

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

Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive

Maria Seyferth-Zapf¹  und Silke Grafe² 

¹ Universität Bayreuth

² Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung

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

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

Abstract

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

1. Ausgangslage

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

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

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

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

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

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

2. Theoretische und empirische Grundlagen

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

2.1 Interkulturelle Kommunikation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Interkulturelle Kompetenz

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

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

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

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

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

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

3. Gestaltung medialer Beiträge zur Reflexion interkultureller Überschneidungssituationen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Konzeption der empirischen Untersuchung

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

4.1 Teilnehmende

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

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

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

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

4.2 Material

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

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

Tab. 2: Beschreibung des Ausgangsmaterials V1 bis V6.

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

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

4.3 Ablauf der Untersuchung

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

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

4.4 Methode der Datenauswertung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1 Ergebnisse der inhaltlichen Strukturierung: Aspekte der Kommunikationssituationen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

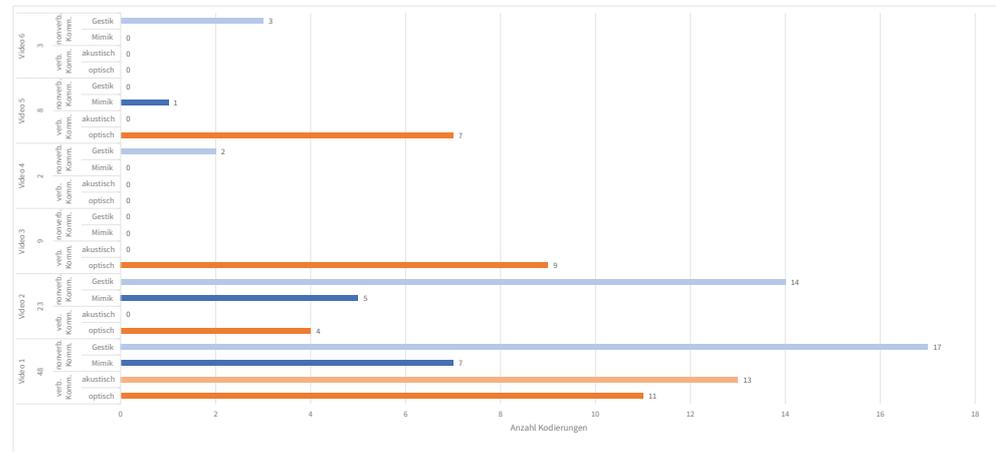


Abb. 1: Kodierungen verbaler (optisch, akustisch) und nonverbaler (Mimik, Gestik) Kommunikation in den Videos 1 bis 6.

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

5.2 Ergebnisse der formalen Strukturierung: Medienmerkmale

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

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

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

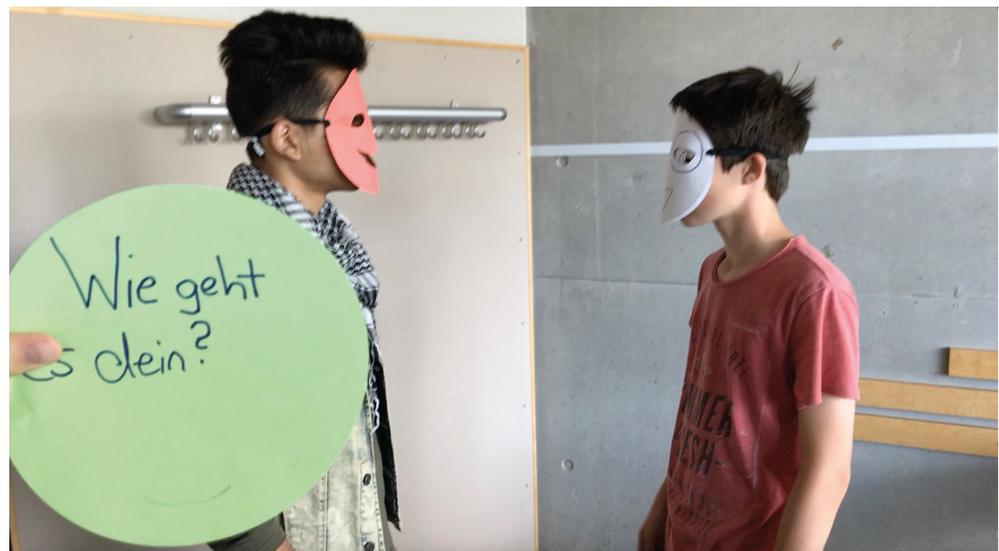


Abb. 2: Szene aus Video 2.

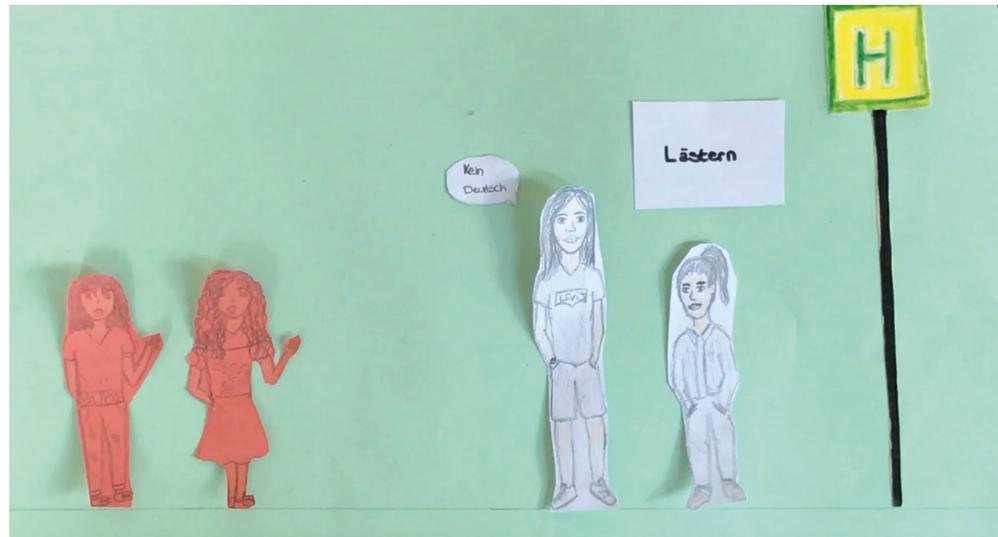


Abb. 3: Szene aus Video 3.

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

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

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

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



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

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

5.3 Ergebnisse der inhaltlichen Strukturierung: Behaviorale Dimension interkultureller Kompetenz

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

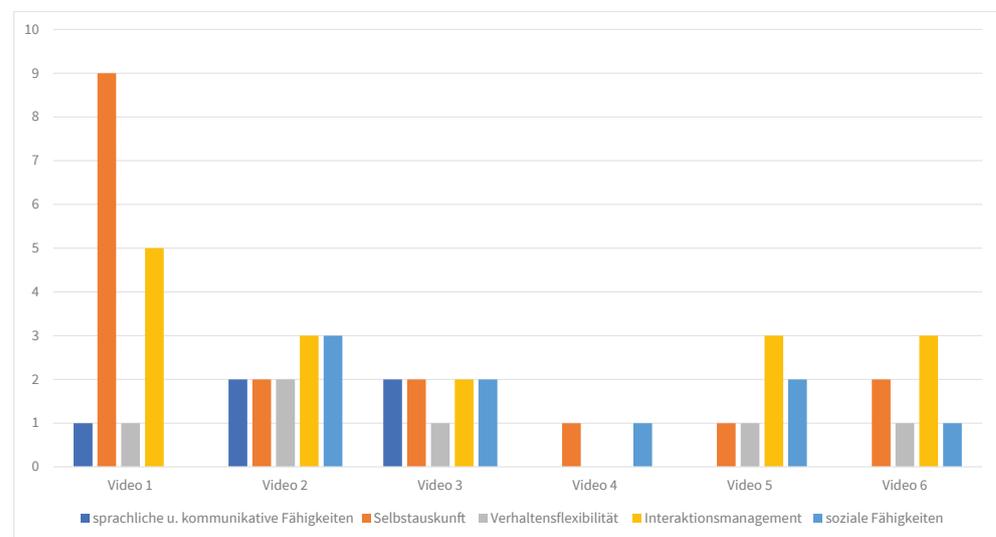


Abb. 5: Kodierungen der Komponenten der behavioralen Dimension.

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

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

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

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

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

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

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

6. Interpretation der Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2018. *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/d5f68679-en.pdf?expires=1637918378&undid=idundac&name=guestundchecksum=4F1E60D560D298CDE32FFE6E36EA541A>.
- Oerter, Rolf, und Eva Dreher. 2008. «Jugendalter». In *Grundlagen der Entwicklungspsychologie* herausgegeben von Rolf Oerter, und Leo Montada, 271–84. Weinheim: Beltz.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2020. «Perspektiven sozial benachteiligter Familien auf Geflüchtete und die Rolle von Medien. Befunde einer Langzeitstudie in Österreich». *kommunikation.medien*. 12: 1–32. <https://doi.org/10.25598/JKM/2020-12.1>.
- Pettigrew, Thomas F. 1998. «Intergroup Contact Theory». *Annu. Rev. Psychol.* 49: 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.
- Pettigrew, Thomas F., und Linda R. Tropp. 2006. «A meta-analytic test of intergroup contact theory». *Journal of Personality and Social Psychology*. 90 (5): 751–83. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Pries, Ludger, und Martina Maletzky. 2018. «Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität». In *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, und Uwe Sandfuchs, 55–60. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2022. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rathje, Stefanie. 2006. «Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3): 1–21.
- Römhild, Regina. 2018. «Kultur». In *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, und Uwe Sandfuchs, 17–23. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneekloth, Ulrich, und Mathias Albert. 2019. «Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus». In 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, herausgegeben von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, und Gudrun Quenzel, 47–101. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8.
- Seyferth-Zapf, Maria, und Silke Grafe. 2019. «Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien». *Medienimpulse*. 57 (4), 1–43. <https://doi.org/10.21243/mi-04-19-09>.

- Seyferth-Zapf, Maria, und Silke Grafe. 2022. «Gemeinsame Gestaltung medialer Beiträge als Ziel interkultureller Begegnung. Ergebnisse einer qualitativen Studie zur interkulturellen Sensibilität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I». *Interculture Journal: Online Zeitschrift für Interkulturelle Studien*. 21 (35): 87–108. <https://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/385>.
- Straub, Jürgen. 2007. «Kompetenz». In *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, herausgegeben von Jürgen Straub, Arne Weidemann, und Doris Weidemann, 35–46. Stuttgart und Weimar: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05019-9_2.
- Triandis, Harry C. 1975. «Culture Training, Cognitive complexity and Interpersonal Attitudes». In *Cross cultural perspectives on learning*, herausgegeben von Richard W. Brislin, Stephen Bochner, und Walter J. Lonner, 39–77. New York: Sage.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, Hannes. 2019. «Attitudes Towards Minorities in Times of High Immigration: A Panel Study among Young Adults in Germany». *European Sociological Review*. 35 (2): 239–57. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy050>.
- Welsch, Wolfgang. 2020. «Transkulturalität: Realität und Aufgabe». In *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Hans W. Giessen, und Christian Rink, 3–18. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6_1.
- Zick, Andreas, Wilhelm Berghan, und Nico Mokros. 2019. «Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002-2018/19». In *Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, herausgegeben von Andreas Zick, Beate Küpper, und Wilhelm Berghan, 53–116. Bonn: J.H.W. Dietz.