

Ludwig-Maximilians-Universität München
Department of English Studies

Zulassungsarbeit
Im Fach der Englisch Didaktik

Thema:

Die Entwicklung interkultureller und
demokratischer Kompetenzen durch Intercultural
Service Learning.
Eine empirische Studie zum Projekt
„Global Peace Path“

Eingereicht von:

Vanessa Bauer

Matrikelnummer:

11189506

Betreuerin:

Dr. Petra Rauschert

München, den

20. September 2018

Gliederung

1. Einleitung:	3
2. Projektbeschreibung:	4
3. Theoretische Grundlagen der Erhebung	6
3.1. Service Learning	6
3.2. Interkulturelle Kompetenzen	9
3.2.1. Knowledge	10
3.2.2. Attitudes	11
3.2.3. Skills.....	12
3.3. Kompetenzen für eine demokratische Kultur	13
3.3.1. Werte	14
3.3.2. Einstellungen	16
3.3.3. Fähigkeiten	18
3.3.4. Wissen und kritisches Denken	20
4. Ergebnisauswertung	21
4.1. Forschungsdesign	22
4.2. Charakterisierung der Lerngruppe	23
4.3. Auswertung der interkulturellen und demokratischen Kompetenzen	25
4.3.1. Werte	25
4.3.2. Einstellungen:	27
4.3.3. Fertigkeiten.....	32
4.3.4. Wissen.....	35
4.4. Auswertung des Projekterfolgs des intercultural-Service-Learning-Projekts....	40
4.4.1. Lernerfahrung und Erkenntnis wichtiger Aspekte	40
4.4.2. Vor- und Nachteile des Projekts	42
4.4.3. Service Learning und „Service“	45
5. Zusammenfassung der Ergebnisse	46
6. Schluss	49
Literaturverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Anhang	V
A.1 Pre-Test	V
A.2 Post-Test.....	X

1. Einleitung:

Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten (ISB Bayern, o.J.-a).

Die staatsbürgerliche Bildung ist eine Kompetenz der übergeordneten, schulartübergreifenden Ziele im bayerischen Lehrplan, welche zusätzlich durch die Bayerische Verfassung gestützt wird. In Artikel 131 der Bayerischen Verfassung findet man unter §1 den Auftrag zur Werteerziehung. Hier steht geschrieben, dass in Schulen nicht nur Wissen und Können vermittelt, sondern auch Herz und Charakter gebildet werden sollen. So lassen sich neben dem Ziel der ‚Staatsbürgerlichen Bildung‘ („Junge Menschen müssen in der Lage sein, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen kompetent zu beurteilen“, ISB Bayern, o.J.-b) noch weitere Unterpunkte wie ‚Werteerziehung und soziales Lernen‘ („Die Schule hat nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag. Erziehung, die Grundlage für soziales Verhalten, ist die gemeinsame Aufgabe von Eltern, Schule und Gesellschaft“, ISB Bayern, o.J.-b) und ‚Migration/Interkulturelle Kompetenz‘ („Der Alltag an vielen bayerischen Schulen ist geprägt von einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler, was für alle Beteiligten Chancen und Herausforderungen mit sich bringt“, ISB Bayern, o.J.-b) finden.

Des Weiteren stehen im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) unter Artikel 2 die Aufgaben der Schulen, welche u.a. folgende Zielsetzungen beinhaltet:

- Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln
- zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen
- zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen
- zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen

- im Geist der Völkerverständigung zu erziehen [...]
- die Bereitschaft zum Einsatz für den freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat und zu seiner Verteidigung nach innen und außen zu fördern
- die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken (BayEUG, Art. 2).

Für das Erlangen dieser Kompetenzen und Werte gibt es verschiedene Ansätze für den Unterricht in Schulen oder in anderen (Teil-)Gruppen der Gesellschaft. Im Projekt „Global Peace Path“, das im Sommersemester 2018 am Lehrstuhl für Englischdidaktik durchgeführt wurde, wird versucht, diese Kompetenzen durch den pädagogischen Ansatz des Intercultural Learning zu fördern. Der Framework der *Kompetenzen für eine demokratische Kultur* (Europarat, 2017) bildet dabei einen wichtigen Bezugsrahmen.

Inhalt dieser Arbeit ist die Analyse und die Auswertung des ISL Projekts „Global Peace Path“ im Hinblick auf die interkulturellen und demokratischen Kompetenzen. Die Arbeit ist hierfür in mehrere Abschnitte gegliedert. Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit den theoretischen Grundlagen, die dem Projekt zu Grunde liegen und mit einer allgemeinen Beschreibung und dem Ablauf des Projekts. Im Anschluss erfolgt die empirische Auswertung des Projekts auf der Basis zweier dafür konzipierter Fragebögen, mit welchen in einem Pre-Test/ Post-Test Format herausgefunden werden soll, ob und welche Kompetenzen sich durch dieses Projekt verändert haben. Abgerundet wird die Arbeit mit der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

2. Projektbeschreibung:

Das Projekt „Global Peace Path“ (dt.: „Welt-Friedenspfad“) ist ein Kooperations-Projekt zwischen Studierenden der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und Geflüchteten aus dem Großraum München. Die Idee wurde von Frau Dr. Petra Rauschert initiiert und zusammen mit Frau Claudia Owczarek, beide Dozentinnen am Lehrstuhl für Englischdidaktik der LMU, als Projekt-Beispiel für *Intercultural Service Learning* im Fremdsprachenunterricht

durchgeführt. In diesem Projekt ging es vor allem um das pädagogische Konzept des *Intercultural Service Learning*, sowie um die Lernziele hinsichtlich der *Intercultural Communicative Competence*, der interkulturellen Bürgerbildung und der interkulturellen Verständigung. Diese Kompetenzen und Unterrichtsziele sollten durch das formale Lernen in ebendiesem breiten Bildungsrahmen gefördert werden. Als Ausgangspunkt einer deutschen und globalen Initiative strebt das Projekt, das Vorhaben an, modellhaft einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung zu leisten, mit dem Ziel, ein Zeichen für Frieden und Völkerverständigung, unter sinnvollem Einsatz von Fremdsprache, zu setzen.

Im Sommersemester 2018 fanden zwei ganztägige Workshops für die Anglistikstudenten der LMU und die Geflüchteten statt. Der erste Workshop fand unter dem Motto „Meet and Write“ statt. Hier trafen die Studierenden und die Geflüchteten aus Karlsfeld und München das erste Mal aufeinander. Nach einer kurzen Anfangs- und Kennenlernphase gingen die Beteiligten an die Arbeit. Die Zielsetzung des ersten Projekttagess war es, gemeinsam erste Einblicke in das poetische Schreiben zu erhalten und gemeinsam Gedichte zum Thema Frieden zu schreiben.

Im zweiten Workshop, der unter dem Motto „Meet and Mediate“ stattfand, trafen sich die Projektteilnehmer das zweite Mal. Hier ging es darum, die eigenen Gedichte zu überarbeiten und anschließend von der Ausgangssprache in zwei weitere Sprachen zu übersetzen, sodass die Gedichte am Projektende in den Sprachen Deutsch, Englisch und der Muttersprache eines internationalen Teammitgliedes vorhanden waren. Das Projekt, als eine erste Station des GPP, wurde durch das Vortragen einzelner Gedichte - bei der offiziellen Eröffnung des „Welt-Friedenspfades“ am Karlsfelder See - abgeschlossen.

Um die Entwicklung der demokratischen und interkulturellen Kompetenzen der Studierenden zu untersuchen, wurde zu Projektbeginn (vor dem ersten Workshop) und nach erfolgreicher Verwirklichung des Projekts (nach der offiziellen Eröffnung des Global Peace Path am Karlsfelder See) eine Evaluation in Form von zwei schriftlichen Fragebögen im Pre-Test/Post-Test-Format durchgeführt (siehe Kapitel 4.1 Forschungsdesign).

3. Theoretische Grundlagen der Erhebung

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen dargestellt, die dieser empirischen Studie zugrunde liegen. Dazu zählen das pädagogische Konzept des Service Learnings, sowie die theoretischen Überlegungen der interkulturellen und demokratischen Kompetenzen.

3.1. Service Learning

Bei *Service Learning* handelt es sich um ein pädagogisches Konzept, welches versucht, einen authentischen, bedeutungsvollen Kontext für die Lernenden zu etablieren. Hierbei ergibt sich aus dem Zusammenspiel von formellem/fachlichem Lernen und gesellschaftlichem Handeln, welches dem Allgemeinwohl dient, ein eigenes Konzept, das im Deutschen auch „Lernen durch Engagement“ (vgl. Seifert, Zentner, Nagy 2010: 13) genannt wird. Dieses Engagement der Lernenden bezeichnet man im Englischen als ‘Service’ und das Lernen wird mit ‘Learning’ übersetzt; so kommt der englische Fachbegriff zustande, welcher in dieser Arbeit fortwährend beibehalten wird.

Im ersten Teil des Service Learning, dem Service oder auch Engagement, vermerkt Seifert, dass dieses Handeln für das Gemeinwohl sowohl von sozialer oder politischer als auch von ökologischer oder kultureller Natur sein kann und diese zumeist mit dem Sammeln von demokratischen Erfahrungen einhergeht (vgl. Seifert, Zentner, Nagy 2010: 13).

Berger Kaye (2010: 11) geht noch einen Schritt weiter und definiert vier Arten von Service: direkten Service, indirekten Service, Interessenvertretung und Forschung.

Gemeinnützige Handlungen, welche sich direkt auf die Empfänger beziehen und diese miteinbinden, stehen unter dem Punkt direkter Service. Hier erfolgen die Aktionen meist von Angesicht zu Angesicht, weswegen die Lernenden aufgerufen sind, sich um ihre Gegenüber zu kümmern und dabei Fähigkeiten des Problemlösens zu entwickeln. Das Mitverfolgen eines Projekts, von Beginn an bis zum Schluss, ermöglicht den Teilnehmern, das “große Ganze” eines (meist) sozialen Problems zu erfassen.

Beim indirekten Service kommt es zu keiner Begegnung der Lernenden und der Empfänger der gemeinnützlichen Leistungen. Die Lernenden lernen die direkten Empfänger ihrer Handlungen nicht kennen, dennoch kommt ihr Handeln der Gemeinschaft oder der Umwelt als Ganzes zu Gute.

Auch bei der Interessensvertretung kommt es zu keinem direkten Kontakt zwischen Lernenden und Empfängern. Hier geht es darum, eine „Stimme“ für die Empfänger zu sein, ihre Interessen öffentlich zu vertreten und somit ein Bewusstsein für eine bestimmte Situation oder Thema zu kreieren, um damit zu sensibilisieren und/oder Maßnahmen zu fördern.

Beim letzten Unterpunkt, der Forschung, treten die Lernenden für das öffentliche Interesse ein, indem sie spezielle Informationen finden, sammeln, auswerten und berichten. Hierzu entwickeln sie beispielsweise eigene Studien oder Umfragen zu einem bestimmten Thema oder aktuellem Problem (vgl. Berger Kaye 2010: 11).

Die zweite Komponente bezieht sich auf das Lernen bzw. *Learning*. Hier spricht Seifert (im schulischen Kontext) davon, dass das Lernen nicht abgegrenzt vom Unterricht stattfinden soll, im Gegenteil, es soll eng mit fachlichem Lernen und Unterricht verbunden sein. Das Planen von gemeinnützigem Handeln, sowie die Rücksprache und Reflexion, in Verbindung mit Lehrplänen und Inhalten der Bildungspläne, geschieht in der Unterrichtszeit. *Service Learning* ist ein Vorgang des handlungsorientierten Lernens, bzw. des ‚Erfahrungslernens‘, welches unabhängig von Alter, Unterrichtsfach und Schulform angewendet werden kann. Eines der bedeutendsten Ziele hierbei ist es, die Demokratie und Zivilgesellschaft zu stärken, da die Lernenden an ‚Bürgerschaftliches Engagement‘ herangeführt werden, und zu ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung, demokratische und soziale Kompetenzen erwerben und ausbauen können (vgl. Seifert, Zentner, Nagy 2010: 13).

Um diese Ziele erreichen zu können, sollte bei der Umsetzung eines solchen Projekts auf sechs Punkte geachtet werden.

Zunächst sollte es einen *realen Bedarf* geben, um für die Lernenden einen bedeutungsvollen, sinnstiftenden und authentischen Kontext zu konzipieren. Die Schüler/Studierenden sollen nicht vor ein fiktives Problem gestellt werden, sondern wahrhaftig unterstützen und so Verantwortung übernehmen. Des

Weiteren sollte eine *curriculare Anbindung* stattfinden, was bedeutet, dass Unterrichts- und Lehrinhalte mit dem gemeinnützigen Handeln kombiniert werden sollen. Das Lernen wird somit mit den Inhalten des Bildungsplans kombiniert. Zusätzlich sollen regelmäßige *Reflexionen* (und Evaluationen) stattfinden, um die gesammelten Erfahrungen und den derzeitigen Wissensstand über eigenes (erworbenes) Wissen oder Kompetenzen o.Ä. zu reflektieren. Die Reflexion fungiert als Bindeglied beim Service Learning, da hier nicht nur das bewusste Nachdenken angeregt wird, sondern auch die Prozesse für fachlichen Kompetenzerwerb angestoßen werden. Auch hilft sie bei den organisatorischen Aspekten des gemeinnützigen Handelns und trägt zur persönlichen, sozialen und emotionalen Weiterentwicklung der Lernenden bei. Die *Partizipation* der Lernenden spielt eine große Rolle. Die Mitwirkenden sollen beim gesamten Verlauf des Service Learning Projekts beteiligt sein, aktiv mitgestalten, mitplanen und ausgestalten. Sie sollen angeregt werden, selbst zu entscheiden, wie viel und in welcher Form sie teilnehmen wollen und welche Handlungen ihnen für ihr eigenes Lernen und Weiterentwickeln dabei am hilfreichsten sind. Wichtig ist auch, dass das praktische *Engagement außerhalb der Schule* bzw. einer wissenschaftlichen Institution stattfindet. Die Lernenden sollen mit der realen Welt konfrontiert werden und ihre gewohnten Habitate verlassen. Zuletzt sollte die Arbeit und Leistung der Lernenden genügend *Anerkennung* erfahren und durch einen geeigneten *Abschluss* gewürdigt werden. Dies ist nicht nur motivationsfördernd, sondern bestätigt die Lernenden auch in der Bedeutsamkeit und Wichtigkeit ihres Handelns (vgl. Seifert, Zentner, Nagy 2010: 14, 54-121).

Eine Erweiterung zum Service Learning gilt das ‚*Intercultural Service Learning*‘ (ISL). Mit dem Schwerpunkt des interkulturellen Lernens bietet *ISL* ein innovatives Konzept, welches sich hervorragend im Fremdsprachenunterricht einsetzen lässt. Die Kombination aus interkulturellem Lernen, Kommunikation und Engagement machen das *ISL* sinn- und wertvoll für den Fremdsprachenunterricht. Die Fremdsprache dient hier nicht nur als Mittel zur Verständigung, sondern auch zur Auseinandersetzung mit Fragen, welche soziale Ungerechtigkeit und/oder anderweitige, für gemeinnütziges Handeln angestrebte Themenbereiche abdeckt. Dies geschieht in einem Rahmen, der nicht nur

unterschiedliche Sprachen in sich birgt, sondern auch viele Kulturen und Hintergründe. Die Lernenden setzen dafür bei lokalen oder globalen Problemlösungen an und tragen dadurch zu Brückenbildung (vgl. Gitell und Vidal 1998 „bridging“) bei. Hierdurch treten Personen mit vielen verschiedenen sozialen, kulturellen oder ethischen Hintergründen in einen konstruktiven Dialog bei.

3.2. Interkulturelle Kompetenzen

Ein theoretischer Ansatz, welcher sich mit interkulturellen Kompetenzen beschäftigt, ist das „*Intercultural Communicative Competence*“ Modell (ICC) von Michael Byram. Hierbei liegen die Ziele des Modells den Fragenbögen zu Grunde.

Laut Byram (1997) gibt es drei Arten von Kommunikation, die auftreten können, wenn sich zwei Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund unterhalten:

- zwischen Personen verschiedener Sprache und Herkunftsländer, von denen eine Person Muttersprachler der gesprochenen Sprache ist,
- zwischen Personen verschiedener Sprache und Herkunftsländer, bei welchen eine Lingua Franca¹ als gesprochene Sprache benutzt wird,
- und zwischen Personen desselben Herkunftslandes, mit unterschiedlicher Sprache, von denen jedoch einer Muttersprachler der gesprochenen Sprache ist (vgl. Byram 1997: 22).

Um hierbei, durch ein gelungenes Zusammenspiel der Gesprächspartner, erfolgreichen Informationsaustausch und einen positiven Beitrag zum Aufbau der Beziehung zu erlangen, müssen einige Faktoren berücksichtigt werden (Byram 1997: 32-33). Byram reflektiert in seinem Modell verschiedenste ‚learning objectives‘ in Hinblick auf die interkultureller Kommunikation, und somit erfolgte die Aufteilung in drei große Überpunkte: *Knowledge* (dt.: Wissen), *Skills* (dt.: Fähigkeiten) und *Attitudes* (dt.: Einstellung).

¹ Allgemeingültige Verkehrssprache eines größeren mehrsprachigen Raums

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction; individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing others (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Abbildung 1: Factors in intercultural communication (Byram 1997: 34)

Diese Faktoren werden im Folgenden nur grob beschrieben, da sich einige Punkte im nächsten Kapitel der “*Demokratischen Kompetenzen*” wiederfinden werden.

3.2.1. Knowledge

Die Kategorie *Knowledge* teilt Byram in zwei Teile auf. Einerseits in „knowledge about social groups and their cultures in one’s own country, and similar knowledge of the interlocutor’s country” und andererseits in “knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels” (Byram 1997: 35).

Den ersten Teil der Wissensbeschreibung präzisiert Byram als relationales Wissen, welches weitestgehend ausgebildet ist und zudem auf einem bestimmten Level immer abrufbar ist. Diese Art von Wissen wird während verschiedener Sozialisationsprozesse entwickelt, wobei die primäre Sozialisation im Rahmen der Familie stattfindet und die sekundäre im Rahmen der formellen Bildung. Dies bedeutet jedoch auch, dass in Ländern mit formellen Bildungssystemen das erworbene Wissen durch die eigene Darstellung und Anschauung des Landes der nationalen Identität und Kultur dominiert werden kann. Die Nationale Identität eines Individuums hängt jedoch auch von seinem Umfeld und seiner Bildung ab und lässt sich somit in verschiedene Abstufungen aufteilen (Byram 1997: 35). Explizites oder implizites Wissen wird durch die eigene regionale, ethische oder soziale Klasse, der sich ein Individuum zugehörig fühlt, sowie durch andere regionale, ethische und soziale Klassen, mit denen ein Individuum in Kontakt tritt,

erworben. Abhängig von der Art des Wissen, das erworben werden soll, und der Anwendungshäufigkeit, bleibt das Wissen bewusst, unbewusst oder wird als selbstverständlich angesehen.

Der zweite Teil wiederum befasst sich mit deklarativem Wissen über Konzepte und Prozesse einer Interaktion (vgl. Byram 1997: 35). Um Wissen in eine erfolgreiche Interaktion umzuwandeln, muss einem Individuum bewusst sein, wie die eigene soziale Identität verstanden wird, wie ihre eigenen Handlungen und Überzeugungen durch die anderen Mitglieder (der eigenen kulturellen Gruppe) wahrgenommen werden und wie sie selbst die Handlungen und Überzeugungen der Gesprächspartner wahrnehmen. (Byram 1977: 36). Dieses deklarative Wissen ist somit zwar fundamental für eine erfolgreiche Interaktion, wird jedoch nicht automatisch erworben und muss durch prozedurales Wissen, darüber wie man in spezifischen Situationen handelt, erweitert werden. Durch den Zusatz der Fähigkeiten des Dolmetschens und des Kombinierens von neuem mit bereits vorhandenem Wissen, wird das *Knowledge* noch erweitert und ausgebaut.

3.2.2. Attitudes

Die nächste Kategorie interkultureller Kompetenz bezeichnet Byram als *Attitudes* (dt.: Einstellungen). Hierbei handelt es sich um alle Einstellungen, die interkulturellem Handeln zu Grunde liegen. Byram beschreibt weiter, dass „[s]uch attitudes are frequently characterised as prejudice or stereotype (Allport, 1979), and are often but not always negative, creating unsuccessful interaction“ (Byram, 1997: 34). Außerdem erwähnt er, dass positive Vorurteile und Stereotype als hinderlich für das gegenseitige Verstehen sein können. Was dahingehend zu einer erfolgreichen Interaktion führen könnte, sind Einstellungen wie Offenheit, Neugierde und die Bereitschaft, Urteile und Unglauben dem Gesprächspartner gegenüber zu verringern. Die Fähigkeit des „decentering“ nach Kohlberg (1983) würde dabei noch einen Schritt weiter gehen um andere Kulturen zu verstehen. Hierbei sollen die Gesprächspartner ihre eigene Sichtweise relativieren können, und bisherige Annahmen in Frage stellen. Distanz zu dem zu gewinnen, was einem selbst durch den Prozess der Sozialisation als natürlich und normal

vorkommt, ist hierbei vermutlich immer schwieriger, als sein eigenes Benehmen, seine Überzeugungen und Glauben durch den Vergleich mit anderen zu relativieren. Die Relativierung der eigenen und das Wertschätzen der Verhaltensweisen, Überzeugungen und Bedeutungen der anderen beinhaltet die Aufgabe reflektierend und analytisch die Entstehung und das soziale Umfeld in dem sie gebildet wurden, zu begutachten.

3.2.3. Skills

Beim dritten Punkt des Modells handelt es sich um die *Skills* (dt.: Fähigkeiten). Dieser ist stark mit der Kategorie *Knowledge* verknüpft. Sowohl mit dem bewussten Wissen, als auch mit dem für selbstverständlich angesehenem. Byram teilt den Unterpunkt Skills wieder in zwei Abschnitte ein. Zum einen spricht er von den „*skills of interpreting and relating*“ und zum anderen von den „*skills of discovery and interaction*“ (Byram 1997: 37).

Die *Skills of interpreting and relating* stützen sich hierbei auf das schon vorhandene Wissen eines Individuums. Hier soll das Individuum mit Hilfe seiner Fähigkeiten Aussagen, Dokumente, Geschehnisse und Beziehungen einer bestimmten Kultur interpretieren können und diese, unter Einbezug der darauf basierenden Werte, mit der eigenen Kultur vergleichen und in Beziehung zueinander setzen. Die Interpretation eines Dokumentes oder die Übersetzung in eine andere Sprache beinhaltet notwendigerweise den Umgang mit Widersprüchen und Dysfunktionen, um diese, wenn möglich, zu lösen oder als unlösbare Aufgabe bzw. unlösbares Problem zu identifizieren.

Die *skills of discovery and interaction* beschreiben die Fähigkeit, sich neues Wissen einer anderen Kultur und deren kulturelle Praktiken anzueignen und dabei in der Lage zu sein, seine Fähigkeiten, sein Wissen und seine eigenen Einstellungen und Werte, unter den Bedingungen der Echtzeitkommunikation und -interaktion, zu verwenden. Im Grunde beschreibt die Fähigkeit der Interaktion vor allem das Bewältigen von interkulturellen Hindernissen unter bestimmten Umständen mit bestimmten Gesprächspartnern (vgl. Byram 1997: 37f; 52f).

3.3. Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Angelehnt an das *ICC* Modell von Michael Byram aus dem Jahre 1997 hat der Europarat in einem Projekt in den Jahren von 2014 bis 2017 ein Modell für Kompetenzen für eine demokratische Kultur entwickelt. Das Ziel dieser Kompetenzen ist es, ein gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften zu fördern. In skizzierender Art und Weise beschreibt dieses Modell die Kompetenzen, die Lernende erwerben sollen, um gleichberechtigt, friedlich, angemessen und effizient in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften mit anderen zusammen leben zu können (vgl. Europarat, 2017: 9ff). Der (inter-)kulturelle Dialog wird hier als maßgebliche Voraussetzung für demokratische Prozesse angesehen. Die Fähigkeit des interkulturellen Dialogs und die dazugehörigen Kompetenzen werden jedoch laut des Europarates nicht automatisch erworben, sondern müssen erlernt und internalisiert werden. So ist es die Aufgabe der Schule bzw. des Bildungssystems dafür zu sorgen, jede Einzelperson der Gesellschaft als demokratisch aktiven Bürger beim Erwerb dieser Kompetenzen zu protegieren. „Das aktuelle Kompetenzmodell soll die Planung von Bildungsvorgaben in Bezug auf dieses Ziel, alle Lernenden zu ermächtigen, unterstützen“ (Europarat, 2017: 18).

Aus diesem Anstreben heraus entwickelte der Europarat das Modell der Demokratischen Kompetenzen. Insgesamt wurden hierbei 20 Kompetenzen herausgefiltert, die sich in folgende vier Hauptkategorien aufteilen lassen: *Werte, Einstellungen, Fähigkeiten* und *Wissen und kritisches Denken*.

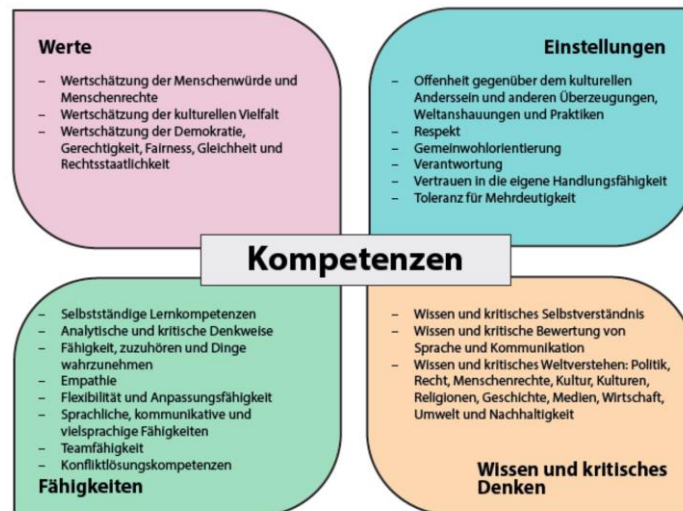


Abbildung 2: Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Europarat 2017, 11).

Drei der hier abgebildeten Dimensionen entsprechen den Dimensionen des ICC Models von Byram. *Skills*, *Attitudes* und *Knowledge* lassen sich unter den Unterpunkten *Fähigkeiten*, *Einstellungen* und *Wissen und kritisches Denken* wiederfinden. Lediglich der Punkt *Werte* wurde hier als eigenständige Kategorie ergänzt.

Im Nachfolgenden wird auf die einzelnen Unterpunkte etwas genauer eingegangen.

3.3.1. Werte

Der Europarat sieht Werte als allgemeingültige Überzeugungen an. Sie sollen einer Person als Grundlage und Leitprinzip für eigene Entscheidungen und Handeln dienen. Darüber hinaus sollen Werte Kriterien und Standards für die Beurteilung des eigenen, sowie des Handelns Anderer bieten. Auch sollen sie Begründungen und Rechtfertigungen der eigenen Meinung, des eigenen Verhaltens oder eigener ideologischer Auffassungen aufzeigen können. Auch für die Beeinflussung von Anderen, Planungsverhalten oder die Auswahl und Entscheidung zwischen verschiedenen Auswahlmöglichkeiten bieten sie eine Vorgabe (vgl. Europarat 2017: 38).

Insgesamt wurden drei Gruppen von Werten manifestiert, welche ausschlaggebend für die Teilhabe an der Demokratie sind:

- Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte
- Wertschätzung kultureller Vielfalt
- Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit (vgl. Europarat 2017, 36ff).

Der erste Unterpunkt der Hauptkategorie *Werte* befasst sich mit der Wertschätzung der Menschenwürde und den Menschenrechten. Die grundlegende Überzeugung geht von einer gleichwertigen Behandlung aller Menschen aus, begründet durch dieselben Grundfreiheiten und Menschenrechte.

„Menschenrechte sind universell, unveräußerlich und unteilbar und finden auf jeden Menschen ohne Unterscheidung Anwendung; Menschenrechte bieten ein Mindestmaß an Schutzvorkehrungen, die unerlässlich sind, damit Menschen ein Leben in Würde leben können; Menschenrechte bilden ein wesentliches Fundament für Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt.“ (Europarat 2017: 39).

Die zweite Wertegruppe handelt von (der Kompetenz) der Wertschätzung der kulturellen Vielfalt. Andere Kulturen, unterschiedliche Perspektiven und Bräuche sollen als wertvoll für eine Gesellschaft angesehen werden, solange sie nicht die Menschenrechte unterminieren. Durch den interkulturellen Dialog und das Erfahren von verschiedenen Perspektiven und durch das Lernen durch diese können sie zu einer Bereicherung für ein Individuum, sowie für eine gesamte Gesellschaft werden. Daher gilt es die kulturelle Vielfalt und den damit verbundenen Pluralismus an Überzeugungen, Standpunkten, Lebensstilen, Weltanschauungen, Meinungen, etc. zu respektieren (vgl. Europarat 2017: 37f).

Um die Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit geht es im dritten Punkt des Wertekanons. Dieser Punkt gründet auf den Überzeugungen eines Rechtsstaates, laut welchen alle Bürger die Freiheit besitzen, an gesellschaftlichen Entscheidungen teilhaben zu dürfen, sei dies direkt oder indirekt durch einen Vertreter. Die Aspekte der Gleichheit, Fairness und sozialen Gerechtigkeit sind durch das Gesellschaftssystem auszuüben und so muss auch die faire und gerechte Behandlung jeglicher Art von Minderheit gesichert sein. Auch soll die Notwendigkeit für eine aktive

Bürgerschaft, die friedliche Einigung bei Konflikten, das Schützen von bürgerlichen Freiheiten und die wertfreie und gerechte Behandlung aller Gesellschaftsmitglieder anerkannt werden. Soziale Verantwortung, soziale Gerechtigkeit sowie Chancengleichheit sollen sich dabei „ungeachtet von nationaler Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Sprache, Alter, Geschlecht, Gender, politischer Weltanschauung, Geburt, sozialer Herkunft, Eigentum, Behinderung, sexueller Orientierung oder eines anderen Status“ (Europarat 2017: 39) gewährleisten werden (vgl. Europarat 2017: 36ff).

3.3.2. Einstellungen

Die zweite Hauptkategorie ‚*Einstellungen*‘ ist stark an das Feld der *Attitudes* im ICC Model bei Byram angelehnt. Diese werden als geistige Zusammensetzung eines Individuums, in Bezug auf eine andere Person oder ein Objekt, angesehen. Generell bestehen die Einstellungen, nach Angaben des Europarats, aus vier Komponenten:

- 1) „einer Überzeugung oder Meinung über den Gegenstand, auf den sich die Einstellung bezieht,“
- 2) „einer Emotion oder einem Gefühl in Bezug auf das Objekt,“
- 3) „einer Beurteilung (entweder positiv oder negativ) des Objekts,“
- 4) „und einer Tendenz, sich auf eine bestimmte Weise zu diesem Objekt zu verhalten“ (Europarat 2017: 39).

Insgesamt wurden die Kompetenzen der Einstellungen in sechs Unterpunkte gegliedert.

Der erste Unterpunkt, der *Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen, Weltanschauungen und Bräuche* beinhaltet die Sensibilität, die Neugierde und das Interesse für die Vielfalt anderer Kulturen. Außerdem wird die (emotionale) Bereitschaft, sich mit anderen Persönlichkeiten, Weltanschauungen, Werte, Bräuche, etc. auseinanderzusetzen und dabei die eigenen Überzeugungen und Werte zu hinterfragen, als Kompetenz angesehen (vgl. Europarat 2017: 39).

Eine weitere Kompetenz, die bei der demokratischen Interaktion und beim

interkulturellen Dialog eine Rolle spielt, ist der *Respekt*. Hier handelt es sich um eine Einstellung, bei der eine Person (oder ein Objekt) wertschätzend und positiv betrachtet wird. Sie symbolisiert die Gleichheit und ureigene Würde aller Menschen, was insbesondere im Zusammenhang mit einer Kultur der Demokratie wichtig ist (vgl. Europarat 2017: 40f).

Dem Respekt kommt auch im Bereich der *Gemeinwohlorientierung* eine Aufgabe zu. Hier geht es um das Zugehörigkeitsgefühl, die Achtsamkeit, die Solidarität, das Interesse und die Bereitschaft für eine soziale Gruppe oder eine Gemeinschaft, deren man sich angehörig fühlt. Man identifiziert sich mit dieser Gemeinschaft, fühlt sich ihr verbunden, tritt aktiv für sie ein und interessiert sich auch für die Belange dieser (vgl. Europarat 2017: 41f).

Zu Spannungen kann es zwischen der Kompetenz der *Gemeinwohlorientierung* und der Kompetenz der *Verantwortung* kommen. Das Modell unterscheidet hier zwei Bereiche. Zum einen führt es die Bedeutung der Rollenverantwortung an, welche im Einklang mit der Kompetenz der *Gemeinwohlorientierung* steht, und zum anderen die moralische Verantwortung. Bei der moralischen Verantwortung handelt es sich um die Einstellungen zum eigenen Handeln. Sie entsteht durch das moralische Abwägen der eigenen Handlungen, wodurch die Reflexion des Handelns, das Formen des zukünftigen Handelns und das Durchführen oder Unterlassen des gewählten Handelns eine große Rolle spielen (vgl. Europarat 2017:42f).

Die positive Einschätzung und die Überzeugung des eigenen Handelns, spiegelt die Kompetenz des *Vertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit* wieder. Es schließt den Glauben an und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ein. Dazu zählt auch das Selbstvertrauen in Hinblick auf die Teilnahme an interkulturellen oder demokratischen Ereignissen, sowie in Hinblick auf eigene Herausforderungen. Die Balance zwischen zu niedrigem und zu unrealistisch hohem Vertrauen ist dabei wichtig, da jedes Extrem zu einer Unterminierung von demokratischem und interkulturellem Handeln führen kann, was wiederum zu Enttäuschungen und Frustration führen kann (vgl. Europarat 2017:43).

Der Unterpunkt der *Toleranz für Mehrdeutigkeit* schließt den Kompetenzbereich der Einstellungen ab. Der Begriff der Toleranz wird hierbei als positiver Ausdruck für Akzeptanz (und Annehmen) der Mehrdeutigkeit aufgefasst. Personen mit einer hohen Toleranzgrenze können konstruktiv mit

Mehrdeutigkeit umgehen und beurteilen Situationen, Ereignisse oder Dinge, bei Fehlen von Eindeutigkeit, auf positive Art und Weise. Menschen mit einer niedrigen Toleranzgrenze nehmen bei unklaren Situationen oft eine verschlossene, unflexible Haltung und Perspektive ein. Ziel wäre hierbei jedoch, mehrere Perspektiven erkennen und anerkennen zu können und dabei Widersprüche, Komplexitäten oder fehlende Eindeutigkeiten zu akzeptieren bzw. die Bereitschaft zu haben, eine solche Unsicherheit zu tolerieren (vgl. Europarat 2017: 44f).

3.3.3. Fähigkeiten

Die nächste Hauptkategorie behandelt den Themenbereich der ‚*Fähigkeiten*‘. Fähigkeiten werden als „das Vermögen, komplexe, gut organisierte Verhaltens- oder Denkmuster in adaptiver Weise an[zu]wenden, um ein bestimmtes Ziel oder ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen“ (Europarat 2017: 44) definiert. Diese Kategorie lässt sich in acht Unterebenen einteilen und basiert auf dem Bereich „Skills“ des ICC Models von Michael Byram.

Die erste Kompetenz im Bereich der Fähigkeiten beschreibt die *selbstständige Lernkompetenz*. Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, selbstständig und autonom das eigene Lernen einzuschätzen, zu planen und zu betreiben. Dies erfolgt in Anbetracht der eigenen Bedürfnisse und ohne externe Motivation oder Anregung durch andere Personen. Die Auseinandersetzung mit der selbstständigen Lernkompetenz ermöglicht Einzelpersonen, selbst zu lernen, wie man mit (aktuellen) Themen der Politik, Kultur oder Bürgerschaft umgeht, und dabei verschiedene Informationsquellen eigenständig beurteilen und nutzen kann (vgl. Europarat 2017: 44f).

Die nächste Kompetenz handelt von der *analytischen und kritischen Denkweise*. Dies ist die Fähigkeit, sich mit jeglicher Materialart auseinander setzen zu können und die Materialien dabei logisch und systematisch analysieren, organisieren und/oder identifizieren und interpretieren zu können. Analytisches und kritisches Denken laufen hierbei miteinander konform, da „[e]ffizientes analytisches Denken [...] kritisches Denken“ einschließt, „während effizientes kritisches Denken analytisches Denken einschließt“ (vgl. Europarat 2017: 45f).

Eine weitere Kompetenzgruppe handelt von der *Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen*. Diese Kompetenz geht trotz des Begriffs des ‚Zuhörens‘ über die auditive Wahrnehmung hinaus, und beschäftigt sich, neben dem aktiven Zuhören, mit dem präzisen Beobachten und Betrachten menschlicher Kommunikation und Interaktion. Dabei wird nicht nur auf die Stimmattribute geachtet, sondern parallel dazu auf die Mimik, Gestik und die allgemeine Körpersprache. Im Kontext von sozialen und kulturellen Begegnungen ist diese Art der Informationsaufnahme eine Hilfe für angemessenes und effektives Verhalten in Interaktionen (vgl. Europarat 2017: 47).

Eine Steigerung zur rein äußerlichen Wahrnehmung erfolgt durch die Fähigkeit der *Empathie*. Empathie bietet die Chance, durch einen affektiven oder kognitiven Perspektivenwechsel die Gefühle, Standpunkte und Gedanken anderer Personen zu verstehen. Diese Fähigkeit der Anteilnahme ist wesentlich für das Vorstellen und Auffassen von „kulturelle[n] Zugehörigkeiten, Weltanschauungen, Überzeugungen, Interessen, Emotionen, Wünschen und Bedürfnissen anderer Menschen“ (Europarat 2017: 47).

Um auf neue Gegebenheiten, Situationen, Kenntnisse oder Interaktionen angepasst zu agieren, benötigen Individuen einen bestimmten Grad an *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit*. Diese ermöglicht es ihnen, ihre Verhaltens-, Denk- und Gefühlsmuster als Reaktion kontextspezifisch zu adaptieren. Emotionen und Gefühle sollen dabei kontrolliert werden, Ängste und Unsicherheiten überwunden, negative Gefühle reduziert und positive gestärkt werden (vgl. Europarat 2017: 48f).

Eine weitere Kompetenz besteht aus *sprachlichen, kommunikativen und mehrsprachigen Fähigkeiten*. Im Fokus steht an dieser Stelle die Kommunikation. Klare, verständliche Kommunikationsweisen in unterschiedlichen Situationen, angemessenes, sensibles und dennoch selbstbewusstes Auftreten, das Benutzen verschiedener Ausdrucksformen, das Erfüllen sprachlicher Anforderungen in interkulturellen Begegnungen, das Vermitteln im kulturellen Austausch; all dies sind Aspekte, die erforderlich sind, um effektiv und angemessen mit Gesprächspartnern umzugehen (vgl. Europarat 2017: 49f).

Der Unterpunkt der *Teamfähigkeit* bezieht sich auf Gruppenunternehmungen oder -tätigkeiten. Dazu zählen die Fertigkeiten, Kompromisse schließen zu können, Meinungen innerhalb der Gruppe äußern zu

können, Gruppenziele festzusetzen und entsprechend das Individualverhalten anzupassen. Auch das Anerkennen der einzelnen Gruppenmitglieder, das Aushelfen untereinander und Kooperation und Unterstützung innerhalb der Gruppe, das angemessene Reagieren auf und Beilegen von Konflikten, sind wünschenswerte Ziele (vgl. Europarat 2017: 50f).

Das friedliche Angehen und Lösen von Problemen oder Konflikten spielt auch im Rahmen der *Konfliktlösungsfertigkeiten* eine wichtige Rolle. Hierin sind die Fertigkeiten des gegenseitigen Vertrauens und Verständnisses, die Regulation von Emotionen, die Aufnahme von unterschiedlichen Perspektiven, das Reduzieren von Aggressionen und negativen Einstellungen, das Analysieren von Ursachen sowie die Bereitschaft zur Lösungsfindung und Unterstützung, beinhaltet (vgl. Europarat 2017: 51).

3.3.4. Wissen und kritisches Denken

Das Modell der demokratischen Kompetenzen wird mit dem letzten Punkt, *Wissen und kritisches Denken*, abgeschlossen. Der Begriff *Wissen* schließt dabei die gesamte Spanne des Wissens eines Individuums ein. Das kritische Denken meint eine aktive, objektive Reflexion, Interpretation oder Analyse von Tatsachen, welche kritisch beurteilt werden müssen, um interkulturelle Dialoge und demokratische Prozesse verstehen und wertschätzen zu können (vgl. Europarat 2017: 52). Auch hier wird wiederum in drei Untergruppen kategorisiert:

- Wissen und kritisches Selbstverständnis
- Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation
- Wissen und kritisches Weltverstehen
(Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit) (vgl. Europarat 2017: 35).

Die Kategorie *Wissen und kritisches Selbstverständnis* beschäftigt sich mit der Selbstkenntnis und dem Selbstverständnis der eigenen kulturellen Zugehörigkeit, der eigenen Weltansicht, dem Wissen über eigene Standpunkte, Gefühle, Emotionen und Gedanken, und gleichzeitig mit den Grenzen der eigenen

Kompetenzen und des Fachwissens einer Einzelperson (vgl. Europarat 2017: 52).

Der nächste Bereich, *Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation*, beinhaltet verschiedene Aspekte der verbalen als auch non-verbalen Kommunikation im sozialen Rahmen. Er berücksichtigt das Wissen über angemessenes kommunikatives Verhalten sowie kritisches Denken über die Wirkung und die mögliche Auffassung der Kommunikationsstile der eigenen Sprache auf andere Menschen. Überdies handelt es vom Verstehen der kulturellen Inhalte und Hintergründe und den darauf bedingten Einflüssen und Auswirkungen auf die Ausdrucksweisen (vgl. Europarat 2017: 52f).

Der dritte und letzte Punkt, *Wissen und kritisches Weltverstehen*, beinhaltet eine Vielzahl an Bereichen des Wissens und kritischen Denkens. Hier werden Inhalte und Anschauungen zu den Themen Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit abgedeckt. In allen Teilbereichen wird dabei auf das Wissen und kritische Denken bzw. auch Hinterfragen von Prozessen, Konzepten und Inhalten eingegangen und die Teilhabe und Meinungsbildung zu diesen von verschiedenen Standpunkten aus (vgl. Europarat 2017: 53ff).

4. Ergebnisauswertung

Um das *Intercultural Service Learning* Projekt „Global Peace Path“ auszuwerten und in Hinblick auf die Entwicklung der interkulturellen und demokratischen Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu analysieren, wurde eine eigens dafür entwickelte empirische Studie durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden zwei Fragebögen erstellt, welchen die vorangegangenen Theorien und Konzepten zu Grunde liegen. Im Pre-Test/Post-Test Format sollten die Studierenden des Kurses, bestehend aus Lehramts- (=LA) und Masterstudenten (=MA), die Fragen im Sinne einer Selbsteinschätzung beantworten. Die Befragung erfolgte zu Beginn des Semesters vor dem eigentlichen Projektstart und in der letzten Sitzung, nach der Eröffnung des Global Peace Paths, dem offiziellen Ende des Projekts.

Im Anschluss folgen die Beschreibung des Forschungsdesigns, der Lerngruppe und die Auswertung der Ergebnisse in Hinblick auf die einzelnen interkulturellen und demokratischen Aspekte, sowie die Beurteilung des Projekterfolgs.

4.1. Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine empirische Untersuchung, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurde (vgl. Mayring, 2015). Laut Mayring soll eine Inhaltsanalyse (fixierte) Kommunikation in systematischer, sowie regel- und theoriegeleiteter Vorgehensweise, analysieren. Dabei verfolgt sie das Ziel, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2015: 13). Mayntz et al. (1978: 151) beschreibt dies in folgender Definition noch etwas detaillierter, denn danach zählt die qualitative Inhaltsanalyse als Methode „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlußfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen.“

In Anbetracht dessen wird im Folgenden die Forschungsfrage untersucht, ob und wie sich interkulturelle und demokratische Kompetenzen durch Intercultural Service Learning entwickeln.

Aus diesem Grund wurden für das Projekt des „Global Peace Path“, wie im oben erwähnt, zwei Fragebögen entwickelt, welche auf den vorausgehend beschriebenen Theorien basieren. Die Studierenden sollen dabei in einer Selbsteinschätzung offene Fragen, Multiple-Choice-Fragen (MC-Fragen) und Skalierungsfragen beantworten. Im Falle der MC-Fragen gab es des Öfteren noch die Möglichkeit seine Einschätzung zu begründen. In der Auswertung wurden neben inhaltlichen Analysen auch quantitative Ergebnisse analysiert. So lieferten beispielsweise die MC-Fragen oft einen guten Überblick über die prozentualen Anteile der Abstimmungen, welche dann weiter inhaltlich analysiert wurden. Bei der Analyse der offenen Fragen wurden nach der Datensammlung verschiedene inhaltliche Kategorien erstellt, um die Ergebnisse in übersichtlicher Art und Weise zu präsentieren.

Da es bei den Befragungen unterschiedliche Teilnehmeranzahlen gab, wurde die gültige Anzahl bei den Auswertungen angegeben. Das Kürzel „n“ steht dabei für eine natürliche Zahl. Die Erhebungen konnten trotz leichter Teilnahmeabweichungen gewertet werden, wobei die ungültigen Antworten herausgenommen wurden. In direkten Vergleichen zwischen Pre- und Post-Test wurden jedoch nur Ergebnisse gewertet, wenn bei beiden Fragebögen gültige Antworten gegeben wurden. Des Weiteren gilt zu erwähnen, dass die ausgewählten Zitate der Studierenden wortgetreu übernommen worden sind.

4.2. Charakterisierung der Lerngruppe

Zu Beginn des Projekts (am 09. April 2018) wurde nach der Hauptmotivation an diesem Seminar, und somit an dem Projekt teilzunehmen, gefragt. Die Auswahl bestand dabei zwischen den Aspekten *ECTS-Punkte, gute fachliche Erfahrung mit der Dozentin, das Projekt „Global Peace Path“, passte am besten in den Stundenplan* und *Flüchtlingsarbeit generell* (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 9). Bei insgesamt 34 gesetzten Stimmen von 22 anwesenden Teilnehmern (12 LA und 10 MA) gaben die Studierenden (mit der Möglichkeit einer Mehrfachnennung) mit etwa 29% das Projekt an und mit rund 15% Flüchtlingsarbeit in generell. Der restliche Teil, mit 56% verteilte sich auf die übrigen Aspekte: Stundenplan 26%, ECTS-Punkte 21% und Dozentin 9%.

Bei der Frage zur Einordnung der eigenen Kultur (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 5), gaben 10 von 12 Lehramtsstudenten an, sich der deutschen oder der europäischen Kultur zugehörig zu fühlen. 4 Studierende gaben einen zweiten kulturellen Hintergrund wie Englisch/Britisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch an. Ein/e Studierende/r fühlte sich der italienischen Kultur zugehörig, ein/e weitere/r enthielt sich. Bei den Masterstudenten gab es 5 Nennungen hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls zur chinesischen und asiatischen Kultur, eine Stimme der südamerikanischen Kultur und eine der Russischen, sowie drei Enthaltungen.

Eine weitere Frage zu den Voreinstellungen und Erwartungen der Studenten in Hinblick dieses Kurses gestaltete die elfte Frage des Pre-Tests (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 11). Hier wurde nach den Hauptlernzielen der

Teilnehmer gefragt, von denen drei Aspekte nach Wichtigkeit sortiert werden mussten.

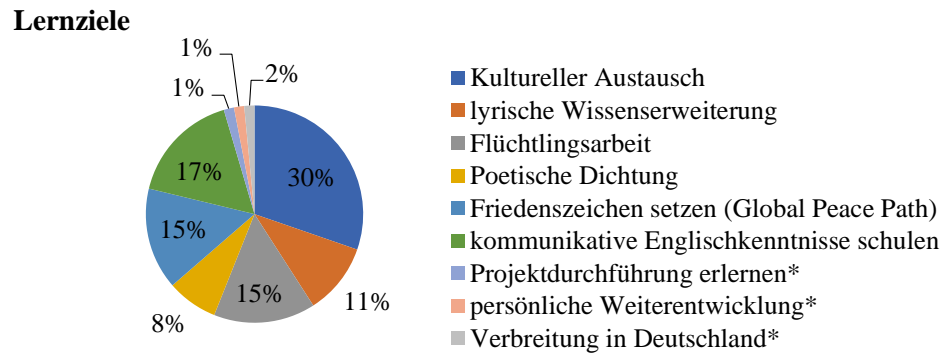


Abbildung 3: Gesamtauswertung der Lernziele

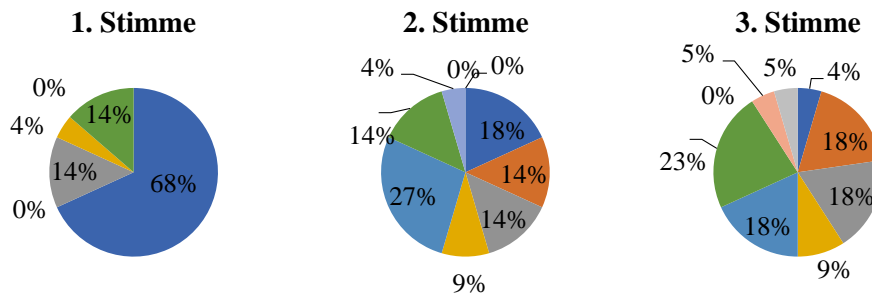


Abbildung 4: Einzelauswertung der Lernziele nach Priorität

Zur Auswahl standen hierbei die Lernziele *kultureller Austausch*, *lyrische Wissenserweiterung*, *Flüchtlingsarbeit*, *poetische Dichtung*, *Friedenszeichen setzen* und *kommunikative Englischkenntnisse schulen*. Die mit Sternchen angefügten Lernziele sind weitere Ziele, die die Studenten frei hinzufügen konnten (siehe Abbildung 3). In dieser Abbildung wird deutlich, dass sich die Studierenden hierbei vor allem auf den kulturellen Austausch fokussieren. Dies wird sowohl bei der Gesamtwertung als auch bei der Prioritätensetzung klar, da hier der kulturelle Austausch am öftesten auf die erste Stelle gewählt wurde. In der Gesamtwertung der Lernziele liegt das Schulen der kommunikativen Englischkenntnisse an zweiter Stelle, und Flüchtlingsarbeit sowie ein Friedenszeichen setzen gleichauf, auf Platz drei. In den Einzelwertungen stehen Platz 2 und 3 vertauscht. Wie bereits erwähnt, bestand die Möglichkeit, neben den vorgegebenen Lernzielen auch eigene zu benennen. Diese Option wurde von drei Studenten/Studentinnen wahrgenommen, wodurch die Aspekte des

Erlernens einer Projektdurchführung, sowie die persönliche Weiterentwicklung und die Verbreitung in Deutschland, was sich vermutlich auf das Friedenszeichen oder das Projekt bezieht, hinzugekommen sind.

Im Vergleich zu der Motivwahl des Kurses ist dieses Ergebnis sehr stark auf das Projekt fokussiert, und dies, obwohl für über 50% des Kurses das Projekt „Global Peace Path“ und die Flüchtlingsarbeit kein Wahlmotiv waren. Generell spricht diese Aufteilung für eine recht heterogene Gruppe der Projektteilnehmer, mit unterschiedlichen Ansichten und Erwartungen an das Projekt, sowie verschiedenen Kompetenzausprägungen.

4.3. Auswertung der interkulturellen und demokratischen Kompetenzen

Im vorausgegangenen Teil wurde die Lerngruppe charakterisiert. Es folgt nun die Auswertung der einzelnen interkulturellen und demokratischen Kompetenzen, die aufgrund der Ähnlichkeit und aufgrund von Überschneidungen zusammengefasst werden. Strukturiert wird dies in Bezug zur Theorie der demokratischen Kompetenzen.

4.3.1. Werte

Um die demokratischen Kompetenzen hinsichtlich der „Werte“-Kategorie zu analysieren, wurde eine Frage zur Kompetenz der Wertschätzung der kulturellen Vielfalt erstellt (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage XY). Hier sollten die Studierenden vor und nach dem Projekt eine Einschätzung der Bedeutung ihrer eigenen kulturellen Herkunft und der der Flüchtlinge im Projekt vornehmen. Dies erfolgte jeweils auf einer Skala von eins (=große Rolle) bis fünf (=kleine Rolle). Zusätzlich sollten sie ihre Einschätzung begründen.

Auffällig ist hierbei der Wechsel der Bedeutsamkeit der fremden Kultur vor und nach dem Projekt. So befanden 9 von 19 Studenten die fremde Kultur vor dem Projekt wichtiger als ihre eigene. Nach der Projektdurchführung befanden dies nur noch 5 Studierende dafür stieg die Anzahl der Gleichnennungen, womit

die Studierenden ihre eigene Kultur und die fremde Kultur als gleich viel oder wenig bedeutsam ansahen. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden beide Kulturen als gleichwertig ansehen und die kulturelle Vielfalt von beiden Kulturen gleich viel oder wenig wertschätzen. Andernfalls lässt die höhere Einschätzung der eigenen Kultur dahingehend interpretieren, dass das Bewusstsein über die eigene kulturelle Prägung für erfolgreiche Kommunikation mit anderen Kulturen nun bewusster geworden ist.

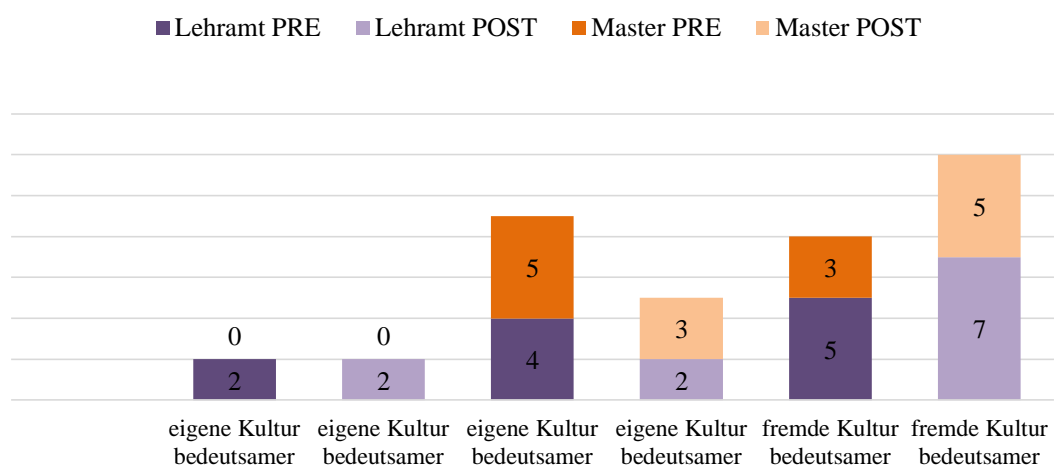


Abbildung 5: Bedeutsamkeit der eigenen versus der Fremdkultur

Ein Student oder eine Studentin, der/die beide Kulturen dieselbe niedrigere Rolle zusprach begründete dies mit der Erklärung „During the project it didn't matter where anyone came from. We worked together to achieve our goal and that was the only thing that mattered. As long as you get along with each other there is no need to differ between cultural background“ (P1^{Post-Test}). Insgesamt bestätigten 4 Studenten, dass es nicht wichtig sei, wo man herkomme, sondern, dass es mehr auf den Charakter der Person als auf deren kulturellen Hintergrund ankomme. Andere Studenten sahen die Kultur von allen Projektteilnehmern als wichtig an, da man durch die unterschiedlichen Hintergründe verschiedene Perspektiven wahrnehmen kann und dies interessant für das Erstellen der Gedichte ist. 7 Studenten verwiesen darauf, dass der Charakter doch durch die eigene Kultur geprägt ist und somit für alle Teilnehmer wichtig ist, da es alle gleichermaßen betrifft. Die Studierenden, die die Meinung vertraten, dass die fremde Kultur

wichtiger sei, begründeten dies damit, dass das Kennenlernen von neuen Kulturen sehr interessant sei und dies maßgeblich zum kulturellen Austausch beitragen würde.

Insgesamt bringen diese Ergebnisse die Annahme hervor, dass sich die Kompetenzen der Studierenden und vor allem das Bewusstsein bezüglich der *Werte* verbessert haben.

4.3.2. Einstellungen:

Recht nah am Kompetenzbereich der Werte liegt die Kompetenz der *Einstellungen*. Da es hier eine detailliertere Einteilung gibt, ließen sich dazu mehr Fragen auswerten.

Einstellung in Bezug auf die Flüchtlinge

Zuerst wurde die Grundeinstellung der Studenten gegenüber den Flüchtlingen ermittelt. Hierbei wurde direkt gefragt, ob die Studierenden Vorurteile gegenüber Flüchtlingen hätten und welche diese wären. Im Anschluss wurde im Post-Test gefragt wie sehr sich die Einstellungen der Studenten generell geändert hatten.

72% der Studenten (n=22) gaben vor Projektbeginn an, sich über eigene Vorurteile gegenüber Flüchtlingen bewusst zu sein. Drei der Masterstudierenden beschrieben ihre Vorurteile als von den Medien illustriert. Sie verwiesen auf das negative Image der Flüchtlinge und darauf, dass sie selbst jedoch noch keinen Kontakt hatten, diesem jedoch sehr offen gegenüber stünden. Ein Vorurteil bezog sich auf das Aufwachsen der Geflüchteten in Armut und Gewalt, was den Studenten / die Studentin zur Überlegung führte, dass die Geflüchteten deshalb vermutlich eine niedrigere Hemmschwelle zur Kriminalität hätten (vgl. P10^{PRE-Test}). Weitere Vorurteile waren, dass Geflüchtete oft nicht sehr gebildet seien (vgl. P21^{PRE-Test}), und man teilweise das Gefühl bekomme, dass diese sich nicht integrieren wollen (vgl. P1^{PRE-Test}) oder nicht arbeiten wollen oder, dass sie selbst Vorbehalte oder Vorurteile gegen Deutsche hätten. Von vermutlich weiblichen Studentinnen erfolgte die Aussage, dass sie sich in einer großen Gruppe von fremden Männern unwohl fühle (vgl. P8^{PRE-Test}) und die Aussage, laut der Erfahrung einer Studentin, dass Flüchtlinge sehr aufdringlich werden können (vgl.

P18^{PRE-Test}). Die restlichen Studierenden, die kommentierten Vorurteile zu besitzen, begründeten dies nicht weiter.

Das Bemerkenswerte hierbei ist, dass sich bei allen genannten Projektteilnehmern (P1, P8, P10, P18, P21), bei der Nachbefragung im Post-Test ein neues Meinungsbild zu den Flüchtlingen hergestellt hatte. Bei diesen fünf exemplarisch erwähnten Teilnehmern sind, laut eigener Aussage, Vorurteile abgebaut worden und neue Perspektiven erreicht worden. Auch bei den Projektteilnehmer_Innen 3, 13 und 15 erwähnten explizit, dass sich ihre Ansichten hinsichtlich der Flüchtlinge verbessert haben. Projektteilnehmer_in 2 beschrieb im Nachhinein, dass er/sie schon immer sehr offen gewesen sein und das, obwohl er/sie im Pre-Test noch angab Vorurteile zu besitzen. Bei Teilnehmer 5 war dieser Fall genau anders herum. Er/sie beschrieb im Pre-Test keine Vorurteile zu haben, erörterte dann jedoch, dass sich Vorurteile abgebaut haben.

Bei der generellen Auswertung zur Veränderung der Einstellungen, gaben in etwa 47% aller Studierenden (n=21) explizit an, dass sich ihre Einstellung bezüglich der Flüchtlinge geändert hat, beziehungsweise, dass sich einige Vorurteile abgebaut haben. Projektteilnehmer_in 10 beschrieb die Veränderung seiner/ihrer Ansichten folgendermaßen:

„Am meisten haben sich meine Ansichten über Immigranten geändert, was durch die Interaktion mit Flüchtlingen passiert ist. Man wusste einfach vorher nicht so viel über deren Leben und hat sich daran orientiert was man von Anderen oder Medien gehört hat“
(P10^{POST-Test}).

In einer weiteren Frage (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 12) ging es darum herauszufinden, wie die Studierenden der Zusammenarbeit mit den Geflüchteten gegenüber eingestellt sind. Hierbei sollten sie grob skizzieren oder beschreiben wie sie sich die Zusammenarbeit vorstellen. Den allermeisten war dabei von Anfang an klar, dass es eine Tandem beziehungsweise Gruppenarbeit werden wird. Im Vergleich zu den Skizzierungen im Pre-Test werden die Wörter „Wir/We“, „Alle/All“ und „Team“ im Post-Test jedoch häufiger in inklusiver Art erwähnt.

	„Wir/We“	„Alle/All“	„Team“	Gesamtnennungen
PRE-Test	1	3	6	<u>10</u>
POST-Test	9	4	8	<u>21</u>

Tabelle 1: Vergleich Anzahl der Wörter „Wir/We“, „Alle/All“, „Team“ in Pre- und Post-Test

Was es zusätzlich zu erwähnen gilt, ist, dass im Post-Test in den Skizzierungen das Wort „friends“ genannt wurde und dies bei Probanden, welche zuvor angegeben hatten, Vorurteile und Bedenken gegenüber Geflüchteten zu haben (vgl. P13 und P15).

Auch wurden die Studierenden nach dem Projekt gefragt, ob sich das Zusammengehörigkeitsgefühl während dem Projekt verändert hat. 90% aller Projektteilnehmer, die den Fragebogen ausfüllten (n=20), bejahten dies. Viele Studierende kommentierten, dass sie zu einem Team und teilweise zu Freunden herangewachsen seien. Ein/e Student/in bemerkte, dass er/sie denke, die „refugees and the foreign Master-students now feel more like part of our society here“ (vgl. P9^{POST-Test}). „wir fühlen uns alle als Bürger dieser Welt, weniger als Bürger eines konkreten Landes“, kommentierte ein/e weitere/r Studierende/r (vgl. P5^{POST-Test}). All diese Bemerkungen zeugen von einer durchwegs positiven Auffassung der Gruppen-Identität in diesem Projekt.

Einstellung in Bezug auf die Gesellschaft

Des Weiteren wurden die Studierenden befragt, ob sich nach diesem Projekt ihr Bewusstsein für soziale Probleme der Gesellschaft verändert habe und ob sich ihre Bereitschaft, diese anzugehen oder zu lösen, gewandelt habe (vgl. Frage 7 Post-Test). Diese Veränderung sollten sie in einer Selbsteinschätzung klassifizieren und kommentieren.

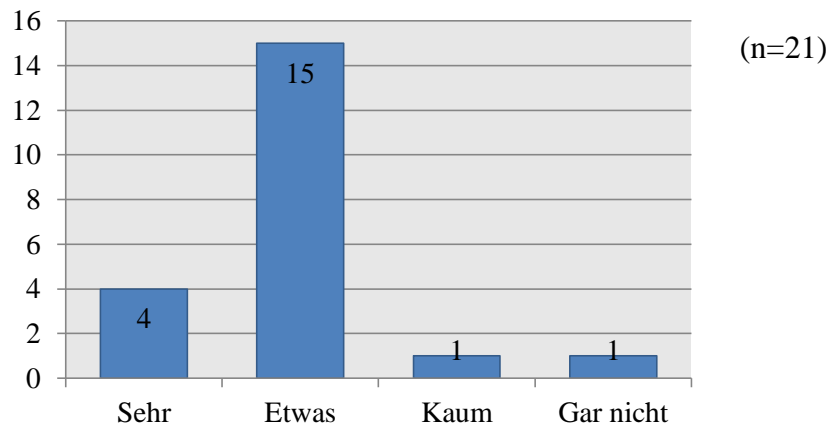


Abbildung 6: Auswertung der Selbsteinschätzung, soziale Probleme zu identifizieren und anzugehen

Etwa 90% aller Studenten gaben an, dass sich ihr Bewusstsein und ihre Bereitschaft sehr oder zumindest etwas geändert hat. Nur 10% schätzen die Veränderung als sehr gering bzw. als nicht vorhanden ein. Projektteilnehmer 2, der zu letzteren 10% gehört, kommentierte dies jedoch damit, dass er/sie schon immer sehr offen war („I always have been very open“ P2^{POST-Test}), und es vermutlich deshalb zu keiner großartigen Veränderung kam. Die Kontinuität, bzw. die Unveränderlichkeit seiner/ihrer Einstellung, begründete Projektteilnehmer_in 14 damit, dass es ihrer/seiner Meinung nach, nur durch das Schreiben von Gedichten mit Menschen aus anderen Herkunftsländern, nicht zu einem Wechsel der Gesellschaft kommt (vgl. P14^{POST-Test}). Dass das Bewusstsein gestiegen wäre, die Bereitschaft jedoch situationsabhängig wäre, betonten vier andere Studierende. Der Rest der Kommentare fiel durchwegs sehr positiv aus, was zu verstehen gibt, dass es durch dieses Projekt teilweise zu einer verbesserten Kompetenz im Sinne des Gemeinwohls gekommen ist.

Ob es Veränderungen in Hinsicht der (moralischen) Verantwortungen gekommen ist, sollte Frage 8b) des Post-Tests erforschen. Die Studierenden hatten dabei die Möglichkeit ihre Veränderung für das Bewusstsein an der Notwendigkeit gesellschaftlicher Teilhabe einzuschätzen und wieder zu kommentieren.

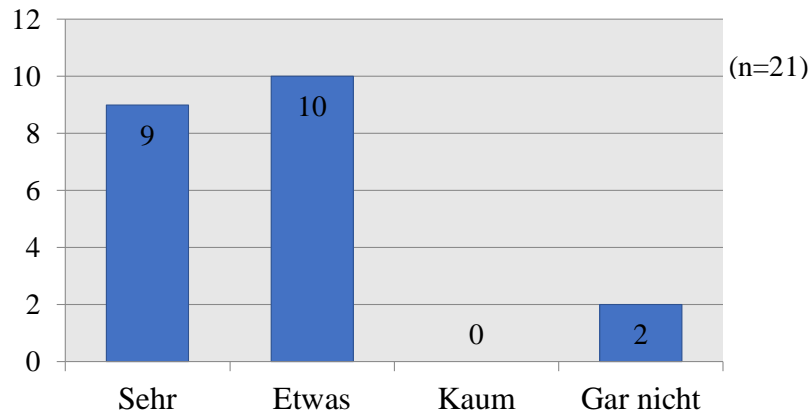


Abbildung 7: Auswertung der Selbsteinschätzung, Bewusstsein für die Notwendigkeit sozialer Teilhabe

Die zwei Studierenden, laut deren Selbsteinschätzung es zu keiner Veränderung ihres Bewusstseins gekommen ist, begründen dies damit, dass es für sie schon immer offensichtlich und wichtig war, in einer Gesellschaft mitzuwirken (vgl. P2 und P7^{POST-Test}). Bei den restlichen 90% scheint es eine mittlere bis große Veränderung gegeben zu haben, was oft durch die Teilnahme an diesem Projekt begründet wurde. Einige Studierende kommentierten dies folgendermaßen: „Actually participating in such a social event/project helped one feel closer to society“ (P19^{POST-Test}) oder „I’ve never done similar things before but participating this programm makes me think it is actually really meaningful.“ (P21^{POST-Test}). Diese Evaluierung lässt somit vermuten, dass eine positive Veränderung des Bewusstseins für die Notwendigkeit gesellschaftlicher Teilhabe, durch dieses Projekt stattgefunden hat.

Generelle Einstellungen

Neben spezifischen Kompetenzen wurde auch nach dem Lernerfolg im Bereich der Einstellungen der Studierenden gefragt (siehe Anhang A.2, Post-Test: Frage 3a). Dabei beurteilten 43% der Teilnehmer ihren Lernerfolg als „Gut“ und weitere 48% ihren Lernerfolg als „Sehr gut“. Nur 9% beurteilten ihren Lernerfolg als „Gering“. Keiner der Projektteilnehmer befand ihn als „Sehr schlecht“.

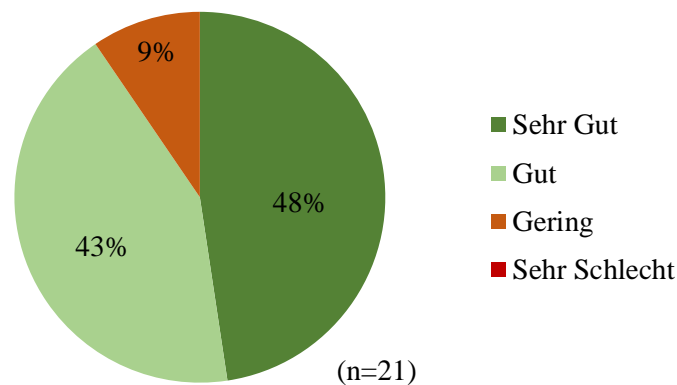


Abbildung 8: Auswertung der Selbsteinschätzung, Lernerfolg der Kompetenz Einstellungen

Neben dem bereits erwähnten Einstellungswechsel und dem Abbau von Vorurteilen gegenüber Flüchtlingen, gab es noch 6 weitere Kommentare, die sich auf das Verbessern der Offenheit für kulturelle Andersartigkeit beziehen. So kommentierte Projektteilnehmer_in 9 „I believe I now have a better understanding of the difficulties but also the advantages a multicultural society has.“ (vgl. P9^{POST-Test}). Außerdem kommentierten die Studierenden noch weitere Einstellungen, die sich durch das Projekt geändert haben. So befand ein/e Student/in, dass sich der Bereich Respekts gegenüber anderen Menschen bei ihr/ihm verbessert habe (vgl. P18^{POST-Test}). Auch die Veränderungen hinsichtlich der Gemeinwohlorientierung und des bürgerschaftlichen Bewusstseins wurden noch einmal explizit erwähnt. Weiter sprachen die Studierenden Kompetenzen aus den Bereichen *Werte* und *Fähigkeiten* an, die sich irrtümlich unter die der Einstellungen gemischt hatten. Hierbei wurde die Wertschätzung des eigenen Individuums und anderer Personen angesprochen, sowie der Empathie Zuwachs, welcher vor allem durch den Perspektivenwechsel im Kurs begünstigt war. „I came into this experience with an already open mind, but my perspectives were even more expanded as I got to know the other people“ (vgl. P23^{POST-Test}).

4.3.3. Skills

Um die Kompetenzen im Themenbereich *Fähigkeiten* abzudecken, wurden zwei Fragen im Fragebogen konzipiert. Die erste Frage beschäftigt sich mit dem

allgemeinen Lernerfolg hinsichtlich der Fähigkeiten. In der zweiten Frage geht es konkret um die Konfliktlösungskompetenzen.

Mit 81% beschreibt der Großteil der Studierenden ihren Lernerfolg hinsichtlich der Kompetenz Fähigkeiten als „Gut“. 5% charakterisieren ihre Lernentwicklung als „Sehr gut“ und 14% als „Gering“. Keiner der Teilnehmer entschied sich für die Kategorie „Sehr schlecht“.

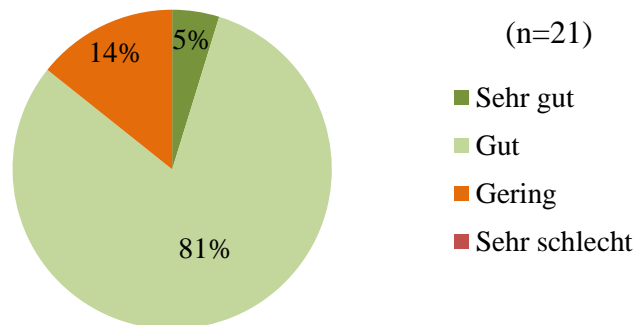


Abbildung 9: Lernerfolgs-Einschätzung der Kompetenz „Fähigkeiten“

Die drei Studierenden, die ihre Fähigkeitsentwicklung als „Gering“ ansahen, erklären dies dadurch, dass sie keine neuen Fähigkeiten erworben hätten (vgl. P2^{POST-Test}), dass es nur wenig Verbesserung in ihren vorhandenen Kompetenzen gab (vgl. P13^{POST-Test}), oder dass er/sie bereits vorher wusste, wie man mit Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern umgeht, und das Schreiben eines Gedichtes keine brauchbare Fähigkeit in der/für die Gesellschaft sei (vgl. P14^{POST-Test}).

Die Kommentare hinsichtlich der Bewertung „Gut“ lassen sich in die inhaltlichen Kategorien Organisation/Projektmanagement (2 Nennungen), Kommunikationsfähigkeiten (9 Nennungen), interkulturelle Kompetenzen (3 Nennungen), (Gedicht-)Schreibfähigkeiten (4 Nennungen), Anpassungsfähigkeit (2 Nennungen), Interaktionsfähigkeit (3 Nennungen) und Teamfähigkeit (2 Nennungen) einteilen. In all diesen Bereichen erwähnten die Studierenden eine Verbesserung oder neuer Erlernung ihrer Fähigkeiten bemerkt zu haben. Der/Die Student/in der/die seinen/ihren Lernerfolg als besonders hoch einstuft kommentierte dies folgendermaßen: „I´ve learnt that I can write a poem ☺. Especially a group poem which is even more difficult. We also helped organizing the event, Developing our organization skills (P1)^{POST-Test}“.

lassen vermuten, dass somit die Mehrheit der Projektteilnehmer Fähigkeiten in den Kompetenzbereichen der selbstständigen Lernprozesse, der sprachlichen, kommunikativen und vielsprachigen Fähigkeiten, der Flexibilität und Anpassung, der Teamfähigkeit und der Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen, erworben oder erweitert wurden.

Bei der konkreteren Fragestellung in Anbetracht der Konfliktlösungskompetenzen (siehe Anhang A.2, Post-Test: Frage 7) vermerkten 65% der Studierenden, dass sich die Bereitschaft Probleme zu lösen „Etwas“ verbessert hat. Bei 20% hat sich die Bereitschaft „Sehr“ erhöht, 10% plädierten auf „Kaum“ und 5% auf „Gar nicht“.

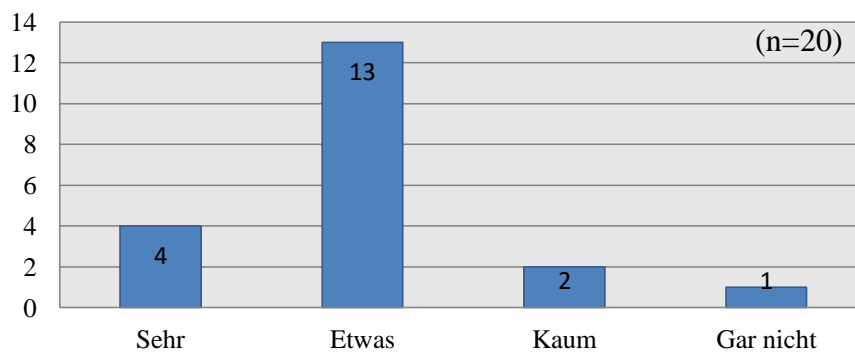


Abbildung 10: Bereitschafts-Änderung ein Problem zu lösen

Projektteilnehmer 2 begründet, das fehlende Auftreten einer Verbesserung wie folgt: „Problems have to be solved; that’s something I’ve always been aware of“ (P2^{POST-Test}). Dass das Konfliktlösen nicht im Fokus dieses Projektes stand und somit zu der Annahme führt, dass es in der Gruppe von Projektteilnehmer 19 kaum Konflikte vorhanden waren, begründet dessen/deren geringe Veränderung gegenüber dieser Teilkompetenz. Die Mehrheit der Studierenden erläuterte dementsgegen, dass es durch das Bewerkstelligen des „Global Peace Paths“ zu einem Umdenken gekommen ist. „It has always been there but of course through this huge project it got intensified“ (P1^{POST-Test}) begründete dies ein/e Teilnehmer/in. Beispielhaft steht der Kommentar des Projektteilnehmers 3 für die Mehrheit der Studierenden, da hier einige Inhalte aufgenommen werden, welche oft genannt wurden:

„Ich denke die Bereitschaft war schon grundlegend da, da man sich sonst eventuell nicht für so ein Seminar anmeldet. Aber so bald man aktiv an so einem Projekt teilgenommen hat, ist die Hürde weiter oder wieder aktiv zu werden nicht mehr so hoch.“ (P3^{POST-Test}).

Aufgrund der Kommentare der Studenten und der mehrheitlichen Zustimmung einer (kleinen) Veränderung, lässt sich daraus ablesen, dass das Projekt zur Entwicklung der Konfliktlösekompetenzen beigetragen hat.

4.3.4. Wissen/Knowledge

Für die Auswertung der Kompetenzen des vierten Kompetenzbereichs *Wissen*, wurden differenziertere Fragen für verschiedene Teilbereiche erstellt. Um die Grenzen der eigenen Kompetenzen und das Fachwissen einer Einzelperson zu ermitteln, wurden die Projektteilnehmer zu ihrem Wissen über die Herkunftsländer der Flüchtlinge befragt und welche (kulturellen) Fakten oder Aspekte sie dabei als besonders wichtig, interessant oder bedeutsam erachten (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 2 und 3).

9 von 10 Themenbereichen des Kategorien *Wissen und kritisches Weltverstehen* wurden dabei von den Studierenden abgedeckt. Die einzelnen Themenbereiche wurden dabei teilweise generell und unspezifisch gehalten und teilweise sehr detailliert vermerkt (vgl. Abbildung 11).

- Politik
- Recht
- Menschenrechte
 - Rollenbild
 - Rollenbild der Frau
- Kultur/en
 - Sprache
 - Traditionen
 - Werte
 - Familie
 - Musik
- Kleidung
- Religion
- Geschichte
 - Population
 - Gesellschaft
 - Entwicklung
- Medien
 - soziale Netzwerke
- Wirtschaft
 - Bildung
- Umwelt
 - Geographie

Abbildung 11: Nennung von (kulturellen) Themengebieten, die zur Meinungsbildung der Studierenden beiträgt

Die vielfältige Nennung von unterschiedlichen (kulturellen) Fakten, lässt hierbei vermuten, dass zur Meinungsbildung der Studierenden, eine weitreichende Abwägung und Einbeziehen von facettenreichen Konzepten, Inhalten und Prozessen beitragen.

In Anbetracht all dieser Aspekte sollten die Studierenden ihr Vorwissen zu drei der einzelnen Länder Afghanistan, Bulgarien, Sierra Leone, Syrien, Mali, Somalia und Nigeria, den Herkunftsländern der Geflüchteten, präsentieren.

Prozentual gesehen folgten die meisten Aussagen zu den Ländern Syrien (25%), Afghanistan (21%) und Nigeria (19%). Auffällig ist hierbei, dass sich die Aussagenanzahl zwischen den Lehramts- und Masterstudenten unterscheidet. So konnten die LA-Studenten deutlich mehr Faktenwissen zu dem Land Syrien beisteuern. Die MA-Studenten konnten jedoch bei den Ländern Afghanistan und Nigeria mehr Bemerkungen finden. Die Länder Sierra Leone und Mali schienen hierbei am unbekanntesten zu sein.

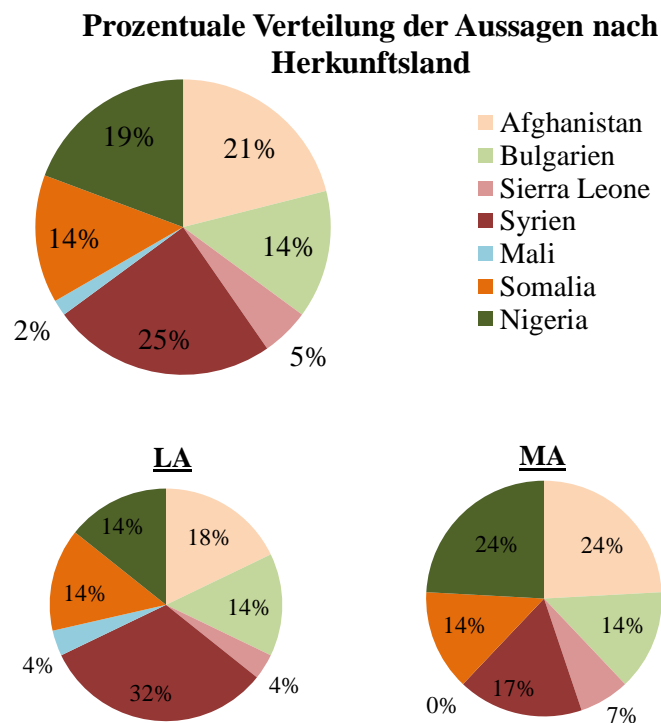


Abbildung 12: Vorwissen über die Herkunftsländer, prozentuale Kategorisierung

Interessant ist auch, zu welchen Themengebieten die Studierenden ihr Vorwissen nannten. Mit 59% aller Angaben wurden am meisten Aussagen zu den aktuellen Lagen der jeweiligen Länder getroffen. Dazu zählt die Situation des Krieges und der Konflikte mit ihren aktuellen Auswirkungen auf die Politik, die Wirtschaft und auf das Rechtssystem des Herkunftslandes. Dabei wurden aktuelle Angelegenheiten, wie beispielsweise, Flüchtlinge, Armut, schlechte Infrastruktur, geringe Bildung oder die Rolle der Frau angesprochen. Der nächste große Bereich des Faktenwissens betraf die geographische Lage der Länder oder einiger Städte in ihnen. Den dritten großen Part bildet mit 12% das Wissen über historische Kriege und Konflikte. Am wenigsten Aussagen wurden zur Religion, Kultur (und Sprache) und Wirtschaft der jeweiligen Länder getroffen (vgl. Abbildung 13) Dies zeigt, dass das Wissen der Studierenden größtenteils auf aktuelle Themen der Ursprungsländer begrenzt ist, und es abgesehen von sehr geringem Faktenwissen nur einige Vorurteile gibt.

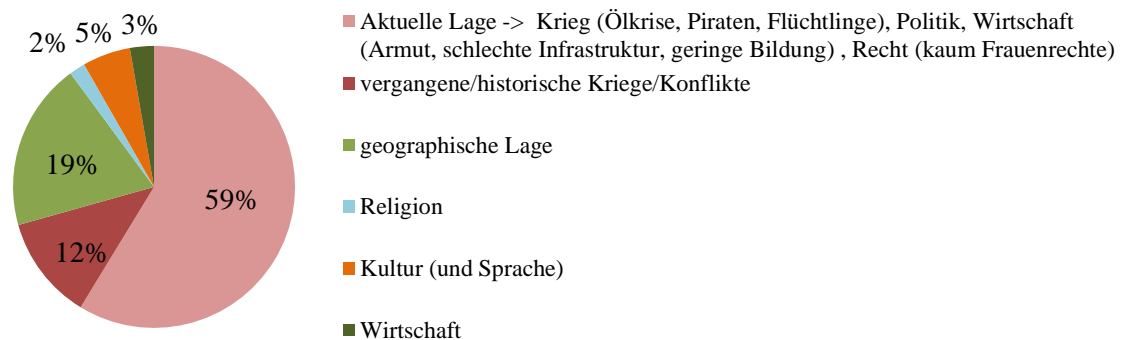


Abbildung 13: Kategorisiertes Vorwissen über die Herkunftsländer

79% aller Projektteilnehmer unterstützen diese Aussage in der Abstimmung über ihr gesamtes Vorwissen zu den Herkunftsländern, indem sie dieses als „zu gering“ einschätzen. Weitere 16% betitelten ihre Wissensgrundlagen als „kaum vorhanden“ und nur 5% bezeichneten ihr Grundwissen als „ausreichend“ (vgl. Abbildung 14).

Im Vergleich dazu die Post-Test Ergebnisse. Hier implizierten nur noch 5% der Befragten, dass ihr derzeitiges Wissen über die Herkunftsländer „kaum vorhanden“ sei. In der Kategorie „zu gering“ gingen die Nennungen um über die Hälfte zurück; die Zahl verringerte sich von 79% auf 32%. Als „ausreichend“

sahen nun 47% der Teilnehmer ihren Wissensstand an. Zusätzlich sahen 16% der Studierenden ihr Wissen über die Herkunftsländer nach diesem Projekt als „Gut“ an. Einige Studierende kommentierten ihren Wissenserwerb. So beschrieb beispielsweise Projektteilnehmer_in 9 „With my partner I talked a lot about the different meanings of family in our cultures and how the elder are treated in the society“(P9^{POST-Test}). Ein/weitere/r kommentierte „I also learned that Syria is a country with very long history and splendid culture“(P13^{POST-Test}). Einige weitere Studierende erläuterten, dass sie etwas Neues gelernt haben.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich eine deutliche Steigerung des vorhandenen Wissens aller Beteiligten herauslesen.

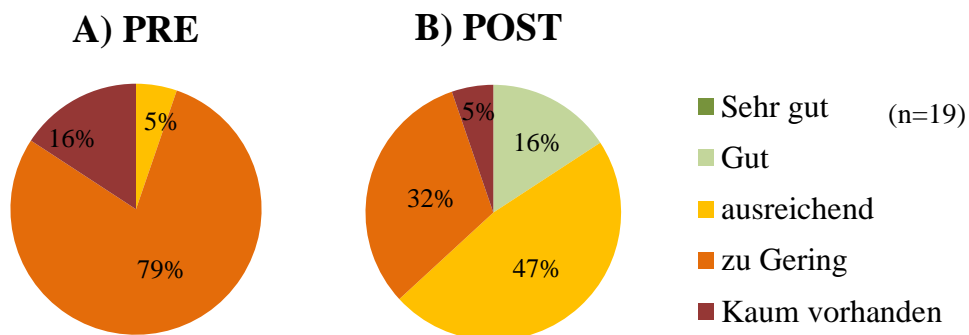


Abbildung 14: Vergleich der Selbsteinschätzung hinsichtlich des Wissens über die Herkunftsländer beim Pre-Test (A) und Post-Test (B)

Kritisches Denken

Um die Kompetenzveränderung des kritischen Denkens zu beurteilen wurde im Post-Test eine explizite Frage dazu konzipiert. Die Studierenden sollten in einer Selbsteinschätzung angeben und kommentieren inwiefern sich Aspekte des kritischen Denkens, welche hier als objektive Analyse von Tatsachen, um sich ein Urteil zu bilden definiert wird (vgl. Cambridge University Press 2014) bei ihnen verändert hätten.

43% aller Teilnehmenden gaben hierbei eine sehr starke Verbesserung an. Eine/r der Studierenden begründete dies damit, dass er/sie zuvor speziell im Hinblick auf die Flüchtlinge nur aus Berichten und Nachrichten kannte und nun eingesehen hat, dass sich viel mehr dahinter verbirgt, was es zu berücksichtigen gilt (vgl. P1^{POST-Test}). Weitere 29% wählten, dass sich ihr kritisches Denken

„Etwas“ verbessert habe. Einige begründeten dies damit, dass sie nun Themen in einem ganzheitlichen Bild betrachten würden oder, dass sie durch verschiedene Perspektiven ein weiteres Blickfeld bekommen hätten (vgl. P8, P16, P20^{POST-Test}). „I think this project is really meaningful. By taking the refugees, I realize that I need to be critical towards the media. Not everything in the media is true we need to have our own ideas.“(P21^{POST-Test}) begründete Teilnehmer/in 21 ihre Verbesserung dieser Kompetenz. Die restlichen 28%, welche nur eine kleine oder gar keine Veränderung hinsichtlich dieser Kompetenz wahrgenommen haben, begründeten dies größtenteils damit, dass sie schon vor dem Projekt ein hohes Maß an kritischem Denken verübt hatten. Ein Studierender kommentierte, er sei schon immer kritisch hinsichtlich allem gewesen, und dass dies nicht geändert oder verbessert hätte werden müssen. Nur zwei Studierende bemerkten keinerlei Veränderung durch dieses Projekt und meinten, dass sie in diesem Projekt nicht in ihrem kritischen Denken gestärkt worden seien (vgl. P7, P17^{POST-Test}). Grundlegend lässt sich jedoch eine Kompetenzsteigerung feststellen, die durch dieses Projekt begünstigt wurde.

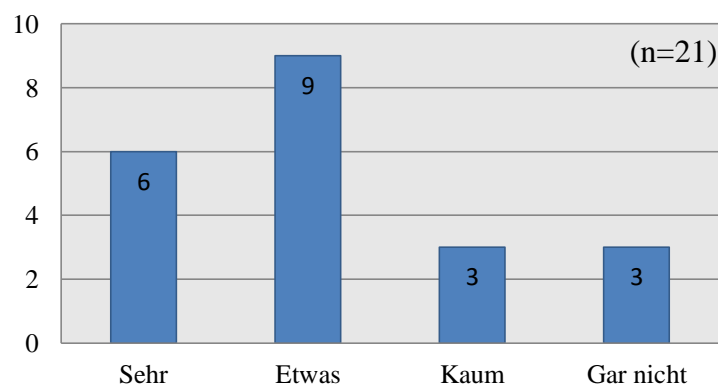


Abbildung 15: Auswertung Lernerfolg hinsichtlich kritischen Denkens

Auch im Kompetenzbereich des Wissens wurde nach dem allgemeinen Lernerfolg gefragt (siehe Anhang A.2, Post-Test: Frage 3a). Diesen bewerteten in etwa drei Viertel aller Studierenden als „Gut“. Das restliche Viertel entschied sich für „gering“. Diejenigen die ihren Lernerfolg mit „Gut“ bewerteten, begründeten dies durch das Verbessern des Perspektivenwechsels, das Erlernen der Theorie des Service Learning, des Democratic citizenship, und der Criticality, sowie dem Erlernen und Verbessern des Gedichtschreibens, verbesserter Kommunikation und

Organisation und hinsichtlich des interkulturellen Wissens, über die Situation oder die Herkunftsländer der Flüchtlinge. Die 25% welche sich über einen geringen Lernerfolg hinsichtlich ihres Wissens äußerten, vermerkten, dass sie generell nicht viel (Neues) gelernt haben, oder, dass der Fokus auf dem praktischen Arbeiten lag und deshalb der Wissenserwerb nicht all zu hoch sei.

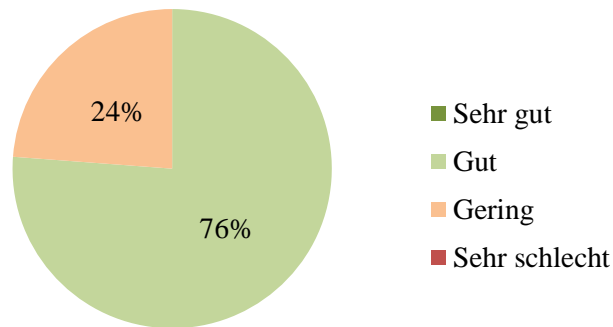


Abbildung 16: Auswertung der Selbsteinschätzung, Lernerfolg der Kompetenz „Wissen“

4.4. Auswertung des Projekterfolgs des Intercultural-Service-Learning-Projekts

Nach Abschluss des Projekts wurden die Studierenden nach ihrer Lernerfahrung befragt und was sie als besonders wichtig erachteten (siehe Anhang A.2, Post-Test: Fragen 1, 3). Auch sollten die Projektteilnehmer, vor und nach diesem Projekt, die Chancen und Herausforderungen von ISL erläutern. Anschließend wurde die Lerngruppe dazu befragt, ob sie selbst ein ISL-Projekt durchführen würden und ob sie weiterhin Freiwilligenarbeit („Service“) in Betracht ziehen würden.

4.4.1. Lernerfahrung und Erkenntnis wichtiger Aspekte

Die Studierenden wurden im Post-Test befragt, was sie in diesem Projekt gelernt haben, was sie daraus mitnehmen und was für sie das Wichtigste in diesem Projekt war (siehe Anhang A.2, Post-Test: Fragen 1 und 3).

Bei den Angaben zum Lernzuwachs und was sie aus dem Projekt für sich mitnehmen, wurden am häufigsten die Zusammenarbeit und das Teamwork im Kurs genannt. Außerdem beschrieben viele, gelernt zu haben, Gedichte zu erstellen und generell alle Menschen, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund, gleich zu behandeln. Projektteilnehmer/in 12 beschrieb diesen Lernerfolg mit den Worten: „equality of world’s citizens“ (P12^{POST-Test}). Auch gab es Nennungen hinsichtlich des Lernerfolgs zur Offenheit gegenüber anderen Kulturen und den damit verbundenen Denkweisen und Perspektiven, sowie zum interkulturellen Austausch. Teilnehmer/in 16 beschrieb seinen/ihren Lernerfolg als „Acceptance of diversities in culture, religion, perspectives, opinions“ (P16^{POST-Test}). Weitere Nennungen zum Thema des Lernerfolgs sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Bei der Angabe, was die Studierenden als besonders wichtig erachteten, gab es einige Überschneidungen zu dem, was sie gelernt hatten. Dabei wurden der kulturelle Austausch und die Zusammenarbeit als am wichtigsten erachtet. Nennungen zur Errichtung eines (Friedens-)Zeichens und zum Abbau von Vorurteilen fielen dabei auch. „Ein Zeichen zu setzen. Zu sehen, dass unsere Gedichte wirklich für alle zugänglich gemacht werden und so vielleicht auch andere Menschen beeinflussen können oder zum Nachdenken anregen können“ (P3^{POST-Test}) beschrieb Projektteilnehmer/in 3 das Entscheidende an diesem Projekt.

Antworten	Gelernt	Wichtig	Gesamt
Zusammenarbeit/Teamwork	8	8	16
Empathie	-	1	1
Offenheit gegenüber anderen Kulturen/Denkweisen/Perspektiven etc.	3	-	3
interkultureller Austausch (Wissen über Flüchtlinge erwerben)	3	9	12
Vorurteile abbauen	2	2	4
Wertschätzung kultureller Vielfalt	2	-	2
Gleichheit aller Teilnehmenden	4	-	4

Gedichte erstellen	4	1	5
Theorie und Praxis zu ISL/ICL	1	1	2
Organisation	3	-	3
(Friedens-)Zeichen setzen	-	4	4
voneinander lernen	-	1	1
über Frieden nachdenken	-	2	2
aktives/praktisches Lernen	-	1	1
GESAMT-Nennungen	30	30	60

Tabelle 2: Nennungen hinsichtlich des Gelernten und das für wichtig empfundene im Projekt

4.4.2. Vor- und Nachteile des Projekts

Des Weiteren sollten die Studierenden erläutern, welche Chancen sie in dieser Art eines Projekts sehen (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 8; Anhang A.2, Post-Test: Frage 4). Schon vor dem Projekt wurden zahlreiche Gründe genannt:

- bessere Beziehung zwischen Studierenden/Deutschen und Geflüchteten
- Projekt(arbeit) verbreiten / Global Peace Path errichten
- Perspektivenwechsel
- voneinander lernen
- Zusammenarbeit mit Flüchtlingen / Integration
- (inter-)kultureller Austausch
- Gedichte erstellen
- persönliche Weiterentwicklung
- Vorurteile abbauen
- Respekt + Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen
- Kommunikation schulen

Die Aufzählung der Vorurteile vor dem Projekt überschneidet sich mit vielen bestätigenden Aussagen in der Auswertung des Post-Tests. Nach Abschluss des Projekts kamen jedoch noch folgende, bisher unerwähnte, Chancen hinzu:

- Bewusstsein schaffen
- zum Nachdenken anregen

- etwas bewirken / einen Beitrag leisten

Die große Vielfalt an benannten Vorteilen zeigt die vielen Chancen eines Intercultural-Service-Learning-Projekts auf. Viele der Studierenden beteuerten hierbei den Wert der in einem solchen Projekt liegt. Einige Lehramtsstudenten schrieben: „Most of all the work between us and the refugees was a big chance for me and I'd say the whole course and of course for everyone else to open their eyes and to move them to do something“ (P1^{POST-Test}) oder „Die Chance auf Kommunikation, Interaktion und Kollaboration, die so wichtig sind für ein Miteinander und für mehr Verständnis. Die Möglichkeit dieses Projekt in die Welt zu tragen und, Bewusstheit zu schaffen.“(P3^{POST-Test}). Weitere positive Stimmen kamen aus den Reihen der Masterstudenten: „In this specific case, we had the chance to exchange ideas about achieving peace. The potential this project has is to promote peace, and if it really does go on a global scale, then maybe we are one step closer to actually achieving it.“(P23^{POST-Test}).

„Through this project I have gained more knowledge about the country and its issues, by actually having my first contact with refugees. I believe there were similar situations for my class mates as well. As for the global chance. The participants will keep this experience in their mind and keep communicating out, the world will become a better place.“(P19^{POST-Test})

beschrieb Projektteilnehmer/in 19 seine/ihre Erfahrungen in diesem Projekt.

Der Vergleich der Nennungen im Pre-Test und Post-Test sollte zeigen welche Herausforderungen es laut den Studenten geben könnte und welche es im Nachhinein tatsächlich gegeben hat (siehe Anhang A.1, Pre-Test: Frage 7; Anhang A.2, Post-Test: Frage 5).

Vor Beginn des Projekts rechneten einige Studierende mit Herausforderungen im Bereich der Organisation des Projekts, sowie in Bezug auf die Motivation aus ihren eigenen Reihen oder der der Flüchtlinge und der Problematik von Vorurteilen. Diese drei Aspekte schien es laut Wiederbefragung nicht gegeben zu haben. Auch Herausforderungen in Hinsicht kultureller Unterschiede oder Missverständnisse schienen nicht so häufig vorgekommen zu sein, wie erwartet. Bei der Herstellung der Gedichte lassen die Ergebnisse vermuten, dass es zu einigen kleinen Herausforderungen gekommen sei. Zwei

Teilnehmer begründeten dies damit, dass sie keine Vorerfahrung im Erstellen von Gedichten hatten und es zusätzlich durch die begrenzte Zeit erschwert wurde (vgl. P3 und P9^{POST-Test}). Lediglich in den Bereichen der Sprachbarrieren und des Zusammenbringens als Team stiegen die Nennungen marginal. Ein/e Student/in erklärte dies wie folgt: „Herausforderungen waren am Anfang auf die anderen offen zu zugehen, mit ihnen in Kontakt zu kommen, seine Scheu zu verlieren und sich kennen zu lernen. Manchmal gab es Verständigungsprobleme, die aber gelöst werden konnten.“ (P10^{POST-Test}). Eine weitere Antwort bestätigt, dass auch einige Flüchtlinge zu Anfang etwas schüchtern gewesen seien (vgl. P18^{POST-Test}). Die Herausforderung des Sprach- und Verständigungsproblems ist laut mehreren Aufzählungen häufiger aufgetreten als jede andere Erschwernis. Einige Studierende gaben an, dass es herausfordernd gewesen sei, in mehreren Sprachen gleichzeitig zu kommunizieren und zwischen einzelnen Teilnehmern zu vermitteln. Bei einigen Master-Studenten seien die fehlenden Deutschkenntnisse auch eine Herausforderung gewesen, da es einige Geflüchtete gab, welche nur Deutsch und kein Englisch sprechen konnten.

Antworten: Herausforderungen	VORHER	NACHHER
Motivation	2	0
Sprachbarrieren	10	11
Organisation (Zeit, Finanzierung, etc.)	5	0
Kulturelle Unterschiede / Missverständnisse	7	2
Vorurteile	2	0
Zusammenbringen „Team“	2	3
Gedichte (in allen Sprachen + Ergebnis)	3	3

Tabelle 3: Nennungen hinsichtlich der Herausforderungen im Projekt

4.4.3. Service Learning und „Service“

Bei einer weiteren Frage des Post-Tests sollten die Studierenden beantworten, ob sie, aufgrund der im Projekt gewonnenen Erfahrungen, später einmal selbst im Unterricht ein Intercultural-Service-Learning Projekt durchführen würde (siehe Anhang A.2, Post-Test: Frage 9). Sie sollten dabei zusätzliche Gründe für und gegen ein solches Projekt kommentieren.

8 von 11 Lehramtsstudierenden und 7 von 10 Masterstudierenden (mit dem Zusatz, dass sich ihre Karrierelaufbahn in die einer Lehrkraft entwickeln würde) gaben dabei an, dass sie ISL definitiv in Betracht ziehen werden. Die befürwortenden Kommentare laufen sich dabei auf viele verschiedene Bereiche der demokratischen und interkulturellen Kompetenzen hinaus. Auch werden hier für Schüler und Schülerinnen neben dem Erwerben und der Verbesserung von Kompetenzen (Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, Werte, kritisches Denken, Bewusstsein für soziale Probleme, etc.) noch weitere Chancen im Spracherlernen, in der Motivation, durch neue Erfahrungen, und Erkennen von der Bedeutung und dem Einfluss ihrer Arbeit in der Gesellschaft, gesehen.

Die Nachteile belaufen sich hierbei auf den organisatorischen Aufwand und dem damit verbundenen Zeitaufwand, sowie auf das mögliche, niedrige Interesse der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern. Daneben wurden noch die möglicherweise geringen/kurzfristigen Auswirkungen auf die (jungen) Schüler beschrieben und die fehlende Notwendigkeit bei Klassen die schon sehr multikulturell aufgebaut sind.

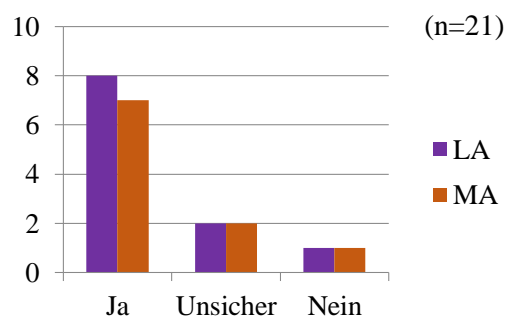


Abbildung 17: Einschätzung zur Übernahme eines ISL-Projekts

Da sich das Service Learning in zwei Bereiche aufteilen lässt, sollte der Post-Test nicht nur ermitteln, welche Vorteile und Entwicklungen es in Hinsicht des „Learn“-Bereiches gab, sondern auch auf den des „Services“. Dazu wurde die Frage gestellt, ob sich die Studierenden vorstellen könnten, nach dem Projekt weiterhin ehrenamtlich zu arbeiten (siehe Anhang A.2, Post-Test: Frage 10).

Drei der Studierenden gaben dabei an, dass sie bereits ehrenamtlich arbeiten oder gearbeitet haben. Der Teil der Studierenden, welche sich sicher vorstellen könnten weiterhin gemeinnützliche Tätigkeiten zu verrichten, und der Teil, der es vielleicht in Betracht ziehen würde, war dabei mit jeweils neun Studierenden sehr ausgeglichen. Bei denen, die sich sicher waren, kommentierten das einige Teilnehmer damit, dass ihnen „voluntary work“ Spaß macht und es dabei „[...] a great way to support the community, as well as an opportunity for personal experiences“ (P6^{POST-Test}) sei. Ein/e weitere/r Studierende/r kommentierte „The feeling of making a difference (however small it might seem) is well worth of the time spent doing it.“ (P23^{POST-Test}). Eine Vielzahl der Studierenden, die gemeinnützige Arbeit vielleicht in Betracht ziehen würden, erklärten dies durch die geringe Zeit, die ihnen dafür über bliebe.

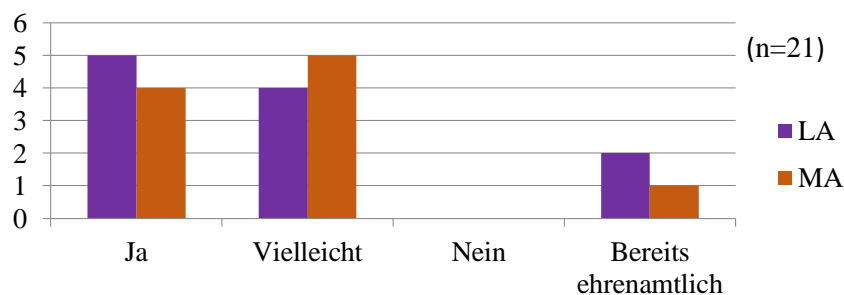


Abbildung 18: Einschätzung zur Welteraufnahme von ehrenamtlichen Tätigkeiten

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

“I liked this project because it was full of positive energy, and a lot of opportunities to learn from individual and personal experiences from the people that had a different upbringing than us. It also was useful for showing people that different people can work together and in the process some significant changes could be made.”

(P23^{POST-Test})

Die Selbsteinschätzung der Studierenden bestätigt, dass es zu positiven Veränderungen und zu Lernfolgen in der Entwicklung der interkulturellen und demokratischen Kompetenzen, durch das Interkulturelle-Service-Learning-Projekt, gekommen ist. In der nachfolgenden Zusammenfassung werden die einzelnen positiven Auswirkungen noch einmal übersichtlich, in Hinblick auf die Theorie dargestellt.

In Hinblick der *Werte*-Kategorie der interkulturellen Kompetenzen wurde vor allem hinsichtlich der Wertschätzung der kulturellen Vielfalt eine positive Veränderung festgestellt. So befanden einige Studierende die Fremdkultur wichtiger als ihre eigene. Nach dem Projekt änderte sich die Zahl der acht Nennungen auf 12 in Bezug auf die Gleichstellung der Kulturen. Einige weitere Studierende haben somit verstanden, dass es bei der Wertschätzung von kultureller Vielfalt darum geht, viele verschiedene Kulturen und ihren damit verbundenen Überzeugungen, Lebensstilen, etc. gleichermaßen zu respektieren.

Auch die Auswertungen der Fragen bezüglich der *Einstellungen* sprechen für eine generelle, positive Steigerung. So gaben 47% aller Studierenden bei der Gesamtauswertung der Einstellungen explizit an, dass sich bei ihnen Vorurteile gegenüber der Geflüchteten abgebaut hätten. Des Weiteren konnte eine aussichtsreiche Änderung der Gruppenidentität festgestellt werden. So ließ sich anhand der Zählungen und des Vergleichs der Worte „Wir/We“, „Alle/All“ und „Team“ eine Verdopplung im Post-Test erkennen. Auf eine deutliche Gruppenstärkung verweisen auch die 80%igen Zusagen zur Verbesserung der Gruppenidentität. Der Anstieg in diesen beiden Punkten führt zu der Annahme, dass sich sowohl die Subkategorien *Gemeinwohlorientierung*, *Offenheit für kulturelle Andersartigkeit und für andere Glaubensrichtungen*, *Weltanschauungen und Bräuche*, sowie der *Respekt* verbessert hat. Für eine Kompetenzsteigerung hinsichtlich des Unterpunkts Verantwortung deutet die Auswertung der Fragen hinsichtlich des Bewusstseinsveränderns zur Identifikation und Angehen von sozialen Problemen, sowie zur Bewusstseinsänderung an der Notwendigkeit der Teilhabe an der Gesellschaft. Hier lassen sich in beiden Fällen eine positive Veränderung² bei 19 von 21 Studierenden messen. Die Analyse der Selbsteinschätzung des Lernerfolgs

² Die Kategorien „Sehr“ und „Etwas“ werden hierbei zu einer positiven Veränderung gezählt. (vgl. Abbildung 6 und 7)

hinsichtlich der Einstellungen im Ganzen beläuft sich auf 92%.

Neben den positiven Lernerfolgen hinsichtlich der Werte und Einstellungen lassen sich auch in der Gesamtauswertung der *Fähigkeiten* Erfolge feststellen. So signalisieren 86% der Projektteilnehmer, dass es bei ihnen zu einem positiven Lernerfolg angesichts ihrer eigenen Fähigkeiten gekommen ist. Auch bezüglich der Konfliktlösekompetenz lässt sich bei 17 von 20 Studierenden ein positiver Effekt deuten.

In der letzten Kompetenzkategorie, *Wissen und kritisches Denken*, verweisen die prozentualen Änderungen vor und nach dem Projekt auf einen erheblichen Anstieg im Bereich des Wissens und kritischen Weltverstehens. Die Prozentzahlen nahmen dabei in der Selbsteinschätzung zum Wissensstand über die Herkunftsländer der Geflüchteten, in den Kategorien „Gut“ (0% → 20%) und „Ausreichend“ (5% → 45%) zu, wohingegen ein Abfall in den Bezeichnungen „zu Gering“ (77% → 30%) und „kaum vorhanden“ (18% → 5%) zu erkennen ist. Die Auswertung der grundsätzlichen Kompetenz des kritischen Denkens lässt durch die Selbsteinschätzung der Studierenden einen positiven Effekt bei 15 von 21 Studierenden datieren.

Letztendlich berichteten 76% aller teilnehmenden Studenten von einem positiven Lernerfolg in Bezug auf ihr generelles Wissen.

Für die Sinnhaftigkeit der Durchführung eines ISL Projekt sprechen die zahlreichen Chancen, die die Studierenden erläutert haben (vgl. Abbildung 18 A und B). Im Gegensatz dazu waren die Schwierigkeiten und Herausforderungen, welche sich im Laufe des Projekts sehr verringert haben, in der Unterzahl. Für die erfolgreiche Durchführung des Projekts spricht auch die Anzahl der Studierenden, welche sich vorstellen können ISL selbst zu betreiben oder unterrichten. 15 aus 21 Teilnehmern hat das Projekt soweit überzeugt, dass sie versuchen werden, es in ihrer Lehrer-Laufbahn mit aufzunehmen. 43% der Studierenden wurden durch das Projekt soweit inspiriert, weiterhin Freiwilligenarbeit zu betreiben. Die gleiche Anzahl sieht zumindest die Möglichkeit in Betracht, falls sich dafür Chancen und Möglichkeiten anbieten.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Studierenden durch dieses Projekt Kompetenzen, in jeglichem Bereich der interkulturellen und demokratischen

Kompetenzen, dazu gewonnen haben und somit im Sinne des Bayrischen Lehrplans weitergebildet wurden.

6. Schluss

Das Konzept des *Service Learning* erweist sich somit als geeignet, um Kompetenzen des interkulturellen und demokratischen Kompetenzmodells zu vermitteln.

Gerade im Hinblick auf die obersten Ziele der schulischen Bildung lässt sich dieser Ansatz gut mit den Vorstellungen des bayerischen Lehrplans und dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) vereinen. Neben der alleinigen Wissensvermittlung findet man auch den Bildungsauftrag zur Werteerziehung, welcher durch die Vermittlung der demokratischen und interkulturellen Kompetenzen erfüllt wird. Dies sollte für künftige Lehrerinnen und Lehrer eine Motivation darstellen, *Service Learning* öfter in ihren Unterricht mitaufzunehmen.

In Anbetracht zukünftiger Untersuchungen wäre eine weitere interessante Forschungsfrage, ob und wie sich diese Art von Projekten in Langstudien auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirken würden, und ob durch den Einsatz in den Schulen eine langfristige Kompetenzsteigerung bzw. ein langfristiges Aufrechterhalten eines hohen Kompetenzlevels erreicht werden kann.

Literaturverzeichnis

- Alloport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berger Kaye, C. (2004). *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Cambridge University Press (2014). *Critical thinking*.
<<https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/critical-thinking>>. Abgerufen am: 15.09.2018.
- Europarat (2017). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur - Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Council of Europe Publishing.
- Gitell, R. J., & Vidal, A. (1998). *Community organization: Building social capital as a development strategy*. London: Sage.
- ISB Bayern (o.J.-a). *Staatsbürgerliche Bildung*.
<<https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/staatsbuengerliche-bildung/>>. Abgerufen am: 15.09.2018.
- ISB Bayern (o.J.-b). *Schule und Gesellschaft*.
<<https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/>>. Abgerufen am: 15.09.2018.
- Kohlberg, L.; Levine, C.; Hewer, A. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and Responses to Critics*. Basel: Karger.
- Mayntz, R., Holm, K.; Hübner, P. (1978). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. (5. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rauschert, P. (2014). *Intercultural Service Learning im Englischunterricht. Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz auf der Basis journalistischen Schreibens* [in English language teaching: A model to foster intercultural competence on the basis of journalistic writing]. Münster: Waxmann.
- Seifert, A.; Zentner, S.; Nagy F.(2010). *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Factors in intercultural communication (Byram 1997: 34).....	10
Abbildung 2: Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Europarat 2017, 11).	14
Abbildung 3: Gesamtauswertung der Lernziele	24
Abbildung 4: Einzelauswertung der Lernziele nach Priorität	24
Abbildung 5: Bedeutsamkeit der eigenen versus der Fremdkultur	26
Abbildung 6: Auswertung der Selbsteinschätzung, soziale Probleme zu identifizieren und anzugehen	30
Abbildung 7: Auswertung der Selbsteinschätzung, Bewusstsein für die Notwendigkeit sozialer Teilhabe	31
Abbildung 8: Auswertung der Selbsteinschätzung, Lernerfolg der Kompetenz Einstellungen	32
Abbildung 9: Lernerfolgs-Einschätzung der Kompetenz „Fähigkeiten“	33
Abbildung 10: Bereitschafts-Änderung ein Problem zu lösen.....	34
Abbildung 11: Nennung von (kulturellen) Themengebieten, die zur Meinungsbildung der Studierenden beiträgt	35
Abbildung 12: Vorwissen über die Herkunftsländer, prozentuale Kategorisierung.....	36
Abbildung 13: Kategorisiertes Vorwissen über die Herkunftsländer	37
Abbildung 14: Vergleich der Selbsteinschätzung hinsichtlich des Wissens über die Herkunftsländer beim Pre-Test (A) und Post-Test (B)	38
Abbildung 15: Auswertung Lernerfolg hinsichtlich kritischen Denkens.....	39
Abbildung 16: Auswertung der Selbsteinschätzung, Lernerfolg der Kompetenz „Wissen“	40
Abbildung 17: Einschätzung zur Übernahme eines ISL-Projekts.....	45
Abbildung 18: Einschätzung zur Wertaufnahme von ehrenamtlichen Tätigkeiten	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich Anzahl der Wörter „Wir/We“, „Alle/All“, „Team“ in Pre- und Post-Test	29
Tabelle 2: Nennungen hinsichtlich des Gelernten und das für wichtig Empfundene im Projekt.....	42
Tabelle 3: Nennungen hinsichtlich der Herausforderungen im Projekt	44

Anhang

A.1 Pre-Test

GLOBAL PEACE PATH

Survey

April 9, 2018

Please complete the following survey carefully. There are no true or false answers. We are interested in Your personal opinion only. In order to guarantee anonymous data collection and evaluation, please generate Your personal code (see example)

EXAMPLE:

1. Mother's first name: *Angela*
2. & 3. Day of birthday: *08* March 1990
4. & 5. First two letters of my first name: *John*
6. Last letter of city of birth: *New York*

YOUR PERSONAL CODE

1. First letter of your mother's first name -----

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2. & 3. Day of your birthday (two tokens)-----

4. & 5. First two letters of your first name -----

6. Last letter of your city of birth -----

-
-
1. **The Global Peace Path project involves refugees from the following countries: Afghanistan, Bulgaria, Sierra Leone, Syria, Mali, Somalia and Nigeria. How do you estimate your knowledge on these countries?**

/Am Projekt „Global Peace Path“ sind Flüchtlinge aus folgenden Ländern beteiligt: Afghanistan, Bulgarien, Sierra Leone, Syrien, Mali, Somalia und Nigeria. Wie schätzen Sie Ihr Wissen über diese Länder ein?

very good good sufficient poor hardly any

sehr gut gut ausreichend zu gering kaum vorhanden

2. **What do you now about the countries of the participating refugees? Choose three countries and write down what you know about them (bullet-point form will be sufficient).**

/Was weißt du über das Herkunftsland der am Projekt teilnehmenden Flüchtlinge? Wähle 3 Länder aus und beschreibe dein Wissen über diese in Stichpunkten.

3. Which cultural facts do you regard as particularly important/interesting/striking about these countries?

/Welche kulturellen Fakten hältst du für besonders wichtig/interessant/bedeutsam für diese Länder?

4. How do you rate your previous knowledge on the countries?

/Wie schätzt du dein Vorwissen zu den Herkunftsländern ein?

- very good good sufficient poor hardly any
O sehr gut O gut O ausreichend O zu gering O kaum vorhanden

5. Which culture(s) do you place yourself in?

Welcher/n Kultur/en ordnest du dich selbst ein?

6. How do you classify the importance of cultural origin in this project?


/Wie ordnest du die Bedeutung der kulturellen Herkunft in diesem Projekt ein?

Own cultural background/Eigene kulturelle Herkunft:

very relevant *große Rolle*  **hardly significant** *kleine Rolle*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cultural background of the refugees/Kulturelle Herkunft der Flüchtlinge:

very relevant *große Rolle*  **hardly significant** *kleine Rolle*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Justify your assessment./Begründe deine Einschätzung.

7. Which challenges do you see in this project?
/Welche Herausforderungen siehst du in diesem Projekt?

8. What chances do you see in this project?
/Welche Chancen siehst du in diesem Projekt?

9. What was your main purpose to choose this seminar?
/Was war dein Hauptmotiv dieses Seminar zu wählen?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> <i>ETCS-Punkte</i> | <input type="radio"/> ETCS points |
| <input type="radio"/> <i>gute fachliche Erfahrung mit der Dozentin</i> | <input type="radio"/> good professional experience with the lecturer |
| <input type="radio"/> <i>das Projekt „Global Peace Path“</i> | <input type="radio"/> the "Global Peace Path" project |
| <input type="radio"/> <i>Passte am besten in den Stundenplan</i> | <input type="radio"/> best fit into the timetable |
| <input type="radio"/> <i>Flüchtlingsarbeit generell</i> | <input type="radio"/> refugee work in general |
| <input type="radio"/> Sonstiges/ Others: | |
-

10. Are you aware of own prejudices against refugees?
/Bist du dir eigener Vorurteile gegenüber Flüchtlingen bewusst?

- Yes/Ja** **No/Nein**

→ If "Yes", which ones are they and how do you deal with them?
/Falls „Ja“, welche sind es und wie gehst du mit ihnen um?

→ If "No", what position do prejudices generally hold for you?

/Falls „Nein“, welchen Stellwert besitzen Vorurteile generell bei dir?

11. Choose three learning goals that seem most important to you in this project (for yourself). (Or define your own, if they are not on the list).

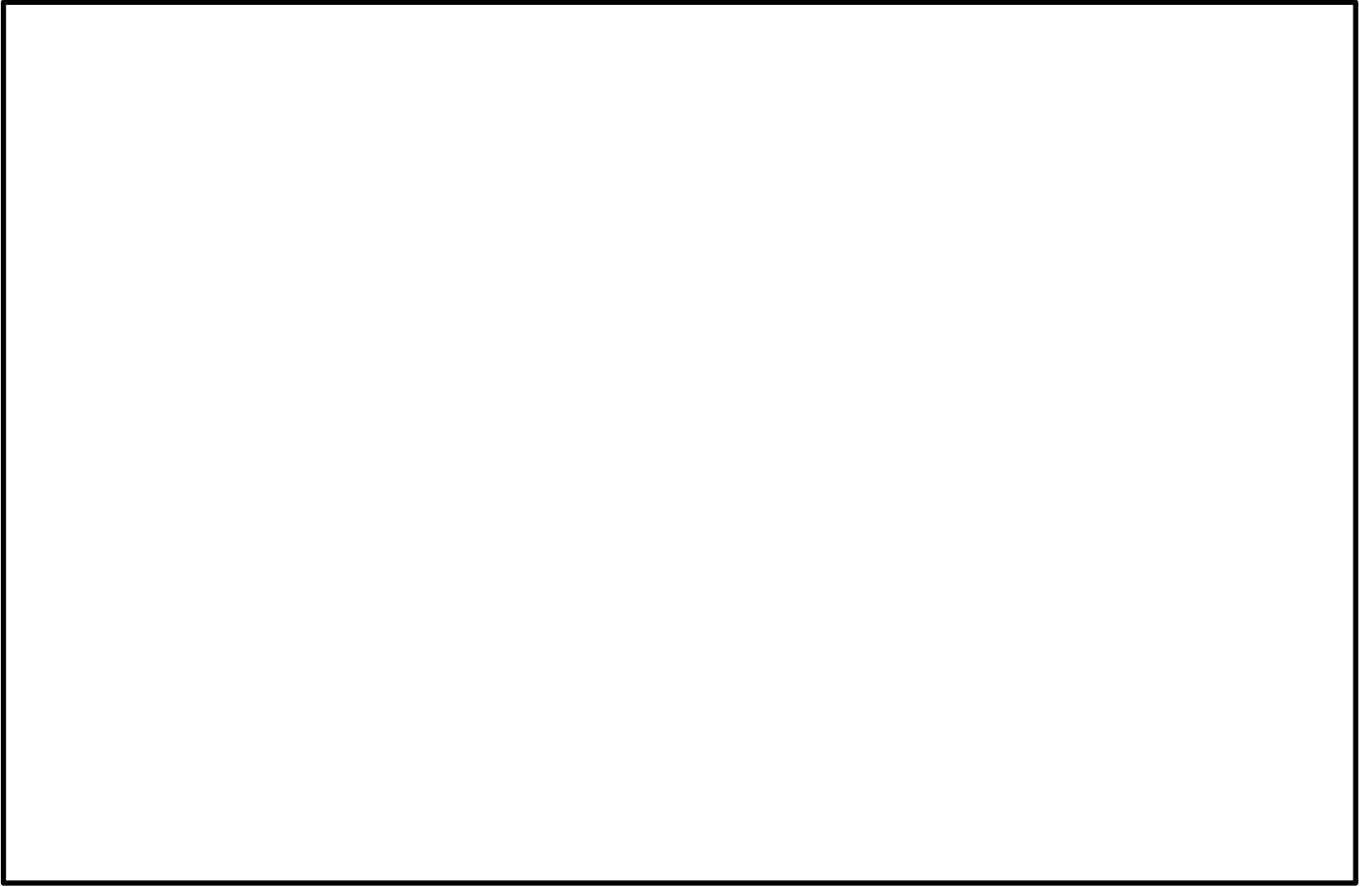
/Besetze die drei Plätze mit den drei Lernzielen, die dir in diesem Projekt (für dich selbst) am wichtigsten erscheinen. (Oder definiere deine eigenen, falls sie nicht auf der Liste stehen).

1. _____ 2. _____ 3. _____

- A) *kultureller Austausch* // **cultural exchange**
- B) *lyrische Wissenserweiterung* // **expansion of lyrical knowledge**
- C) *Flüchtlingsarbeit* // **refugee work**
- D) *Poetische Dichtung* // **poetry**
- E) *Friedenszeichen setzen (Global Peace Path)* // **to set a sign of peace**
- F) *kommunikative Englischkenntnisse schulen* // **train communicative English skills**
- G) _____
- H) _____
- I) _____

12. Roughly outline the working relationship in this project. Use single given words or define new words. (students, refugees, tandem, we, you, all, group 1, group 2, working group, functional group, partner, team, etc.).

/Skizziere grob das Arbeitsverhältnis in diesem Projekt. Benutze hierfür einzelne vorgegebene Wörter oder definiere Neue. (Studenten, Flüchtlinge, Tandem, Wir, Sie, Alle, Gruppe1, Gruppe2, Arbeitsgemeinschaft, Funktionsgemeinschaft, Partner, Team, etc.).



If you want, you can also comment on your outline. (Please, use the backside of this sheet.)
/Wenn du möchtest, kannst du deine Skizze auch kommentieren. (siehe Rückseite)

A.2 Post-Test

GLOBAL PEACE PATH

Survey

02.07.2018

Please complete the following survey carefully. There are no true or false answers. We are interested in your personal opinion only. In order to guarantee anonymous data collection and evaluation, please generate your personal code (see example)

EXAMPLE:

1. Mother's first name: *Angela*
2. & 3. Day of birthday: *08* March 1990
4. & 5. First two letters of my first name: *John*
6. Last letter of city of birth: *New York*

<input type="checkbox"/> Masters
<input type="checkbox"/> LA RS/GYM

YOUR PERSONAL CODE

1. First letter of your mother's first name -----
 2. & 3. Day of your birthday (two tokens)-----
 4. & 5. First two letters of your first name -----
 6. Last letter of your city of birth -----
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

1. What was (the) most important (thing) for you in this project?

Was war für dich das wichtigste in diesem Projekt?

2. What did you enjoy most about this project?

Was hat dir an diesem Projekt am meisten Spaß gemacht?

3. What did you learn in this project and what do you take out of it?

Was hast du in diesem Projekt gelernt und was nimmst du daraus mit?

How high do you rate your learning success in the following sub-items? Give reasons for your answer.

Wie hoch schätzt du deinen Lernerfolg in den folgenden Unterpunkten ein? Begründe deine Antwort.

a) Knowledge /Wissen

<input type="radio"/>	Very good/ Sehr gut
<input type="radio"/>	Good / Gut
<input type="radio"/>	Poor / Gering
<input type="radio"/>	Very bad / sehr schlecht

b) Skills / Fähigkeiten

<input type="radio"/>	Very good/ Sehr gut
<input type="radio"/>	Good / Gut
<input type="radio"/>	Poor / Gering
<input type="radio"/>	Very bad / sehr schlecht

c) Attitudes / Standpunkte

<input type="radio"/>	Very good/ Sehr gut
<input type="radio"/>	Good / Gut
<input type="radio"/>	Poor / Gering
<input type="radio"/>	Very bad / sehr schlecht

4. **What chances did/do you see in this project? For yourself, for others and globally.**
/Welche Chancen siehst/sahst du in diesem Projekt? Für dich selbst, für andere Personen und global gesehen.

5. **Which challenges did you face in this project?**
/Welchen Herausforderungen musstest du dich in diesem Projekt stellen?

6. What would you improve?

/Was würdest du noch verbessern?

7. Has your awareness of social problems in society and your willingness to tackle/solve them changed? / Hat sich dein Bewusstsein soziale Probleme der Gesellschaft zu identifizieren und deine Bereitschaft diese anzugehen/zu lösen geändert?

<input type="radio"/>	Very / Sehr
<input type="radio"/>	A bit / Etwas
<input type="radio"/>	Hardly / Kaum
<input type="radio"/>	Not at all /Gar nicht

8. Did the participation in this project help to improve the following aspects? Explain how things have changed for you. /

Hat die Partizipation in diesem Projekt dazu beigetragen, dass sich folgende Aspekte verbessert haben? Begründe inwiefern sich etwas bei dir verändert hat.

a) critical thinking (the objective analysis of the facts in order to form a judgement/
kritisches Denken (die objektive Analyse vonTatsachen, um sich ein Urteil zu bilden)

<input type="radio"/>	Very / Sehr
<input type="radio"/>	A bit / Etwas
<input type="radio"/>	Hardly / Kaum
<input type="radio"/>	Not at all /Gar nicht

b) Awareness of the necessity of social participation/

Bewusstsein für die Notwendigkeit gesellschaftlicher Teilhabe

<input type="radio"/>	Very / Sehr
<input type="radio"/>	A bit / Etwas
<input type="radio"/>	Hardly / Kaum
<input type="radio"/>	Not at all /Gar nicht

c) Willingness to solve problems/ Bereitschaft an Problemen zu lösen.

<input type="radio"/>	Very / Sehr
<input type="radio"/>	A bit / Etwas
<input type="radio"/>	Hardly / Kaum
<input type="radio"/>	Not at all /Gar nicht

9. **Based on this experience, can you imagine implementing ‘Intercultural Service Learning’ in your own future teaching? What do you think are arguments for/against it?** /Kannst du dir auf der Basis deiner hier gewonnenen Erfahrung vorstellen, später einmal selbst im Unterricht ein ‘Intercultural Service Learning‘ Projekt durchzuführen? Was spricht deiner Meinung nach dafür/dagegen?

10. **Can you imagine doing further voluntary work after this project?**

/Würdest du dich nach diesem Projekt weiterhin (ehrenamtlich) engagieren?

Yes/Ja

No/Nein

Maybe/ Vielleicht

I already do voluntary work./ Ich arbeite schon ehrenamtlich.

→ **Why? Why not?** /Warum? Warum nicht?

11. **Roughly outline the working relationship you experienced in this project. Use single given words or define new words. (Students, refugees, tandem, we, you, all, group 1, group 2, working group, functional group, partner, team, etc.).**

/Skizziere grob das Arbeitsverhältnis, dass es in diesem Projekt gab. Benutze hierfür einzelne vorgegebene Wörter oder definiere Neue. (Studenten, Flüchtlinge, Tandem, Wir, Sie, Alle, Gruppe1, Gruppe2, Arbeitsgemeinschaft, Funktionsgemeinschaft, Partner, Team, etc.).

Has the sense of belonging changed in this project? Did you see any rapprochement between the participants?

/Hat sich das Zusammengehörigkeitsgefühl in diesem Projekt verändert? Kam es in deinen Augen zu einer Annäherung?

12. The Global Peace Path project involves refugees from the following countries: Afghanistan, Bulgaria, Sierra Leone, Syria, Mali, Somalia and Nigeria. How do you estimate your knowledge on these countries after the project?

/Am Projekt „Global Peace Path“ sind Flüchtlinge aus folgenden Ländern beteiligt: Afghanistan, Bulgarien, Sierra Leone, Syrien, Mali, Somalia und Nigeria. Wie schätzt du dein Wissen über diese Länder nach diesem Projekt ein?

- | | | | | |
|--------------------|---------------|----------------------|--------------------|-------------------------|
| O very good | O good | O sufficient | O poor | O hardly any |
| <i>O sehr gut</i> | <i>O gut</i> | <i>O ausreichend</i> | <i>O zu gering</i> | <i>O kaum vorhanden</i> |

13. What do you now know about the countries of the participating refugees?

Which cultural facts do you regard as particularly important/interesting/striking about these countries? Choose something you didn't know before.

/Was weißt du mittlerweile über das Herkunftsland der am Projekt teilnehmenden Flüchtlinge?

Welche kulturellen Fakten hältst du für besonders wichtig/interessant/bedeutsam für diese Länder? Beschreibe etwas, dass du davor nicht wusstest.

14. How do you classify the importance of cultural origin in this project?

/Wie ordnest du die Bedeutung der kulturellen Herkunft in diesem Projekt ein?

Own cultural background/Eigene kulturelle Herkunft:

very relevant
große Rolle



hardly significant
kleine Rolle

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cultural background of the refugees/Kulturelle Herkunft der Flüchtlinge:

very relevant
große Rolle



hardly significant
kleine Rolle

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Justify your assessment./Begründe deine Einschätzung.

Ganz herzlichen Dank für die Teilnahme an dieser Umfrage! :)

A big THANK YOU for taking part in this survey! :)

Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 (Abs.6) LPO I

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbstständig verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

Ort, Datum

Unterschrift