

### Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur interkulturellen Sensibilität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.

Seyferth-Zapf, Maria; Grafe, Silke

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

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. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80076-9>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# 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 – MEET 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-Szymanzki 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. Friedrichs-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-, Erfahrungs- 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 Begeg-nung 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 asynchro-nen Austausch darüber eine digitale Lernumgebung nutzen (vgl. dazu aus-führlich 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 kom-plexe 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 Unterrichtsein-heit 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
<i>n</i>	15
<i>Alter</i>	MW: 13.7 (SD: 0.46)
<i>Geschlecht</i>	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 Inter-coder-Reliabilität ist mit einem Krippendorff's  $\alpha$  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 bereitet. 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): *Kulturenorientierte Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bender-Szymanski, 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](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 eTwinning. *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.etwinning.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. / Hirotsu, 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](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\\_Fluechtlingskinder-digitale\\_Medien/Studie\\_Fluechtlingskinder\\_und\\_digitale\\_Medien\\_Zusammenfassung.pdf](https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_Fluechtlingskinder_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](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](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 8<sup>th</sup> 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.