgl. Heringer, 2017, S. 23), welche formalen Medienmerkmale identifiziert werden können (vgl. Tulodziecki et al., 2021, S. 34-37) und welche Bezüge zu Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz hergestellt werden können (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 367). Während in Studie 1 Wirkungen der Intervention unter anderem auf die behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz überprüft und bestätigt werden konnten, werden in Studie 3 in einem Teil der Videoanalyse Bezüge zu dieser Kompetenzdimension untersucht. Damit wird eine potenzielle Anschlussfähigkeit zwischen Studie 1 und Studie 3 in Aussicht gestellt (vgl. hierzu Abschnitt 7.2).

Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass jede der Studien zumindest in einem Aspekt Verbindungen zum Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz aufweist (vgl. Abschnitt 3.3., Abb. 1). In Übereinstimmung mit dem in Studie 1 angestrebten Ziel, die Wirksamkeit des gesamten Unterrichtskonzepts auf die Förderung interkultureller Kompetenz zu überprüfen, wird eine quasi-experimentelle Evaluationsstudie mit Pre- und Post-Test sowie Interventions- und Kontrollgruppe zugrunde gelegt, in der interkulturelle Kompetenz ganzheitlich über alle Dimensionen hinweg unter Verwendung quantitativer und qualitativer Methoden erfasst wird. Die *ISS* wird eingesetzt, um quantitative Daten zur affektiven Dimension interkultureller Kompetenz zu erheben. In Kombination werden *Critical Incidents* verwendet, um qualitative Daten zur kognitiven und behavioralen Dimension zu gewinnen. Unter anderem in Folge der Quantifizierung qualitativer Datengrundlagen besteht im Rahmen der Mixed-Methods-Studie eine Dominanz des quantitativen Paradigmas (s. o.), was in Abbildung 1 in Abschnitt 3.3 entsprechend dem Notationssystem von Morse (1991) als „QUAN“ bzw. „qual“ kenntlich gemacht wurde (vgl. S. 121f.).

Die qualitativ ausgerichteten Studien 2 und 3 sind als ergänzende Studien zu Studie 1 einzuordnen, weil hier jeweils die Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung als eine Lernaktivität in den Mittelpunkt gerückt und vertiefend untersucht wird. In Studie 2 wird der Prozess dieser Lernaktivität fokussiert, indem im Anschluss an die Intervention im Rahmen von Fokusgruppen-Diskussionen Sichtweisen der Lernenden auf die kollaborative Mediengestaltung unter Berücksichtigung der affektiven Dimension interkultureller

Kompetenz erfasst werden. Hingegen stehen in Studie 3 die medialen Beiträge als Produkte im Mittelpunkt einer inhaltsanalytischen Untersuchung, die den Fokus auf die Aspekte Kommunikation, Medienmerkmale sowie Bezüge zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz richtet (vgl. Abschnitt 3.3, Abb. 1).

Die Verbindungslinien, die aus diesen Erläuterungen zwischen dem Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz und den Studien hervorgingen (vgl. hierzu Abschnitt 3.3, Abb. 1), geben gleichzeitig Hinweise darauf, an welchen Stellen potenzielle Anschlussfähigkeiten zwischen den Studien bestehen. Vor diesem Hintergrund erfolgen im nächsten Abschnitt die Zusammenführung und Interpretation von ausgewählten Ergebnissen der drei Studien.

7.2 Zusammenführung von Studienergebnissen

Für eine Zusammenführung von Studienergebnissen richtet sich der Fokus auf das Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz, weil dieses in jeder der drei Untersuchungen zumindest in Form eines ausgewählten Aspekts bzw. einer Kompetenzdimension berücksichtigt wurde, woraus sich Verbindungslinien zwischen Ergebnissen der Studien ergeben (vgl. Abschnitt 3.3, Abb. 1).

Zwischen Studie 1 und Studie 2 zeigt sich eine korrespondierende Perspektive hinsichtlich der Fokussierung interkultureller Sensibilität als affektive Dimension interkultureller Kompetenz. Die Parallele spiegelt sich darin wider, dass sowohl das quantitative Testinstrument aus Studie 1 (vgl. Abschnitt 4.2) als auch die qualitativ ausgerichtete Erhebung und Auswertung in Studie 2 (vgl. Abschnitt 5.2) auf einer Unterteilung interkultureller Sensibilität in weitere fünf Komponenten beruht: *Freude an interkultureller Interaktion (Interaction Enjoyment)*, *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion (Interaction Attentiveness)*, *Respekt vor kulturellen Unterschieden (Respect for Cultural Differences)*, *Selbstsicherheit (Self Confidence)* und *Selbstwertgefühl (Self Esteem)* (vgl. Chen & Starosta, 2000; Fritz & Möllenberg, 1999). Auch wenn im Rahmen der Ergebnisdarstellung in Studie 1 die ISS bislang nicht hinsichtlich ihrer Komponenten differenzierend betrachtet wurde (vgl. Abschnitt 4.2), ermöglicht eine solche Differenzierung eine Zusammenführung mit Ergebnissen aus Studie 2. Im Fragebogen in Studie 1 entfallen auf die Komponente *Freude an interkultureller Interaktion* sechs der insgesamt 22 Items (z. B. „Ich gehe gerne mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund um“). *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion* wird durch drei Items abgebildet (z. B. „Ich beobachte sehr aufmerksam, wenn ich mit Menschen

mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe“). Sechs Items beziehen sich auf die Komponente *Respekt vor kulturellen Unterschieden* (z. B. „Ich respektiere die Werte von Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund“). *Selbstsicherheit* wird anhand von vier Items abgebildet (z. B. „Ich bin selbstsicher, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe“). Zuletzt beziehen sich drei Items auf das *Selbstwertgefühl* der Probandinnen und Probanden (z. B. Ich fühle mich nutzlos, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe“). Im Rahmen der Ergebniszusammenführung ist weiterhin zu berücksichtigen, dass in Studie 1 Daten auf Ebene einzelner Probandinnen bzw. Probanden ($n_{IG}=19$, $n_{KG}=18$) unter Verwendung quantitativer Methoden (*ISS*) erhoben wurden, während in Studie 2 die Datenerfassung auf Gruppenebene unter Einsatz qualitativer Methoden und ohne Einbezug von Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe ($n=15$, 5 Fokusgruppen) erfolgte. Unter Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen sollen im Folgenden beide Datenarten in einer gemeinsamen Darstellung miteinander in Beziehung gesetzt werden. Hierzu werden in Tabelle 1 für die Interventionsgruppe entlang der fünf Komponenten interkultureller Sensibilität quantitative Ergebnisse in Form von Mittelwerten (MW) und Standardabweichungen (SD) in Pre- und Post-Test (Pre, Post) den qualitativen Ergebnissen der Fokusgruppen (= FG1 bis FG5) in Form von Ankerbeispielen (= AB1 bis AB10, vgl. hierzu Abschnitt 5.2) gegenübergestellt.

Komponente interkultureller Sensibilität	MW Pre (SD)	MW Post (SD)	Ankerbeispiele Fokusgruppen
Freude an interkultureller Interaktion	3,00 (0,50)	3,12 (0,46)	„Also ich würde sagen, dass wir eigentlich relativ viel Spaß hatten. Und das kam bei mir auch so rüber, dass [...], als wir dann die Musik so geschnitten haben und so und die [Name der Mittelschülerin] sprechen musste, also da haben wir eigentlich alle viel gelacht“ (Fokusgruppe 1 = FG1, Ankerbeispiel 1=AB1). „Also man hat sich halt kennengelernt und sollte gleich dieses Video machen. Mir hätte es mehr Spaß gemacht, wenn man sich vorher einfach ein bisschen unterhalten und sich ausgetauscht hätte“ (FG3, AB2).
Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion	2,56 (0,50)	2,95 (0,58)	„[I]rgendwie wollte man ein Stück weit [...] was von ihnen wissen [...]. Und wir haben dann halt, ja, so banale Sachen gefragt wie ‚Woher kommt

			<p>ihr und wie lange seid ihr schon in Deutschland?“ (FG3, AB3).</p> <p>„Ich war sehr gespannt auf die Reaktionen von der Übergangsklasse [= Mittelschulklasse] auf die Videos. Zum Beispiel war ja eins mit diesen Bomben [Erläuterung: das Video zeigt das Missverständnis auf, dass ein junger Geflüchteter für einen Terroristen gehalten wird, weil er eine dicke Jacke trägt.] und da war ich sehr gespannt, wie sie reagieren, weil sie eventuell diese Situation kennen, die Geräusche kennen. Und, ja, das war dann so ein bisschen, wo ich natürlich schon mal irgendwie in die Gesichter geguckt habe, weil es mich einfach interessiert hat. Wie reagieren diese Menschen auf etwas, was sie auch selbst erlebt haben könnten oder selbst erleben auch?“ (FG3, AB4).</p>
Respekt vor kulturellen Unterschieden	3,23 (0,48)	3,36 (0,52)	<p>„Wir haben uns [...] einen [erg.: Konflikt] überlegt, wie es vielleicht wäre, wenn wir einfach über Kopftuch was machen [erg.: dass angeblich alle Frauen gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen]. [...] [Name der Mittelschülerin, erg.: die selbst freiwillig ein Kopftuch trägt] wollte das nicht. Man hat das an ihrer Mimik und Gestik gemerkt. Und dann wussten wir schon, okay, das machen wir lieber nicht“ (FG1, AB5).</p>
Selbstsicherheit	2,61 (0,66)	2,67 (0,51)	<p>„Es war am Anfang vielleicht noch etwas schwerer. [...] Ich wusste nicht, wie ich mit ihnen reden soll oder was. Ich weiß nicht, wenn man sich dann so kennenlernt, was man dann fragen kann oder fragen darf, dass man nicht in ein Fettnäpfchen tritt“ (FG3, AB6).</p> <p>„[A]ls wir das Video angefangen haben zu schneiden, dass es auch da so bisschen der Punkt war, wo eigentlich so, ich sage jetzt mal, wir viele, mehr Themen hatten, zu sprechen, wie wir das Video machen und so und wie jetzt jemand sitzt und dass man halt da dann auch mehr kommuniziert hat, als wenn man sich einfach nur gegenüber sitzt“ (FG1, AB7).</p> <p>„[B]ei der Videogestaltung [...] da waren wir [...] sehr sicher, weil [...] da war man ja auch nicht so der richtige Mensch, sondern man</p>

			konnte eigentlich das machen, was man sonst nicht macht.“ (FG1, AB8).
Selbstwertgefühl	3,44 (0,51)	3,54 (0,43)	„Das war eher so ein Miteinander, so ohne irgendeinen [...] wäre es logisch nicht so rausgekommen, weil jeder so seine Meinung hatte dazu und man auch alle immer gefragt hat und halt auch jeden mit eingebunden hat. Und deswegen, wenn halt einer nicht da gewesen wäre, dann hätte natürlich eine Meinung gefehlt und das ist ja auch dann ausschlaggebend“ (FG3, AB9). „[Name einer Mittelschülerin 1], [Name einer Mitschülerin 1] und [Name einer Mitschülerin 2], die waren [...] alle [erg.: als Schauspielerinnen] am Videodreh beteiligt [...] und [Name einer Mittelschülerin 2] hat eben alles so gemalt und gebastelt und ich habe [...] die Fotos gemacht. Und da finde ich eigentlich, dass alle, also so für das Ergebnis beteiligt waren“ (FG1, AB10).

Tabelle 1: Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Ergebnissen aus den Studien 1 und 2 unter Bezugnahme auf die Komponenten interkultureller Sensibilität.

Die Ergebnisse aus Studie 1, in der die *ISS* ohne komponentenbezogene Unterteilung betrachtet wurde, zeigen für die Interventionsgruppe eine statistisch signifikante Verbesserung des Mittelwertes zwischen Pre-Test (MW: 2,98) und Post-Test (MW: 3,13) (vgl. hierzu Abschnitt 4.2). Mit Blick auf die Ergebnisse auf Ebene der Komponenten interkultureller Sensibilität wird ebenfalls eine Verbesserungstendenz zwischen Pre- und Post-Test in Form gestiegener Mittelwerte ersichtlich (vgl. Tab. 1). Da zwar über alle Komponenten hinweg Varianzhomogenität festgestellt werden kann, jedoch nicht immer normalverteilte Daten vorliegen, wird die statistische Signifikanz der Mittelwertänderungen mittels Wilcoxon-Test – als nicht-parametrisches Testverfahren – überprüft. Nur für die Komponente *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion* zeigt sich eine auf dem Fünf-Prozent-Niveau statistisch signifikante Verbesserung des Mittelwerts zwischen Pre- und Post-Test ($Z(N=19) = -2,738$, $p=0,006$), was sich gleichzeitig in einem mittleren Effekt ($r = 0,44$) widerspiegelt (vgl. zur Effektgröße r Fritz, Morris & Richler, 2012; Gattermeyer, Vladarski & Aden, 2020). Hinsichtlich der qualitativen Ergebnisse aus den Fokusgruppen wird *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion* unter anderem darin deutlich, dass Probandinnen bzw. Probanden Informationen über ihre Gruppenpartnerinnen und -partner erlangen möchten (vgl.

„[I]rgendwie wollte man ein Stück weit [...] was von ihnen wissen [...]. Und wir haben dann halt, ja, so banale Sachen gefragt [...]“, AB3) oder diese genau beobachten (vgl. „[...] Und, ja, das war dann so ein bisschen, wo ich natürlich schon mal irgendwie in die Gesichter geguckt habe, weil es mich einfach interessiert hat [...]“, AB4).

Für die Komponente *Selbstsicherheit* kann kein Effekt im Pre-Post-Vergleich festgestellt werden ($r = 0,034$). Aus den Fokusgruppenergebnissen zu dieser Komponente geht hervor, dass ein Teil der Probandinnen und Probanden die eigene *Selbstsicherheit* im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule zu Beginn des Treffens eher gering einschätzt, aus Angst, mit einer Äußerung in ein Fettnäpfchen zu treten (vgl. AB6). Gesteigerte *Selbstsicherheit* nehmen einige Befragte allerdings bei sich im Rahmen der Videogestaltung wahr. Dabei werden einerseits „mehr Themen“ (AB7) für Gespräche vorgegeben (vgl. AB7), was zu einer Strukturierung der Interaktion und gesteigerter Selbstsicherheit beiträgt. Zugleich konnten die Probandinnen und Probanden im Rahmen der Videogestaltung „das machen, was man sonst nicht macht“ (AB8). Die im Zitat angesprochene Möglichkeit, im Stop-Motion-Video andere Rollen zu übernehmen, führte nach Ansicht der Probandinnen und Probanden zu einer Steigerung ihrer Selbstsicherheit.

Für die übrigen Komponenten ergeben sich zumindest geringe Effekte im Pre-Post-Vergleich. Die Komponente *Freude an der interkulturellen Interaktion* ($r = 0,26$) spiegelt sich anhand der qualitativen Ergebnisse der Fokusgruppen unter anderem darin wider, dass der Gestaltungsprozess der Stop-Motion-Videos den Befragten Freude bereitete (vgl. AB1), dass jedoch die geringe Zeit, die zum Kennenlernen der Mittelschülerinnen und -schüler zur Verfügung stand, Freude minderte (vgl. AB2).

Aus den quantitativen Ergebnissen zur Komponente *Respekt vor kulturellen Unterschieden* geht – neben dem bereits erwähnten kleinen Effekt im Pre-Post-Vergleich ($r = 0,17$) – weiterhin ein relativ hoher Mittelwert von 3,23 im Pre-Test hervor (vgl. Tab. 1). Anhand der Fokusgruppenergebnisse wird diese Komponente zum Beispiel deutlich, wenn im Rahmen der Auswahl eines geeigneten Themas für die Stop-Motion-Videos nicht der eigene Wunsch, „einfach über Kopftuch was [zu] machen“ (AB5) durchgesetzt, sondern ein anderes Thema gesucht wird (vgl. „okay, das machen wir lieber nicht“, AB5), um so die kulturell begründeten Bedenken einer Mittelschülerin zu respektieren (vgl. AB5). Zuletzt zeigt sich mit Blick auf die Ergebnisse zur Komponente *Selbstwertgefühl* ($r = 0,13$), dass die Befragten den Prozess der Zusammenarbeit als ein „Miteinander“ (AB9) beschreiben, in den alle Gruppenmitglieder mit

jeweils verschiedenen, aber gleichermaßen wichtigen Aufgaben (z. B. Malen, Basteln, Fotos machen, vgl. AB9) eingebunden waren, so „dass alle, also für das Ergebnis beteiligt waren“ (AB9). Demnach stellte sich im Rahmen der Videogestaltung in interkultureller Begegnung ein Gefühl des Gebrauchtwerdens ein, mit dem ein hohes Selbstwertgefühl verbunden ist.

Darüber hinaus zeigt sich zwischen der Studie 1 und Studie 3 eine verbindende Perspektive bezüglich der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz. In Studie 1 wird diese Kompetenzdimension unter Bezugnahme auf Chen und Starosta (1996, S. 367ff., Abschnitt 2.1.2) in Form von *Critical Incidents* für jede einzelne Probandin bzw. jeden einzelnen Probanden erfasst und anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch mittels skalierender Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 106f.) auf der Grundlage ethnozentrischer und ethnorelativer Ausprägungen (vgl. Bennett, 1993, S. 29-66) ausgewertet. Auf diese Weise ergibt sich für jede Probandin bzw. jeden Probanden ein Summenscore für Pre- und Post-Test. In Studie 3 werden die von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums und der Mittelschule gemeinsam in Gruppen gestalteten Stop-Motion-Videos, in denen thematisch Konflikte oder Missverständnisse zwischen Deutschen und Geflüchteten aufgegriffen werden, qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wird unter anderem die Fragestellung bearbeitet, inwiefern sich Bezüge zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz unter Berücksichtigung ihrer Komponenten (vgl. Chen & Starosta, 1996, S. 367) zeigen lassen. Auch wenn damit in beiden Studien Daten zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz erhoben werden, liegen diese in Studie 1 probandenbezogen in Form quantitativer Pre- und Post-Summscores, in Studie 3 als qualitative Daten in Form von Kodierungen für jede Gestaltungsgruppe vor.

Als gemeinsame Basis für eine Zusammenführung sollen demnach die probandenbezogenen Summscores aus Studie 1 ebenfalls auf Gruppenebene betrachtet werden. Da jedoch die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule aus organisatorischen und forschungsbedingten Gründen nicht an der Pre-Post-Erhebung in Studie 1 beteiligt waren, können die Ergebnisse der Gruppen, innerhalb derer die Videos gestaltet wurden (= Gestaltungsgruppe G1 bis G6), nicht adäquat durch entsprechende Pre-Post-Werte abgebildet werden. Deshalb können für die gruppenbezogene Betrachtung der Summscores zur behavioralen Dimension nur die Mitglieder der Gestaltungsgruppen Berücksichtigung finden, die als Probandinnen und Probanden an der Erhebung in Studie 1 teilgenommen haben (= Proband:innengruppe PG1 bis PG6). Tabelle 2 gibt die Zusammensetzung von Gestaltungs- und Proband:innengruppen im

Vergleich hinsichtlich der Merkmale Geschlecht (w: weiblich; m: männlich) und Schulform (MS: Mittelschule; GYM: Gymnasium) wieder. Zusätzlich werden den Gestaltungsgruppen die erstellten Medienprodukte (Video 1 bis 6, inklusive Länge in Minuten) zugeordnet.

Gestaltungsgruppe	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Geschlecht	w=5 m=0	w=0 m=6	w=5 m=0	w=0 m=6	w=5 m=0	w=0 m=5
Besuchte Schulform	GYM=3 MS=2	GYM=3 MS=3	GYM=3 MS=2	GYM=4 MS=2	GYM=3 MS=2	GYM=4 MS=1
Gestaltetes Medienprodukt (Länge in Min.)	Video 1 (01:12)	Video 2 (00:46)	Video 3 (01:23)	Video 4 (00:20)	Video 5 (00:40)	Video 6 (00:37)
Proband:innen- gruppe	PG1	PG2	PG3	PG4	PG5	PG6
Geschlecht	w=3 m=0	w=0 m=3	w=3 m=0	w=0 m=4	w=2 ¹ m=0	w=0 m=4
Besuchte Schulform	GYM=3 MS=0	GYM=3 MS=0	GYM=3 MS=0	GYM=4 MS=0	GYM=2 MS=0	GYM=4 MS=0

Tabelle 2: Beschreibung von Gestaltungs- und Proband:innengruppen hinsichtlich Medienprodukt, Geschlecht und Schulform.

Vor diesem Hintergrund können ausgewählte Ergebnisse der Studien 1 und 3 unter der Perspektive der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz in einer gemeinsamen Darstellung in Beziehung gesetzt werden (vgl. Abb. 2).

¹ Eine Schülerin aus G5 nahm nicht an Pre- bzw. Post-Test teil, weshalb keine Summenscores für sie existieren. Aus diesem Grund wird sie in PG5 nicht berücksichtigt.

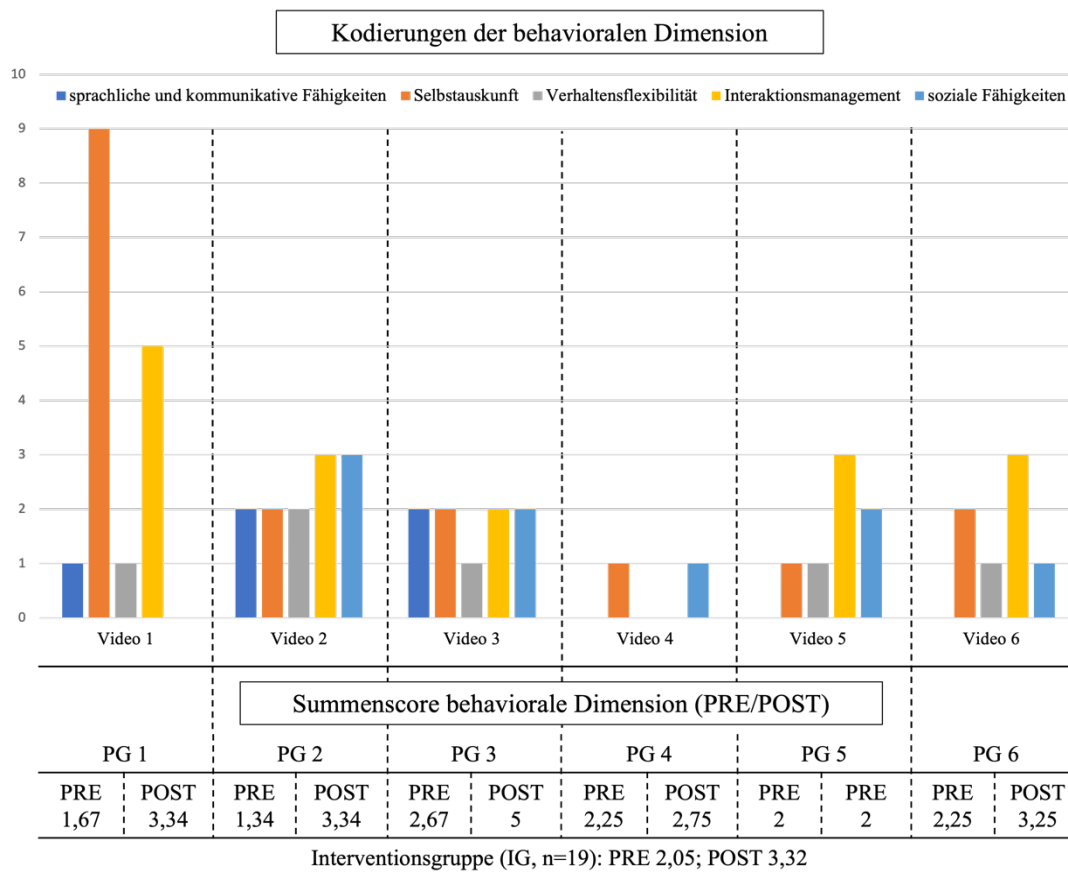


Abbildung 2: Zusammenführung ausgewählter Ergebnisse aus Studie 1 und 3 hinsichtlich der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz – Kodierungshäufigkeiten (Videoanalyse) und Summenscores für Pre- und Post-Test (Critical Incidents).

Entsprechend wird in Abbildung 2 zunächst die Anzahl an Kodierungen mit Blick auf die Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz für die Videos 1 bis 6 wiedergegeben. Es zeigen sich in jedem der Videos Bezüge zu Komponenten der behavioralen Dimension (vgl. hierzu Abschnitt 6.2). Zusätzlich werden in Abbildung 2 für jede der sechs Proband:innengruppen, die sich einem Video zuordnen lassen, die Mittelwerte der Summenscores der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz für Pre- und Post-Test dargestellt. Die Abbildung veranschaulicht, dass sich jede Proband:innengruppe – mit Ausnahme von PG5 – hinsichtlich des Summenscores zwischen Pre- und Post-Test verbessern konnte. Aufgrund der geringen Gruppengrößen mit maximal vier Mitgliedern (vgl. Tab. 2) erfolgen an dieser Stelle jedoch keine Tests auf statistische Signifikanz. Für einen Vergleich können stattdessen die Mittelwerte der Summenscores auf Ebene der gesamten Interventionsgruppe ($n_{IG}=19$) herangezogen werden, für die ein statistisch signifikanter

Zuwachs (+1,26 Punkte; $p=.002$) zwischen Pre-Test (2,05 Punkte) und Post-Test (3,32 Punkte) zu verzeichnen ist (vgl. hierzu Abschnitt 4.2).

Bei einer genaueren Betrachtung von Abbildung 2 wird für PG3 der höchste Zuwachs hinsichtlich des Summenscores (+2,34 Punkte) deutlich. Diese erreicht im Vergleich mit den übrigen Proband:innengruppen mit 5 Punkten zugleich den höchsten Score im Post-Test. Sowohl die Ergebnisse des Pre- als auch des Post-Tests von PG3 liegen damit über dem mittleren Summenscore der Interventionsgruppe. Für Video 3, das PG3 gemeinsam mit zwei Schülerinnen der Mittelschule produziert hat, zeigen sich Bezüge zu allen fünf Komponenten der behavioralen Dimension, auf die in Gänze neun Kodierungen entfallen.

Wenngleich PG2 mit 1,34 Punkten im Pre-Test unter dem mittleren Summenscore der Interventionsgruppe liegt, wird mit einem Zuwachs um +2 Punkte ebenso eine überdurchschnittliche Steigerung in Relation zur Interventionsgruppe ersichtlich. Im gemeinschaftlich mit drei Mittelschülern produzierten Video zeigen sich Bezüge zu allen fünf Komponenten der behavioralen Dimension, was sich in insgesamt zwölf Kodierungen widerspiegelt.

Auch PG1 weist mit einem Pre-Summenscore von 1,67 einen niedrigeren Wert im Vergleich zum Mittelwert der Interventionsgruppe auf, jedoch erreicht diese Gruppe eine überdurchschnittliche Steigerung um +1,67 Punkte. In Video 1, das PG1 in Zusammenarbeit mit zwei Mittelschülerinnen erstellt, werden Bezüge zu vier der fünf Komponenten der behavioralen Kompetenzdimension deutlich. Mit insgesamt 16 Kodierungen zeigen sich in Video 1 im Vergleich mit den anderen Videobeiträgen die häufigsten Bezüge zu Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz.

Wenngleich PG6 einen relativ hohen Pre-Summenscore von 2,25 Punkten aufweist, ist der Zuwachs zum Post-Summenscore (+1 Punkt) im Vergleich zur Interventionsgruppe unterdurchschnittlich. In Video 6, das PG6 in Zusammenarbeit mit einem Schüler der Mittelschulklasse produziert, gibt es Bezüge zu vier der fünf Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz (7 Kodierungen).

Weiterhin zeigt sich auch für PG4 ein relativ hoher Score im Pre-Test (2,25 Punkte). Die Verbesserung des Summenscores im Pre-Post-Vergleich (+0,5 Punkte) ist jedoch in Anbetracht des mittleren Summenscores der Interventionsgruppe ebenfalls unterdurchschnittlich. In Video 4, das von PG4 gemeinsam mit zwei Schülern der Mittelschule erstellt wurde, können Bezüge

zu zwei der fünf Komponenten der behavioralen Dimension identifiziert werden (2 Kodierungen).

Wie bereits erwähnt, ist in PG5 keine Veränderung des Summenscores zwischen Pre- und Post-Test zu verzeichnen. In Kooperation mit zwei Schülerinnen der Mittelschulklasse gestaltet PG5 Video 5, in dem Bezüge zu vier der fünf Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz ersichtlich werden, was sich in insgesamt sieben Kodierungen widerspiegelt. Im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts soll nun eine Interpretation der zusammengeführten Ergebnisse stehen.

7.3 Interpretation der zusammengeführten Ergebnisse

Im vorherigen Abschnitt wurden Ergebnisse der drei Studien zusammengeführt. Im Folgenden soll zunächst eine Interpretation der Ergebniszusammenführung von Studie 1 und Studie 2 erfolgen.

Wie unter Abschnitt 7.1 erläutert wurde, erfolgte in Studie 2 als Ergänzung bzw. Vertiefung zu den quantitativen Ergebnissen der Studie 1 mittels qualitativer Methoden eine Erfassung persönlicher Sichtweisen der Lernenden, die sich auf die Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung – als Kernaspekt des in Studie 1 evaluierten Unterrichtskonzepts – beziehen. Aus diesem Grund werden im ersten Teil dieses Abschnitts die qualitativen Resultate aus Studie 2 für eine vertiefende Erläuterung bzw. Interpretation der quantitativen Ergebnisse aus Studie 1 herangezogen.

In Anbetracht der dargestellten Ergebnisse fällt zunächst auf, dass sich einzig für die Komponente *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion* eine statistisch signifikante Verbesserung einstellt. Der relativ geringe Pre-Test-Mittelwert von 2,56 könnte damit zusammenhängen, dass die Probandinnen und Probanden zwar im Alltag relativ häufig mit Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung oberflächlichen Kontakt haben (vgl. z. B. Götz & Holler, 2016, Abschnitt 1), sich aber bisher an ihrer Schule vermutlich selten Gelegenheiten der Zusammenarbeit mit Angehörigen dieser Personengruppe in der Klassengemeinschaft ergeben haben (vgl. z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Abschnitt 3.2.1). Deshalb könnte es sein, dass die Probandinnen und Probanden vor der Intervention *Aufmerksamkeit während der interkulturellen Interaktion* noch als weniger wichtig einschätzen. Die statistisch signifikante Steigerung mit Blick auf diese Komponente könnte damit verbunden sein, dass aufgrund der kooperativ zu lösenden Gestaltungsaufgabe als

gemeinsames Ziel der interkulturellen Begegnung positive Kontaktbedingungen geschaffen werden konnten (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3), was zu einer Steigerung des Interesses der Probandinnen und Probanden an ihren Kooperationspartnerinnen und -partnern aus der Mittelschule beigetragen und damit zu erhöhter Aufmerksamkeit geführt haben könnte (vgl. Abschnitt 7.2, AB3, AB4; hierzu Abschnitt 5.2).

Im Gegensatz dazu geht aus den quantitativen Ergebnissen zur Komponente *Selbstsicherheit* nur eine sehr geringe Verbesserung ohne nachweisbaren Effekt zwischen Pre- und Post-Erhebung hervor. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der qualitativen Analysen kann dies mit einer Einschätzung geringer Selbstsicherheit zu Beginn der interkulturellen Begegnung in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Abschnitt 7.2, AB6). Möglich ist, dass sich die anfänglich wahrgenommene Unsicherheit nachhaltig negativ auf die Beantwortung der Items zur Komponente *Selbstsicherheit* im Post-Test auswirkte. Wie allerdings bereits im Rahmen der Ergebnisinterpretation von Studie 2 argumentiert wurde (vgl. hierzu Abschnitt 5.2), kann ein Mangel an Selbstsicherheit im Umgang mit Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung als notwendige Basis dafür gesehen werden, dass die Affektivität interkultureller Kommunikation (vgl. Göbel & Hesse, 2004, S. 827, Abschnitt 5.2) erkannt wird. Das bedeutet, dass Probandinnen und Probanden als Folge ihrer Unsicherheit bestimmte Sachverhalte, die kulturell bedingt emotional besetzt sein könnten, umsichtig thematisieren (vgl. ebd., Abschnitt 5.2) Diese Probandinnen und Probanden nehmen im weiteren Verlauf der interkulturellen Begegnung insbesondere im Zuge der gemeinsamen Videogestaltung eine gesteigerte Selbstsicherheit bei sich wahr (vgl. Abschnitt 7.2, AB7, AB8). Unter Bezugnahme auf die Kontakttheorie (vgl. z. B. Pettigrew, 1998, Abschnitt 2.1.2) könnte die kooperativ und gleichberechtigt zu bearbeitende Aufgabenstellung in Form der Gestaltung medialer Beiträge als gemeinsames Ziel (vgl. z. B. Barrett, 2018; Porto et al., 2017, Abschnitt 2.1.3) dazu beigetragen haben, dass gegenseitiges Vertrauen auf- und Kategorisierungen des jeweils anderen abgebaut werden konnten, was sich in der Wahrnehmung gesteigerter Selbstsicherheit widerspiegelt (vgl. hierzu Abschnitt 5.2).

Weiterhin wird in Hinblick auf die quantitativen Ergebnisse zur Komponente *Freude an der interkulturellen Interaktion* ein kleiner Effekt zwischen Pre- und Post-Test deutlich. Die lediglich geringfügige Steigerung der Komponente Freude an der interkulturellen Interaktion zwischen Pre- und Post-Test könnte damit erklärt werden, dass Probandinnen und Probanden zum Teil die Zeit, die für das Kennenlernen der Mittelschülerinnen und -schüler zur Verfügung

stand (vgl. Abschnitt 7.2, AB2), als zu gering kritisierten, was gleichsam ihre Freude minderte. Eine zeitliche Ausweitung der interkulturellen Begegnung würde vor dem Hintergrund der Kontakttheorie potenziell zu einer Intensivierung interkultureller Kontakte führen, was mit einer Steigerung gegenseitigen Vertrauens und mit dem Aufbau von Freundschaften verbunden sein kann (vgl. z. B. Pettigrew, 1998, Abschnitte 2.1.2, 5.2)

Die generell positive Tendenz, die sich für die Komponente *Freude an der interkulturellen Interaktion* zwischen Pre- und Post-Test zeigt, kann jedoch mit den qualitativen Ergebnissen aus Studie 2 insofern in Verbindung gebracht werden, als dass vielen Probandinnen und Probanden die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschulklasse generell und die gemeinsame Erstellung der Stop-Motion-Videos im Speziellen Freude bereitet (vgl. Abschnitt 7.2, AB1). Diese Einschätzung der Probandinnen und Probanden kann einerseits mit Studienergebnissen verbunden werden, aus denen hervorgeht, dass viele Jugendliche kulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen (vgl. z. B. Calmbach et al., 2020; Bertelsmann Stiftung, 2017, Abschnitte 1, 5.2). Andererseits kann eine Begründung sein, dass Medien heutzutage einen wichtigen Bestandteil im Alltag von Jugendlichen einnehmen (vgl. mpfs, 2021, Abschnitt 1), weshalb es Jugendlichen möglicherweise besondere Freude bereitet, wenn sich der Unterricht an ihrer Lebenswelt orientiert und sie – als handelnde Individuen – Medien nicht nur rezipieren, sondern auch aktiv und kreativ produzieren können (vgl. z. B. Schorb, 2017, Abschnitt 2.2.2).

Auch hinsichtlich der quantitativen Pre- und Post-Ergebnisse zur Komponente *Respekt vor kulturellen Unterschieden* wird eine geringfügige Steigerung als kleiner Effekt ersichtlich. Der relativ hohe Pre-Mittelwert von 3,23 deutet darauf hin, dass die Probandinnen und Probanden bereits vor der Intervention ihren Respekt vor kulturellen Unterschieden hoch einschätzen, was sich auch mit Studienergebnissen deckt, die auf eine grundsätzlich tolerante Haltung von Jugendlichen der Residenzgesellschaft gegenüber anderen Lebensformen oder sozialen Gruppen schließen lassen (vgl. z. B. Schneekloth, 2019, S. 110f.; Schneekloth & Albert, 2019, S. 86, Abschnitt 1). Der zumindest kleine Effekt zwischen Pre- und Post-Test lässt sich mit den qualitativen Ergebnissen der Fokusgruppen in Zusammenhang bringen, aus denen unter anderem hervorgeht, dass Probandinnen und Probanden beispielsweise während der Auswahl eines für die Stop-Motion-Videos geeigneten interkulturellen Missverständnisses oder Konflikts Respekt vor kulturellen Unterschieden zeigen (vgl. Abschnitt 7.2, AB5). Demnach kann die thematische Ausrichtung der medialen Beiträge auf *Critical Incidents* eine mögliche

Erklärung für die Verbesserungstendenz hinsichtlich der Komponente *Respekt vor kulturellen Unterschieden* darstellen (vgl. z. B. Göbel & Buchwald, 2008, Abschnitt 2.1.3). In der Reflexion und Diskussion kritischer Überschneidungssituationen zwischen Deutschen und Geflüchteten nutzen Probandinnen und Probanden im beschriebenen Beispiel (vgl. Abschnitt 7.2, AB5) die Möglichkeit, sich gegenüber kulturellen Unterschieden – im konkreten Fall Meinungen bzw. Sichtweisen bezüglich der Thematik *Kopftuch im Islam* – zu positionieren, was die Komponente *Respekt vor kulturellen Unterschieden* adressiert (vgl. Abschnitt 5.2). Während die Gymnasiastinnen das Tragen eines Kopftuchs anfangs eher als nicht-freiwillige muslimische Glaubensregel verstehen, können sie auf der Grundlage der persönlichen Betroffenheit einer Mittelschülerin, die selbst Kopftuch trägt, ihre Sichtweise kritisch hinterfragen. Der dadurch zum Tragen kommende erfahrungsorientierte Zugang im Rahmen der Erarbeitung von *Critical Incidents* (vgl. Göbel & Buchwald, 2008, Abschnitt 2.1.3) kann somit als weitere mögliche Begründung für die Verbesserungstendenz der Komponente *Respekt vor kulturellen Unterschieden* herangezogen werden.

Schließlich zeigt sich mit Blick auf die quantitativen Ergebnisse zur Komponente *Selbstwertgefühl* ebenfalls ein kleiner Effekt zwischen Pre- und Post-Test. Es fällt jedoch auf, dass der Pre-Mittelwert mit 3,44 auf einem relativ hohen Ausgangsniveau liegt, was besagt, dass die Probandinnen und Probanden bereits vor der Intervention ihr Selbstwertgefühl im Umgang mit Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung hoch einschätzen. Die zumindest geringfügige Steigerung des Mittelwertes zum Post-Test kann anhand der Fokusgruppen-Ergebnisse zur Komponente *Selbstwertgefühl* erläutert werden. Aus diesen geht hervor, dass sich insbesondere im Rahmen der gemeinsamen Videogestaltung in interkultureller Begegnung bei den Probandinnen und Probanden ein Gefühl des Gebrauchtwerdens einstellt (vgl. Abschnitt 7.2, AB9, AB10). Diese Einschätzung kann auf das Format der Stop-Motion-Videos zurückgeführt werden, mit dem ein großes Spektrum an notwendigen Aufgaben sowohl vor als auch hinter der Kamera verbunden ist (vgl. Fehrmann, 2019, Abschnitt 6.2). Infolge der formalen Vorgaben konnte sichergestellt werden, dass sich alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen – an der Zusammenarbeit beteiligen können (vgl. Abschnitt 5.2).

Im zweiten Teil dieses Abschnitts soll eine Interpretation der Ergebniszusammenführung der Studien 1 und 3 erfolgen. Auch wenn Häufigkeiten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz im Rahmen der Videos keine Rückschlüsse auf interkulturelle Kompetenzniveaus

der Produzentinnen und Produzenten zulassen, geben diese dennoch Hinweise darauf, wie sie sich interkulturell (in)kompetentes Verhalten im Rahmen interkultureller Konfliktsituationen vorstellen. Deshalb sollen im Folgenden mögliche Erklärungen dafür gefunden werden, wie Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung auf behavioraler Ebene und Bezüge zu Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz zusammenhängen könnten, wofür ergänzend explorative Resultate aus Unterrichtsbeobachtungen hinzugezogen werden.

Zunächst geht aus der Ergebniszusammenführung hervor, dass PG1, PG2 und PG3 eine überdurchschnittliche Steigerung des Summenscores zwischen Pre- und Post-Test aufweisen. In den zugehörigen Stop-Motion-Videos (V1, V2, V3), die mit 00:46 bis 01:23 Minuten zugleich die längsten Medienproduktionen darstellen, werden zu mindestens vier der fünf Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz Bezüge deutlich, was sich überdies in einer hohen Zahl an Kodierungen (9 bis 16) widerspiegelt. Mit Blick auf explorative Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen kann für G1, G2 und G3 ein fokussiertes Vorgehen, ein produktiver Austausch innerhalb der Gruppen sowie eine gleichberechtigte Partizipation der Beteiligten an der Zusammenarbeit festgestellt werden. Insbesondere der letztgenannte Aspekt einer vergleichbar einzuschätzenden Teilhabe aller Gruppenmitglieder im Sinne eines „equal status“ (Pettigrew, 1998, S. 66) kann als eine Bedingung für positiven interkulturellen Kontakt verstanden werden (vgl. z. B. Barrett, 2018; Pettigrew, 1998, Abschnitte 2.1.2, 2.1.3). Auf dieser Basis konnten die Mitglieder dieser Gruppen in besonderem Maß von der gemeinsamen Mediengestaltung in interkultureller Begegnung hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz profitieren, was auf Ebene der Proband:innengruppen in einem überdurchschnittlichen Anstieg der Summenscores der behavioralen Dimension deutlich wird. Damit wiederum könnte in Verbindung stehen, dass die Mitglieder dieser Gestaltungsgruppen während der Kooperation die Gelegenheit hatten, sich intensiv über ihre unterschiedlichen Vorstellungen zu möglichen Verhaltensweisen im Rahmen interkultureller Konfliktsituationen auszutauschen, so dass entsprechend vielfältige Bezüge zur behavioralen Dimension in den Videos ersichtlich werden.

Auffällig ist weiterhin, dass sich – im Gegensatz zu den anderen Proband:innengruppen – für PG5 keine positive Veränderung zwischen den Summenscores in Pre- und Post-Test einstellt, wengleich in Video 5 Bezüge zu vier der fünf Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz (7 Kodierungen) deutlich werden. An dieser Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass – in Folge fehlender Pre-Post-Werte einer Probandin der

Interventionsgruppe sowie der Kooperationspartnerinnen der Mittelschule – lediglich die Ergebnisse von zwei Probandinnen in die Berechnungen der Summenscores einbezogen werden konnten. Aus Unterrichtsbeobachtungen dieser Gestaltungsgruppe geht hervor, dass sich in G5 insbesondere die Mittelschülerinnen mit eigenen Ideen einbringen, während die Gymnasiastinnen eher zurückhaltend sind. Das Verhalten der Gymnasiastinnen könnte mit der Wahrnehmung einer ungleichberechtigten Teilhabe an der Kooperation in Verbindung stehen, so dass stagnierende Summenscores der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz als Folge nicht-optimaler Kontaktbedingungen erklärt werden könnten (vgl. z. B. Barrett, 2018, Abschnitt 2.1.3). Die Bezüge zu verschiedenen Komponenten der behavioralen Dimension mit einer vergleichsweise hohen Anzahl an Kodierungen könnte damit zusammenhängen, dass insbesondere die Schülerinnen, von denen keine Pre-Post-Summenscores erhoben wurden, differenzierte Vorstellungen von interkulturell kompetentem Verhalten in interkulturellen Überschneidungssituationen haben und im Rahmen der Videogestaltung hauptsächlich für deren Realisierung verantwortlich waren.

Sowohl in PG4 als auch in PG6 ist weiterhin ein unterdurchschnittlicher Zuwachs mit Blick auf den Summscore der behavioralen Dimension zwischen Pre- und Post-Test zu erkennen. In Video 4 geht damit eine geringe Kodierungsanzahl verteilt auf zwei Komponenten der behavioralen Dimension einher. Eine Deutung kann wiederum auf Basis explorativer Resultate aus Unterrichtsbeobachtungen erfolgen. Demnach verwendete G4 zu Beginn der Videogestaltung sehr viel Zeit für Mal- und Bastelarbeiten, bevor die ersten Fotos aufgenommen werden konnten. Das führte dazu, dass nicht ausreichend Zeit für Tonaufnahmen und die Fertigstellung des Videos zur Verfügung stand, was sich in der Kürze des Beitrags von 00:20 Minuten widerspiegelt. Denkbar wäre, dass die Probanden aus PG4 in Folge negativer Erfahrungen im Rahmen der Videoproduktion, die aus Zeitdruck und unfertigem Ergebnis resultieren, interkulturelle Kompetenzen der behavioralen Dimension nur unterdurchschnittlich weiterentwickeln konnten (vgl. zu Folgen negativer Kontakterfahrungen z. B. Meleady & Forder, 2019, Abschnitt 2.1.2). Gegebenenfalls hätte diese Gruppe durch weitere Instruktionen der betreuenden Lehrperson unterstützt werden müssen, um vor dem Hintergrund der Kontakttheorie im Sinne eines „support of authorities“ (Pettigrew, 1998, S. 67) optimalere Bedingungen der Zusammenarbeit zu schaffen (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Im Unterschied dazu werden in Video 6 verschiedene Bezüge zur behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz ersichtlich, die sich mit sieben Kodierungen auf vier der fünf

Komponenten beziehen. Video 6 wurde von vier Gymnasiasten in Zusammenarbeit mit einem Mittelschüler (= G6) produziert. Für eine Interpretation sind an dieser Stelle Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen hilfreich, aus denen unter anderem hervorgeht, dass der Mittelschüler nur teilweise am Prozess der Mediengestaltung beteiligt war. Die Produktion der Videos lag in G6 hauptsächlich in den Händen der Gymnasiasten, die sich in ihrer gewohnten, hinsichtlich der Schulform homogenen Arbeitsgruppe, zügig für eine Konfliktsituation und eine mögliche Lösung entscheiden konnten, was sich zugleich in relativ facettenreichen Bezügen zu Komponenten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz widerspiegelt. Infolge der zurückhaltenden Beteiligung des Mittelschülers fand die Videogestaltung nur in Teilen in interkultureller Begegnung statt, so dass sich – vor dem Hintergrund der Relevanz interkultureller Kontakte für die Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Pettigrew, 1998, Abschnitt 2.1.2) – für die Probanden aus PG6 der positive Effekt dieser Lernaktivität auf die Kompetenzentwicklung der behavioralen Dimension geschmälert haben könnte. Diese Erklärung geht einher mit Ergebnissen empirischer Studien, in denen die Bedeutung interkulturellen Kontakts für die Entwicklung interkultureller Kompetenz bestätigt werden konnte (vgl. z. B. Meleady Seger & Vermue, 2020, Abschnitt 2.1.2).

7.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Als Ergänzung zu den bereits auf Studienebene gezogenen Resümees (vgl. Abschnitte 4.2, 5.2, 6.2) sollen in diesem Abschnitt studienübergreifende Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis abgeleitet werden.

Zunächst belegen die Evaluationsergebnisse von Studie 1, dass das Unterrichtskonzept unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge einen Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern leistete, so dass sich hinsichtlich der kognitiven, der affektiven sowie der behavioralen Dimension eine (Weiter-)Entwicklung zeigte (vgl. Abschnitt 4.2). Weiterhin verweisen die Resultate aus Studie 2 darauf, dass im Rahmen der konzeptbezogenen Vorgehensweise der Gestaltung medialer Beiträge in interkultureller Begegnung die affektive Dimension interkultureller Kompetenz hinsichtlich verschiedener Komponenten angesprochen wurde (vgl. Abschnitt 5.2). Die Ergebnisse aus Studie 3 verdeutlichen überdies, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage waren, in ihren Medienproduktionen auf verschiedene Weise Bezüge zu Aspekten der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz herzustellen (vgl. Abschnitt 6.2).

Demnach tragen das Unterrichtskonzept und seine Vorgehensweisen nicht nur zu einer (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenz bei, sondern bieten überdies Gelegenheiten, sich in interkulturellem Austausch medial auf Vorstellungen von interkultureller Kompetenz zu beziehen.

Hinsichtlich des derzeitigen Forschungsstands zeigt sich, dass Interventionsstudien zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung digitaler Medien insbesondere für den Hochschulkontext existieren (vgl. z. B. Zhang & Zhou, 2022). Von den im Rahmen einer Meta-Analyse von Zhang und Zhou (2022) betrachteten 56 Untersuchungen beziehen sich lediglich sechs auf den Kontext Schule bzw. adressieren Jugendliche als Zielgruppe (vgl. S. 6-17). Digitale Medien werden in Interventionsstudien zur Förderung interkultureller Kompetenz im Schulunterricht beispielsweise zur Unterstützung von Kommunikation und Vernetzung (vgl. z. B. Bataineh, 2014; Julaid & Al-Abdali, 2020, Abschnitt 1) oder zur Anregung von Lernprozessen (vgl. z. B. Khanukaeva, 2020; Tirnaz & Narafshan, 2020, Abschnitt 1) eingesetzt, wohingegen die Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Kooperation nur selten Berücksichtigung findet (vgl. Porto et al., 2017, Abschnitt 1). Im Rahmen medienpädagogischer Praxisprojekte werden zwar die Potenziale digitaler Medien, die sich beispielsweise im Zuge ihrer kreativen Gestaltung ergeben, ausgeschöpft, allerdings werden hier vor allem jugendliche Geflüchtete oder Migrantinnen und Migranten, nicht aber kulturell heterogene Lerngruppen adressiert (vgl. z. B. Brüggemeyer & Struckmeyer, 2016, Abschnitt 6.2). Die Tatsache, dass bislang keine vergleichbaren Untersuchungen im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung existieren, die eine explizite Verknüpfung interkultureller Kompetenzförderung mit der Verwendung digitaler Medienangebote und insbesondere der Gestaltung digitaler Medienbeiträge unter Berücksichtigung der kulturellen Diversität von Lerngruppen in den Blick nehmen, unterstreicht demnach die Bedeutsamkeit der vorliegenden Forschungsarbeit.

Dennoch ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die in den vorherigen Abschnitten dargelegten Studienergebnisse vor dem Hintergrund bestimmter Einschränkungen zu betrachten sind. Auf Ebene der einzelnen Untersuchungen (vgl. Abschnitte 4.2, 5.2, 6.2) wurde bereits auf limitierende Aspekte hingewiesen, die sich beispielsweise aufgrund geringer Stichproben- bzw. Samplegrößen hinsichtlich ihrer Repräsentativität ergeben. Wie aus Abschnitt 7.1 hervorgeht, wurde weiterhin auf die Durchführung zusätzlicher Follow-up-

Erhebungen verzichtet, weshalb keine Aussagen über potenzielle Langzeitwirkungen des entwickelten Unterrichtskonzepts getroffen werden können.

Darüber hinaus können Untersuchungsergebnisse, die aus subjektiven Selbsteinschätzungen resultieren, vor dem Hintergrund der Problematik der sozialen Erwünschtheit – definiert als „die Tendenz, Selbstauskunftsfragen [...] in der Weise zu beantworten, dass die eigenen Aussagen weniger dem realen Erleben und Verhalten und dafür stärker sozialen Normen und Erwartungen entsprechen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 439) – Verzerrungen unterworfen sein (vgl. ebd., S. 437ff.). In der vorliegenden Forschungsarbeit sind davon potenziell Ergebnisse der Selbsteinschätzungsskala der *ISS* (vgl. Abschnitt 4.2) sowie der Fokusgruppen-Diskussionen (vgl. Abschnitt 5.2) betroffen. Um diese Ergebnisse kritisch und in erweiterter Perspektive einzuordnen, können die Resultate der ergänzend durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen herangezogen werden.

Eine weitere Limitation ergibt sich dadurch, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit die Entwicklung und Durchführung des Unterrichtskonzepts sowie die Konzeption und Umsetzung der empirischen Untersuchungen durch dieselbe Person realisiert wurden. Eine solche Verbindung von Forschung und Entwicklung, die beispielweise im Rahmen partizipativer Ansätze wie der *Aktionsforschung* Berücksichtigung findet (vgl. z. B. Altrichter & Feindt, 2008, S. 449; Von Unger, 2014, S. 15, Abschnitt 3.1), ist jedoch hinsichtlich des Verhältnisses von „Involviertheit und reflexiver Distanzierung“ (Tulodziecki et al., 2013, S. 210) kritisch zu betrachten, weil im Forschungsprozess ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexivität des partizipativ Forschenden notwendig wird (vgl. Von Unger, 2014, S. 87). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde angestrebt, potenziell vorhandene subjektive Einflüsse auf Forschungsprozess bzw. -ergebnisse zu minimieren. Hierfür wurden zum Beispiel qualitative Inhaltsanalysen ausschnitthaft von einer weiteren Person durchgeführt, um nach einem Vergleich von Erst- und Zweitkodierung die *Intercoderreliabilität* zu berechnen (vgl. Mayring, 2015, S. 124). Nichtsdestotrotz besteht die Gefahr, dass die rekodierende Person Erwartungen des Forschenden erahnt und sich diesen in seiner Analyse unbewusst annähert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 101). Gerade, weil die Rolle der Forscherin und der Lehrperson in der vorliegenden Arbeit zusammenfallen, kann der erläuterte „Versuchsleiter-Erwartungseffekt“ (ebd.) auch bei Untersuchungsteilnehmenden auftreten und die Studienergebnisse beeinflussen. Zu kritisieren ist weiterhin, dass Mittelschülerinnen und -schüler in Teilen der empirischen Untersuchung aus forschungsökonomischen und schulorganisatorischen Gründen nicht

berücksichtigt werden konnten (vgl. Abschnitte 4.2, 5.2). Aus diesem Grund sollte mit Blick auf die Evaluation des Unterrichtskonzepts weiterhin über alternative Verfahren zur Erfassung interkultureller Kompetenz nachgedacht werden, deren Einsatz sich für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen eignet. Beispielsweise schlagen Reinders et al. (2011) für das von ihnen entwickelte *Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ)* eine Erhebungsmethode für die Primarstufe vor, in der eine mündliche Darbietung der Fragebogen-Items durch die Präsentation ikonographischer Elemente unterstützt wird (vgl. S. 437f.). Wenngleich dieses Verfahren Potenziale für Jugendliche mit unzureichenden Deutschkenntnissen birgt, bündelt seine Durchführung insbesondere personelle Ressourcen und erscheint aus Gründen der Forschungsökonomie nur schwer umsetzbar. Zudem liegen neuere Instrumente, in denen interkulturelle Kompetenz als eine Facette von Diversity-Kompetenz betrachtet wird, lediglich in deutscher und englischer Sprache vor (vgl. z. B. Pietzonka, 2018, 2020; Pietzonka & Kolb, 2021). Vor diesem Hintergrund stellt die Entwicklung von Testinstrumenten zur Erfassung interkultureller Kompetenz, die nonverbal funktionieren und entsprechend in sprachlich heterogenen Lerngruppen verwendet werden können, ein wichtiges Anliegen für zukünftige Forschungsvorhaben dar.

Weiterhin konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit die praktische Erprobung und Evaluation des entwickelten Unterrichtskonzepts aus forschungswirtschaftlichen Gründen bislang nur einmalig erfolgen, so dass weitere Iterationen – entsprechend dem zugrundeliegenden forschungsmethodischen Ansatz – noch ausstehen (vgl. z. B. Tulodziecki, 2017, S. 173, Abschnitt 3.1). Demnach wäre es wünschenswert, das Unterrichtskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge in weiterentwickelter Form erneut in Schulklassen der Sekundarstufe I durchzuführen und hinsichtlich seiner Zielerreichung zu evaluieren. Notwendige Modifikationen des Unterrichtskonzepts bestehen beispielsweise hinsichtlich der zeitlichen Ausweitung der interkulturellen Begegnung sowie der verstärkten Beteiligung der Mittelschülerinnen und -schüler an der pädagogischen Intervention (vgl. Abschnitte 4.2, 5.2). Im Rahmen des gemeinsamen, integrativen Unterrichts von Lernenden aus Gymnasium und Mittelschule könnten weitere Gelegenheiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz geschaffen werden. Zudem könnten insbesondere Jugendliche mit Flucht- oder Migrationsgeschichte von integrativen Unterrichtsmodellen profitieren, so dass sich positive Auswirkungen auf ihren schulischen Erfolg abzeichnen könnten (vgl. Höckel & Schilling, 2022, S. 22f.).

Darüber hinaus sollte im Rahmen künftiger Forschungsvorhaben die Frage bearbeitet werden, wie das im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelte Unterrichtskonzept auf weitere unterrichtliche Kontexte, etwa auf andere Schulfächer, -stufen oder -formen, übertragen werden könnte. Vor dem Hintergrund der unter Abschnitt 1 betrachteten fächerorientierten Studien wäre es beispielsweise wünschenswert, in fachbezogenen Interventionen zur Förderung interkultureller Kompetenz einerseits die Potenziale kulturell heterogener Lerngruppen zu berücksichtigen und andererseits die Gestaltung medialer Beiträge als Ziel ihrer Zusammenarbeit zu fokussieren. Für den Fremdsprachenunterricht könnte das zum Beispiel bedeuten, dass zur Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht notwendigerweise internationale Begegnungen über Ländergrenzen hinweg zu realisieren sind, sondern interkulturelle Lernprozesse angesichts zunehmender gesellschaftlicher Diversität in der eigenen Schulklasse oder in Kooperation mit Klassen anderer Schulformen ablaufen können. Die gemeinsame Gestaltung von Medienbeiträgen kann hierbei ein geeignetes Ziel der Zusammenarbeit schaffen und zur Förderung interkultureller sowie – aufgrund notwendiger Kommunikations- und Diskussionsprozesse – fremdsprachlicher Fähigkeiten beitragen. Entsprechende Überlegungen sollten darin münden, die Förderung interkultureller Kompetenz unter Verwendung und Gestaltung digitaler Medienangebote bzw. -beiträge als schulische Querschnittsaufgabe wahrzunehmen und auf diese Weise im Rahmen eines nachhaltigen Angebots pädagogischer Maßnahmen über alle Jahrgangsstufen, Fächer und Schulformen hinweg sicherzustellen.

8. Verzeichnisse

8.1 Literatur

- Abu-Rayya, H. M. & Sam, D. L. (2017). Is Integration the Best Way to Acculturate? A Reexamination of the Bicultural-Adaptation Relationship in the „ICEY Dataset“ Using the Bilineal Method. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 287-293.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). Jugend 2015: Eine neue Generationsgestalt? In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 33–46). Frankfurt am Main: Fischer.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2013). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Fiebertshäuser, A. Lange & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 803-818). Weinheim: Beltz Juventa.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 449-466). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_16
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 285-307). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aly, A., Weimann-Saks, D. & Weimann, G. (2014). Making ‘Noise’ Online: An Analysis of the Say No to Terror Online Campaign. *Perspectives on Terrorism*, 8(5), 33-47. Verfügbar unter: https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/36896/226159_145597_Ali_et_al_Analysis_of_Say_No_to_Terror_Online_Campaign_PoT_2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- American Field Service (2012). *The Impact of Living Abroad*. New York: AFS.
- Ang, S., Rockstuhl, T. & Tan, M. L. (2015). Cultural Intelligences and Competencies. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 5, 433-439. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25050-2>
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, distinctiveness, and Nomological Network. In S. Ang & L. Van Dyne (Hrsg.), *Handbook of*

- Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (S. 3-15). Armonk: M. E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgement and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371. <https://doi.org/10.1111/j-1740-8784.2007.00082.X>
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence. An overview. In D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (Hrsg.), *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (S. 7-18). London: Routledge.
- ARD-aktuell (2023). *84,3 Millionen Menschen in Deutschland. Zuwanderung führt zu Rekordbevölkerung*. Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/zuwanderung-deutschland-113.html>
- Arends-Tóth, J. V. & Van de Vijer, F. J. R. (2006). Issues in Conceptualization and Assessment of Acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (S. 33-62). Mahwah: Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.4324/9780415963589-3>
- Arnold, K. H., Lindner-Müller, C. & Riemann, R. (2012). *Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen: Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für Deutschland (NEPS)* (NEPS Working Papers, Nr. 7). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/0/WorkingPapers/WP_VII.pdf
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl., S. 37-70). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_3
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (8. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Avcı-Werning, M. (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann.
- Bajohr, S. (2000). Interkulturelles Lernen mit modernen Medien. Videokonferenz. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 34(43), 28-33.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist* 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Straßburg: Council of Europe Publishing. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

- Barrett, M. & Golubeva, I. (2022). From Intercultural Communicative Competence to Intercultural Citizenship: Preparing Young People for Citizenship in a Culturally Diverse Democratic World. In T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (Hrsg.), *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices* (S. 60-83). Bristol: Multilingual Matters.
- Bataineh, A. M. (2014). The effect of using computer-mediated communication on English language learners' socio-cultural competence. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 8(3), 44-55. <https://doi.org/10.3991/ijim.v8i3.3910>
- Baumann, I. (2017). *Kulturenorientierte Bildung. Grundlagen für den Umgang mit Interkulturalität in der Schule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16678-6>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022). *Integration*. Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/integration.html>
- Beck, B. & Klieme, E. (2007). Einleitung. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung* (S. 1-8). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3230>
- Beitzinger, F., Leest, U. & Süß, D. (2022). *Cyberlife IV. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Vierte empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/-innen in Deutschland*. Bündnis gegen Cybermobbing: Karlsruhe. Verfügbar unter: <https://www.tk.de/resource/blob/2135626/745900ec03dfdec67269a15dc5b02ff8/tk-studie-cybermobbing-iv-data.pdf>
- Bender-Szymanski, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Interkulturelle Studien* (S. 63-97). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80867-7_4
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 26(4), 485-497. <https://doi.org/10.25656/01:14104>
- Bennett, J. M. (2014). Intercultural Competence: Vital Perspectives for Diversity and Inclusion. In B. Ferdman & B. Deane (Hrsg.), *Diversity at Work. The Practice of Inclusion* (S. 155-176). San Francisco: Jossey Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch5>
- Bennett, J. M., Bennett, M. J. & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange & M. Paige (Hrsg.), *Culture as the core* (S. 237-270). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. R. Paige (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience* (S. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Y. Kim (Hrsg.), *International encyclopedia of intercultural communication* (S. 643-652). Wiley.
- Benoit, V., El-Menouar, Y. & Helbling, M. (2018). *Zusammenleben in kultureller Vielfalt. Vorstellungen und Präferenzen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018014>

- Bergius, R. & Six, B. (2004). Stereotyp. In H. Häcker & K. H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (14., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 910-911). Bern: Huber.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2002). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista & G. Martin (Hrsg.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (S. 17-37). Washington: APA Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10472-004>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (S. 43-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2010). Immigrant Youth. Acculturation, Identity and Adaptation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 7-43. <https://doi.org/10.25656/01:6943>
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017). *Willkommenskultur im „Stresstest“. Einstellungen in der Bevölkerung 2017 und Entwicklungen und Trends seit 2011/2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. <https://doi.org/10.11586/2020009>
- Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2008). *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf
- Blömeke S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In L. R. Tsvasman (Hrsg.), *Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Kompendium interdisziplinärer Konzepte* (S. 163-166). Würzburg: Ergon-Verlag.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz* (5., ergänzte und aktualisierte Aufl.). Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bolten, J. (2014). „Diversität“ aus der Perspektive eines offenen Kulturbegriffs. In A. Mossmüller & J. Möller-Kiero (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 47-60). Münster: Waxmann.
- Bolten, J. (2020). Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven. In H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive* (S. 85-104). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6_5

- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Brislin, R. W. (1986). A Culture General Assimilator. Preparation for Various Types of Sojourns. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 215-234. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90007-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90007-6)
- Broszinsky-Schwabe, E. (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13983-4>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Brown, R., Baysu, G., Cameron, L., Nigbur, D., Rutland, A., Watters, C., et al. (2013). Acculturation attitudes and social adjustment in British South Asian children: A longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(12), 1656–1667. <https://doi.org/10.1177/0146167213500149>
- Brüggen, N. & Müller, E. (2021). Diskussion der Ergebnisse aus medienpädagogischer Perspektive. In N. Brüggen, M. Dohle, O. Kelm & E. Müller (Hrsg.), *Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende* (S. 311-319). München: kopaed.
- Brüggen, N. & Struckmeyer, K. (2016). Perspektiven. *merz*, 60(5), 39-40.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2017). *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2016.html?nn=284738>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2022). *Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35, 427-439. <https://doi.org/10.25656/01:16992>
- Busse, V. & Krause, U.-M. (2015). Addressing Cultural Diversity: Effects of a Problem-Based Intercultural Learning Unit. *Learning Environments Research*, 18(3), 425-452. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9193-2>
- Busse, V. & Krause, U.-M. (2016). Instructional Methods and Language in Class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.006>
- Busse, V., Riedesel, L. & Krause, U.-M. (2017): Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Ergebnisse einer Interventions- und einer

- Interviewstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 362-386.
<https://doi.org/10.25656/01:18544>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2003). On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Hrsg.), *Intercultural Experience and Education* (S. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781853596087-007>
- Byram, M. & Golubeva, I. (2020). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Hrsg.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (S. 70–85). London: Routledge.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (Hrsg.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781853595356>
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education* 3(1),1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Chauhan, S. (2017): A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>
- Chen, G.-M. (2009). Intercultural Communication Competence. In S. Littlejohn & K. Foss (Hrsg.), *Encyclopedia of communication theory* (S. 529-532). Thousand Oaks: Sage.
- Chen, G.-M. (2014). Intercultural Communication Competence: A Summary of 30-year Research and Directions for Future Research. In X. Dai & G.-M. Chen (Hrsg.), *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions* (S. 14-40). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Chen, G.-M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M. & Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication* 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chen, G.-M. & Young, P. (2012). Intercultural communication competence. In A. Goodboy & K. Shultz (Hrsg.), *Introduction to communication: Translating scholarship into meaningful practice* (S. 175-188). Dubuque: Kendall-Hunt.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original erschienen 1968)
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011). The role of "Other Women" in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21, 77–90.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>

- Civitillo, S. (2019). *Teachers' cultural diversity beliefs and culturally responsive practices*. (Dissertation). Universität Potsdam.
- Civitillo, S., Juang, L. & Schachner, M. K. (2016). Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status quo und Möglichkeiten der Veränderung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 9, 1-9. Verfügbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Civitillo_Juang_Schachner_2016_Lehrerbildung.pdf
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Hrsg.), *New directions in educational technology* (S. 15–22). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation* (Vol. 3). Straßburg: Council of Europe Publishing. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241-246. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Deardorff, D. K. (2012). Framework: Intercultural Competence Model. In K. Berardo & D. K. Deardorff (Hrsg.), *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models* (S. 45-52). Sterling: Stylus.
- Deardorff, D. K. (2016). How to Assess Intercultural Competence. In Z. Hua (Hrsg.), *Research Methods in Intercultural Communication* (S. 120-134). Chichester: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119166283.ch8>
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>

- Demmler, K. & Rösch, E. (2014). Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In R. Kammerl, A. Unger, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken der digitalen Kultur* (S. 191-207). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/996>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2. Aufl.). New York: McGraw Hill.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2018). *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit*. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf>
- Dewey, J. (1938a). Experience and Education. In J. A. Boydston & J. Dewey (Hrsg.), *The later works, 1925-1953, 13*. Carbondale: SIU Press.
- Dewey, J. (1938b). Logic: The Theory of Inquiry. In J. A. Boydston & J. Dewey (Hrsg.), *The later works, 1925-1953, 12*. Carbondale: SIU Press.
- De Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung* (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2009). *The Systematic Design of Instruction* (7th ed.). Upper Saddle River: Pearson Press.
- Diekmann, I. (2021). *Muslim*innen- und Islamfeindlichkeit. Zur differenzierten Betrachtung von Vorurteilen gegenüber Menschen und Religion*. Bielefeld: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39065-5>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften* (5., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Dollase, R. (2001). Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch. Zur Reichweite der Kontakthypothese. *Diskurs*, 10(2), 16-21. <https://doi.org/10.25656/01:10793>
- Dreher, J. & Stegmaier, P. (2007). Einleitende Bemerkungen: ‚Kulturelle Differenz‘ aus wissenssoziologischer Sicht. In J. Dreher & P. Stegmaier (Hrsg.), *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen* (S. 7-20). Bielefeld: Transcript.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil et al. (Hrsg.), *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205-240). Münster: Waxmann.
- DuBois, D. L. & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio & A. Freeman (Hrsg.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (S. 124-152). New York: Guilford.

- Earley, P. C. & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 59, S. 84-110). Weinheim: Beltz.
- Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, 1(1), 105-112. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Eigler, G. & Strittmacher, P. (1979). Unterrichtswissenschaft – Wissenschaft für den Unterricht? *Unterrichtswissenschaft*, 1(1), 2-12.
- Euler, D. (2014). Design research – A paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27, S. 14-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Europäische Union (Hrsg.). (2006). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Amtsblatt der Europäischen Union L 394. Verfügbar unter: https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/Schlusselkompetenzen_fuer_lebensbegleitendes_Lernen.pdf
- Evers, H. (2016). *Bildung durch interkulturelle Begegnung. Eine empirische Studie zum Kontakt von Austauschstudierenden mit deutschen Familien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13716-8>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The Sage handbook of intercultural competence* (S. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Fehrmann, R. (2019). *Stop-Motion-Videos in inklusiven Settings des Mathematikunterrichts der Grundschule: Welche Potenziale und Grenzen weist der Einsatz digitaler Medien am Beispiel der Produktion von Stop-Motion-Videos in inklusiven Settings des Mathematikunterrichts der Grundschule auf?* Münster: Universitäts- und Landesbibliothek. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-75129740131>
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fleischmann, F. & Phalet, K. (2016). Identity Conflict or Compatibility: A Comparison of Muslim Minorities in Five European Cities. *Political Psychology*, 37(4), 447–463. <https://doi.org/10.1111/pops.12278>
- Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10(1), 9-18. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-336552>

- Förderverein Pro Asyl e.V., Amadeu Antonio Stiftung, IG Metall Vorstand, Gemeinnützige Respekt! Kein Platz für Rassismus GmbH & ver.di Bundesvorstand (Hrsg.) (2017). *Pro Menschenrechte. Contra Vorurteile. Fakten und Argumente zur Debatte über Flüchtlinge in Deutschland und Europa* (3. Aufl.). Verfügbar unter: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2015/12/Pro_Menschenrechte_Contra_Vorurteile_2017_Webversion.pdf
- Förster, K. & Grafe, S. (2021). ICT-related Educational Competencies of Teacher Educators from an Intercultural Perspective. A Systematic Analysis of Competency Frameworks. In E. Langran & L. Archambault (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2021* (S. 1586–1595). Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Verfügbar unter: <https://www.learntechlib.org/primary/p/219321/>
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Schmitt, C. (2017). Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische. *Medienimpulse* 55(3), 1-33. <https://doi.org/10.21243/mi-03-17-08>
- Fritz, W. & Möllenberg, A. (1999). *Die Messung interkultureller Sensibilität in verschiedenen Kulturen. Eine internationale Vergleichsstudie* (Arbeitspapier, Nr. 99/22). Braunschweig: Inst. für Wirtschaftswiss. der Techn. Univ. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/handle/10419/54836>
- Fritz, W., Möllenberg, A. & Chen, G.-M. (2003). *Die interkulturelle Sensibilität als Anforderung an Entsandte. Bedeutung und Elemente für ein Meßmodell* (Arbeitspapier Nr. 3). Braunschweig: Institut für Marketing. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/54811/1/683538462.pdf>
- Fritz, O. F., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gathmann, C., Keller, N. & Monscheuer, O. (2014). Zuwanderung als Chance für Deutschland *Wirtschaftsdienst*, 94(3), 159–164. <https://doi.org/10.1007/s10273-014-1652-3>
- Gattermeyer, S., Vladarski, C. & Aden, J. (2020). Der t-, Wilcoxon- und Binominal/Vorzeichen-Test für zwei verbundene Stichproben im psychotherapiewissenschaftlichen Forschungskontext. *SFU Forschungsbulletin* 8(2), 128-146. <https://doi.org/10.15135/2020.8.2.128-146>
- Gebel, C., Müller, E., Schober, M., Cousseran, L., Jennewein, N. & Brüggem, N. (2021). Mediale und soziale Aneignung des Themenkomplexes Flucht, Migration und Integration durch Heranwachsende. In N. Brüggem, M. Dohle, O. Kelm & E. Müller (Hrsg.), *Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende* (S.165-300). München: kopaed.
- Geis, W. & Kemeny, F. (2014). 12 gute Gründe für Zuwanderung. *IW policy paper*, 2, 1-24. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2014/142040/IW-PK_Zuwanderung_2012014_IW_policy_paper.pdf
- Genkova, P. (2019). Interkulturelle Kompetenz: Kritische Betrachtung eines Konstrukts. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (S. 121-136). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18403-2_38-1

- Gensicke, T. & Albert, M. (2015). Die Welt und Deutschland - Deutschland und die Welt. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie* (S. 201–235). Frankfurt am Main: Fischer.
- Georgi, V. B. (2018). Diversity. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 61-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerlach, E., Barker, D., Gerber, M., Knöpfli, M., Müller, C. & Pühse, U. (2011). Förderung interkulturellen Lernens durch Sportunterricht – Ergebnisse der Programmdurchführung der SSINC-Interventionsstudie. *Sportunterricht*, 60(8), 254-258. Verfügbar unter: <https://www.sportfachbuch.de/pdf/archiv/sportunterricht/2011/sportunterricht-Ausgabe-August-2011.pdf>
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Göbel, K. (2001). Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung an Schulen: Forschungsergebnisse einer Akkulturationsstudie in Chile. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler* (S. 161-175). Opladen: Leske & Budrich.
- Göbel, K. (2007a). Entwicklung eines Verfahrens zur Erfassung von interkultureller Kompetenz. In J. Schattschneider (Hrsg.), *Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung* (S. 21-36). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Göbel, K. (2007b). Qualität im interkulturellen Englischunterricht – eine Videostudie. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2008). Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (S. 115-131). Münster: LIT Verlag.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration - Heterogenität - Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(6), 818-834.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 398-410). Weinheim: Beltz.
- Göbel, K. & Vieluf, S. (2019). Making intercultural learning in EFL lessons interesting – The role of teaching processes and individual learning prerequisites and their interactions. *Teaching and Teacher Education*, 79, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.019>
- Götz, M. & Holler, A. (2016). Wie Kinder und Jugendliche das Thema Geflüchtete verstehen. Eine Studienreihe zu Wissen, Mediennutzung, emotionalen Einstellungen und Emotionen. *Television*, 29(2), 4-10.
- Götz, M. & Holler, A. (2017a). How children and adolescents understand the topic of refugees. Studies on knowledge, media usage, emotional attitudes, and emotions. *Television*, 30, 34-40.

- Götz, M. & Holler, A. (2017b) *Wie Kinder und Jugendliche das Thema Geflüchtete verstehen. Studienreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) und der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) zu Wissen, Meinungen und Vorstellungen von 6- bis 19-Jährigen in Deutschland* (Forschungsbericht). Verfügbar unter: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/Aktuelle_Forschung/Wie_Kinder_u-_Jugendliche_das_Thema_Gefluechtete_verstehen.pdf
- Grafe, S. (2008). *Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen. Grundlagen und schulische Anwendungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. (2008). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Methods Evaluation Designs. In V. L. Plano Clark & J. W. Creswell (Hrsg.), *The Mixed Methods Reader* (S. 121-148). Thousand Oaks: Sage.
- Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in PE classes within an intercultural learning program: results of a quasi-experimental intervention study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 316-329. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741532>
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. (1983). Basic Training Design. Approaches to Intercultural Training. In D. Landis & R. W. Brislin (Hrsg.), *Handbook of intercultural trainings. Issues in theory and design* (S. 118-154). New York: Pergamon Press.
- Haag, B. & Bieniek, J. (2015). Critical Incidents in der interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts. *Sprechen*, 59, 18-31. Verfügbar unter: http://www.bvs-bw.de/SPRECHEN/sprechen_59_2015_1.pdf
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Psychologie*, 26(2), 101-120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Häusler, A. (2017). AfD, Pegida & Co. Die Formierung einer muslimfeindlichen rechtlichen Begegnung. In P. Antes & R. Ceylan (Hrsg.), *Muslims in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen* (S. 59-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2019). Mixed Methods. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 801-812). Münster: Waxmann.
- Hahn, S. (2012). *Historische Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: Campus Verl. Verfügbar unter: http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=336984
- Haller, M. (2017). *Die "Flüchtlingskrise" in den Medien. Tagesaktueller Journalismus zwischen Meinung und Information. Eine Studie der Otto Brenner Stiftung*. Verfügbar unter: https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH93_Fluechtungskrise_Haller_2017_07_20.pdf
- Hammer, M. R. (2004). *Assessment of the Impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs.

- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity. The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hansel, B. (2008). *AFS long term impact study: Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFS alumni are compared with their peers*. New York: AFS Intercultural Programs.
- Hansen, K. (2021). Interkulturelle Kompetenz. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_52-1
- Hansen, K. P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Haß, J. (2020). *Stereotype im interkulturellen Training*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. (2015): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von W. Beywl und K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Havighurst, R. J. (1956). Research on the Development-Task Concept. *The School Review*, 64(5), 215-223.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54(9), 407-427.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2015). *Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_iFoerderung_digitale_Medien_2015.pdf
- Herder, J. G. (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heringer, H. J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- Herzfeldt, E. & Sackmann, S. (2019). Interkulturelle Kompetenz – eine Schlüsselqualifikation von morgen. In S. Sackmann (Hrsg.), *Führung und ihre Herausforderungen. Neue Führungskontexte erfolgreich meistern und zukunftsfähig agieren* (S. 353-369). München: Springer.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf
- Herzig, B. (2017). Mediendidaktik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 229-234). München: kopaed.
- Hesse, H.-G. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 45-59). Bonn.

- Hesse, H.-G. & Göbel, K. (2007). Interkulturelle Kompetenz. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung* (S. 256-272). Weinheim: Beltz.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Jude, N. (2008). Interkulturelle Kompetenz. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 180-190). Weinheim: Beltz
- Hestermann, T. (2019). *Wie häufig nennen Medien die Herkunft von Tatverdächtigen? Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Expertise_Hestermann_Herkunft_von_Tatverdaechtigen_in_den_Medien.pdf
- Higgins, S. E., Xiao, Z. & Katsipataki, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation*. Durham University.
- Hiller, G. G. (2011). Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz – ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen. In W. Dreyer & U. Höbner (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 238-254). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hinnenkamp, V. (1999). Intercultural communication. In G. Senft, J.-O. Östman & J. Verschuren (Hrsg.), *Culture and language use* (S. 185-200). Amsterdam: Benjamins.
- Hinsch, R. & Pflingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hodson, G., Crisp, R., Meleady, R. & Earle, M. (2018). Intergroup contact as an agent of cognitive liberalization. *Perspectives on Psychological Science*, 13(5), 523-548. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1745691617752324>
- Höckel, L. S. & Schilling, P. (2022). *Starting off on the right foot: Language learning classes and the educational success of immigrant children*. Essen: RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. International differences in work-related values* (2. ed.). Beverly Hills: Sage.
- Hormel, U. & Jording, J. (2016). Kultur/Nation. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 211-225). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2012). Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: Zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(1), 89–100. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-389434>
- IDI & LLC (2022). *The Roadmap to Intercultural Competence Using the IDI. IDI Products & Pricing: Pricing*. Verfügbar unter: <https://idiinventory.com/products/idi-products-services-pricing/>
- Ivanova, A., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2017). Herausfordernde Situationen im interkulturellen schulischen Kontext: Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften. *Interculture Journal*, 16(27-28), 23-42. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55564-7>
- Jadin, T. (2013). Multimedia und Gedächtnis. Kognitionspsychologische Sicht auf das Lernen mit Technologien. In M. Ebner, S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit*

- Technologien* (2. Aufl., o. S.). Verfügbar unter: <https://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/9/showToc>
- Juang, L., Schachner, M. K., Pevec, S. & Moffitt, U. (2020). The Identity Project intervention in Germany: Creating a climate for reflection, connection, and adolescent identity development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 173(2) 1-18. <https://doi.org/10.1002/cad.20379>
- Jugert, G., Jugert, H. & Notz, P. (2014). *Fit für kulturelle Vielfalt. Training interkultureller Kompetenz für Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- Julaid, A. S. & Al-Abdali, A. I. E. (2020). The benefits of using written and oral blogs to improve 4th grade EFL students' fluency and accuracy, cultural competence, and with motivation in Iraqi schools. *Journal of Critical Reviews*, 15(7), 4206-4215. Verfügbar unter: <https://www.jcreview.com/admin/Uploads/Files/61dedfe605d0d5.66484399.pdf>
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell“. Von spezifischen kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77-96). Weinheim: Beltz.
- Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Alexander Thomas*. Wiesbaden: Springer.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kanning, U. P. (2009). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2017). Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-360°). Erfassung sozialer Kompetenz in Selbst- und Fremdeinschätzung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 318-325). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kelm, O., Dohle, M. & Bormann, M. (2021). Die Berichterstattung in Deutschland über Flucht, Migration und Integration. In N. Brüggem, M. Dohle, O. Kelm & E. Müller (Hrsg.), *Flucht als Krise? Flucht, Migration und Integration in den Medien sowie die themenbezogene Aneignung durch Heranwachsende* (S. 29-164). München: kopaed.
- Kende, A., Tropp, L. & Landos, N.-A. (2017). Testing a contact intervention based on intergroup friendship between Roma and non-Roma Hungarians: reducing bias through institutional support in a non-supportive societal context. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12422>
- Kenner, M. (2007). *Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall*. Achen: Shaker Verlag
- Kerres, M. (2007). Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Pädagogik? In W. Sesink, H. Moser & M. Kerres (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* (S. 171-178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kerres, M. (2021a). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster: Waxmann.

- Kerres, M. (2021b). Mediendidaktik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1-10), Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kerres, M. & de Witt, C. (2002). Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X>
- Kerres, M. & de Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 101-113.
- Kerres, M. & de Witt, C. (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In D. Treichel & H. O. Meyer (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning*. Grundlagen und Beispiele. München: Oldenbourg Verlag.
- Kerres, M. & Preußler, A. (2015). Mediendidaktik. In F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.). *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 32-48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Khanukaeva, A. (2020). In pursuit of intercultural competence: Exploring self-awareness of EFL pupils in a lower-secondary school in Norway. *Intercultural Communication Education* 3(3), 118-140. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n3.370>
- Kim, C. K. & Chen, G.-M. (1995). *Enhancing Intercultural Awareness through International E-mail Debate*. Report submitted to FIPSE. US Department of Education.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19(4), 487-516.
- Klages, H. (2001). Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29, 7–14.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(8), 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04986-7>
- Konrad, K. & Traub, S. (2008). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Konrad, K. & Traub, S. (2016). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kotzur, P. F., Schäfer S. J. & Wagner, U. (2016). Meeting a nice asylum seeker: Intergroup contact changes stereotype content perceptions and associated emotional prejudices, and encourages solidarity-based collective action interactions. *British Journal of Social Psychology*, 58(3), 668-690. <https://doi.org/10.1111/bjso.12304>

- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture - A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Peabody Museum Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A practical guide for applied science* (5. ed.). Los Angeles: Sage.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung: Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 157-183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Kuckartz, U. & Busch, J. (2012). Mixed Methods in der Evaluation. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Erziehungspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden* (Edition Erziehungswissenschaft, S. 142-155). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon.
- Lang, D. S. (2008). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/264/file/SozialeKompetenzundPersoenlichkeit.pdf>
- Leiprecht, R. (2010). Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen? In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung* (S. 91-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leung, K., Ang, S. & Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Lewin, K. (1953). Tat-Forschung und Minderheitenprobleme. In Lewin, K. (Hrsg.), *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen der Gruppendynamik* (S. 278-298). Bad Nauheim: Christian Verl.
- Li, C., Ip, H. H., Wong, Y. M. & Lam, W. S. (2020). An empirical study on using virtual reality for enhancing the youth's intercultural sensitivity in Hong Kong. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 625-635. <https://doi.org/10.1111/jcal.12432>
- Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research. An introduction for health professionals*. London: Continuum.
- Lombardi, M. R. (2010). Assessing Intercultural Competence: A Review. *NCSSMST Journal* 16(1), 15-17.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1995). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 167-178). Weinheim: Beltz.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Matsouka, M. (2021). Promoting Intercultural Competence of Migrant Learners through Computer Mediated Activities in the EFL Classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 284-308. Verfügbar unter: <https://rpltl.eap.gr/images/2021/11-01-284-Matsouka.pdf>
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of multimedia learning. In: R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 43-71). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 403-423.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 9, 1-17. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414>
- McKenna, U., Ipgrave, J. & Jackson, R. (2008). *Interfaith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*. Münster: Waxmann.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Abingdon: Routledge.
- McLean, K. C., Lilgendahl, J. P., Fordham, C., Alpert, E., Marsden, E., Szymanowski, K. & McAdams, D. P. (2017). Identity Development in cultural context. The role of deviating from master narratives. *Journal of Personality*, 86(4), 631-651. <https://doi.org/10.1111/jopy.12341>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Meleady, R., Crisp, R. J., Dhont, K., Hophthrow, T. & Turner, R. N. (2020). Intergroup contact, social dominance, and environmental concern: A test of the cognitive-liberalization hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(6), 1146–1164. <https://doi.org/10.1037/pspi0000196>
- Meleady, R. & Forder, L. (2019). When contact goes wrong: Negative contact promotes generalized outgroup avoidance. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(5), 688–707. <https://doi.org/10.1177/1368430218761568>
- Meleady, R., Seger, C. & Vermue, M. (2020). Evidence of a dynamic association between intergroup contact and intercultural competence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(8), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1368430220940400>

- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31(5), 45-54.
- Merten, M. & Dohle, M. (2019). Wie beurteilen unterschiedliche Meinungslager die Medienberichterstattung zur "Flüchtlingskrise"? Ergebnisse einer Untersuchung zu Hostile-Media-Wahrnehmungen. *Studies in Communication and Media*, 8(2), 272-285. <http://dx.doi.org/10.5771/2192-4007-2019-2-272>
- Middleton, J., Gorard, S., Taylor, C. & Bannan-Ritland, B. (2008). The "compleat" design experiment. From soup to nuts. In A. E. Kelly, R. A. Lesh & J. Y. Baek (Hrsg.), *Handbook of design research methods. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (S. 21-46). New York: Routledge.
- Mildner, K. (2014). Literaturübersicht zur aktiven Medienarbeit in der pädagogischen Praxis. *Medienimpulse*, 52(3), 1-30. <https://doi.org/10.21243/mi-03-14-06>
- Moosmüller, A. (2020a). Einführung. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (S. 7-14). Münster: Waxmann.
- Moosmüller, A. (2020b). Interkulturelle Kompetenz. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (S. 17-42). Münster: Waxmann.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Moser, H. (1976): Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(3), 357-368.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Mummendey, A. (1985). Verhalten zwischen sozialen Gruppen: Die Theorie der sozialen Identität. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. II: Gruppen und Lerntheorien, S. 185-216). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ng, K.-Y., Van Dyne, L. & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511-526.
- Niesyto, H. (2009). Aktive Medienarbeit. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthien (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. III/2, S. 855-862). Paderborn: Schöningh.
- Over, U., Mienert, M., Grosch, C. & Hany, E. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Begriffsklärung und Methoden der Messung. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und Weiterbildung* (S. 65-79). Berlin: Lit. Verlag Dr. W. Hopf.
- Paolini, S., Hardwood, J., Hewstone, M. & Neumann, D. L. (2018). Seeking and avoiding intergroup contact: Future frontiers of research on building social integration. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(12), 1-19. <https://doi.org/10.1111/spc3.12422>
- Papenberg, S. (2009). Die Überwindung von Ethnozentrismus im Englischunterricht: Eine empirische Studie. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 199-212). Tübingen: Narr.

- Paus-Hasebrink, I. (2020). Perspektiven sozial benachteiligter Familien auf Geflüchtete und die Rolle von Medien. Befunde einer Langzeitstudie in Österreich. *Kommunikation.medien*, 12, 1-32. <http://dx.doi.org/10.25598/JKM/2020-12.1>
- Pawlow, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes. An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford University Press.
- Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pevec, S. & Schachner, M. K. (2020). Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgeleitete Hinweise für die Praxis. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 7, 1-14. Verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal/fachportal>
- Pietzonka, M. (2018). Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 27(1-2), 147-164. <https://doi.org/10.25656/01:18210>
- Pietzonka, M. (2020). Die Ratingskala DWD-0 zur Messung von Diversitätsakzeptanz im organisatorischen Kontext. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 65(1), 1-10. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000340>
- Pietzonka, M. & Kolb, C. J. (2021). Diversity Acceptance as an individual ability: The new rating scale DWD-05 for the organizational context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Sciences*, 28, 399-414. <https://doi.org/10.4473/TPM28.4.1>
- Pissarek, M. & Wild, J. (2018). Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppendesign. In J. M. Biemann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. (Bd. 1: Grundlagen, S. 215-236). Baltmannsweiler: Schneider.
- Portalla, T. & Chen, G.-M. (2010). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 9 (3), 21-37. Verfügbar unter: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=com_facpubs
- Porto, M., Daryai-Hansen, P., Arcuri, M. E. & Schiffler, K. (2017). Green Kidz: Young Learners Engage in Environmental Citizenship in an English Language Classroom in Argentina and Denmark, In M. Byram, I. Golubeva, H. Hui & M. Wagner (Hrsg.), *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship* (S. 131-180). Bristol: Multilingual Matters.
- Pries, L. & Maletzky, M. (2018). Interkulturalität - Multikulturalität – Transkulturalität. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 55-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ragan, T. J. & Smith, P. L. (1996). Conditions-Based Models for Designing Instruction. In D. H. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 541–569). New York: Simon & Schuster.

- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1-21.
- Rathje, S. (2009). Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S. 83-106). München: Waxmann.
- Rathje, S. (2014). Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften. In S. Wolting (Hrsg.), *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen* (S. 39-59). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Rauschert, P. (2014). *Intercultural service learning im Englischunterricht: ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenzen auf der Basis journalistischen Schreibens*. Münster: Waxmann.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 27-45). Bonn.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(4), 429-452.
- Reinders, H., Gresser, A. & Schnurr, S. (2013). Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschulern an Halbtags- und Ganztagschulen: Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(1), 39-55.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim: Beltz.
- Reising, D. (1986). *Kognitive Komplexität als Differenzierungskriterium. Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts für die Berufsfachschule*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reuschenbach, M. (2017). Migration geht uns alle an. Aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und Chancen von Migration. *Geographie heute*, 38(335), 2-9.
- Riegel, C. (2010). Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung* (S. 65-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger, D., Morten, A. & Frischlich, L. (2017). Verbreitung und Inszenierung. In L. Frischlich, D. Rieger, A. Morten & G. Bente (Hrsg.) in Kooperation mit der Forschungsstelle Terrorismus/Extremismus (FTE) des Bundeskriminalamts, *Videos gegen Extremismus? Counter-Narrative auf dem Prüfstand* (S. 47-80). Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

- Römhild, R. (2014). Diversität?! Postethnische Perspektiven für eine reflexive Migrationsforschung. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft und Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 255-270). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Römhild, R. (2018). Kultur. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 17-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rösch, E. (2017). Aktive Medienarbeit. In B. Schorb, A. Hartung & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 9-14). München: kopaed.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sampson, D. & Fytros, D. (2008). Competence Models in Technology-enhanced Competence-based Learning. In H. H. Adelsberger, Kinshuk, J. M. Pawlowski & D. G. Sampson (Hrsg.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (S. 155– 177). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74155-8_9
- Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijer, F. J. R. & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.02.003>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijer, F. J. R. & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Gharaei, N. & Juang, L. (2023). Akkulturation und kulturelle Identität. In U. Wolfradt, L. Allolio-Näcke & P. S. Ruppel (Hrsg.), *Kulturpsychologie* (S. 297-307). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37918-6_26
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S. & Juang, L. P. (2019). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65(11). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Schachner, M. K., Van de Vijer, F. J. R. & Noack, P. (2014). Family-Related Antecedents of Early Adolescent Immigrants' Psychological and Sociocultural School Adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10), 1606-1625. <https://doi.org/10.1177/0022022114543831>
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule. Theorie-Forschung-Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schell, F. (2003). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Schiefner-Rohs, M. (2021). Medienpädagogik und Design Based Research. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1-8). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R., Abrami, P.C., Wade, C. A., Surkes, M. A. et al. (2009). Technology's effect on achievement in higher education: a Stage I meta-analysis of classroom applications. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 95-109. <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9021-8>
- Schmid, S. & Thomas, A. (2003). *Beruflich in Großbritannien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, J.-H. & Taddicken, M. (2017). Soziale Medien: Funktionen, Praktiken, Formationen. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 23-37). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_2
- Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 301-311). Bielefeld: transcript.
- Schneekloth, U. (2015). Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 153-200). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schneekloth, U. (2019). Entwicklungen bei den Wertorientierungen von Jugendlichen. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 103–131). Weinheim: Beltz.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47-101). Weinheim: Beltz.
- Schönpflug, U. (2005). Ethnische Identität und Integration. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 206-225.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schondelmayer, A.-C. (2018). Interkulturelle Kompetenz. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 49-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schorb, B. (2017). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In B. Schorb, A. Hartung & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 134-141). München: kopaed.
- Schorb, B. & Keilhauer, J. (2010). Themenzentrierte Medienarbeit. In J. Keilhauer & B. Schorb (Hrsg.), *Themenzentrierte Medienarbeit mit Jugendlichen* (S. 13-22). München: kopaed.
- Schotte, K., Stanat, P. & Edele, A. (2018). Is Integration Always most Adaptive? The Role of Cultural Identity in Academic Achievement and in Psychological Adaptation of Immigrant Students in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 16-37. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0737-x>
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2020). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_22-2
- Schubarth, W. (2010). Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Werte. In W. Schubarth, K. Speck & H. L. Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit*,

- Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 21-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn (Hrsg.), *Didaktik und neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19-49). Münster: Waxmann.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Schwarzenthal, M. (2019). *Intercultural Competence Among Adolescents Attending Culturally Diverse Schools in Germany* (Dissertation). Universität Potsdam.
- Schwarzenthal, M. & Handrick, A. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Schule – Berücksichtigung kultureller Variation vs. Stereotypisierung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 8, 1-10. Verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Schwarzenthal_Handrick_2017_Interkulturelle_Kompetenz.pdf
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M. K., Van de Vijer, F. J. R. & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27, 388-399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. & Van de Vijer, F. J. R. (2019a). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50, 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. & Van de Vijer, F. J. R. (2019b). “When birds of a different feather flock together” – intercultural socialization in adolescents' friendships. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 61-75. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.001>
- Seufert, S. & Euler, D. (2005). *Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen* (SCIL-Arbeitsbericht 5). St. Gallen.
- Seyferth-Zapf, M. & Grafe, S. (2019). Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien. *Medienimpulse* 57(4), 1-43. <https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09>
- Seyferth-Zapf, M. & Grafe, S. (2022). Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung. Ergebnisse einer qualitativen Studie zur interkulturellen Sensibilität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien*, 21(35), 87-108. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80076-9>
- Seyferth-Zapf, M. & Grafe, S. (2023). Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I: Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive.

- MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers), 73-117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.04.08.X>
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1978). *Was ist Behaviorismus?* Reinbek: Rowohlt.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The Sage handbook of intercultural competence* (S. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- Spohn, U., Unzicker, K. & Vopel, S. (2018). Kulturelle Vielfalt in Deutschland: Wie gelingt das Zusammenleben? In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Vielfalt leben – Gesellschaft gestalten. Chancen und Herausforderungen kultureller Pluralität in Deutschland: Reinhard Mohn Preis 2018* (S. 11–28). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Statistisches Bundesamt (2023a). *Bevölkerung im Jahr 2022 auf 84,3 Millionen gewachsen. Nettozuwanderung auf Rekordniveau sorgt für Höchststand der Bevölkerungszahl* (Pressemittteilung Nr. 026 vom 19. Januar 2023). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/01/PD23_026_124.html
- Statistisches Bundesamt (2023b). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/publikationen-innen-migrationshintergrund.html>
- Sternberg, R. J. & Detterman, D. K. (1986). *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Ablex.
- Stier, J., Tryggvason, M.-T., Sandström, M. & Sandberg, A. (2012). Diversity Management in Preschools Using a Critical Incident Approach. *Intercultural Education* 23(4), 285-296. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.724877>
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 35-46). Stuttgart: Metzler.
- Straubhaar, T. (2014). Zuwanderung: aus ökonomischen und demografischen Gründen wichtig für die Zukunft. *Wirtschaftsdienst*, 94(3), 164–168. <https://doi.org/10.1007/s10273-014-1652-3>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E. & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Tajfel, H. (1978). The Achievement of Group Differentiation. In H. Tajfel (Hrsg.), *Differentiation Between Social Groups* (S. 77-98). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotype*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (S. 33-47). Monterey: Books/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations* (S. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed-Methods in the Social and Behavioral Sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (S. 3-50). Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. & Johnson, B. (2015). Mixed methods. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2nd ed., S. 618-623). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10550-1>
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik*, 14(1), 137-228.
- Thomas, A. (2006). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *Interculture Journal*, 5(2), 3-20. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454086>
- Thomas, A. (2011). Das Kulturstandardkonzept. In W. Dreyer (Hrsg.) *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 97-124). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A., Kammhuber, S. & Schmid, S. (2005). Interkulturelle Kompetenz und Akkulturation. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung* (S. 187-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thomas, A. & Utler, A. (2013). Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und vergleichende Perspektiven* (S. 41-58). Wiesbaden: Springer.
- Tiede, J. (2020). Media-related Educational Competencies of German and US Preservice Teachers. A Comparative Analysis of Competency Models, Measurements and Practices of Advancement. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.jt.X>
- Tirnaz, S. & Narafshan, M. H. (2020). Promoting intercultural sensitivity and classroom climate in EFL classrooms: The use of intercultural TV advertisements. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.10.001>
- Triandis, H. C. (1975). Culture Training, Cognitive Complexity and Interpersonal Attitudes. In R. W. Brislin, S. Bochner & W. J. Lonner (Hrsg.), *Cross-cultural perspectives on learning* (S. 39-77). New York: Wiley and Sons.

- Tulodziecki, G. (1983). Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation von Lehrmaterialien als eine Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. *Unterrichtswissenschaft* 11(3), 27-45.
- Tulodziecki, G. (2007). Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik. Theoretische Grundlagen, Umsetzungen und Forschung. In W. Sesink, H. Moser & M. Kerres (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* (S. 102-117). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (2017). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode – Spektrum medienpädagogischer Forschung* (Bd. 1, S. 155-179). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.18>
- Tulodziecki, G. (2019). Gestaltungsorientierte Ansätze der Evaluation von Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 493-501). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. & Aufenanger, S. (1989): *Medienethische Reflexionen. Sozial-moralische Argumentationen zu Medieninhalten*. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2013). Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S. 11-35). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2004). *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden* (Handbuch Medienpädagogik, Bd. 2). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2014). Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorie-relevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1-18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2018). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode – Spektrum medienpädagogischer Forschung* (Bd. 2, S. 423-448). München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.37>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (3., durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Turner, J. C. (1985). Social Categorization and the Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior. In Lawler, E. J. (Hrsg.), *Advances in Group Processes. A Research Annual*, 2 (S. 77–122). Greenwich: Jai Press Inc.
- Turner, R. N. & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212-246. <https://doi.org/10.1111/sipr.12023>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.). (2002). *Records of the General Conference. 31st Session. Paris, 15 October to 3 November 2001. Resolutions*. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf#page=67>
- Universität Duisburg-Essen (2023). *Didaktik Check.DE*. Verfügbar unter: <https://learninglab.uni-due.de/begleitweb/didaktikcheck>
- UNO Flüchtlingshilfe Deutschland für den UNHCR (2022). *Faktencheck*. Verfügbar unter: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/faktencheck>
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(4), 295-313. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00429.x>
- Van Merriënboer, J. & Kirschner, P. A. (2018). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New York: Routledge.
- Verkuyten, M., Wiley, S., Deaux, K. & Fleischmann, F. (2019). To Be Both (and More): Immigration and Identity Multiplicity. *Journal of Social Issues*, 75(2), 390-413. <https://doi.org/10.1111/josi.12324>
- Verkuyten, M. & Yildiz, A. A. (2007). National (Dis)identification and Ethnic and Religious Identity: A Study Among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1448-1462. <https://doi.org/10.1177/0146167207304276>
- Vogt, K. (2016). Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), 77-98. Verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/englisch/Downloads/Sonstiges/ZFF_1-2016_Karin_Vogt-1.pdf
- Von Kardorff, E. (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 63-91). Reinbek: Rowohlt.
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Wagner, M., Cardetti, F. & Byram, M. (2019). *Teaching Intercultural Citizenship across the Curriculum: The Role of Language Education*. Alexandria: American Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Using Design-based Research in Design and Research of Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

- Weidemann, D. (2007). Akkulturation und interkulturelles Lernen. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 488-497). Stuttgart: Metzler.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz. (Original erschienen 2001)
- Wellenreuther, M. (1976). Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell „theoriegeleiteter“ Handlungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(3), 343-356.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. *Migration und kultureller Wandel*, 45, 39–44.
- Welsch, W. (2020). Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In: H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 3-18). Stuttgart: Metzler.
- Weritz, W. (2008). *Fall- und problemorientiertes Lernen in hybriden Lernarrangements. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und empirische Evaluation von Studienmaterialien für die Lehrerausbildung an einer Präsenzuniversität* (Konzepte des Lehrens und Lernens, Bd. 14). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- White, F. A. & Abu-Rayya, H. M. (2012). A dual identity-electronic contact (DIEC) experiment promoting short- and long-term intergroup harmony. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 597–608. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.01.007>
- Wilcke, C. (2020). Königsweg und Straßengraben. Welche Grenzen hat das Konzept der ‘Aktiven Medienarbeit’? *Medienimpulse* 58(4), 1-33. <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-12>
- Wolf, M. & Halm, D. (2017). Perceptions of Islam in Western Publics. Between Orientalism, Islamophobia and Multiculturalism. In P. Antes & R. Ceylan (Hrsg.), *Muslime in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen* (S. 7-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie online und offline ineinandergreifen. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 213-246). Weinheim: Beltz.
- Zhang, X. & Zhou, M. (2022). Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review. *Computers & Education*, 194, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104697>
- Zick, A. (2017). Das Vorurteil über Muslime. In P. Antes & R. Ceylan (Hrsg.), *Muslime in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen* (S. 39-57). Wiesbaden: Springer VS.
- Zick, A. & Küpper, B. (2019). Menschenfeindliche Vorurteile im Kontext von Radikalisierungsdynamiken und rechtsextremen Handlungen. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*. 101(2), 140-171. <http://doi.org.10.1515/mks-2018-1010204>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020). Einstellungen von jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung und Ausländerfeindlichkeit in Abhängigkeit interethnischer Kontakte. *Conflict and communication*, 19(1+2), 1-17.

8.2 Abbildungen

Abbildung 1: Übersicht über durchgeführte Studien unter Berücksichtigung der Verbindungslinien zum Zielkonstrukt interkultureller Kompetenz.....	118
Abbildung 2: Zusammenführung ausgewählter Ergebnisse aus Studie 1 und 3 hinsichtlich der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz – Kodierungshäufigkeiten (Videoanalyse) und Summenscores für Pre- und Post-Test (Critical Incidents).....	257

8.3 Tabellen

Tabelle 1: Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Ergebnissen aus den Studien 1 und 2 unter Bezugnahme auf die Komponenten interkultureller Sensibilität.....	253
Tabelle 2: Beschreibung von Gestaltungs- und Proband:innengruppen hinsichtlich Medienprodukt, Geschlecht und Schulform.	256

Anhang

Anhang A

A.1 Fragebogen (Studie 1)

1 Begrüßung

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf den nachfolgenden Seiten werden Fragen gestellt, die unter anderem die Themen "Flucht", "Migration" und "Medien" behandeln.

Bitte markiere jeweils nur ein Kästchen pro Frage. Zum Teil ist es erforderlich, einen Text für eine Kurzantwort einzugeben, wozu du aber extra aufgefordert wirst. Sollten keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sein, kannst du deine Antwort in einem dafür vorgesehenen Feld frei und in ganzen Sätzen formulieren.

Alle von dir gemachten Angaben werden vertraulich und anonym behandelt und dienen rein wissenschaftlichen Zwecken. Die Ergebnisse des Fragebogens werden weder an deine Lehrerinnen und Lehrer noch an deine Eltern weitergegeben.

*Hinweis: Um auf die nächste Seite zu gelangen, musst du alle Fragen einer Seite beantworten. Du kannst nicht auf vorherige Seiten zurückkehren, um eine Änderung vorzunehmen.
Wenn du dir bei bestimmten Fragen oder Begriffen unsicher bist, frage in jedem Fall beim Aufsichtspersonal nach!*

Vielen Dank für deine Teilnahme!

2 Buchstabe / Symbol

Bevor der Fragebogen beginnt, bitte ich dich, den Buchstaben bzw. das Symbol deines Sitzplatzes bei der nächsten Frage in die dafür vorgesehene Zeile einzutragen.

Merke dir diesen Buchstaben bzw. dieses Symbol gut, damit du ihn/es bei der abschließenden Befragung am Ende der Unterrichtsreihe erneut angeben kannst. Auf diese Weise weiß ich, welcher neue Fragebogen zu den bereits ausgefüllten Fragebögen passt (ohne dass ich dann weiß, um wen es sich handelt).

Notiere hier bitte den Buchstaben bzw. das Symbol, welcher/s an deinem Sitzplatz angebracht ist.

3 Soziodemographische und weitere personenbezogene Daten

Nun bitte ich dich, einige Fragen zu deiner Person zu beantworten.

Wie alt bist du?

Welches Geschlecht hast du?

- weiblich
 männlich

Welche Sprache(n) sprichst du fließend?

Welche Fremdsprache(n) lernst du in der Schule?

Hast du schon einmal an einem Schüleraustausch im Ausland teilgenommen?

- Ja, in (Land):
 Nein

Hast du eine Freundin/ einen Freund bzw. eine Bekannte/ einen Bekannten, die/der in einem anderen Land als Deutschland lebt?

- Ja, sie/er lebt in:
- Nein

Hast du eine Freundin/ einen Freund bzw. eine Bekannte/ einen Bekannten, die/der einen Flucht- oder einen Migrationshintergrund hat?

Erläuterung: Jemand hat einen Migrationshintergrund, wenn er/sie zwar in Deutschland lebt, jedoch

- selbst nicht in Deutschland geboren ist oder
- ein Elternteil bzw. beide Elternteile in einem anderen Land als Deutschland geboren sind.

- Ja
- Nein

4 Wissen und Motivation zum Thema

Bitte schätze jeweils dein Wissen zu den angegebenen Themen ein.

	sehr gering	eher gering	eher hoch	sehr hoch
Wie hoch schätzt du dein Wissen zum Thema "Flüchtlinge" ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie hoch schätzt du dein Wissen zum Thema "Flucht" ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie hoch schätzt du dein Wissen zum Thema "Islam" ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich halte es für wichtig, mit der Lernplattform "Mebis" zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, mit der Lernplattform "Mebis" zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte es für wichtig, meine Kenntnisse über Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund zu erweitern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, meine Kenntnisse über Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund zu erweitern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich halte es für wichtig, mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund in Kontakt zu treten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund in Kontakt zu treten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte es für wichtig, mich mit Vorurteilen gegenüber Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund kritisch auseinanderzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, Vorurteile gegenüber Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund zu hinterfragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich halte die Themen "Flucht", "Asyl" und "Migration" für wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, die Themen "Flucht", "Asyl" und "Migration" zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte es für wichtig, verschiedene Aspekte der Religion des Islam kennenzulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, verschiedene Aspekte der Religion des Islam zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich halte es für wichtig, mich mit Missverständnissen oder Konflikten, die zwischen Deutschen und Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund entstehen können, zu beschäftigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, mich mit Missverständnissen oder Konflikten, die zwischen Deutschen und Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund entstehen können, auseinanderzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Interesse, mich in einer Unterrichtsreihe im Geographieunterricht mit dem Thema "Flucht" zu beschäftigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?				
<u>Hinweis:</u> Ein Stop-Motion-Video ist eine Art Trickfilm bzw. digitales Daumenkino.				
	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich halte es für wichtig zu erfahren, wie man Stop-Motion-Videos gestaltet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, ein Stop-Motion-Video zu gestalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte es für wichtig, mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund Stop-Motion-Videos zu gestalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund Stop-Motion-Videos zu gestalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich interessiere mich dafür, mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund Stop-Motion-Videos zum Thema ""Missverständnisse und Konflikte zwischen Deutschen und Flüchtlingen"" zu gestalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 Critical Incident

Wenn Deutsche und Flüchtlinge zusammentreffen, kann es passieren, dass es zu Problemen in Form von Missverständnissen oder Konflikten kommt.

Überlege dir, ob dir selbst oder einer Person, die du kennst, eine solche Situation bereits passiert ist und beziehe dich im weiteren Verlauf darauf.
Falls dir so etwas noch nicht passiert ist, überlege dir trotzdem, wie sich eine solche Situation abspielen könnte.

Wähle aus:

- Die Situation, auf die ich mich im weiteren Verlauf beziehe, habe ich selbst erlebt.
- Die Situation, auf die ich mich im weiteren Verlauf beziehe, ist einer Person, die ich kenne, passiert.
- Die Situation, auf die ich mich im weiteren Verlauf beziehe, habe ich mir ausgedacht, weil ich denke, dass sie so passieren könnte.

Nenne den Kontext, in dem sich die Situation abspielt.

Beispiel: Schule, Freizeit, Familie o. ä.

Beschreibe die Situation, in der sich das Missverständnis bzw. der Konflikt mit einem Flüchtling ereignet.

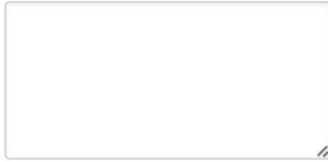
Beschreibe, worin der Konflikt bzw. das Missverständnis mit dem Flüchtling besteht.

Nenne und beschreibe alle Personen, die am Konflikt beteiligt sind.

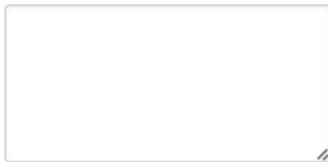
Erläutere die Gründe, aus denen es zu dem Konflikt oder Missverständnis kommt.

Beschreibe, wie jede/r einzelne Beteiligte dabei empfindet und erkläre, weshalb sie/er so empfindet.

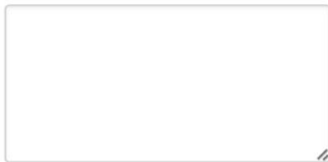
Bitte stelle eine mögliche Lösungsstrategie für den Konflikt bzw. das Missverständnis dar.



Bitte erläutere, was man hätte tun können, um den Konflikt bzw. das Missverständnis zu vermeiden.



Bitte erkläre, was man aus einer solchen Situation lernen kann.



6 Intercultural Sensitivity Scale

Hattest du schon einmal Kontakt mit einem Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund?

Hinweise: "Kontakt" bedeutet hier **jegliche Art der Begegnung mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund**, umfasst also regelmäßige oder unregelmäßige, längere oder flüchtige Formen des Kontakts.

Falls du schon einmal Kontakt hattest, gib bitte an, in welchem Kontext dieser Kontakt stattfand (z.B. in der Schule, in der Freizeit o.ä.).

- Ja, und zwar in diesem Kontext:
- Nein

Auch wenn du noch keinen Kontakt mit einem Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund hattest, versetze dich bei der Beantwortung der folgenden Fragen in die Lage, wie du vor, während oder nach einem Aufeinandertreffen reagieren, empfinden oder handeln würdest.

Da du bereits Kontakt mit einem Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund hattest, beziehe dich bei der Beantwortung der nachfolgenden Fragen auf deine Erfahrung/en.

6.1 Interaction Enjoyment

Bitte schätze die folgenden Aussagen ein.

Erläuterungen:

verbale Zeichen = durch Sprache vermittelt

nonverbale Zeichen = nicht durch Sprache, sondern durch Gesichtsausdruck (Mimik), Körpersprache (Gestik) oder andere optische Zeichen vermittelt

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich bin Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund gegenüber aufgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich zeige Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund durch verbale und nonverbale Zeichen oft, dass ich sie verstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schätze die Unterschiede zwischen meinem Gesprächspartner mit Flucht- oder Migrationshintergrund und mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe gerne mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich meide Situationen, in denen ich mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund umgehen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich warte lieber ab, bevor ich mir einen Eindruck von Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund mache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.2 Respect for Cultural Differences

Bitte schätze die folgenden Aussagen ein.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich bin nicht gerne mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass meine Kultur besser ist als die von Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund für engstirnig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich respektiere die Werte von Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich respektiere die Art, wie sich Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund benehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde die Meinung von Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund nicht anerkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.3 Self Confidence

Bitte schätze die folgenden Aussagen ein.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich bin selbstsicher, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es sehr schwierig, vor Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß immer, was ich sagen soll, wenn ich mit Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann so gesellig sein, wie ich will, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund zusammen bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.4 Self-Esteem

Bitte schätze die folgenden Aussagen ein.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich gerate schnell aus der Fassung, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde oft entmutigt, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund zusammen bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich oft nutzlos, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.5 Interaction Attentiveness

Bitte schätze die folgenden Aussagen ein.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
Ich versuche, so viele Informationen wie möglich zu erlangen, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sensibel für die feinen Bedeutungen dessen, was mein Gesprächspartner mit Flucht- oder Migrationshintergrund sagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beobachte sehr aufmerksam, wenn ich mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.6 Zusatzitem zu Sprachschwierigkeiten

Es ist einfach für mich, auf sprachliche Schwierigkeiten reagieren zu können, die im Umgang mit Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund auftreten.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7 Mediennutzung in Schule und Freizeit, Einschätzung zu Fähigkeiten im Umgang mit Medien

Die nachfolgenden Fragen beschäftigen sich mit der Mediennutzung und den Erfahrungen im Umgang mit bestimmten Medien. Erläuterungen:

- Unter "Computer" sind hier sowohl PCs als auch Tablet-PCs sowie Laptops zu verstehen.
- Mit "digitaler Tafel" ist das interaktive bzw. digitale Whiteboard gemeint.
- "Kamera" umfasst sowohl Digitalkameras als auch Kameras, die in ein Smartphone oder Tablet integriert sind.

Bitte gebe an, wie häufig du die folgenden Medien in der **Schule** bzw. im **Unterricht** nutzt.

	nie	weniger als einmal pro Woche	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag
Computer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernplattform "Mebis"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kamera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte gebe an, wie häufig du die folgenden Medien in deiner **Freizeit** nutzt.

	nie	weniger als einmal pro Woche	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag
Computer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernplattform "Mebis"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kamera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte wähle aus, wie häufig du die folgenden Medienprodukte in der Schule bzw. im Unterricht erstellst.

	nie	weniger als einmal pro Woche	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag
Fotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ton- oder Sprachaufnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte wähle aus, wie häufig du die folgenden Medienprodukte in deiner Freizeit erstellst.

	nie	weniger als einmal pro Woche	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	jeden Tag
Fotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ton- oder Sprachaufnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte gebe an, wie du deine Fähigkeiten im Umgang mit den folgenden Medien einschätzt.

	ungenügend	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Computer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernplattform "Mebis"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitale Tafel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microsoft Word (oder vergleichbares Textverarbeitungsprogramm)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microsoft PowerPoint (oder vergleichbares Präsentationsprogramm)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kamera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte gebe an, wie du deine Fähigkeiten bei der Erstellung folgender Medienprodukte einschätzt.

	ungenügend	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Fotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ton- oder Sprachaufnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Endseite

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

der Fragebogen ist nun zu Ende. Vielen herzlichen Dank für deine Teilnahme und die Zeit, die du in die Beantwortung des Fragebogens investiert hast!

A.2 Leitfaden Fokusgruppen-Diskussion (Studie 2)

t (45)	Frageart & Inhalt	Frage	Prompts
01/01	<p>Begrüßung: Vielen Dank für eure Bereitschaft heute mitzumachen.</p> <p>Der Grund, warum ich euch zu mir gebeten habe, ist folgender: Ich möchte noch einmal mit euch darüber diskutieren, wie der Gestaltungsprozess der Stop-Motion-Videos und die Zusammenarbeit in den Gruppen, und dabei insbesondere mit den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule, lief.</p> <p>Ich werde verschiedene Fragen stellen, zu denen ihr euch äußern sollt. Es wäre schön, wenn ihr möglichst viel von selbst dazu antwortet. Dabei geht es mir um eure persönliche Meinung, ob positive oder negative Kommentare – alles ist wichtig. Richtige oder falsche Antworten gibt es nicht. Ihr müsst während der Diskussion zu keiner Einigung kommen. Fallt euch bitte nicht gegenseitig ins Wort. Ihr könnt die Antwort eines anderen aber jederzeit kommentieren, wenn er/sie fertig gesprochen hat.</p> <p>Ich nehme die Diskussion zwar mit einem Audioaufnahmegerät auf, um nichts zu verpassen, aber die Daten werden selbstverständlich anonymisiert und dienen rein wissenschaftlichen Zwecken. Ihr kennt das ja schon, aufgenommen zu werden. Macht euch keine Gedanken und verhaltet euch so, wie ihr es immer tut. Habt ihr noch Fragen? (<i>falls nein, Gerät einschalten</i>)</p>		
02/03	Buchstaben- und Gruppenzuordnung	<p>Bitte sagt mir nacheinander den Buchstaben, der euch im Test zugeteilt wurde.</p> <p>[Zur Info:] Die Mädchen/Jungen aus der Mittelschulklasse, die mit euch gemeinsam die Stop-Motion-Videos erstellt haben, hießen [...].</p>	
04/07	Opening/Introduction & Transition	<p><i>Denke daran zurück, als uns die Mittelschulklasse besucht hat und du deine Gruppenmitglieder [Namen] kennengelernt hast.</i></p> <p>Was waren eure ersten Eindrücke von [Namen]?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Woran macht ihr eure Eindrücke fest? (z.B. an einem bestimmten Verhalten, bestimmter Mimik oder Gestik) • Gab es Unterschiede zwischen Schüler/in 1, 2 [und ggf. 3]?
<p>Hinführung: Nach dem Kennenlernspiel wurdet ihr in Gruppen eingeteilt und ihr hattet Gelegenheit, [Namen] besser kennenzulernen. Sowohl ihr als auch [Namen] hatten sich zuvor Beispiele für Konfliktsituationen bzw. Missverständnisse überlegt. Ihr solltet euch dann in der Gruppe für ein Beispiel entscheiden, um dieses als Stop-Motion-Video zu gestalten.</p> <p>Die folgenden Fragen beziehen sich insgesamt darauf, wie ihr den Prozess der Videogestaltung und dabei insbesondere die Zusammenarbeit mit den Mittelschülerinnen und -schülern wahrgenommen habt (Key Question).</p>			

05/12	Freude an der interkulturellen Interaktion	1. Wie hat euch die Zusammenarbeit in der Gruppe und im Speziellen mit [Namen] gefallen?	<p>1. Was genau hat euch Freude bereitet? (konkrete Situationen während des Treffens und Gründe)</p> <p>2. Was hat euch weniger gut gefallen? (konkrete Situationen während des Treffens und Gründe)</p> <p>3. Was hätte man tun können, damit euch die Zusammenarbeit in der Gruppe und im Speziellen mit [Namen] besser gefallen hätte?</p>
07/19	Empathie	<p>Einl.: <i>Nun habt ihr beschrieben, wie euch die Arbeit in den Gruppen gefallen hat. Interessant wäre aber ja auch, sich zu fragen, wie [Namen] die Gruppenarbeit fanden.</i></p> <p>2. Was glaubt ihr: Wie hat [Namen] die Videogestaltung und die Zusammenarbeit mit euch gefallen?</p>	<p><i>Zeitpunkte:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vor dem Treffen 2. Kennenlernen der Klasse und der Gruppenmitglieder aus der Übergangsklasse, Entscheidung für eine Beispielsituation 3. Prozess der Videogestaltung: Vorbereitung und Umsetzung 4. Vorführen der Videos <p><i>Weitere Erläuterungen:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie begründet ihr eure Einschätzungen? 2. Unterschiede zwischen [Name1], [Name2] und ggf. [Name3]? 3. Habt ihr Veränderungen der Stimmungslage wahrgenommen? Welche Gründe gibt es für diese Veränderungen?
05/24	Aufmerksamkeit während der Interaktion	3. Wie seid ihr bei der Zusammenarbeit im Rahmen der Videogestaltung mit [Name] vorgegangen?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beschreibt euer Vorgehen möglichst konkret. 2. Wie habt ihr euch ausgetauscht und geeinigt? 3. Weshalb erschien es euch wichtig, euch so zu verhalten?

06/30	Respekt vor kulturellen Unterschieden	<p><i>Generell habt ihr mit [Namen] vieles gemeinsam. Aber es gibt auch Dinge, die euch unterscheiden. Eventuell haben sich [Namen] in bestimmten Situationen anders verhalten oder auch andere Meinungen vertreten als ihr.</i></p> <p>4. In welchen Situationen haben sich solche oder andere Unterschiede gezeigt?</p>	Wie seid ihr in den konkreten Situationen damit umgegangen?
06/36	Selbstsicherheit	<p>5. Wie sicher habt ihr euch im Umgang mit [Namen] gefühlt?</p>	<p>1. Beschreibt konkrete Situationen, in denen ihr eher</p> <ul style="list-style-type: none"> • sicher bzw. • unsicher wart. <p>2. Ggf. Wie äußert es sich bei euch, wenn ihr euch sicher/unsicher fühlt?</p> <p>3. Aus welchen Gründen habt ihr euch in manchen Situationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • eher sicher gefühlt? • eher weniger sicher gefühlt?
06/42	Selbstwertgefühl	<p>6. Wie schätzt ihr jeweils euren Anteil am Gelingen der Gruppenarbeit ein?</p> <p>Welche Aufgaben hatte jeder einzelne von euch?</p>	<p>1. Wie wichtig schätzt ihr diese Aufgaben für das Gelingen der Gruppenarbeit ein?</p> <p>2. Gab es für euch Situationen,</p> <ul style="list-style-type: none"> • in denen ihr euch eher nutzlos gefühlt habt? • in denen ihr das Gefühl hattet, besonders gebraucht zu werden?
03/45	Ending	<p><i>Nach allem, was wir gerade in unserer Diskussion besprochen haben:</i></p> <p>Gibt es noch etwas, das nicht angesprochen wurde, was ihr aber gerne anmerken möchtet?</p>	
<p>Abschluss: Abschließend möchte ich euch nochmals versichern, dass alles, was ihr gesagt habt, anonymisiert wird und nicht auf euch zurückgeführt werden kann. Vielen Dank für eure Offenheit und eure Teilnahme an der Diskussion.</p>			

Anhang B: Datenstick

Der beigefügte Datenstick enthält die folgenden Materialien und Dateien:

B.1 Studie 1

1. Quantitative Datenerhebung und -analyse
 1. Datenset_und_Ausgaben_SPSS_Studie1
 2. Berechnungen_Effektstärken_Studie1
2. Qualitative Datenerhebung und -analyse
 1. Kodierleitfaden_qualitative_Inhaltsanalyse
 2. Interventionsgruppe
 1. Ausgangsmaterial
 2. Kodierte_Textpassagen_IG_Rater_1
 3. Kodierte_Textpassagen_IG_Rater_2
 4. Quantifizierung_Kategorienstatistik_IG_Rater_1
 5. Quantifizierung_Kategorienstatistik_IG_Rater_2
 6. Berechnung_Krippendorffs_alpha
 7. Summenscores_IG_kognitiv_behavioral
 8. Sonstige_qual_Daten_IG
 3. Kontrollgruppe
 1. Ausgangsmaterial
 2. Kodierte_Textpassagen_KG
 3. Quantifizierung_Kategorienstatistik_KG
 4. Summenscores_KG_kognitiv_behavioral
 5. Sonstige_qual_Daten_KG

B.2 Studie 2

1. Ausgangsmaterial_transkribierte_Fokusgruppen
2. Kodierleitfaden_Fokusgruppen
3. Kodierte_Textpassagen_Rater_1
4. Kodierte_Textpassagen_Rater_2
5. Gegenüberstellung_Kodierungen_Rater1_Rater2_Krippendorffs_alpha

B.3 Studie 3

1. Ausgangsmaterial_Stop_Motion_Videos
2. Inhaltliche Strukturierung

1. Aspekte_kommunikativer_Rahmen
 1. Kodierleitfaden_Aspekte_Kommunikation
 2. Kodierungen_Aspekte_Kommunikation_Videos_1_bis_6
 3. Krippendorffs_alpha_Aspekte_Kommunikation
 2. Behaviorale_Dimension_interkultureller_Kompetenz
 1. Kodierleitfaden_behaviorale_Dimension
 2. Kodierungen_behaviorale_Dimension_Videos_1_bis_6
 3. Krippendorffs_alpha_behaviorale_Dimension
 3. Formale Strukturierung
 1. Kodierleitfaden_Medienmerkmale
 2. Kodierungen_Medienmerkmale_Videos_1_bis_6
 3. Krippendorffs_alpha_Medienmerkmale
- B.4 Zusammenführung der Ergebnisse Manteltext
1. Datenset und Ausgaben SPSS Ergebniszusammenführung
 1. Datenset_Ergebniszusammenführung
 2. Bereinigte_Ausgabe_Zusammenführung_Studie_1_2
 3. Bereinigte_Ausgabe_Zusammensetzung_Probandengruppen
 2. Berechnung_Mittelwerte_Subskalen_ISS_IG_KG
 3. Berechnung der Effektstärke für die Komponenten interkultureller Sensibilität
 4. Zusammenführung_Studie1_Studie3