



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 bedeutender 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 Neigkeitswert 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 Fluchthintergrund 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.

<i>Kategorie mit Einschätzungsdimension</i>	<i>Ankerbeispiel aus dem Material</i>	<i>Punkteschema</i>
<i>Kognitiv ethnozentrisch (B1)</i>	Flüchtling trägt eine dicke Jacke und wird für Terroristen gehalten	1 Punkt
<i>Kognitiv ethnorelativ (B2)</i>	Da der Flüchtling mit seiner Religion das Essen von Schweinefleisch nicht vereinbaren kann, lehnt er dieses ab.	3 Punkte
<i>Behavioral ethnozentrisch (B3)</i>	Flüchtlinge müssen Deutsch lernen, sonst kommen sie nicht ins Land.	1 Punkt
<i>Behavioral ethnorelativ (B4)</i>	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 Interraterreliabilität 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)

<i>Geschlecht</i>	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

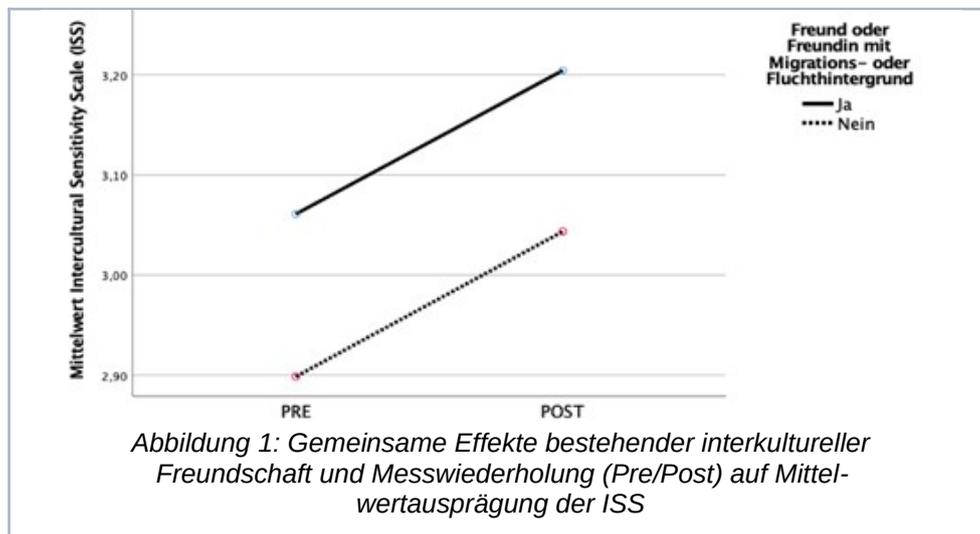
einen mittleren Effekt ($d_{ppc2}=0.618$) (vgl. Cohen 1988, Lenhard/Lenhard 2016).

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 auseinander-dem eigen- und fremdkulturellen Orientierungssystem auseinander-zusetzen. 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-Szymanzki, 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/Schluessselkompetenzen_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-*

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 Verfaßtheit heutiger Kulturen, in: Migration und kultureller Wandel, 1995, 45, 39–44.