

**MARTIN AUFERBAUER, KLAUS-BÖRGE BOECKMANN,  
CARINA HOPP, SUSANNE LINHOFER UND  
HANNS JÖRG PONGRATZ**

## **Lernen durch Begegnung. Evaluation der Initiative Connect2Learn**

### **Abstract**

*From 2015 to 2018, approximately 20 activities took place at the University of Teacher Education Styria under the collective term "Connect2Learn" (C2L), which had the common goal of facilitating encounters between refugees, teachers and learners in different courses, taking didactic considerations into account (Pichler & Pongratz, 2017). The research project will evaluate essential sub-activities of the overall initiative. To this end, the documents produced in the course of the initiative so far are currently being subjected to a deductive content analysis in order to be able to conduct group discussions or individual interviews with participants later on the basis of the insights gained from this. The aim is to collect, describe and document the productive learning and growth experiences of those involved in the initiative. At the same time, it should be reconstructed as far as possible which factors made these productive experiences possible and promoted them, and which factors inhibited, hindered or possibly prevented them. Based on these findings, it will be presented what encounter initiatives of this kind can achieve in the field of cultural contact and how they can be successfully organised. The concrete methodologies and didactics of the contact events will also be discussed, especially the "World Café", which was frequently used in the project.*

### **Key words**

*intercultural competence, deductive content analysis, contact hypothesis, learning growth portfolio, cultural reflexivity.*

### **Ausgangslage**

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) wurde in den Jahren 2015 bis 2018 im Rahmen der Initiative *Connect2Learn* (C2L) versucht, einen Beitrag zur

Integration von Menschen mit Fluchterfahrung zu leisten. Neben dem Hauptziel, für die Betroffenen – meist junge Menschen im laufenden Asylverfahren – eine Verbesserung ihrer momentanen Situation herzustellen, war es auch von Beginn an intendiert, dass ein Mehrwert für die Beteiligten an der PHSt und den kooperierenden Institutionen erfolgen soll. Dieser Mehrwert sollte im gegenseitigen Lernen liegen, das durch die Begegnungen der Menschen mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden, Schülerinnen und Schülern von Berufsschulen, Lehramtsstudierenden sowie Lehrenden möglich wird. Dabei sollten Gemeinsamkeiten trotz unterschiedlicher Lebensbedingungen wahrgenommen werden, aber auch Unterschiede als Anlass zur Reflexion und als Bereicherung erkannt und nicht zuletzt Barrieren sowie beiderseitige Berührungängste verringert werden.

Neben diesen Potenzialen und Zielen hat ein solches Vorhaben aber auch starke Limitierungen: Eine „echte“ Bildungsteilhabe von Flüchtlingen in tertiären Bildungssystemen unterliegt aus vielen Gründen starken strukturellen Barrieren (Pongratz, Auferbauer, Faschingbauer & Pichler, 2017, S. 88). Gerade für Pädagogische Hochschulen gestaltet sich die Frage einer Öffnung für Menschen mit rezenter Fluchterfahrung recht komplex – schon aus rechtlichen und praktischen Gründen, da jeder Studienplatz einem Aufnahmeverfahren unterliegt und dieses mit den damit verbundenen Anforderungen (auf sprachlicher Ebene oder hinsichtlich der Nostrifikation von bisherigen Abschlüssen) eine massive Hürde darstellt. Es konnte bei den Aktivitäten im Rahmen von C2L also nicht um einen formalen Bildungs- und Qualifikationsprozess im Sinne eines regulären Studiums gehen. Jedoch sollte C2L einen kleinen Beitrag zur Tagesstruktur von Asylwerberinnen und Asylwerbern bieten und Begegnungsflächen mit Österreicherinnen und Österreichern schaffen. Zudem sind solche Begegnungen für Personen im Asylverfahren auch eine Möglichkeit, den Spracherwerb voranzutreiben und persönliche Netzwerke zu etablieren (Auferbauer, 2017, S. 245). Neben diesem Kennenlernen und Andocken an die Lebenswelten von Österreicherinnen und Österreichern sollte C2L für die Teilnehmenden mit Fluchterfahrung im Idealfall auch schwellensenkend für die spätere Inanspruchnahme (berufsbildender oder auch tertiärer) Bildungsangebote wirken.

Über diesen Beitrag zur Integration von Menschen mit Fluchterfahrung hinaus sollten auch Impulse für die Ausbildung von Lehrpersonen gewonnen werden. Durch die institutionelle Zuordnung der Personen, die C2L initiierten, war dies stark auf den Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung ausgerichtet. Diese Impulse in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Diversität geschahen auch vor dem Hintergrund, dass das formale Bildungssystem stark durch die Tatsache der Migration betroffen ist und die in die Bildungsinstitutionen „eingelagerten Normalitätskonstruktionen“ (Mecheril & Oberlechner, 2016, S. 153) dadurch bisweilen erschüttert werden. Angehenden Lehrpersonen, aber auch Personen, die in anderen pädagogischen Feldern (etwa der Freizeitpädagogik oder der Kinder- und

Jugendhilfe) tätig sind, sollen daher schon möglichst im Rahmen ihrer Ausbildung Begegnungen mit Menschen einer gänzlich anderen Lebenswelt ermöglicht werden. Die (u. a. von Terkessidis, 2016) überspitzt so bezeichnete „Parallelgesellschaft im Konferenzzimmer“ sollte dadurch in eine konstruktive Auseinandersetzung mit Diversitätsaspekten kommen, um derart die Reduktion möglicher Vorurteile zu fördern und aus den vielfältigen Erfahrungen der multikulturellen Lehr- und Begegnungsprozesse methodisch-didaktische Erkenntnisse zu gewinnen. Dadurch soll bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Verständnis für Personen mit Fluchterfahrung und für deren Situation geschaffen werden, indem die Bereiche „Grundhaltungen und Werte“, „Diversitätsbewusstsein“ sowie „soziale und Selbstkompetenzen“ der Studierenden berührt werden, die das Lehrkompetenzmodell für den steirischen Hochschulraum vorgibt (Steirische Hochschulkonferenz, 2015, S. 4, 5 und 9).

Seit Allport (1954) besteht in der Sozialpsychologie und der Vorurteilsforschung die *Kontakthypothese*, wonach durch persönliche Interaktionen unter bestimmten Rahmenbedingungen (etwa durch Unterstützung sozialer und institutioneller Autoritäten, in unserem Kontext also durch Lehrende, Schulleitung oder Rektorat) negative Haltungen und Stereotype gegenüber den Mitgliedern anderer, marginalisierter Gruppen wirksam reduziert werden können (vgl. Allport, 1954). Die Ergebnisse einer Metaanalyse mit mehr als 250.000 Befragten zeigen die weitreichenden und robusten Wirkungen des Kontakts zwischen Mitgliedern der Ingroup und der Outgroup (Wagner et al., 2006, S. 388). Neben dem erhofften Einstellungswandel sollen sich die methodisch-didaktischen Fähigkeiten sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden der PHSt durch die außeralltäglichen Anforderungen der vielfach ungewohnten Begegnungen erweitern – durch positive Erfahrungen ebenso wie bisweilen durch das Erleben von Missverständnissen und Fehleinschätzungen. Damit sollte der Erwerb interkultureller Handlungskompetenz und damit der „Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt“ (vgl. Thomas, 2006) ein Stück weit begünstigt werden.

C2L umfasste mehr als zwanzig unterschiedliche Aktivitäten, die teilweise in Kooperation mit anderen Institutionen, insbesondere Berufsschulen und berufsbildenden Schulen, erfolgten. Die Bandbreite der Aktivitäten wurde in einem Sammelband (vgl. Pongratz & Pichler, 2017) abgebildet. Diese Darstellung sollte für andere Bildungseinrichtungen, aber etwa auch für Kontexte der Offenen Jugendarbeit (vgl. Auferbauer, 2018), motivierend wirken, Begegnungen zwischen Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen als Lernmöglichkeit zu begreifen und dementsprechend zu begünstigen.

### **Projektziel und Materialauswahl**

Im Rahmen der vierjährigen Geschichte der Initiative Connect2Learn (C2L) ist eine Vielfalt an Datenmaterial entstanden. Dieses umfasst so genannte

„Lernzuwachsportfolios“, Interviews mit Geflüchteten, Tischprotokolle von Begegnungssituationen u. a. m. von ca. 300 Studierenden der Berufspädagogik. C2L sollte interkulturelle Begegnungen auf vielfache Weise zum Nutzen aller Beteiligten (Win-win-Situationen) ermöglichen. Ein Hauptziel des Forschungsprojektes ist es insofern, Nachweise für das Erreichen dieses Zieles festzumachen.

Das Forschungsprojekt untersucht den Gewinn für die unmittelbar Beteiligten, insbesondere für Lehrende und Studierende. Auf der einen Seite sollen Lern- und Wachstumserfahrungen sichtbar gemacht und dokumentiert werden, auf der anderen Seite soll festgehalten werden, unter welchen Bedingungen diese Erfahrungen möglich waren und welche Risiken und Hemmnisse der positiven Entfaltung des Projekts entgegenstanden bzw. entgegenstehen. Daraus werden schließlich auch Empfehlungen für die Organisation und Durchführung solcher und ähnlicher Begegnungsprojekte abgeleitet.

Zentrale Forschungsfrage des Forschungsprojektes „Research4Connect2Learn“ (R4C2L) ist demnach: „Inwiefern erfüllte sich über die Jahre 2015 bis 2018 das Ziel der Initiative C2L, gewinnbringende Begegnungen zum Nutzen aller beteiligten Akteurinnen/Akteure zu ermöglichen?“

Im Einzelnen wird diese Forschungsfrage unter anderem in Form der folgenden Teilfragen operationalisiert:

- Welche Indikatoren im bisher dokumentierten Material und in ergänzend durchgeführten Erhebungen zeigen an, dass Geflüchtete/Studierende/Lehrende, die an der Initiative C2L teilgenommen haben, durch das Projekt gewinnbringende Lern- und andere Wachstumserfahrungen machen konnten?
- Welcher Art waren diese Erfahrungen?
- Konnte die Kulturreflexivität der Beteiligten gesteigert werden? Konnten gruppenbezogene Stereotype/Vorurteile verringert bzw. hinterfragt werden?
- Konnte die Diversitätskompetenz der Beteiligten gesteigert werden? Fühlen sich die Beteiligten kompetenter im Umgang mit heterogenen Gruppen?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden Selbstzeugnisse der Projektbeteiligten im vorhandenen Datenmaterial (bzw. in der nächsten Projektphase in Interviews/Gruppengesprächen) herangezogen. Nach einer Sichtung der oben angeführten verschiedenen Kategorien von Datenmaterial einigte sich das Forschungsteam recht schnell auf die Lernzuwachsportfolios als das Material, das vorrangig analysiert werden sollte. Diese sind eine sehr freie Textsorte, die in berichtend-reflektierender Form die eigenen Lernerfahrungen der Studierenden (bzw. der Teilnehmenden berufs begleitender Studien) darstellt. Je nach Interpretation der Aufgabe durch die Schreibenden ähneln die Texte einem Lernjournal oder einer impressionistischen Darstellung des Erlebten, mit mehr oder weniger Reflexion des

Geschehenen. Für die Bearbeitung der oben angegebenen Fragestellungen empfand das Forschungsteam die Lernzuwachsportfolios als sehr gut geeignet, da in vielen der Texte eigene Lernerfahrungen, Lerninhalte und persönliche Stellungnahmen enthalten sind. Die Lernzuwachsportfolios bezogen sich auf eine oder mehrere Lehrveranstaltungen, in welchen die Migrations- und Fluchtthematik nur einen zeitlich relativ kleinen Teil ausmachen konnte. Diesem Teil wurde aber in den Portfolios von den Studierenden außerordentlich viel Platz eingeräumt, was ein hohes Maß an Interesse, Wertigkeit und Betroffenheit bezüglich der Thematik vermuten lässt.

Anders als ursprünglich geplant wurden die Texte nicht in Form einer induktiven Kategorienbildung analysiert, sondern es wurden anhand eines Literaturüberblicks deduktive Kategorien gebildet und nach Einspielen des Materials in die Plattform QCAmap (vgl. Letz et al., 2020) wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt.

### Theoretische Modelle und deduktive Kategorien

Zentraler Ausgangspunkt für unsere theoretischen Überlegungen war das Modell zur Wirksamkeit von Fortbildung nach Lipowsky (2010, S. 52–62), das vier Stufen der Nachhaltigkeit von Lernerfahrungen der Teilnehmenden an Fortbildungen unterscheidet (s. Abb.1). Da die Projektbeteiligten, die die Lernzuwachsportfolios verfasst haben, ebenfalls Unterrichtende (in Ausbildung) waren, hofften wir, damit zu erfassen, ob die Begegnungserfahrungen im Projekt C2L so nachhaltig gewirkt hatten, dass sie Einfluss auf das Unterrichtshandeln der Beteiligten oder gar Effekte auf ihre Schülerinnen und Schüler zeigten. In einem zweiten Schritt haben wir ein weiteres, ebenfalls vierstufiges Stufenmodell aus dem interkulturellen Bereich von Bolten (2007, S. 27) hinzugezogen, das sich aus unserer Sicht gut mit Lipowskys Modell kombinieren lässt (s. Abb. 2).

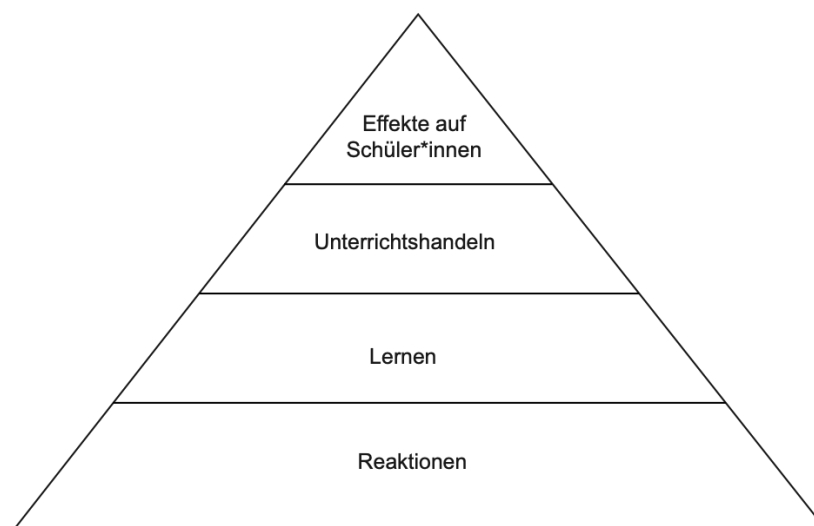


Abbildung 1: Ebenen der Wirksamkeit bei der Fortbildung von Lehrpersonen  
(Quelle: Lipowsky, 2010)

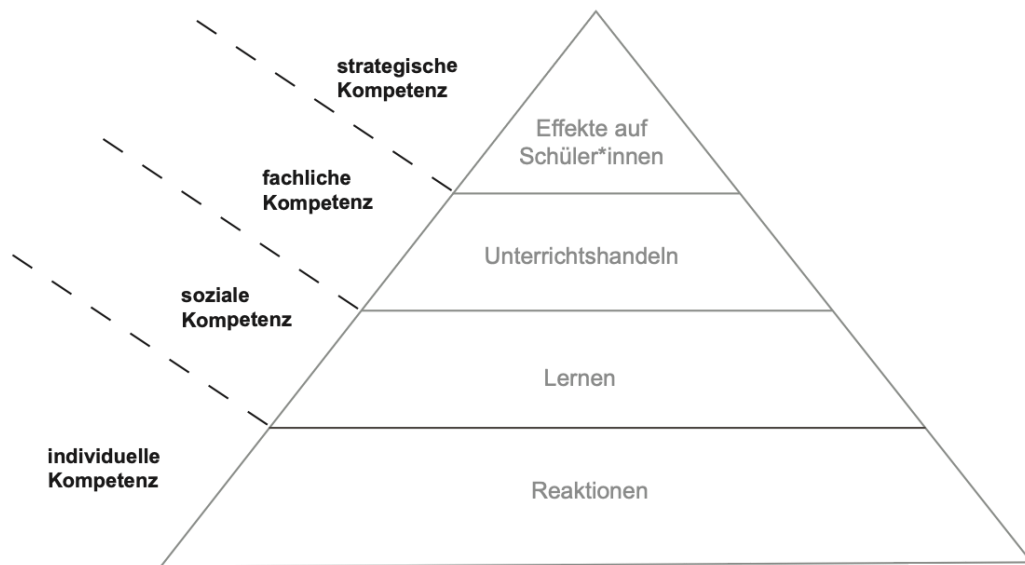


Abbildung 2: Stufenmodell interkultureller Kompetenz – kombiniert mit dem Modell von Lipowsky (2010)  
Quelle: eigene Darstellung

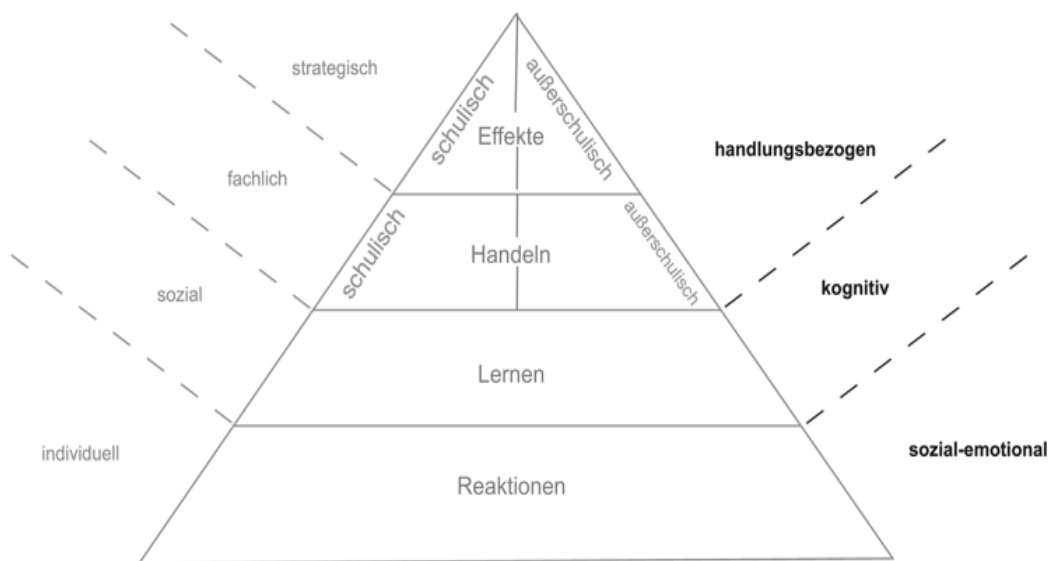


Abbildung 3: Aggregiertes Modell aus Lipowsky (2010), Bolten (2007) und UNESCO (2015) Global citizenship education (Übers. d. A.) mit eigenen Ergänzungen  
Quelle: eigene Darstellung

Hier verlagert sich der Fokus vom Unterrichtsbezug und zur interkulturellen Kompetenz als Teil einer allgemeinen professionellen Kompetenz. Als drittes Konzept, das sich am bestehenden Modell „andocken“ lässt, haben wir das dreistufige Modell der UNESCO für „Global Citizenship Education“ herangezogen (UNESCO, 2015, S. 12). Es ist zwar kein Stufenmodell, entspricht jedoch den unteren drei Stufen des Pyramidenmodells und ist auch inhaltlich mit der Zielsetzung eines

Bewusstseins für globale Probleme und eines Handelns im Sinne eines friedlichen und nachhaltigen Zusammenlebens mit der Zielsetzung von C2L kompatibel. Durch die Einbeziehung von Boltens Modell und dem Modell der UNESCO ist aus unserer Sicht eine Modifikation von Lipowskys Modell im Sinne einer Öffnung nötig: Wir beziehen auch das Handeln und die Effekte außerhalb der Schule mit ein und setzen schulisches Handeln mit dem gleichzeitigen Erreichen der fachlichen Ebene bei Boltens und der Handlungsebene des UNESCO-Modells gleich. Außerschulisches Handeln erreicht die Handlungsebene des UNESCO-Modells, nicht aber die fachliche Ebene von Boltens Modell (s. Abb. 3). Damit ist aber keine Hierarchisierung intendiert.

In Ergänzung zu den genannten Modellen möchten wir gerne noch Elemente von Evers' Konzeption (2016) bzw. die Konzepte von Kokemohr (2007) und Hunter (2008) in die Analyse miteinbeziehen. Evers weist auf zwei entscheidende Aspekte des Lernens in (interkulturellen) Begegnungen hin: einerseits den Kompetenz- und andererseits den Beziehungsaufbau. Während ersteres sich gut mit Boltens Modell vereinbaren lässt, hat letzteres sicherlich eine besondere Affinität zur sozial-emotionalen Stufe des Modells der UNESCO. Kokemohr und Hunter schließlich haben (beide ebenfalls im Umfeld der internationalen/interkulturellen Bildung) die Begriffe „transformatorisches Lernen“ (Kokemohr, 2007, S. 21) und „deep learning“ (Hunter, 2008, S. 94–95) geprägt. Diese beiden Konzepte haben ebenfalls einen starken Bezug zur Nachhaltigkeit von Begegnungserfahrungen und sind demnach von hoher Relevanz für unsere Analyse. Die hier folgende Darstellung beschränkt sich auf die Aspekte nach Lipowsky, Boltens und dem Modell der UNESCO für „Global Citizenship Education“.

### Einblick in die Kodierpraxis

Beim Forschungswerkzeug QCAmap (vgl. Letz et al., 2020) handelt es sich um ein frei zugängliches Webportal, auf dem Kodierungsmöglichkeiten für die induktive oder deduktive Inhaltsanalyse nach Mayring (2014; 2015) angeboten werden. Nach der Einspielung des Textmaterials werden *Forschungsfragen* definiert und diesen dann *Codes* zugeordnet. Die Forschungsfrage, die wir in der Erstkodierung untersuchten, lautete: „Welche Stufe der Wirksamkeit wird berichtet?“. Diese Frage sollte mit den Ebenen der Wirksamkeit nach Lipowsky (2010) und in Kopplung mit den Stufenmodellen von Boltens (2006) und der UNESCO (2015) beantwortet werden. Die Codes sind den Stufen entsprechend wie folgt angeordnet:

- **Stufe 1 (Reaktion):** Eine Reaktion auf die Erfahrung wird berichtet, diese bleibt auf der sozial-emotionalen (UNESCO, 2015) oder individuellen (Boltens, 2006) Ebene.

- **Stufe 2 (Lernen):** Eine Lernerfahrung wird berichtet, der Schritt auf die kognitive (UNESCO, 2015) bzw. soziale<sup>1</sup> (Bolten, 2006) Ebene wird gemacht.
- **Stufe 3a (schulisches Handeln):** Eine Handlung im Sinne einer Umsetzung im Unterricht wird berichtet, es geht auf die handlungsbezogene (UNESCO, 2015) und die fachliche (Bolten, 2006) Ebene.
- **Stufe 3b (außerschulisches Handeln):** Eine Handlung wird berichtet, die handlungsbezogene Ebene (UNESCO, 2015) wird erreicht.
- **Stufe 4a (schulische Effekte):** Es werden Umsetzungsversuche im Unterricht berichtet, die Wirkung gezeigt haben, die strategische Ebene (Bolten, 2006) wird erreicht.
- **Stufe 4b (außerschulische Effekte):** es wird von Wirkungen auf andere Personen (außerhalb des Unterrichts) berichtet, die strategische Ebene (Bolten, 2006) wird erreicht.

Um die Differenzierung zwischen den ersten beiden Stufen sicherzustellen, wurden zwei Kodierregeln formuliert:

- Auch wenn Aussagen wie z. B. „informativ“ oder „lehrreich“ vorkommen, wird die Stufe 2 erst erreicht, wenn ein konkreter Lerninhalt genannt wird.
- Auch wenn sachliche Informationen wiedergegeben werden, werden diese erst als Stufe 2 kodiert, wenn diese explizit als Lernerfahrung aus dem Begegnungsprojekt gekennzeichnet werden.

In Abb. 4 wird eine kodierte Passage aus dem Material wiedergegeben. Hervorgehoben ist ein Code der Stufe 1 (Reaktion). Ein Beispiel für eine Aussage, die als Stufe 2 (Lernen) kodiert wurde (am Rand farbig markiert), ist der Satz: „Im Gegensatz zu meiner Annahme stehen da wirklich Leute bei uns die ihre Existenzen aus Kriegsgründen aufgeben mussten“ (LZP2M<sup>2</sup>).

Auch Aussagen, die als Stufe 3a (Handeln im Unterricht) kodiert wurden, finden sich in dieser Textpassage, z. B. der Satz: „In meiner Arbeit als Lehrer werde ich in Zukunft die Flüchtlingsthemen immer wieder zur Sprache bringen und versuchen den Schülern alle Umstände der Flüchtlinge näher zu bringen.“ (LZP2M)<sup>3</sup>.

---



Die Ausarbeitung über die Flüchtlingssituation und vor allem der Inputfilm hat mich doch sehr nachdenklich gestimmt. Aber auch die Zeitungsartikel haben mich dahingehend motiviert in meinem Unterricht in Zukunft das Thema der Flüchtlingssituationen und Ausländerfeindlichkeit zu bearbeiten.	RQ1-1 Stufe 1: Reaktion
Auch wenn es für den Fachunterricht nicht relevant ist, so habe ich doch immer wieder die Möglichkeiten bei diversen Diskussionen die Thematik zu bearbeiten. Erschreckend ist für mich dass im Gegensatz zu meiner bisherigen Meinung eigentlich gut situierte Personen aus ihrer Heimat flüchten.	RQ1-2
Natürlich sind auch die Bedingungen unter denen die Flüchtlinge außer Landes geschaffen werden verheerend. In meiner Arbeit als Lehrer werde ich in Zukunft die Flüchtlingsthemen immer wieder zur Sprache bringen und versuchen den Schülern alle Umstände der Flüchtlinge näher zu bringen. Ich bin nämlich der Meinung dass gerade dieses Thema politisch missbraucht wird. Resümee Generell habe ich aus dem Gegenstand Soziologie für mich mitgenommen dass alle Sichtweisen und Strukturen der einzelnen Schichten in meinem Unterricht einfließen sollten. Ich werde in Zukunft auch versuchen noch sensibler auf die einzelnen Lebenskulturen der Schüler einzugehen.	RQ1-3
Gerade die Flüchtlingsthematik welche wir im Seminar bearbeitet haben hat mich schon sehr zu denken gegeben. Im Gegensatz zu meiner Annahme stehen da wirklich Leute bei uns die ihre Existenzen aus Kriegsgründen aufgeben mussten.	RQ1-3 RQ1-2

Abbildung 4: Passage aus dem Lernzuwachsportfolio LZP2M mit Kodierungen in QCMap (vgl. Letz et al., 2020),  
Quelle: LZP2M

## Erste Ergebnisse

Entsprechend der Annahme des Modells von Lipowsky (2010) befinden sich die meisten Rückmeldungen in den Lernzuwachsportfolios auf der Stufe 1, der Reaktion. Von den insgesamt 334 kodierten Passagen konnten 226 Textstellen der Stufe 1 zugeordnet werden. Die große Anzahl an „Ich“-Sätzen und die darin häufig vorkommenden Adjektive wie „nachdenklich“, „überrascht“, „spannend“ oder „schockiert“ belegen Reaktionen der einzelnen Personen auf der individuellen (Bolten, 2006) und (sozial-) emotionalen (UNESCO, 2015) Ebene:

- „Es hat mich doch sehr nachdenklich gestimmt.“ (LZP2M).
- „Es hat mich beschäftigt [...]“ (LZP4W).
- „Es hat mich schockiert, dass [...]“ (LZP4W).
- „Einige Themen haben vor allem mich persönlich bereichert [...]“ (LZP9M).
- „Ich bin auch schockiert darüber, dass sie ein Verbot haben, Arbeit anzunehmen [...]“ (LZP14W).
- „Das Gespräch war wirklich prägend für mich [...]“ (LZP25M).
- „Mehr überraschend für mich war die Dankbarkeit dieser jungen Menschen [...]“ (LZP27M).

„Besonders spannend und lehrreich<sup>4</sup> war das Zusammentreffen mit jungen Flüchtlingen [...]“ (LZP30M).

„Es ist wirklich traurig zu sehen, dass wir daran schuld sind, dass es den Menschen in z. B. Teilen Afrikas schlecht geht [...]“ (LZP82W).

„Ich war erstaunt über diese Videos in der Unterrichtseinheit [...]“ (LZP104W).

Dass im Rahmen der Initiative C2L Lernen stattgefunden hat, belegen 77 ausgewiesene Textstellen in den Lernzuwachsportfolios, die sich der Stufe 2 (Lernen) zuordnen lassen. Es wird in den Lernzuwachsportfolios von Wissenszuwachs berichtet, kritisches Hinterfragen sowie ein besseres Verstehen werden beschrieben, der Schritt auf die kognitive Ebene (UNESCO, 2015) und soziale Ebene (Bolten, 2006) scheint erreicht:

„Im Gegensatz zu meiner Annahme stehen da wirklich Leute bei uns die ihre Existenzen aus Kriegsgründen aufgeben mussten.“ (LZP2M).

„Besonders neu war für mich, dass früher Frauen aus Österreich nach Ägypten usw. ausgewandert sind, um dort zu arbeiten. Auch dass viele Portugiesen nach Afrika auswandern wusste ich nicht.“ (LZP81W).

„Es war für mich sehr interessant und ich habe nicht gewusst, dass die Türkei das Land ist, das die meisten Flüchtlinge aufnimmt.“ (LZP85W).

„Außerdem habe ich durch den Film einiges über die Flüchtlingssituation gelernt.“ (LZP86W).

Änderungen in Einstellungen, Meinungen, Haltungen werden geschildert und mit Beispielen belegt/erklärt, vor allem die persönlichen Begegnungen mit den Flüchtlingen haben etwas „bewegt“ und werden als sehr bereichernd und lehrreich beschrieben:

„Das Seminar verhalf mir zu einer ganz neuen Einstellung zur Flüchtlingsdebatte und erweiterte meine Toleranz zu den Migranten enorm.“ (LZP7M).

„So habe ich jetzt auf jeden Fall meine Einstellung zum Flüchtlingsthema grundlegend geändert. Man sollte nicht immer alles aus den Medien glauben, sondern selbstkritisch nachfragen oder bei vertrauenswürdigen Quellen recherchieren.“ (LZP24M).

„Viele Vorurteile konnten durch den Besuch von Flüchtlingen aus dem Weg geräumt werden.“ (LZP27M).

„Zu diesem Gespräch möchte ich noch anmerken dass es sehr gut ist, sich seine eigene persönliche Meinung über Flüchtlinge zu bilden, und wie könnte man das besser als mit persönlichen Gesprächen.“ (LZP34M).

Unsere vorläufigen Ergebnisse deuten also jedenfalls darauf hin, dass die Beteiligung am Begegnungsprojekt sozial-emotionale Reaktionen und in vielen Fällen auch kognitive Lernprozesse ausgelöst hat. Wie steht es aber mit dem Überschreiten der Schwelle zur nächsten Stufe?

Zur Stufe 3a (schulisches Handeln) wurden insgesamt 23 Aussagen – und damit deutlich weniger als auf den ersten beiden Stufen – kodiert. Diese stammen von 18 unterschiedlichen Teilnehmenden (davon zehn männliche und acht weibliche). Kodiert wurden hier Aussagen, die sich auf Handlungen im Sinne einer Umsetzung im Unterrichts- beziehungsweise Schulkontext beziehen. Dabei kann die handlungsbezogene Ebene (UNESCO, 2015) ebenso berührt sein wie die fachliche (Bolten, 2006).

Einige der Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich auf Absichtserklärungen, im eigenen „Unterricht in Zukunft das Thema der Flüchtlingssituationen und Ausländerfeindlichkeit zu bearbeiten“, um „den Schülern alle Umstände der Flüchtlinge näher zu bringen“ (LZP2M). Diese Unterrichtsausrichtung solle dazu beitragen „Vorurteile abzubauen und Integration zu ermöglichen“ (LZP43W) sowie „ein besseres Zusammenleben in der Gesellschaft“ zu realisieren (LZP56M). Es sei daher eine „Verantwortung“ (LZP38W, LZP43W, LZP56M, LZP58W) oder gar „Pflicht“ für Lehrpersonen, „dieses Thema in der Schule von unterschiedlichen Standpunkten aus zu betrachten, mit den Schülerinnen und Schülern darüber zu diskutieren, Befürchtungen und Ängste anzusprechen und vor allem Verständnis für die außerordentliche Situation der Menschen auf der Flucht zu vermitteln“ (LZP6W). Diese Verpflichtung ergebe sich auch aus der Notwendigkeit, beim Thema Flucht eine Gegenposition zur öffentlichen beziehungsweise veröffentlichten Meinung anzubieten:

„Wir Lehrerinnen und Lehrer müssen den Schülerinnen und Schüler[n] die Situation der Flüchtlinge immer wieder darlegen. In den Medien kursieren so viele Unwahrheiten und Ungerechtigkeiten über die Flüchtlinge, die unsere Schülerinnen und Schüler ohne zu hinterfragen glauben. Unsere Aufgabe ist es, die Unwahrheiten und Ungerechtigkeiten aus dem Weg zu räumen und den Schülerinnen und Schülern eine neutrale Erklärung der Flüchtlingsslage zu bieten. Sie sollen ein gewisses Hintergrundwissen vermittelt bekommen, sodass sie sich eine eigene Meinung bilden können und so manches Statement im Internet kritisch hinterfragen. Ich sehe dies als eine sehr wichtige und bedeutende Aufgabe.“ (LZP58W).

Mehrfach betont wird die gute Transferierbarkeit der Themen und Inhalte aus den Begegnungen im Rahmen von C2L für den eigenen Unterricht (LZP17M, LZP103W). Als wichtig für diesen Transfer in die eigene schulische Praxis wird auch erachtet, dass die entsprechende Haltung nicht nur von einzelnen Lehrpersonen getragen wird, sondern im ganzen Kollegium eine „positive Stimmung“ gegenüber Menschen

mit Fluchterfahrung erforderlich sei (LZP38W). Konkret anzusiedeln sei die Thematik im Rahmen des Unterrichtsfachs Politische Bildung (LZP6W, LZP103W) beziehungsweise als Inhalt der Persönlichkeitsbildung (LZP52W).

Betont wird von einer Teilnehmerin auch die Wichtigkeit des persönlichen Kontakts, um stereotype Vorprägungen tatsächlich reduzieren zu können:

„Für meine Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern habe ich mitgenommen, dass es unheimlich wichtig ist, selbst Erfahrungen mit dem Unbekannten zu machen. Vorurteile können nur durch den direkten Kontakt abgebaut werden. Diese Einstellung werde ich in meinem Unterricht auf jeden Fall weitergeben [...]“ (LZP52W).

Mehrfach wird beschrieben, dass „der Kontakt mit den Flüchtlingen eine Bereicherung“ gewesen sei und daher „solche Treffen zum Abbau von Vorurteilen und Knüpfen neuer Kontakte auch an Schulen mit Jugendlichen durchgeführt“ werden sollen (LZP79W) – auch um „den Horizont der heimischen Jugendlichen zu erweitern“ (LZP42M). An einer konkreten Berufsschule ist „ein Besuch von geflüchteten Jugendlichen“ zur ausdrücklichen Freude einer Teilnehmerin schon geplant – sie hofft auf eine „erfolgreiche und längerfristige Umsetzung“ (LZP43W).

In einzelnen Wortmeldungen zeigt sich auch, dass Lernerfahrungen mitunter auch aus negativ empfundenen Situationen heraus angestoßen werden können und für eigene Durchführungen solcher Begegnungen Adaptionen im Vorgehen erforderlich sind:

„Die Personen waren für diese Befragung durch uns leider nicht oder sehr schlecht vorbereitet und wussten auch nicht genau was auf sie zukommt. Diese Situation war für mich eine große Lehre, wie man bei dieser Art von Unterricht, in diesem Fall Interview und Gruppenarbeit, als Lehrperson nicht vorgehen sollte.“ (LZP62M).

Beleg für die Nachhaltigkeit der Begegnungserfahrung ist, dass es mehrere Äußerungen gibt, die die Begegnungen als Anlass nehmen, künftig in der eigenen pädagogischen Praxis generell „sensibler auf die einzelnen Lebenskulturen der Schüler einzugehen“ (LZP2M) und deren Besonderheiten zu berücksichtigen (LZP41M, LZP49M, LZP54M), um damit die Diversität der Schülerinnen und Schüler wertschätzend wahrzunehmen. Ein konkreter Plan zur Verbindung der Herkunftskontexte mit berufspraktischen Aspekten wird von einem Teilnehmer wie folgt umrissen:

„Was ich jedenfalls in meinem Unterricht machen werde, ist, mehr auf die SchülerInnen eingehen. Ich werde versuchen, auch die handwerklichen Geschicke aus den verschiedenen Ländern bei einem Projekttag von den jeweiligen Schülern vorstellen lassen“ (LZP67M).

Die Stufe 3b bezieht sich auf außerschulisches Handeln: Eine Handlung wird berichtet, die handlungsbezogene Ebene (UNESCO, 2015) wird erreicht. Hier finden sich mit sieben Äußerungen deutlich weniger Kodierungen als beim unterrichtlichen beziehungsweise schulischen Handeln. Die Äußerungen stammen von vier männlichen sowie drei weiblichen Personen. In zwei Äußerungen wird von einem aufrecht erhaltenen Kontakt nach der Begegnung im Rahmen von C2L berichtet. In beiden Fällen wird eine tiefe Verbundenheit und hohe Unterstützungsbereitschaft durch die Teilnehmenden (LZP64W, LZP3M) deutlich. Zwei weitere Personen beschreiben, dass sie sich in ihrem Wohnumfeld für die Situation von Menschen mit Fluchterfahrung zu interessieren begannen – im zweiten Fall auch gegen wahrgenommene Widerstände:

„Das Flüchtlingsthema war ebenfalls für mich sehr interessant, denn ich habe mich zuvor einfach noch zu wenig darüber informiert. [...] Der Zugang ist mir dann relativ einfach gefallen, denn der Bürgermeister unserer Stadt hat mir sofort Auskünfte, aber auch Kontaktadressen von den Familien gegeben.“ (LZP25M).

„Diese Einheit war auch der Grundstein dafür, dass ich in meiner Gemeinde die Flüchtlinge (ca. 30 Erwachsene und 20 Kinder, welche auf 3 Bauernhöfen verteilt wohnen) besucht habe und mit ihnen über ihre Heimat, Grund der Flucht, Wünsche und Ausblick zu sprechen. Das hat mir in meiner Gemeinde nicht unbedingt Sympathiepunkte gebracht, aber das ist mir egal.“ (LZP27M).

Für zwei Studierende war das Thema so relevant, dass sie es im Zuge ihrer Bachelorarbeit vertiefen wollten (LZP33M, LZP39W). Eine weitere Person gibt an, die in der Begegnung erfahrenen, für sie neuen Informationen aktiv weiterzutragen:

„Diesbezüglich wurden mir die Augen sehr wohl geöffnet und ich versuche auch in unserer Gesellschaft die Situation der Flüchtlinge zu erklären.“ (LZP44W).

### **Interpretation und Ausblick**

Die Lernzuwachsportfolios der Studierenden, die an Begegnungen im Rahmen von C2L teilgenommen haben, zeigen an, dass sie durch das Projekt durchwegs Lern- und andere Wachstumserfahrungen machen konnten. Unsere hier dargestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Beteiligung am Begegnungsprojekt sozial-emotionale Reaktionen und in vielen Fällen auch kognitive Lernprozesse ausgelöst hat.

In Anlehnung an das Modell von Lipowsky (2015) mit den von uns vorgenommenen Erweiterungen um Bolten (2007), Evers (2016) und das Modell der UNESCO zur „Global Citizenship Education“ (UNESCO, 2015) zeigt sich erwartungsgemäß auch, dass die diversen Ausprägungen des individuellen Lernens der Teilnehmenden

stärker realisiert wurden, Veränderungen in ihrem schulischen beziehungsweise außerschulischen Handeln hingegen weniger angestoßen werden konnten. Effekte auf Schülerinnen und Schüler von bereits im Schuldienst stehenden Teilnehmenden wurden nicht berichtet – dies war nicht zuletzt entlang der Methode der Datenerhebung über die Lernzuwachsportfolios zeitnah nach der Begegnung im Rahmen des Projekts auch nicht wahrscheinlich oder gar erwartbar.

Auch in Bezug auf die Kulturreflexivität der Beteiligten konnten Auswirkungen der Begegnungserfahrung gezeigt werden. Ein Teil der Befragten berichtet von gänzlich neuen Sichtweisen auf Flucht und Menschen mit Fluchterfahrung. Diese Wahrnehmungen stehen mitunter in einem Kontrast zu bisherigen Standpunkten und Informationen. Insofern wird in einigen Äußerungen auch ein kritisches Nachdenken über Medien und Mechanismen der Meinungsbildung deutlich.

In Bezug auf Diversitätskompetenz ist positiv festzuhalten, dass es mehrere Aussagen gibt, in denen die Begegnungen im Rahmen von C2L als Anlass genommen wurden, künftig in der eigenen pädagogischen Praxis die Diversität der Schülerinnen und Schüler wertschätzend wahrzunehmen. Aus der Begegnung mit Menschen mit Fluchterfahrung kann also für manche Teilnehmende der Impuls entstehen, Diversität auch in ihren eigenen, alltäglichen Arbeitsbereichen stärker positiv wahrzunehmen.

In unseren weiteren Forschungen möchten wir die genaueren Bedingungen für möglichst nachhaltige Lernerfahrungen eruieren. Dabei soll erkundet werden, ob es Auffälligkeiten bestimmter Studierendengruppen (z. B. in Hinblick auf das Geschlecht, die fachliche Ausrichtung oder die Unterrichtserfahrung) bzw. der Begegnungssettings gibt. Diesen Fragen soll unter anderem in Gruppendiskussionen mit C2L-Projektverantwortlichen und Studierenden, die sich im Projekt eingebracht haben, weiter nachgegangen werden.

### **Literaturverzeichnis**

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.

Bolten, J. (2007). Was heißt ‚Interkulturelle Kompetenz‘? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung (Studien zu interkulturellem Management und diversity). In J. Berninghausen & V. Kuenzer (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung: business across cultures* (S. 21–41). Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Evers, H. (2016). *Bildung durch interkulturelle Begegnung: eine empirische Studie zum Kontakt von Austauschstudierenden mit deutschen Familien*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hunter, A. (2008). Transformative Learning in international education. In V. Savicki (Hrsg.), *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Applications in International Education* (S. 92–107). Sterling: Stylus.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Letz, F., Mayring, P. & Fenzl, T. (o. J.). QCAmapp// a software for Qualitative Content Analysis. ASQ=Verein zur Förderung qualitativer Forschung – Association for Supporting Qualitative Research. Qualitative Content Analysis Programm. Verfügbar unter: <https://www.qcamap.org/ui/home> [14.09.2020].
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: free download pdf-version.  
Verfügbar unter: [http://files.qualitative-content-analysis.aau.at/200000075-82241831d6/Mayring\(2014\)QualitativeContentAnalysis.pdf](http://files.qualitative-content-analysis.aau.at/200000075-82241831d6/Mayring(2014)QualitativeContentAnalysis.pdf) [25.01.2018].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Pichler, E. & Pongratz, H. J. (Hrsg.) (2017). *Refugees connected2learn: Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark)*. Graz: Leykam.
- Pongratz, H. J., Auferbauer, M., Faschingbauer, R. & Pichler, E. (2017). Lehrer/innenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration. Einblick in bundesweite Entwicklungen zum Thema Mehrsprachigkeit und Migration im Rahmen der Pädagog/innenbildung Neu und relevante Angebote des BIMM (Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark). In H. J. Pongratz & E. Pichler (Hrsg.), *Refugees connected to learn – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext* (S. 87–100). Graz: Leykam.
- Terkessidis, M. (2016). Normalfall Einwanderung. *upgrade: Das Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems*, 2016 (2), 7.
- UNESCO (Hrsg.) (2015). *Global citizenship education*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> [20.04.2020].

**MARTIN AUFERBAUER**

Mag., PhD, Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität, Institut für Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Steiermark

**KLAUS-BÖRGE BOECKMANN**

Univ.-Doz., Mag. Dr., Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, Institut für Diversität und Internationales, Pädagogische Hochschule Steiermark

**CARINA HOPP**

M.Ed., (Integrations-)Lehrerin an der Praxis-Mittelschule, Forschungsassistentin für Diversität und Internationales, Institut für Diversität und Internationales, Pädagogische Hochschule Steiermark

**SUSANNE LINHOFER**

Mag.<sup>a</sup>; Leiterin des Instituts für Diversität und Internationales, Pädagogische Hochschule Steiermark

**HANNS JÖRG PONGRATZ**

Mag., Dip.-Ing., Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften und Berufsbildungsforschung im Ruhestand, Pädagogische Hochschule Steiermark