

I-N-Jeu

Interculturalité – Numérique – Jeunes

Interkulturalität – Digital – Jugendliche

ARBEITS
TEXTE

Nummer
33
2024

LEITUNG:

Julia Putsche, Claudia Polzin-Haumann

REDAKTION:

Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Max Penth, Claudia Polzin-Haumann,
Chloé Provot, Julia Putsche, Christina Reissner, Laurence Schmoll

TECHNISCHE DURCHFÜHRUNG SOWIE

AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS:

[Statistik / Kodierung und Erfassung / Einzelinterviews / Dokumentation,
Recherche, Kartenerstellung / Logistische und administrative Unterstützung]

Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Max Penth, Claudia Polzin-Haumann,
Chloé Provot, Julia Putsche, Christina Reissner, Laurence Schmoll

ÜBERSETZUNG:

Christiane Klein-Buchwalder

LEKTORAT UND KOORDINATION:

Anya Reichmann, Margot Dufaux

UMSCHLAGGESTALTUNG:

p+s grafik

INNENGESTALTUNG:

Patrick Stoffel

ISSN 2271-5363

Julia Putsche, Claudia Polzin-Haumann

I-N-Jeu

Interculturalité – Numérique – Jeunes
Interkulturalität – Digital – Jugendliche

Autorinnen und Autoren

Dr. phil. Chloé Faucompré promovierte im Bereich der Fremdsprachendidaktik mit einem Schwerpunkt auf dem Lernen und Lehren der Sprache des Nachbarn im Grenzkontext. Seit September 2023 leitet sie den *Pôle FLE-IIIEF* (Sprachzentrum für Französisch als Fremdsprache) an der Fakultät für Sprach- und Kulturwissenschaften der Universität Straßburg. In ihren Forschungsarbeiten befasst sie sich auch mit der Entwicklung der Reflexivität von Lehrkräften und Dozent:innen bezüglich des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeit. Derzeit arbeitet sie unter anderem an einem Forschungsprojekt zur Internationalisierung der Hochschullehre an der Universität Straßburg.

Dr. phil. Anissa Hamza ist Dozentin für Sprachwissenschaften am INSPE de Lorraine und Mitglied der Forschungseinheit ATILF (CNRS/UL). Sie interessiert sich für die Integration von NLP-Tools und künstlicher Intelligenz in der Analyse und dem Unterrichten von Sprachen. Ihre Forschung umfasst Ausrichtungen in der Sprachdidaktik und der angewandten Linguistik (Lernen von Sprachen und Kulturen im digitalen Zeitalter und Lehren-Lernen von Sprachen mit maschinellen Übersetzern), sowie Ausrichtungen in den kognitiven Wissenschaften (Korpusverarbeitung, *Deep Learning*, maschinelle Erkennung von *Fake news*).

Max Penth studierte an der Universität des Saarlandes Englisch, Französisch und Erziehungswissenschaft auf Gymnasiallehramt. Dort war er von 2019-2022 als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft (Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann), am Lehrstuhl für Romanische Philologie (Prof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang Schweickard) und in der Fachrichtung Romanistik (EDV/Videolabor) tätig. Seit 2023 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft, am Lehrstuhl für Romanische Philologie (Prof. Dr. Elton Prifti) und in der Fachrichtung Romanistik. Sein Dissertationsprojekt im Bereich der Textlinguistik wird von Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann betreut. Seine Forschungs- und Lehrinteressen gelten neben der Textlinguistik der digitalen Sprachwissenschaft, Sprachpflege und Sprach(en)politik, Sprachlehr-/Sprachlernforschung und Sprachgeschichte.

Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann ist Inhaberin des Lehrstuhls für romanische Sprachwissenschaft (Angewandte Linguistik, Didaktik der Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation) an der Universität des Saarlandes. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher und individueller Ebene, insbesondere im französischen und spanischen Sprachraum, und werden auf einer breiten disziplinären und methodologischen Basis adressiert: kontrastive Linguistik, Soziolinguistik (Sprachpolitik und Sprachplanung, Norm(en)/normative Diskurse, Sprachreflexion und -bewusstsein), Text- und Varietätenlinguistik. Sie arbeitet ebenfalls in den *Border Studies* und interessiert sich für sprachliche Konstellationen in Grenzräumen. Sie ist Gründungsmitglied und Ko-Direktorin des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM) an der Universität des Saarlandes, Mitglied in der Forschergruppe GRETI (*Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires*) und des *Center for Border Studies* der Universität der Großregion. Sie hat in zahlreichen Projekten im Bereich der angewandten Linguistik mitgearbeitet. Darüber hinaus ist sie Beraterin des Saarlandes im Bereich Fremdsprachenunterricht/-lernen.

Dr. Chloé Provot ist Sprachwissenschaftlerin und Vertragslehrerin für Sprachdidaktik an der Universität Straßburg. Sie gehört außerdem der Forschungseinheit LiLPa an. Ihre Doktorarbeit befasste sich mit einem langfristigen deutsch-französischen Lehrkräfteaustausch für Lehrkräfte der ersten Stufe aus Frankreich und Deutschland. Sie untersuchte die Erfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte mit dieser Mobilität unter verschiedenen Aspekten (Interkulturalität, Identität, Sprache und Fremdsprachenunterricht). Sie interessiert sich somit für die Begriffe Interkulturalität, Identität, Reflexivität der Lehrenden und Lehrkräfteaustausch, insbesondere im deutsch-französischen Bereich.

Dr. phil. habil. Julia Putsche ist Forscherin und Dozentin an der Universität Strasbourg. Sie leitet das Institut für Fremdsprachendidaktik (DLADL) und gehört der Forschungseinheit LiLPa an. Ihre Arbeiten befassen sich mit den soziodidaktischen Aspekten des Lehrens und Lernens von Sprachen, insbesondere im deutsch-französischen Grenzkontext. Sie interessiert sich für inter- und transkulturelle Aspekte im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens, sowie für Sprachein- und -vorstellungen. Im Jahr 2024 wurde Julia Putsche für ihre Arbeiten zur Soziodidaktik der Sprachen in einer europäischen Perspektive zum Mitglied des *Institut universitaire de France* (IUF) ernannt. Sie ist außerdem Mitglied des Vorstandes der As-

sociation des chercheurs et des enseignants en didactique des langues étrangères (Acedle) und Chefredakteurin der Zeitschrift *Recherches en Didactique des Langues-Cultures* (RDLC).

Dr. phil. Christina Reissner lehrt und forscht am Fachbereich Romanistik der Universität des Saarlandes, wo sie die Abteilung Frühes Fremdsprachenlernen Französisch sowie das virtuelle Zentrum für Eurocomprehension (www.eurocom.uni-saarland.de) leitet. Sie betreibt akademische und wissenschaftliche Forschung insbesondere auf den Gebieten: Angewandte Linguistik, Sprachlehr-/Sprachlernforschung, Mehrsprachigkeit und Interkomprehension sowie deren Didaktik, Sprachpolitik, Border Studies, Wissenstransfer von der Universität in die Gesellschaft. Sie ist Beraterin der saarländischen Landesregierung im Bereich Fremdsprachenlehren/-lernen und Gründungsmitglied des *Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires* (GRETI), zweite Vorsitzende des Sprachenrats Saar sowie Mitglied des *Center for Border Studies* der Universität der Großregion und des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM) der Universität des Saarlandes.

Dr. phil. Laurence Schmoll ist im Bereich der Sprachendidaktik an der Universität Straßburg (UR LiLPa 1339) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das pädagogische *Engineering*, spielerische Ansätze für das Lehren und Lernen (Spiele, *Gamification*) sowie das Lehren und Lernen von Sprachen, das durch Technologien und insbesondere durch Online- und Videospiele vermittelt wird. Sie hat an der Entwicklung von Videospiele für das Erlernen von Französisch oder Deutsch als Fremdsprache (*Thélème*, *Les Éonaves*, *Architecte* 2015, Avenkraft) und am europäischen Projekt Babelweb mitgewirkt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung – Das Projekt I-N-Jeu Interculturalité – Numérique – Jeunes Interkulturalität – Digital – Jugendliche	1
--	----------

Anissa Hamza

2. Sprachen und Kulturen, non-formales Lernen im digitalen Zeitalter: methodologischer Rahmen des Projekts I-N-Jeu	5
---	----------

2.1 Einleitung	5
2.2 Der Kontext des Projekts: Daten aus den Begegnungen der Jahre 2020 und 2021	6
2.3 Die im Rahmen des Projekts I-N-Jeu behandelten Forschungsfragen	8
2.4 Welche Methode für welche Art von Daten?	9
2.4.1 Datenerhebung: Mixed-Methods-Ansatz, mit welchem Ziel?	9
2.4.2 Auswahl und Entwicklung der Instrumente zur Datenerhebung	12
2.4.3 Analyse der Daten	18
2.5 Forschung zum <i>Digitalen</i> mithilfe des <i>Digitalen</i>	21
2.6 Schlussfolgerung	22
Literaturverzeichnis	23
Anlagen	25

Chloé Faucompré

3. Die Strategien der Teamer:innen angesichts der plötzlichen Umstellung auf Online-Begegnungen: eine Notsituation als Quelle pädagogischer Kreativität?	31
---	-----------

3.1 Einleitung	31
3.2 Zwischen Kontinuität und pädagogischem Umbruch: eine Notsituation	33
3.2.1 Die pädagogische Kontinuität im Blick behalten ...	34
3.2.2 ... in einer Situation des pädagogischen Bruches	38

3.3 Eine Pädagogik der Notsituation: von der Einschränkung zur Anpassung	42
3.3.1 Umgang mit dem Stress	42
3.3.2 Von der Einschränkung zum Handeln	44
3.3.3 Flexibilität, Anpassung und Veränderung des Fokus	46
3.4 Umsetzung von Strategien und Initiativen	49
3.4.1 Selbstfortbildung <i>on the job</i>	49
3.4.2 <i>Learning by doing</i>	52
3.4.3 Die Zusammenarbeit zwischen <i>peers</i> als Motor der fachlichen Weiterentwicklung	54
3.5 Diskussion und Schlussfolgerung	55
Literaturverzeichnis	56

Chloé Provot und Julia Putsche

4. Interkulturelles Lernen online – Herausforderungen, Hindernisse und Chancen 59

4.1 Einleitung	59
4.2 Didaktische Perspektiven der non-formalen Bildung und des non-formalen Lernens	60
4.3 Um welche „Interkulturalität“ geht es?	61
4.4 Online-Aktivitäten, die „interkulturelle Begegnungen“ ermöglicht haben	64
4.4.1 Das persönliche Umfeld entdecken	64
4.4.2 Sich bewegen und über den Bildschirm hinweg gemeinsam Sport machen	64
4.4.3 Objekte aus dem Alltag verwenden	66
4.4.4 Visuell auseinandergehen, um sich besser kennenzulernen und sich auszutauschen	68
4.4.5 Musik einsetzen, um zu interagieren	69
4.4.6 Trotz der Distanz per Brief physisch in Kontakt treten	70
4.5 Schwierigkeiten aufgrund des Distanzformats	71
4.5.1 Der Bildschirm, ein Hindernis für die Interaktion	71
4.5.2 Das Online-Format – weniger geeignet für informelle Momente	73
4.5.3 Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den digitalen Hilfsmitteln	75
4.5.4 Die Schwierigkeit, „simultane“ hybride Begegnungen zu organisieren	76
4.5.5 Das „sukzessive“ Hybrid-Format, eine Alternative zur Nutzung des Distanz- und des Präsenzformats?	78
4.6 Welchen Platz nimmt die Interkulturalität bei den Online-Begegnungen ein?	80
4.7 Schlussfolgerung	81
Literaturverzeichnis	81

Laurence Schmoll

5. Animation einer interkulturellen Online-Begegnung und Umgang mit Interaktionen im Rahmen der virtuellen Lernumgebung	85
5.1 Theoretischer Rahmen	85
5.1.1 Virtuelle Lernumgebung: verwendete Konzepte und Fragestellung	85
5.1.2 Interaktion und Interaktivität: Begriffsklärung	88
5.2 Verwendete Methodik	89
5.3 Online-Begegnungen: Interaktionen voller Emotionen	90
5.3.1 Umgebungen, die hinsichtlich einiger Aspekte förderlich, hinsichtlich anderer problematisch sind	91
5.3.2 Das Raum-Zeit-Gefüge der Kommunikation neu definieren	93
5.3.3 Tools und Aktivitäten, die für virtuelle Interaktionen geeignet sind	97
5.4 Schlussfolgerung	100
Literaturverzeichnis	102

Julia Putsche

6. Die Jugendlichen und das digitale Online-Format – einige Beobachtungen hinsichtlich ihrer Rezeption und Haltung gegenüber interkulturellen Online-Begegnungen	105
6.1 Einleitung	105
6.2 Analyseschwerpunkte	106
6.3 Umgang mit dem Werkzeug/den verschiedenen Werkzeugen	106
6.4 Fragen zu Haltungen/Codes/Einstellungen	108
6.5 Der Stellenwert des Mündlichen und des Schriftlichen	110
6.6 Demokratisierung und Hierarchisierung	111
6.7 Engagement – Respekt – Verbindlichkeit	113
6.8 Langeweile, Konzentration, Dauer	114
6.9 Dankbarkeit und Bereich des Möglichen	115
6.10 Ausrichtung und Ziele der Begegnung	116
6.11 Diskussion und Ausblick: die soziokognitiven und sozioaffektiven Präsenzen fördern	117
Literaturverzeichnis	121

Claudia Polzin-Haumann, Christina Reissner, Max Penth

7. Interkulturalität und interkulturelles Lernen – unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven

123

7.1 Einleitung	123
7.2 Methode: Zusammenstellung und Auswertung des Korpus	124
7.3 Kategoriengeleitete Analyse des französischsprachigen Korpus	125
7.3.1 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes	126
7.3.2 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes en ligne	128
7.3.3 Moments ayant favorisé l'apprentissage interculturel	130
7.3.4 Activités interculturelles	131
7.3.5 En ligne vs. En présentiel – même degré d'interculturalité ?	132
7.3.6 Développement des objectifs pédagogiques	134
7.3.7 Dynamique de groupe dans l'échange en ligne	134
7.3.8 Interculturalité et langues	135
7.3.9 Vivre l'interculturalité – corps – sens – perception – moments informels	137
7.4 Kategoriengeleitete Analyse des deutschen Korpus	139
7.4.1 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Jugendbegegnungen	139
7.4.2 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Online-Jugendbegegnungen	142
7.4.3 Momente, die interkulturelles Lernen hervorgerufen haben	142
7.4.4 Interkulturelle Aktivitäten	144
7.4.5 Online vs. Präsenz – gleichermaßen interkulturell?	144
7.4.6 Veränderung der pädagogischen Ziele während der Online-Begegnung	147
7.4.7 Interkulturelle Gruppendynamik im Online-Austausch	147
7.4.8 Interkulturalität und Sprachen	148
7.4.9 Erleben von Interkulturalität – Körper – Sinne – Wahrnehmung – informelle Momente	150
7.5 Vergleichender Blick	151
7.6 Fazit	153
Literaturverzeichnis	154

1 Einleitung – Das Projekt I-N-Jeu Interculturalité – Numérique – Jeunes Interkulturalität – Digital – Jugendliche

Mit Ausbruch der COVID-19-Pandemie mussten die mit Unterstützung des DFJW organisierten deutsch-französischen Begegnungen abgesagt oder online durchgeführt werden. Dies war ein tiefer Einschnitt für diese Begegnungen, die in den Bereich der non-formalen Bildung fallen und den zentralen Bestandteil der Arbeit vieler Projektträger darstellen. Doch was genau bedeutet der Umstieg auf einen anderen „Begegnungskanal“? Welche Schwierigkeiten, aber vielleicht auch welche Chancen boten sich den Akteur:innen? Diese Fragen sind der Ausgangspunkt für das Projekt I-N-Jeu. Dabei könnte die virtuelle Organisation der Austausche die Gestaltung der deutsch-französischen Jugendbegegnungen ergänzen; durch das Online-Format könnte es ermöglicht werden, den Austausch nach den ersten Begegnungen oder zwischen mehreren Treffen in Präsenz fortzusetzen.

Das deutsch-französische Forschungsteam, das Wissenschaftler:innen aus den Bereichen Sprachdidaktik und Angewandte Linguistik¹ von drei Universitäten aus der deutsch-französischen Grenzregion (Universität Straßburg und Universität Lothringen in Frankreich, Universität des Saarlandes in Deutschland) vereint, hat die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- Welche Formen pädagogischer Aktivitäten wurden bei diesen ursprünglich als Übergangslösungen konzipierten virtuellen Begegnungen durchgeführt (gab es Lernprozesse und wenn ja, welcher Art: sprachliche/kulturelle)?
- Welches Potenzial bergen die Erfahrungen mit interkulturellen Online-Projekten für die Zukunft der Jugendaustausche?

¹ Straßburg (LiLpa): Chloé Faucompré, Chloé Provot, Julia Putsche, Laurence Schmall; Lothringen (ATILF): Anissa Hamza; Saarbrücken: Claudia Polzin-Haumann und Christina Reissner mit Unterstützung von Luise Kwak bei der Erhebung der Daten und Max Penth bei ihrer Analyse und beim Verfassen des Kapitels. Die Kapitel 1–6 wurden in französischer Sprache verfasst und ins Deutsche übersetzt. Das Kapitel 7 wurde auf Deutsch verfasst und ins Französische übersetzt.

- Welche digitalen Austauschformate sind für den Kontext der non-formalen Bildung besonders geeignet?

So ist es Ziel des deutsch-französischen Forschungsprojekts, in einem ersten Schritt in einem erkenntnisorientierten Ansatz eine Bestandsaufnahme der verschiedenen Praktiken vorzunehmen, die von den Partnern des DFJW entwickelt wurden, um dann einen vollständigen Überblick über die verschiedenen Aktivitäten zu bekommen, die von den beteiligten Organisationen umgesetzt wurden. Mit anderen Worten: Es geht darum, die verschiedenen Praktiken zu erfassen und zu verstehen, ihre Vorteile und Grenzen zu erkennen sowie die pädagogischen Ressourcen aufzuführen, mit denen die Partner die interkulturellen Online-Austausche konzipiert und umgesetzt haben. Zu diesem Zweck haben die Forscherinnen zwei Erhebungsinstrumente verwendet:

- einen halboffenen Online-Fragebogen für die Partner, die virtuelle Begegnungen durchgeführt haben. Dabei interessieren wir uns vor allem für ihre digitalen Praktiken während der verschiedenen Lock-downs, ihre Eindrücke und Wahrnehmung von diesen sowie die für die Zukunft festgestellten Bedürfnisse. Diese erste nahezu vollständige Erfassung der tatsächlichen Praktiken der Partner des DFJW wurde quantitativ und qualitativ analysiert.
- eine Reihe semistrukturierter Interviews mit den Partnern in Frankreich und in Deutschland, um die Herausforderungen, Hindernisse, Erfolge und Misserfolge besser zu verstehen, mit denen die Akteur:innen im Moment der Umstellung von Präsenz- auf Online-Begegnungen aufgrund der Pandemie-Situation konfrontiert waren.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit werden in den Beiträgen zu diesem Band vorgestellt. Das Forschungsprojekt führte auch zur Erstellung von drei kurzen Videos² für die Fortbildung der Organisator:innen interkultureller Online-Begegnungen.

Im ersten Kapitel stellt **Anissa Hamza** die Ansätze der an dem Projekt beteiligten Forscherinnen dar, ihre Entscheidungen, Instrumente und den

² Videos auf Französisch erstellt von Elise Bottazzi, pädagogische IT-Beraterin an der Universität Straßburg.

Rencontres interculturelles en ligne : 1 – Les outils

<https://youtu.be/CoPYqJg-px4>

Rencontres interculturelles en ligne : 2 – Les modalités

<https://youtu.be/IZ9kjGx8N1I>

Rencontres interculturelles en ligne : 3 – La temporalité

<https://youtu.be/HN301wZMEpg>

methodologischen Ablauf, dem sie folgten, um die im Rahmen des Projekts I-N-Jeu erhobenen Daten auszuwerten und zu interpretieren. Der für die Erfordernisse der Studie gewählte methodische Ansatz erlaubt es einerseits, die identifizierten und in den Texten des vorliegenden Bandes behandelten Forschungsfragen zu beantworten, und andererseits, das Nachdenken über die der Organisation interkultureller Online-Begegnungen inhärente Komplexität zu bereichern.

Chloé Faucompré legt in ihrem Beitrag eine qualitative Analyse dessen vor, wie die Teamer:innen die Notsituation, die die plötzliche Umstellung der Jugendbegegnungen auf das Online-Format darstellte, wahrgenommen haben. Anhand von rund zwanzig Interviews arbeitet die Autorin die verschiedenen pädagogischen Strategien und Haltungen heraus, die die Teamer:innen in einer von den pandemiebedingten Einschränkungen geprägten Situation einnahmen und die sie zu einer Form pädagogischer Autonomie brachten und so einen Beitrag zu ihrer beruflichen Entwicklung leisteten.

Chloé Provot und **Julia Putsche** analysieren die Art und Weise, wie durch die Begegnungen, die angesichts der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Situation an Online-Formate angepasst wurden, Interkulturalität gefördert und/oder stimuliert wird. Die Autorinnen stützen sich dabei auf Ausschnitte von Interviews, die sie mit den Organisator:innen von im Bereich der non-formalen Bildung angebotenen Begegnungen durchgeführt haben. Nach einem allgemeinen Überblick über das interkulturelle Lernen im Bereich der non-formalen Bildung legen sie den Fokus auf die Art und Weise, in der die Organisator:innen von Begegnungen ihre Aktivitäten angepasst haben, um Austausch mit interkulturellem Bestandteil zu ermöglichen, und auf die Hindernisse, auf die diese dabei gestoßen sind.

Laurence Schmoll interessiert sich für den Umgang mit Interaktionen bei den interkulturellen Online-Begegnungen und dafür, wie es den Teamer:innen im Rahmen des virtuellen Lernumfelds gelungen ist, mit Schwierigkeiten umzugehen und interaktive Tools zu nutzen, um die von ihnen angebotenen Aktivitäten anzupassen. Anhand der Analyse der auf Französisch geführten Interviews befasst sich dieses Kapitel vor allem mit der Frage der Rolle der Interaktivität in Bezug auf Erfolg oder Misserfolg der Begegnungen und mit den Besonderheiten, die aus dieser für die Teamer:innen meist völlig neuen Situation entstanden sind.

Julia Putsche befasst sich in ihrem Beitrag mit der Rezeption der interkulturellen Begegnung und vor allem des Online-Formats bei den Jugendlichen, die an einer solchen Veranstaltung während der Pandemie teilgenommen haben. Anhand der Analyse der von den Organisator:innen

der Begegnungen gelieferten Informationen wird in diesem Kapitel die Bedeutung der Beziehungs- und sozioaffektiven Aspekte bei den Online-Begegnungen aufgezeigt, die im Vergleich zu Präsenzbegegnungen zum Tragen kommen. Die Herstellung einer Beziehung (um der Begegnung einen Sinn zu geben) sowie der Begriff der „befähigenden Umfeldler“ stehen im Zentrum der interkulturellen Online-Animation.

Die Analyse von **Claudia Polzin-Haumann**, **Christina Reissner** und **Max Penth** widmet sich den von den Teamer:innen der Online-Begegnungen formulierten Standpunkten zu den Aspekten Interkulturalität und interkulturelles Lernen. Zu diesem Zweck analysieren die Autor:innen 18 Interviews mit Expert:innen beider Nationalitäten. Die Ergebnisse werden nach Hauptkategorien aufgegliedert präsentiert, die mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet worden waren. Der Vergleich der Meinungen und Perspektiven erlaubt erkenntnisreiche Schlussfolgerungen hinsichtlich der (angepassten) Art und Weise, in der Interkulturalität in Online-Begegnungen gehandhabt und gelebt werden kann – auch im Kontrast zu entsprechenden Präsenzbegegnungen.

Anissa Hamza

2 Sprachen und Kulturen, non-formales Lernen im digitalen Zeitalter: methodologischer Rahmen des Projekts I-N-Jeu

2.1 Einleitung

Im vorliegenden Kapitel sollen die methodologischen Entscheidungen, die bei der Erhebung und Analyse der Daten aus dem Projekt I-N-Jeu (*Interculturel – Numérique – Jeunes*) getroffen wurden, im Licht der Sprachdidaktik kritisch betrachtet werden, um das Spektrum der aus diesen Entscheidungen hervorgegangenen Forschungsproblematiken aufzuzeigen. Das vom Deutsch-Französischen Jugendwerk¹ unterstützte und von Julia Putsche ab Februar 2022 durchgeführte Projekt ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit zwischen der Universität Straßburg und der Universität Saarbrücken und hat zum Ziel, den Aufbau interkultureller Kompetenzen von jungen Menschen (zwischen 12 und 30 Jahren) anhand der während der Pandemie (2020) für deutsch-französische Begegnungen genutzten digitalen Formate zu erforschen. Die Notwendigkeit interkulturelle Austauschmaßnahmen in dieser Ausnahmesituation aufrechtzuerhalten, hat die Ausbilder:innen, Teamer:innen und Teilnehmende dazu veranlasst, die pädagogischen Aktivitäten neu zu konzipieren, um sie anzupassen. Angesichts des heterogenen Datenmaterials, das aus Praktiken stammte, bei denen „Präsenz“ und „Distanz“ (seither in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommene Neologismen) vermischt wurden, hat das Team des Projekts I-N-Jeu mehrere Forschungsinstrumente kombiniert, um sich mit den durch den neuen Kontext aufgeworfenen Problematiken zu befassen,

¹ Das DFJW ist eine internationale Organisation, die sich für die deutsch-französische Zusammenarbeit einsetzt. Seit 1963 hat das DFJW fast 10 Millionen jungen Menschen die Teilnahme an mehr als 400.000 Austauschmaßnahmen ermöglicht. (Stand: 1. März 2024)

und ist dabei immer wieder auch auf die *Komplexität* des Forschungsgebietes und die Haltung der Forscherinnen selbst eingegangen. So haben wir im Rahmen einer explorativen und qualitativ-erkenntnisorientierten Studie und mit dem Ziel, auf der Grundlage mehrerer Begegnungen, bei denen die Ausbilder:innen während der Veranstaltung noch nicht den nötigen Abstand hatten, neue Denkansätze zu entwickeln, Instrumente für die Datenverarbeitung und -analyse erarbeitet, die zu Vorschlägen führten, wie künftige Begegnungen leichter gestaltet werden könnten.

2.2 Der Kontext des Projekts: Daten aus den Begegnungen der Jahre 2020 und 2021

Die vom DFJW organisierten Begegnungen bringen üblicherweise während der Sommerferien junge Menschen, Sportler:innen oder Künstler:innen bei außerschulischen Aktivitäten zusammen, um sie zu ermutigen, das Partnerland zu entdecken und die bereichernde Erfahrung eines interkulturellen Austausches zu machen.² Bei diesen Begegnungen wurde immer eine Mischung aus Sprachanimation und Bewegungsaktivitäten angeboten und sie hatten

pour objectif de faire acquérir une « compétence de l'étrangeté », à travers des activités communes dans la poursuite d'objectifs communs, visant « à se comprendre avec d'autres jeunes issus d'une ou de plusieurs cultures étrangères et pratiquant donc des styles de communication et des manières d'agir différents. Se faire comprendre dans une langue étrangère et prendre des décisions communes y devient indispensable. Plaisante ou aussi bien troublante, l'expérience y est faite de l'altérité d'autres jeunes ». (Faucompré, 2024)

Seit der COVID-19-Pandemie wurden mehrere Bereiche, darunter der Bildungssektor, in ihren alltäglichen Praktiken stark beeinträchtigt. Bestimmte Aktivitäten wurden abgesagt, andere wurden verschoben, was einem erzwungenen Lockdown geschuldet war, bei dem Schulen und Universitäten unterschiedliche Vorgaben umzusetzen hatten. Um die pädagogische Kontinuität der Lehre zu gewährleisten, wuchs das Interesse am Distanzunterricht, da durch ihn die von den verschiedenen Regierungen vorgegebenen pandemiebedingten Maßnahmen umgesetzt werden konnten (Wagnon, 2020).

² <https://www.ofaj.org/programmes-formations/rencontre-des-jeunes.html>

In diesem Kontext versuchten die Organisator:innen von Austauschmaßnahmen beim DFJW, Jugendbegegnungen in einem Format aufrechtzuerhalten, das durch Anpassungen die durch die Pandemie entstandenen Verhältnisse berücksichtigte. Letztendlich sind diese Begegnungen ein zentraler Bestandteil der Arbeit vieler Vereine, die Träger solcher Projekte sind, und fallen in den Bereich der informellen und non-formalen Bildung. Den Definitionen der Europäischen Gemeinschaften zufolge (s. auch Sockett (2023) und Toffoli & Sockett (2010)) wird bei der non-formalen Bildung, auch wenn sie nicht zur Zertifizierung führt, ein intentionales Lernen der Lernenden vorausgesetzt, die ein Programm mit klar definierten Zielen innerhalb einer bestimmten Frist absolvieren. Die Austauschbegegnungen des DFJW zielen unseres Erachtens auf diese Form des Lernens ab, da der oder die Teilnehmende zunächst Lust auf einen Austausch mit dem Anderen³ verspürt, dann aber auch von einem Lernprozess profitiert, der unerschwerlich mit Freizeitaktivitäten einhergeht.

In diesem Stadium tauchen auch andere Fragestellungen auf, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts. Die Begegnungen, um die es hier geht, entfernen sich immer weiter vom klassischen Unterrichtsmodell und erfolgen in der Modalität des Distanz- bzw. Hybridformats. Dem traditionellen „Präsenz“-Unterricht entspricht die Konfiguration der „normalen“ Klasse, bei der die Anwesenheit der Lehrenden und der Teilnehmenden, im direkten Kontakt am selben Ort, erforderlich ist, während der neue Hybrid- und Distanzunterricht Umgebung und Gewohnheiten im Bereich der Wissensvermittlung auf den Kopf stellt und sich seit der Pandemie ununterbrochen weiterentwickelt. Man spricht daher von Online- oder Distanzunterricht, wenn sich die Lernenden und die Lehrenden physisch nicht im gleichen Raum befinden. Tardieu (2020: 299) unterscheidet dabei mehrere Modalitäten: den asynchronen integralen Distanzunterricht (bei dem der Unterricht aufgezeichnet wird) und den synchronen integralen Distanzunterricht (die Videokonferenz). Beim hybriden Unterricht wechseln sich Distanz- und Präsenzunterricht ab, daher auch die Bezeichnung *Blended Learning*. Wenn diese beiden Lehrformen simultan organisiert werden, spricht man von der Ko-Modalität des Unterrichts. Diese Modalitäten kamen bei Begegnungen von Vereinen, der Moderation von Sitzungen und informellen Begegnungen etc. umfassend zum Einsatz.

Mit Beginn der COVID-19-Pandemie entschieden die Organisator:innen des DFJW, die ihre Arbeit nicht unterbrechen wollten, diese Methoden zu nutzen, um die Austausche fortsetzen zu können. So fanden die Begegnungen des Jahres 2020, dem ersten Jahr der Pandemie, ausnahmslos

³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm

digital statt, wobei Videokonferenz-Tools verwendet wurden, bei denen die Arbeitsweisen und Aktivitäten, die durchgeführt werden sollten, unmittelbar angepasst werden mussten. 2021 wurde der Lockdown aufgehoben. Somit wurden physische Begegnungen unter bestimmten Bedingungen hinsichtlich der Teilnehmendenzahl, der Rahmenbedingungen etc. wieder möglich. Die Organisator:innen nutzten dann hybride Lösungen, durch die zuerst ein Austausch über Videokonferenzen und dann eine reale Begegnung in Präsenz stattfinden konnte.

2.3 Die im Rahmen des Projekts I-N-Jeu behandelten Forschungsfragen

Hauptziel des Projekts I-N-Jeu war es, den Ablauf einer Begegnung zwischen jungen Menschen zu beobachten und zu verstehen. Daher wurde, ein Forschungsplan erstellt, bei dem mehrere Methoden und Instrumente kombiniert wurden, um die Komplexität (so wie sie von Morin, 2005 definiert wird) eines Online-Austausches zwischen jungen Menschen zu analysieren, eines Austausches, der bis dahin immer in Präsenz stattgefunden hatte. Ziel war es, die Forschungsfragen zu beantworten, die mit dem Stellenwert und der Rolle der *Interkulturalität* bei dieser Form des Austausches zum Tragen kommen. Die zentralen Fragen lauten wie folgt:

- Welches Potenzial bergen die ursprünglich als Übergangslösungen konzipierten interkulturellen Online-Projekte für die Zukunft des Jugendaustauschs?
- Welche pädagogischen Aktivitäten kamen bei diesen virtuellen Begegnungen zum Einsatz (gab es Lernprozesse und wenn ja, welcher Art: sprachliche/kulturelle)?
- Welche digitalen Austauschformate sind besonders für den Kontext der non-formalen Bildung geeignet?
- Über welche digitalen Praktiken und Kenntnisse verfügen die jungen Menschen, die an digitalen/hybriden Austauschmaßnahmen teilgenommen haben?
- Wie kann man diese nutzen, um für junge Menschen attraktive virtuelle oder hybride Begegnungsformate zu entwickeln?

Die Ausrichtung dieser Fragen zielt einerseits auf ein tiefgehendes Verständnis der Begegnung selbst, durch die Identifizierung der möglichen Formen von Aktivitäten und digitalen Austauschformen. und andererseits

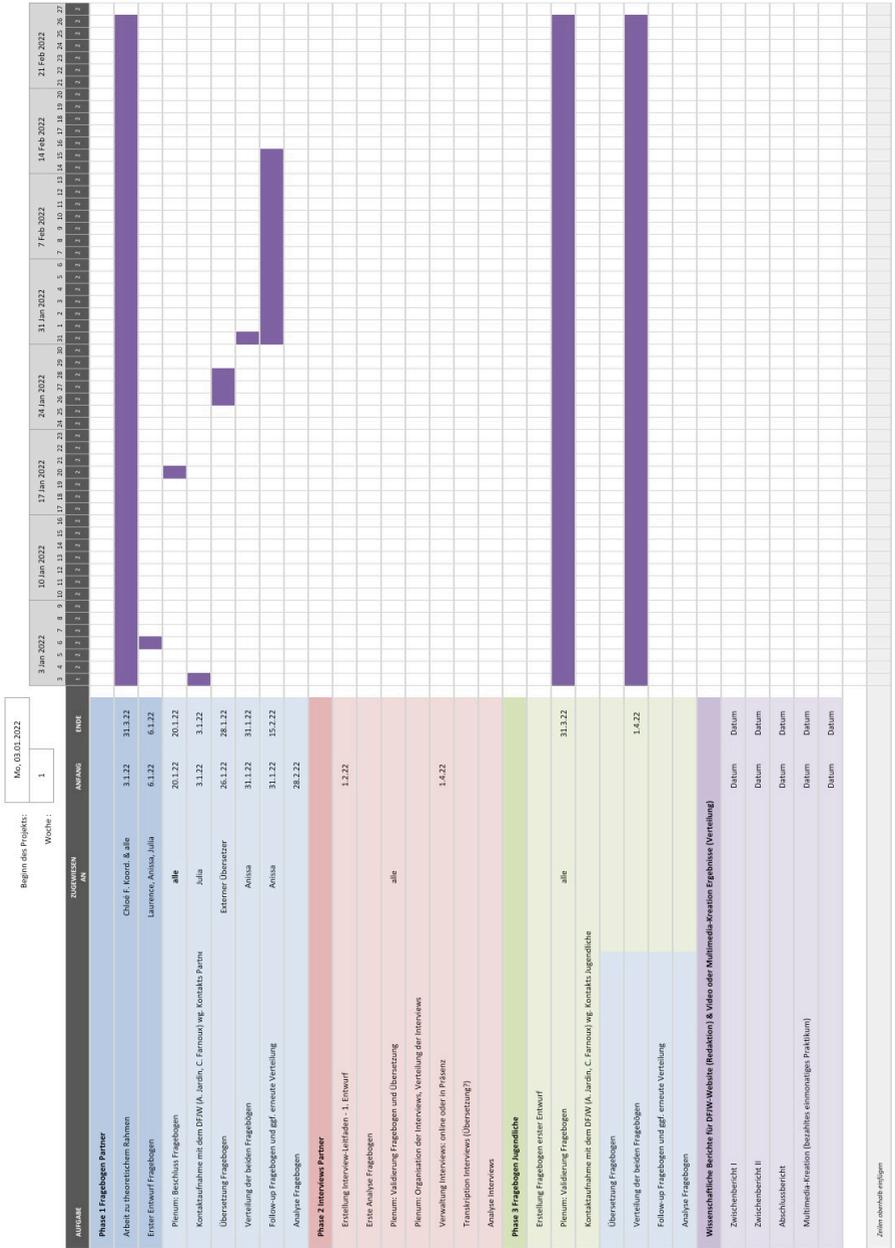
auf die Berücksichtigung der Vorstellungen und Wahrnehmungen der Ausbilder:innen bezüglich der Begegnungen ab. Die Vorgehensweise bei der Befragung war so konzipiert, dass das Team der Forscherinnen Denkanstöße für Schulungen würde entwickeln können, die wiederum den Ausbilder:innen dabei helfen sollen, die Begegnungen künftig zu verbessern, indem sie insbesondere die Vorteile der *Interkulturalität* nutzen (diese wird durch das sprachliche Lernen auch auf Distanz ermöglicht). In diesem Stadium war das Ziel der Arbeit also vor allem erkenntnisorientiert.

2.4 Welche Methode für welche Art von Daten?

Das Projekt beruht auf der Überzeugung, dass das Verständnis der verschiedenen Dimensionen einer interkulturellen Begegnung nur anhand einer Vielzahl von Forschungsinstrumenten und mit einer dynamischen Forschungshaltung erfolgen kann (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Das Team besteht aus sechs Forscherinnen aus dem Bereich der Sprachdidaktik, die an den Universitäten Straßburg, Saarbrücken und Lothringen tätig sind. Diese Forscherinnen sind nicht an der Organisation der Begegnungen beteiligt, aber ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Lehre und des Erwerbs von Sprachen und Kulturen. Ein Zeitplan (s. Abbildung 1) wurde erstellt, bei dem die Forschungsergebnisse für Ende 2023 angesetzt waren.

2.4.1 Datenerhebung: Mixed-Methods-Ansatz, mit welchem Ziel?

Mit einem interkulturellen Ansatz bezüglich der Jugendbegegnungen zu arbeiten, erfordert eine genaue Kenntnis des Kontextes. In der Tat ermöglicht es uns der Begriff des Kontextes, die Daten nacheinander auf mehreren Ebenen auszuwerten und folglich ein Forschungsfeld im Rahmen einer Studie der Didaktik zu analysieren. Diese Analyse soll dynamisch sein und die freiwillige (physische oder virtuelle) Mobilität berücksichtigen, die die jugendlichen Teilnehmenden begleitet von Ausbilder:innen und Teamer:innen der beiden Kulturen als Vektor des Entdeckens der Kultur des Anderen durchführen. Zwar kommen die Teilnehmenden aus unterschiedlichen sozialen Milieus, verschiedenen Schulen und beruflichen Kulturen, verfolgen aber bei den vom DFJW organisierten Austauschmaßnahmen das gleiche Ziel, das darin besteht, die „deutsch-französische Zusammenarbeit und



Jahre überhalb endigen

Abbildung 1: Zeitplan des Projekts I-N-Jeu

die gegenseitige Kenntnis auf allen Ebenen der Gesellschaft zu verstärken, [...] Drittländern die Erfahrungen des deutsch-französischen Austausches und der Aussöhnung weiterzugeben.“⁴

Im Bewusstsein dieser Gegebenheiten des Forschungsfeldes haben wir uns für einen explorativen und qualitativ-erkenntnisorientierten Ansatz entschieden (Narcy-Combes, 2022; Blanchet & Chardenet, 2011), dessen Ziel es war, zu verstehen, in welche Richtung sich die interkulturellen Begegnungen durch das Online-Format entwickelt haben. Wie gesagt bedeutet ein qualitativ-erkenntnisorientierter Ansatz, von Daten auszugehen, um die untersuchten Phänomene zu verstehen: „Die Forscher:innen entwickeln nicht allgemein Theorien, sondern gehen in Abhängigkeit von den Kontexten und Problemen vor“ (Narcy-Combes, 2022).

Um die verschiedenen Forschungsfragen abzudecken, die wir uns gestellt haben, war es nicht ausreichend, sich für ein einziges Instrument zu entscheiden. Daher haben wir uns für einen Mixed-Methods-Ansatz mit empirisch-induktivem und qualitativem Schwerpunkt entschieden, der auf der Beobachtung der Realität des Feldes beruht, das nach der Definition von Agier (2004: 4) „[...] nicht eine Sache, nicht ein Ort oder eine soziale Kategorie, eine ethnische Gruppe oder eine Institution ist [...], sondern in erster Linie eine Gesamtheit persönlicher Beziehungen, bei denen ‚man etwas lernt‘.“

Unser Mixed-Methods-Ansatz scheint uns am besten geeignet, um ein möglichst vollständiges Bild des Feldes zu zeichnen und die Flexibilität der bei den Ausbilder:innen, Teamer:innen und Organisatoren der interkulturellen Begegnungen erfassten Daten abzubilden. Wir schließen uns hier den zahlreichen Studien aus der Sprachdidaktik an, die die Vorteile des Mixed Methods-Ansatzes nachweisen konnten, indem sie zeigten, dass die Überwindung der Dichotomie „quantitativ/qualitativ“ dabei hilft, eine interkulturelle Begegnung in ihrer Gesamtdimension zu analysieren. In unserem Projekt wurden die Mixed Methods (Fragebögen und semistrukturierte Interviews) genutzt, um die Wahrnehmungen der Ausbilder:innen mit dem Ziel zu erfassen, die Analyse der Ergebnisse zu verfeinern.

⁴ <https://www.dfjw.org/institution>

2.4.2 Auswahl und Entwicklung der Instrumente zur Datenerhebung

Wir haben drei Phasen der Datenerhebung geplant. Zunächst entwarfen wir Fragebögen, die für die Mitarbeiter:innen, Organisatoren und Teamer:innen der Begegnungen bestimmt waren. Daraufhin wurden Interviews mit den Ausbilder:innen geführt, die sich dazu bereit erklärt und im Fragebogen ihre Kontaktdaten angegeben hatten. Schließlich wurde in einem dritten Schritt das soziale Netzwerk Instagram genutzt, um die Erfahrungen der Jugendlichen, die an den Begegnungen teilgenommen hatten, zu erfassen.

2.4.2.1 Fragebogen für die Partner des DFJW

Um die verschiedenen Informationen zur Organisation und dem Kontext der Jugendbegegnungen zu erheben, haben wir mithilfe der universitären Plattform Limesurvey einen nicht anonymisierten Fragebogen entwickelt, der aus den vier in der folgenden Tabelle dargestellten Teilen bestand:

Persönliche Daten	Vor der Pandemie	Während der Pandemie	Kontaktdaten
5 Fragen	9 Fragen	14 Fragen	Verfügbarkeit für ein Interview

Tabelle 1: Teile des Fragebogens⁵

Es wurden mehrere Fragetypen verwendet: Fragen mit nur einer Antwort (z.B. die berufliche Funktion), Fragen mit vorgegebenen Antworten (z.B. Fragen, bei denen die Antworten digital eingegeben werden mussten, Antworten mit ja/nein), Multiple-Choice-Fragen (z.B. für die Erhebung der verwendeten Tools) und schließlich offene Fragen mit langen Textfeldern, wobei überall Stereotype, soweit möglich, vermieden werden sollten (Singly, 2000).

Der Fragebogen wurde von den beteiligten Forscherinnen auf Französisch erstellt und von einer vereidigten Übersetzerin ins Deutsche übersetzt. Er wurde dann am 17.02.2022 vom DFJW an seine Partner und Organisatoren weitergeleitet und am 25.02.2022 erneut versandt.

Die Zahl der erhaltenen Antworten liegt bei 89. Davon können 69 Fragebögen (26 auf Deutsch und 43 auf Französisch) ausgewertet werden, während 20 nicht vollständig ausgefüllt wurden.

⁵ S. Anlage 1 für die vollständige Liste der Fragen

Wie bereits beschrieben, wollten wir mithilfe des ersten Teils des Fragebogens etwas über unsere Ausbilder:innen und ihre Erfahrungen während der Pandemie sowie die Organisation der Begegnung erfahren. Zu diesem Zweck sind in Abbildung 2 einige Informationen zu den Organisator:innen der Begegnungen dargestellt. Diese Daten sind wichtig für die Präsentation und Interpretation der Ergebnisse in den künftigen Artikeln.



Abbildung 2: Alter und Herkunft

Die Personen, die unseren Fragebogen ausgefüllt haben, üben verschiedene Funktionen aus (Abbildung 3), wodurch wir Wahrnehmungen und Erfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln erfassen konnten. Die Mehrheit der Befragten stellen jedoch die Ausbilder:innen oder Teamer:innen von Begegnungen dar. Wir haben daher die Meinungen aufgrund der Anzahl der Antworten nicht gekreuzt.

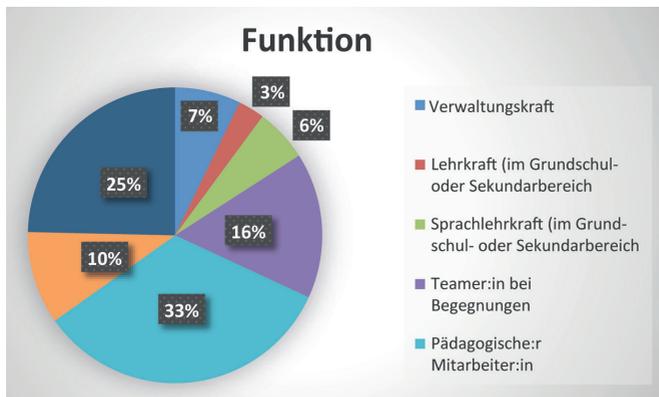


Abbildung 3: Funktion und Arbeitsort

Die Antworten auf die Frage nach dem Ort, an dem die Begegnungen organisiert wurden, ergaben, dass 54% in Deutschland, 32% in Frankreich und 14% in anderen Ländern stattgefunden hatten.

Ziel des ersten Teils des Fragebogens, d.h. des Teils über die Zeit vor der Pandemie, war es, alle Informationen zu erfassen, die mit den pädagogischen Praktiken der Ausbilder:innen vor der Pandemie in Zusammenhang stehen könnten, und zu überprüfen, ob die Nutzung des neuen Online-Formats wirklich in der COVID-19-Pandemie begonnen hatte. Es ging darum, die Entwicklung der Aktivitäten und den Einfluss des Digitalen auf die Änderung der Modalitäten bei den interkulturellen Austauschmaßnahmen zu beobachten. So konnten wir, um nur ein Beispiel zu nennen,

anhand der Antworten feststellen, dass nur 13 der 69 Ausbilder:innen bereits vor der Pandemie Online-Begegnungen organisiert hatten. Die Befragten wurden dann gebeten, die verschiedenen Aktivitäten, die bei den Begegnungen durchgeführt wurden, auszuwählen und aufzulisten.

Die im Teil „Während der Pandemie“ enthaltenen Fragen zielten darauf ab, die Wahrnehmung der Ausbilder:innen hinsichtlich der Online-Organisation während der Pandemie, der verwendeten Tools (z.B. Abb. 4) sowie des pädagogischen Ansatzes (Abb. 5) zu erfassen.

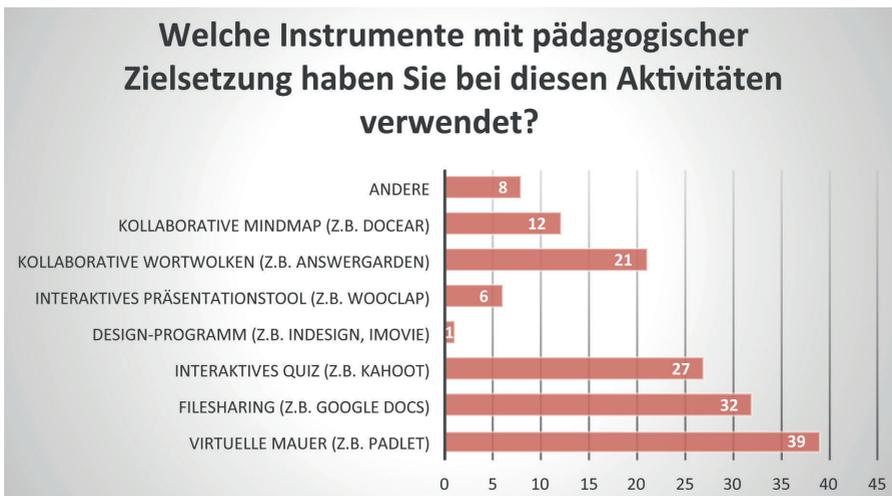


Abbildung 4: Videokonferenz-Tools und Tools mit pädagogischer Zielrichtung, die bei der Online-Begegnung verwendet wurden



Abbildung 5: Durchgeführte pädagogische Aktivitäten

Auch ihre Befürchtungen und Erwartungen hinsichtlich der nächsten geplanten Begegnungen wurden berücksichtigt. Bei jeder Frage wurde eine zusätzliche Spalte für Kommentare hinzugefügt, um den Ausbilder:innen die Möglichkeit zu geben, die erfassten Informationen zu ergänzen oder zu kommentieren.

Sowohl die offenen als auch die geschlossenen Fragen des Fragebogens sind an die statistische Analyse angepasst, lassen aber gleichzeitig bei den Antworten einen gewissen Spielraum, um eine Inhaltsanalyse durchführen zu können, wenn die Fragen dafür geeignet sind.

2.4.2.2 Semistrukturierte Umfrage mit Interviews

Im Bereich der Sprachdidaktik werden Umfragen häufig verwendet, um die Heterogenität der Kontexte, in denen die Studien durchgeführt werden, zu umgehen. Daher haben wir ein semistrukturiertes Interview mit 18 Freiwilligen geführt (7 Interviews auf Deutsch und 11 auf Französisch). Bei diesen Interviews geht es darum, „die erwarteten Informationen zu erheben, die als notwendig für das Verständnis des untersuchten Falls gesehen werden, und dies in einem mehr oder weniger genau festgelegten Rahmen, der das Zusammenfügen und die quantitative Verarbeitung der beobachtbaren Daten erlaubt, die bei verschiedenen und manchmal auch zahlreichen Personen erhoben werden (Blanchet & Chardenet, 2011).

Unsere Interviews fanden über das Videokonferenz-Tool Big Blue Button der Universität Straßburg statt. Insgesamt wurden 12 offene Fragen gestellt (s. Anlage 2). Auch wenn die Fragen nicht in jedem Interview wortwörtlich so gestellt wurden, wie im Leitfaden formuliert, wurden die vorgesehenen Themenbereiche doch alle nach dem im Vorfeld von den Forscherinnen entworfenen Plan erörtert, insbesondere durch Einhaltung der Reihenfolge der zu stellenden Fragen (Blanchet, 2000: 45). Die Themenbereiche umfassen insbesondere i) die Wahrnehmung der Ausbilder:innen hinsichtlich der Interkulturalität, ii) ihre Eindrücke hinsichtlich der plötzlichen Änderung der Modalitäten (in Anbetracht der Erfolge, aber auch Misserfolge) und schließlich iii) die Änderungen, die in der Ausnahmesituation im Hinblick auf die pädagogischen Online-Ansätze und -Aktivitäten vorgenommen wurden.

Jedes Interview dauerte zwischen 20 Minuten und einer Stunde (je nach Erfahrung der befragten Ausbilder:innen) und wurde von uns mit der Einladung beendet, das Gesagte noch zu ergänzen.

Damit das Interview und die Auswertung der Daten unter Einhaltung der Vorschriften der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) erfolgten, mussten die Ausbilder:innen eine Einverständniserklärung unterzeichnen.

Die Interviews wurden anschließend von studentischen Hilfskräften (Studierenden des Masters 2 in Sprachdidaktik an der Universität Straßburg) nach den von den Forscherinnen festgelegten Transkriptionsregeln (s. Anlage 3) transkribiert, um die Analyse der Daten zu erleichtern.

2.4.2.3 Nicht abgeschlossene Fragebogen-Aktion auf Instagram

Unsere Daten stellen den Wandel nur so dar, wie sie von den Ausbilder:innen erlebt wurden. Zwar konnten wir mithilfe der Interviews und Fragebögen einige Eindrücke der Jugendlichen erfassen, die die Ausbilder:innen wahrgenommen hatten, doch unser Ziel, über ein soziales Netzwerk eine Befragung für die Jugendlichen durchzuführen, scheiterte an der Verbreitung des Fragebogens. Wir hatten einen kurzen Fragebogen mit nur sieben Fragen in Form einer *Story* auf Instagram entworfen (Abbildung 6). Diese *Stories* gab es auf Französisch und auf Deutsch und sie enthielten nur Multiple-Choice-Fragen.

Dieser kurze Fragebogen, der bewusst knapp, präzise und spielerisch gehalten war, entsprach dem Stil der Veröffentlichungen in den sozialen Netzwerken. Man hätte nur eine Minute gebraucht, um ihn auszufüllen und die Einschätzungen der Jugendlichen, die 2020 und 2021 an einer Begegnung teilgenommen hatten, zu erfassen. Leider führten einige tech-

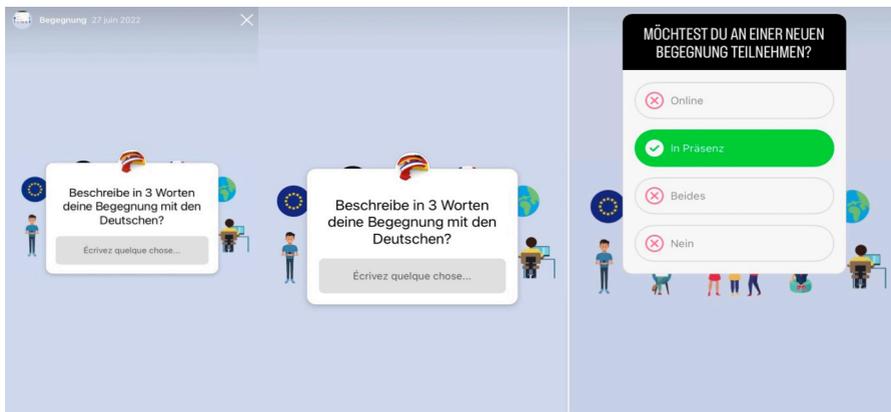


Abbildung 6: Beispiel der auf Instagram vorgesehenen Fragen

nische Probleme im Zusammenhang mit seiner Verbreitung (Schwierigkeit, die Teilnehmenden in dem Zeitraum zu erreichen) dazu, dass wir diesen Ansatz nicht weiterverfolgen konnten. Wir sind jedoch nach wie vor überzeugt, dass eine Umfrage unter Nutzung der sozialen Netzwerke (Instagram, TikTok etc.) eine gute Möglichkeit sein könnte, um auswertbare Rückmeldungen zu erhalten.

2.4.3 Analyse der Daten

Wie bei jeder sprachdidaktischen Studie wirken sich die verwendete Methode und die Art der erhobenen Daten auf die Analyse der Ergebnisse aus. Was die Daten aus dem Fragebogen angeht, wurden die Ergebnisse über Limesurvey statistisch ausgewertet und mithilfe von Excel neu dargestellt.

Der Textteil des Fragebogens und die Transkripte der Interviews wurden mit MAXQDA (VERBI SOFTWARE, 1995) verarbeitet, einer Software für Datenanalyse, um die Übereinstimmungen und Abweichungen bei den Antworten der Ausbilder:innen herauszuarbeiten (Abbildung 7). In der Tat ermöglicht es die Inhaltsanalyse, über die detaillierte Zuordnung der Texte die Komplexität des behandelten Phänomens darzustellen und, soweit möglich, einen Gesamtüberblick über dieses zu geben. Wir haben zunächst die Interviews rasch gelesen und einige hypothetische Kategorien gebildet, die sich bei der Lektüre der Texte zu wiederholen schienen

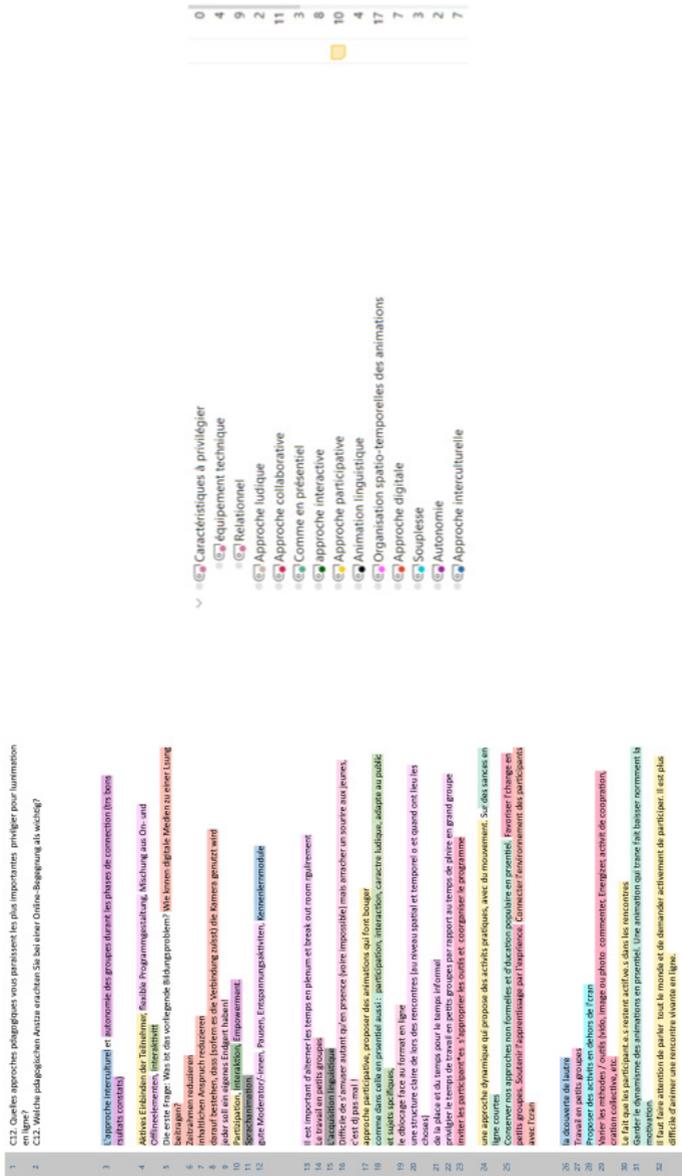


Abbildung 7: Inhaltliche Analyse der Frage (aus dem Fragebogen): „Welche pädagogischen Ansätze scheinen Ihnen die wichtigsten zu sein, um die Animation einer Online-Begegnung zu begünstigen?“

▼	●	📄	Moments ayant favorisé les rencontres interculturelles	0
	●	📄	Rencontre des cultures	1
	●	📄	côté interconnaissance	1
	●	📄	Le découpage en petits groupes favorise les échanges	1
	●	📄	Passage des stéréotypes aux vidéos : progression	2
	●	📄	Les activités de communication	3
	●	📄	Les jeux participatifs	3
	●	📄	échange de lettres/courriers	1
	●	📄	Co-animation des rencontres	1
	●	📄	Possibilité de restituer les contenus après la rencontre	2
	●	📄	échange en groupes	1
	●	📄	Possibilité d'avoir recours à la traduction	8
	●	📄	Envie de rencontrer l'autre, de partager des moments informels	5
	●	📄	Disponibilité des participants	1
	●	📄	Absence de l'échange	1
▼	●	📄	Activités pédagogiques réalisées	0
	●	📄	Quiz culturel/musical	3
	●	📄	Workshop franco-allemand / culinaire	3
	●	📄	Jeux interculturels	5
	●	📄	Activités de traduction	1
	●	📄	Activités asynchrones pour maintenir la dynamique	1
	●	📄	La danse du théâtre d'impro	1
	●	📄	Discussions autour de vidéos	3
	●	📄	Séminaire/cours	1
	●	📄	Interventions artistiques	2
	●	📄	Pédagogie de la danse, du théâtre	3
	●	📄	animation linguistique	12
	●	📄	Travail/animation thématique	3
▼	●	📄	Boom learning	2
	●	📄	Télé tandem	1
▼	●	📄	Absence : rencontre animée par un administratif	1
	●	📄	Activité pour attirer l'attention sur la situation sanitaire	1

Abbildung 8: Inhaltliche Analyse eines Ausschnittes aus einem Interview: „Momente, die die interkulturellen Online-Begegnungen begünstigt haben“

(Abbildung 8). Diese Kategorien wurden daraufhin bei einer genaueren Lektüre der Interviews verfeinert, um den Text zu annotieren.

Auch wenn durch die Inhaltsanalyse eine homogene Form der Datenverarbeitung ermöglicht wird, können die Forschenden aufgrund ihrer Subjektivität schnell auf Schwierigkeiten stoßen. Durch die Annotation kann bei Diskursanalysen in der Regel die statistische Signifikanz der Ergebnisse anhand der Übereinstimmungsrate zwischen Annotierenden (*Inter Annotator Agreement*, IAA) bemessen werden, was bei der Inhaltsanalyse, die wir vorgenommen haben, nicht der Fall ist, da unser Hauptinteresse darin lag, ein Phänomen zu verstehen und nicht, eine Hypothese zu bestätigen oder zu widerlegen.

Die Kodierung wurde für die französischsprachigen Interviews von einer Forscherin begonnen und von einer anderen für die deutschsprachigen

gen Interviews fortgesetzt. Auch wenn diese Analyse es bereits erlaubte, einige Charakteristika der interkulturellen Begegnung herauszuarbeiten, war es doch immer wieder nötig, zu den Daten zurückzukehren, um den Gegenstand jedes Forschungsartikels, der in diesem Band veröffentlicht ist, abzudecken.

Die Interpretation der erhaltenen qualitativen Daten in Verbindung mit den quantitativen Daten aus dem Fragebogen und denen, die sich aus der Inhaltsanalyse ergeben hatten, ermöglichte es, die Realität der interkulturellen hybriden und digitalen Begegnungen seit der Pandemie zu erfassen und die Entwicklung und Vielfalt der pädagogischen Aktivitäten und Ziele der Ausbilder:innen zu beobachten. Auf konzeptioneller Ebene kommen wir auf der Grundlage des Konzepts der *Interkulturalität* (einer der zentralen Parameter unseres Projekts) durch die Ergebnisse zu dem Schluss, dass die als komplex angesehenen Online-Begegnungen – auch wenn es möglich ist, viele Dinge auf logistischer Ebene zu vereinfachen – im Hinblick auf die informellen Momente, die bei Videokonferenzen nicht organisiert werden können, noch zu definieren sind:

*la dimension **interculturelle** elle passe énormément **par les temps informels** et que du coup en visio là pour le coup **ça appauvrit** vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble au **petit dej'** ou de pas **aller boire des coups le soir** enfin tous ces tous ces moments-là où on a une **vraie rencontre humaine** en fait ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça **ça manque cruellement** ça reste quand même **hyper en surface** et et + et puis oui on ne peut pas demander à des gens de rester des heures et des heures et des heures derrière un écran. (H&G – T59)*

2.5 Forschung zum *Digitalen* mithilfe des *Digitalen*

Die Welt der digitalen Medien spielt seit der Pandemie in den interkulturellen Begegnungen zwischen Jugendlichen eine zentrale Rolle und hat zu einer Änderung der pädagogischen Praktiken geführt, um diese vom Präsenz- auf das Online-Format übertragen zu können. Die digitale Welt hat zweifellos auch das Verhalten der Beteiligten – sowohl der Ausbilder:innen als auch der Jugendlichen – verändert. Die Beobachtung der Ergebnisse erfolgte anhand der Instrumente der Sprach- und Kulturdidaktik und in der Annahme, dass das *Digitale* ein Instrument der sozialen und interkul-

turellen Interaktion ist, das dazu beiträgt, den Erwerb einer Sprache zu fördern (Faucompré u.a., 2022).

Die digitalen Medien stehen selbstverständlich im Zentrum unserer Forschung: Unsere Interviews wurden per Videokonferenz durchgeführt; ein Präsenztreffen mit den Ausbilder:innen war nicht geplant. Abgesehen von dem verwendeten Tool gab es keine weitere Anpassung des Interviewleitfadens. Durch die Pandemie von 2020 mussten die Forscher:innen im Bereich der Sprachdidaktik und der Sozialwissenschaften ihre Forschungsmethodik überdenken, um dem Distanzformat gerecht zu werden (Galimberti, 2021). Zwar ist es gut, sich Gedanken über den Nutzen eines per Videokonferenz geführten Interviews zu machen, doch in unserem Team wurde diese Frage nicht gestellt, da sich sowohl die Ausbilder:innen als auch die Forscher:innen geographisch weit voneinander entfernt befanden und die Arbeit auf Distanz einen beachtlichen Zeitgewinn darstellte, Zeit, die für andere Etappen des Forschungsprojekts zur Verfügung stand. Die Videokonferenz bietet wahrscheinlich größere Freiheiten für die Befragten. Milon (2022) zufolge kann sie „[...] förderlich sein, da sie den befragten Personen eine stärkere Kontrollmöglichkeit einräumt, was dazu führt, dass die Asymmetrie in der Interviewbeziehung verringert und die Entfaltung des Einzelnen unterstützt wird.“

2.6 Schlussfolgerung

Anhand der Auswertung der erfassten Daten konnten wir die Auswirkungen einer grundlegenden Veränderung bei den interkulturellen Online-Jugendbegegnungen beschreiben, identifizieren und genauer erfassen. Die so noch nie da gewesene Änderung der Modalitäten scheint uns ein geeigneter Gegenstand für eine vielversprechende Forschung zu sein, für die ein flexibler, an die sich verändernde Datenlage angepasster Forschungsplan erforderlich ist. Mit unserer Entscheidung für einen qualitativ-erkenntnisorientierten Ansatz wollten wir den vielfältigen Erfahrungen der Ausbilder:innen, aber auch der Jugendlichen (über die hier die Ausbilder:innen berichten) Rechnung tragen.

Durch die Wahl eines Mixed-Methods-Ansatzes war es uns möglich, anhand jedes einzelnen der in diesem Band veröffentlichten Texte einen Überblick über die Nutzung digitaler Medien bei der Organisation interkultureller deutsch-französischer Jugendbegegnungen zu geben. Zudem sehen wir die sozialen Netzwerke aufgrund ihrer Attraktivität als vielversprechende Datenquelle, da Äußerungen der an den Begegnungen be-

teiligten Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden können.

So hat es die Beibehaltung der Online-Austausche über die Ausnahmesituation hinaus, auch wenn sie zunächst nur als Notlösung gedacht waren, ermöglicht, den traditionellen interkulturellen Austausch aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten, dessen Vorteile schon jetzt ein dynamisches Forschungsfeld darstellen:

[...] nous on a **envie de garder** des formats virtuels parce que vraiment c'est quelque chose qui **apporte** on trouve que c'est un outil différent [...] qui permet d'avoir un premier **avant-goût ça peut donner envie de la mobilité** donner envie de se rencontrer tout ça. (H&G – T89)

Und schließlich konnten wir ausgehend von den im Rahmen des Projekts I-N-Jeu erzielten Ergebnissen mithilfe einer technisch geschulten Pädagogin drei Videos für die Ausbilder:innen der Begegnungen erarbeiten, wodurch unser Projekt im Rahmen einer designbasierten⁶ Forschungsmethodik zu sehen ist (s. Doff & Komoss, 2017)⁷.

Literaturverzeichnis

- Agier, M. (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: Armand Colin.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir., 2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Montréal: Agence universitaire de la francophonie.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. In: *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4), o.S.
- Doff, S., & Komoss, R. (Éds., 2017). *Making Change Happen: Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.

⁶ Konzeptorientierte Forschung

⁷ Rencontres interculturelles en ligne : 1 – Les outils

<https://youtu.be/CoPYqJg-px4>

Rencontres interculturelles en ligne : 2 – Les modalités

<https://youtu.be/IZ9kjGx8N1I>

Rencontres interculturelles en ligne : 3 – La temporalité

<https://youtu.be/HN301wZMEpg>

- Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : L'apport de l'ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. 35 N° 1.*
- Faucompré, C., Hamza, A. & Putsche, J. (2022). La rencontre interculturelle en ligne chez les adolescents : vers une sociodidactique du numérique ». Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s), Colloque Acedle - Aveiro, Portugal 2022 (16-18 nov.)
- Faucompré, C. (2024). L'apprentissage interculturel dans les rencontres franco-allemandes de jeunes en ligne. Synergies pays germanophones, 35-42.
- Galimberti, D. (2021). Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation. In: Galimberti D. (Hrsg.), *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2-9.
- Milon, C. (2022). Ce(lles) que la visioconférence rend visible(s). *Socio-anthropologie, 45.*
- Morin, E., & Bibard, L. (2018). *Complexité et organisations : Faire face aux défis de demain* (École supérieure des sciences économiques et commerciales, Hrsg.). Eyrolles.
- Narcy-Combes, J.-P. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues. *ASp. La revue du GERAS, 35-36.*
- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalière, transculturel -Une approche sociodidactique*. Linguistique. Université de Lorraine (Nancy). HDR
- Singly, F. (2000). *Libres ensemble*. Paris: Nathan.
- Sockett, G. (2023). Input in the digital wild: Online informal and non-formal learning and their interactions with study abroad. *Second Language Research, 39(1), 115-132.*
- Tardieu, C. (2014). *Notions clé pour la didactique de l'anglais*. Sorbonne PSN.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS, 58.*
- Vasseur, M.-T. (2007). Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 4(4).*
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations, HS.*

Anlagen

Anlage 1

Einführung

Aufgrund der Coronapandemie mussten die mit Unterstützung des DFJW organisierten deutsch-französischen Begegnungen abgesagt oder online durchgeführt werden. Als Angebote im Rahmen der non-formalen Bildung sind diese Jugendaustausche ein zentraler Bestandteil der Arbeit vieler Projektträger. Künftig könnten die Erstbegegnungen zwischen deutschen und französischen Jugendlichen, die mittlerweile zumindest teilweise wieder als Präsenzveranstaltungen stattfinden, durch Online-Formate fortgeführt werden.

Wir sind ein deutsch-französisches Forscherinnenteam an der Universität Straßburg und der Universität des Saarlandes (Saarbrücken) und arbeiten gemeinsam an dem Forschungsprojekt *„Die interkulturellen Jugendaustausche über den Bildschirm: von der wissenschaftlichen und strategischen Analyse hin zur dauerhaften Nutzung“* (*Les échanges inter-culturels des jeunes à travers l'écran : de la veille scientifique et stratégique à l'instauration d'un fonctionnement pérenne*). Im Zusammenhang mit dieser Problematik interessieren uns Ihre Meinung und Ihre Erfahrungen als Spezialisten und Organisatoren von deutsch-französischen Jugendbegegnungen.

Die in diesem Fragebogen erfassten Daten werden anonymisiert bearbeitet und dienen ausschließlich Forschungszwecken.

Straßburg: Chloé Faucompré, Anissa Hamza, Chloé Provot, Julia Putsche, Laurence Schmoll

Saarbrücken: Fabienne Korb, Anna Mensch, Claudia-Polzin-Haumann, Christina Reissner, Nicole Schröder

Kontakt: hamzaa@unistra.fr

-
1. Alter
 2. Staatsangehörigkeit
 3. Geschlecht
 4. Funktion/berufliche Tätigkeit in der Partnerorganisation (Drop-Down-Menü)
 - Verwaltung
 - Lehrer*in (Grundschule oder Sekundarstufe)

- Sprachlehrer*in (Grundschule oder Sekundarstufe)
 - Teamer*in bei Jugendbegegnungen
 - Pädagogische*r Leiter*in
 - Andere (bitte angeben)
5. Wo befindet sich Ihre Einrichtung?
- Deutschland
 - Frankreich
 - Andere (bitte angeben)
 - Stadt (bitte angeben)
-

Vor der Pandemie:

1. Haben Sie vor 2020 Präsenzbegegnungen als Teamer*in begleitet?
- Ja
 - Nein
- (Falls ja): Welche Aktivität(en) haben Sie angeleitet?
- Sprachanimation
 - Aktivitäten mit Sprachbezug
 - Aktivitäten zum interkulturellen Lernen
 - Andere (bitte angeben)
2. Haben Sie vor 2020 hybride Begegnungen (Mischung aus Präsenz und Online) oder reine Online-Begegnungen als Teamer*in begleitet?
- Ja
 - Nein
- (Falls ja): Welche Aktivität(en) haben Sie angeleitet?
- Sprachanimation
 - Aktivitäten mit Sprachbezug
 - Aktivitäten zum interkulturellen Lernen
 - Andere (bitte angeben)
- (Falls ja): Was charakterisierte diese Hybrid- bzw. Online-Begegnungen vor 2020? Bitte nennen Sie fünf Stichwörter.
3. Haben Sie vor 2020 an einer Schulung zur Begleitung von Online-Begegnungen teilgenommen? (ja/nein)
- (Falls ja) Handelte es sich um eine vom DFJW organisierte Schulung?
- Ja
 - Nein
 - (Falls nein) Bitte angeben
4. Fühlten Sie sich vor 2020 gut auf die Begleitung von Online-Begegnungen vorbereitet?
- Ja

- Nein
 - Teilweise
 - Andere (bitte angeben)
5. Bitte beschreiben Sie, welche Probleme/Schwierigkeiten/Vorbehalte Sie vor der Begleitung der Online-Begegnung(en) hatten. (offene Frage)
-

Während der Pandemie:

1. Wie viele **Online-Jugendbegegnungen** haben Sie seit 2020 begleitet?
2. Welche Zielgruppe(n): (bitte ankreuzen, mehrere Antworten möglich)
 - Schüleraustausch
 - Begegnung von Vereinen → (falls angekreuzt) Welche Zielgruppe? (offene Frage)
 - Andere (bitte angeben)

(technischer Hinweis: bei jedem angekreuzten Kästchen diese Frage anzeigen:)

Was charakterisierte diese Hybrid- bzw. Online-Begegnungen? Bitte nennen Sie fünf Stichwörter.

3. Welche(s) Kommunikationsmittel haben Sie eingesetzt?
 - Tele-Tandem-Plattform (DFJW)
 - Zoom
 - Teams
 - Webex
 - Google Meet
 - Discord
 - WhatsApp
 - Messenger
 - E-Mail
 - Instagram
 - TikTok
 - Facebook
 - Snapchat
 - BigBlueButton
 - Andere (bitte angeben)
4. Welche pädagogischen Hilfsmittel haben Sie bei diesen Begegnungen genutzt?
 - Digitale Pinwand (z.B. Padlet)

- Filesharing (z.B. Google Docs, Framapad)
 - Interaktives Quiz (z.B. Kahoot)
 - Design-Programm (z.B. InDesign, iMovie)
 - Interaktives Präsentationstool (z.B. Woodlap)
 - Feedback-Wortwolken (z.B. Answergarden)
 - Kollaborative Mindmap (z.B. Docear)
 - Andere (bitte angeben)
5. Welche Aktivität(en) haben Sie angeleitet? (mehrere Antworten möglich)
- Sprachanimation
 - Aktivitäten mit Sprachbezug
 - Aktivitäten zum interkulturellen Lernen
 - Andere (bitte angeben)
6. Haben Sie bei diesen Begegnungen Aktivitäten und/oder Werkzeuge entdeckt, die Sie weiterhin nutzen würden?
(ja/nein)
(Falls ja): Welche?
7. Welche pädagogischen Ansätze erachten Sie bei einer Online-Begegnung als wichtig?
8. Sind Sie gern Teamer*in bei Online-Jugendbegegnungen? (10er-Skala)
9. Was würden Sie bei diesen Begegnung(en) als negativ bewerten?
10. Was würden Sie bei diesen Begegnung(en) als positiv bewerten?
11. Was würden Sie das nächste Mal anders machen?
12. Beabsichtigen Sie in Zukunft weitere deutsch-französische Online-Begegnungen durchzuführen?
(ja/nein)
(Falls ja): Welche?
13. Weitere Anmerkungen

Wären Sie bereit, diese Fragen in einem Gespräch zu vertiefen (Präsenz oder online)?

Ja

Nein

(Falls ja) E-Mail:

Wir danken Ihnen für die Teilnahme an dieser Umfrage und stehen für Fragen gern zur Verfügung: putsche@unistra.fr

Anlage 2

Interview (nach dem Online-Fragebogen)

Guten Tag, vielen Dank, dass Sie ein bisschen Zeit für uns haben und sich bereit erklärt haben, auf unsere Fragen zu den virtuellen Jugendbegegnungen, welche Sie organisiert haben, zu antworten. Nach dem Online-Fragebogen würden wir jetzt gerne besser Ihre Sicht auf die Dinge verstehen und gerne genauer erfahren, was Sie organisiert haben. Wir fangen mit ein paar allgemein gehaltenen Fragen an und kommen dann nach und nach zu präziseren Punkten. Fühlen Sie sich frei, uns Ihre ehrliche Einschätzung mitzuteilen; es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Das Interview umfasst 12 Fragen und dauert etwa 45 Minuten. Wir nehmen es auf und werden es anschließend zu wissenschaftlichen Zwecken transkribieren. Ihre Antworten bleiben anonym, wie wir es auch schon in der Einverständniserklärung, die Sie uns unterschrieben haben, erklärt hatten.

1. Welche Bedeutung hat Interkulturalität im Rahmen der von Ihnen organisierten Jugendbegegnungen?
2. Welche Bedeutung hat Interkulturalität im Rahmen der von Ihnen organisierten Online-Jugendbegegnungen?
 - a. Könnten Sie uns von einer interkulturellen Online-Begegnungssituation berichten, die gut funktioniert sowie von einer, die weniger gut funktioniert hat?
 - b. Warum war dies aus Ihrer Sicht in beiden Fällen so?
3. Können Sie uns beschreiben, wie Sie aus Ihrer Sicht, die Veranstaltung empfunden haben?
4.
 - a. Könnten Sie uns etwas über die Fortbildungen zu Online-Begegnungen berichten, an denen Sie teilgenommen haben?
 - b. Wurden diese Fortbildungen vom DFJW organisiert? Falls nicht, von wem dann/von welcher Organisation?
5.
 - a. Wie haben Sie die Kommunikationsmittel, die Sie im Fragebogen angegeben haben, genutzt?
 - b. Welche Funktionen haben Sie genutzt?
 - c. Könnten Sie uns hierfür ein paar konkrete Beispiele geben?
6.
 - a. Welche pädagogischen Aktivitäten haben Sie durchgeführt?

- b. Beschreiben Sie die Aktivitäten, die am besten und die, die am wenigsten gut funktioniert haben.
- c. Können Sie bestimmte Momente ausmachen, die interkulturelles Lernen zwischen den Teilnehmern gefördert/hergerufen haben?
7. Haben sich die pädagogischen Ziele während der Online-Begegnung/en weiterentwickelt?
8. Wie haben die Jugendlichen Ihrer Meinung nach die Online-Begegnung/en erlebt?
9. Haben Sie Verhaltensweise feststellen können, die typisch für das Online-Format sind?
10. Kann man, was das Online-Format angeht, gleichermaßen von „interkultureller Begegnung“ sprechen, wie bei Präsenzveranstaltungen?
11. Gibt es noch etwas Wichtiges, das Sie hinzufügen möchten?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme am Interview.

Anlage 3

Transkriptionsregeln

+	Pause
++	lange Pause
XXX	nicht hörbar, unverständlich
LACHEN	Person lacht
Großbuchstaben	Person betont etwas
*	grammatikalisch nicht korrekt
?	ansteigende Intonation
unterstrichen	Überlappungen

Keine Satzzeichen: keine Punkte, Kommata oder Ausrufezeichen

3 Die Strategien der Teamer:innen angesichts der plötzlichen Umstellung auf Online-Begegnungen: eine Notsituation als Quelle pädagogischer Kreativität?

3.1 Einleitung

Die COVID-19-Pandemie und die aufeinanderfolgenden Lockdowns ab Frühjahr 2020 führten zu einer starken Beeinträchtigung der zentralen Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung. So wurde von einem Tag auf den anderen die Mobilität der Jugendlichen eingeschränkt bzw. vollkommen unterbrochen und die Partner des DFJW mussten sich mit dieser beispiellosen Situation arrangieren, um die Austauschmaßnahmen online oder in hybrider Form aufrechtzuerhalten und so einen abrupten Abbruch dieser interkulturellen Jugendbegegnungen zu vermeiden:

Die Corona-Pandemie stellt eine beispiellose Herausforderung für das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) und seine Partner dar. Seit Ausbruch der Pandemie wurden vielfältige Maßnahmen ergriffen, um Austausch und Begegnungen im Rahmen des Möglichen aufrechtzuerhalten und beispielsweise in digitalen und hybriden Formaten weiterzuentwickeln. Der Impffortschritt in Deutschland und Frankreich bremst signifikant das Infektionsgeschehen, während zunehmend auch junge Menschen ab zwölf Jahren geimpft werden können. Eine Wiederaufnahme von Präsenzformaten seitens der Partner ist möglich, Kinder und Jugendliche haben einen hohen Nachholbedarf an Begegnungs- und Austauschformaten. Gleichwohl bleibt auch weiterhin ein hohes Maß an Flexibilität, Kreativität und Resilienz seitens der Projektträger erforderlich. (DFJW, 2022: 1)

Für die Teamer:innen von Begegnungen stellte sich, ebenso wie für die Akteur:innen der formalen Bildung, schnell die Frage, wie die Kontinuität

gewahrt werden könne. Dies führte dazu, dass sie, zumindest teilweise, vom Präsenz- zum Online-Format übergangen, was wiederum bedeutete, dass sie gleichzeitig eine ganze Reihe an Kompetenzen (Flexibilität, Kreativität, Resilienz etc.) entwickeln mussten.

Diese Situation stellte das Raum-Zeit-Gefüge der Begegnungen gewissermaßen auf den Kopf, da diese nicht mehr über echte Mobilität, d.h. eine physische und simultane Nähe zum Anderen, sondern über den Bildschirm erfolgten, wodurch unweigerlich für die Jugendbegegnung andere Parameter ins Spiel kamen.

Im Bereich der Nutzung der digitalen Medien hatten technische Entwicklungen bereits pädagogische Transformationen und Veränderungen angekündigt; insofern beschleunigte die Pandemie diesen Prozess lediglich. Es ging darum, über das virtuelle Format die Kontinuität zu gewährleisten. Im Zuge dieses Prozesses sahen sich die Teamer:innen der Begegnungen mit zahlreichen Fragen technischer, aber auch und vor allem pädagogischer Natur konfrontiert, und das in einer als „Notsituation“ bezeichneten Lage.

Angesichts dieser gänzlich neuen Situation stellten sich verschiedene Fragen:

- Wie sind die Teamer:innen bei der Planung und Durchführung dieser virtuellen und/oder hybriden Begegnungen mit diesem neuen Raum-Zeit-Gefüge in pädagogischer Hinsicht umgegangen?
- In welchem Maße haben sie sich mit der Animation einer Online-Begegnung, die ihnen mehr oder weniger aufgezwungen wurde, letztlich arrangiert und wie haben sie die Schwierigkeiten gemeistert, mit denen sie konfrontiert waren?
- Und schließlich, inwiefern hat diese Notsituation sie dazu gebracht – oder auch nicht –, ihre ursprünglichen Ziele zu überdenken und ihre pädagogische Kreativität zu nutzen?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden wir unsere Reflexion auf die Erfahrungen der im Rahmen der semistrukturierten Einzelinterviews befragten Teamer:innen der Begegnungen stützen und auf das, was sie uns hinsichtlich ihrer tatsächlichen Praktiken bei der Animation dieser Online- oder Hybridbegegnungen mitgeteilt haben. Für dieses Kapitel positionieren wir unsere Reflexion an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaften und Informations- und Kommunikationswissenschaften aus dem Blickwinkel der Sprachdidaktik. Anhand der von uns durchgeführten thematischen Inhaltsanalyse (s. Kapitel 5.2) konnten wir eine bestimmte Anzahl von Themenbereichen identifizieren, die wir mit Auszügen aus den Interviews illustrieren werden. Wir werden nach und nach in die Inter-

pretation unserer Ergebnisse eintauchen und gleichzeitig versuchen, im Verlaufe dieses Kapitels die verschiedenen Konzepte zu definieren, die unserer Reflexion zugrunde liegen, um den Umgang der Teamer:innen mit der Notsituation in Bezug auf die Umsetzung ihrer pädagogischen Ziele, d.h. die Eindrücke und „improvisierten Maßnahmen der Akteur:innen vor Ort“ im Kontext der Ausnahmesituation der Pandemie (Albero, Linard & Robin, 2009: 11), herauszuarbeiten und zu analysieren.

3.2 Zwischen Kontinuität und pädagogischem Umbruch: eine Notsituation

Der Bereich der formalen Bildung unterlag der Vorgabe der pädagogischen Kontinuität, was den Erhalt einer pädagogischen Verbindung zwischen Schüler:innen und Lehrkräften bedeutete, deren Ziel es war, die „von den Schüler:innen bereits erworbenen Kenntnisse zu vertiefen und zu erhalten und gleichzeitig den Erwerb von neuem Wissen zu ermöglichen“¹. Dies geschah in Form von Online-Unterricht. Dieser Begriff wurde dabei verstanden als der Wechsel von der realen zur virtuellen Welt, was den Eindruck eines einfachen Übergangs, ohne Transformation, vermittelte, bei dem es reichte, auf Distanz das zu machen, das man sonst in Präsenz machte.

Mehrere Studien und Umfragen zeigten schnell, dass dieser Begriff der Kontinuität eine Illusion war, und zwar aufgrund seiner Komplexität und der mit ihm verbundenen Herausforderungen, wie der digitalen Kluft oder der Kenntnisse der Lehrer:innen im Bereich der digitalen Medien (Wagnon, 2020), um nur zwei Beispiele zu nennen. Die Situation der Lockdowns stellte eine abrupte Veränderung dar; dass es zu einer vollständigen Umstellung auf Online-Unterricht kommen würde, hatten die Bildungsakteur:innen nicht ahnen können.

Seurrat (2022) bezeichnete diesen Begriff außerdem als „paradoxe Vorgabe“, da er so klingt, als sei für den Wechsel von Präsenz auf Distanz nichts neu zu erfinden und als werde es reichen, einfach alles Bisherige beizubehalten und gleichzeitig von den Lehrer:innen und Schüler:innen Flexibilität zu verlangen, damit sich diese um jeden Preis an die Situation anpassen. Die meisten Studien zu diesem Thema befassen sich vor allem mit dem Bereich der formalen Bildung. Daher scheint es uns wichtig, die Thematik im Kontext der non-formalen Bildung zu untersuchen.

¹ <https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-289680>

Der Bereich der non-formalen Bildung, ebenfalls durch die Pandemie stark beeinträchtigt, unterlag *de facto* ebenfalls der Vorgabe der Kontinuität. Jedoch galt diese hier eher als Mittel zum Erhalt der sozialen Bande zwischen den Jugendlichen und als unterhaltsame Möglichkeit, das Lernen fortzusetzen. Dadurch kam ihr eine besondere Rolle zu, und zwar die, einerseits die formale Bildung zu ergänzen und andererseits die Versäumnisse der formalen Bildung auszugleichen, die im folgenden Ausschnitt als eine nicht sehr angenehme Aktivität beschrieben wird:

Im Kontext einer Krise kann und muss das Lernen reichhaltig und vielfältig sein [...]. Dies bedeutet, über den Rahmen der formalen Lehre und des formalen Lernens hinauszugehen und auch Möglichkeiten der non-formalen und informellen Bildung zu nutzen. Die Lernenden müssen weitestmöglich ermutigt werden, zu spielen und Lernaktivitäten durchzuführen, die ihnen Spaß machen [...]. (UNESCO, 2020: 4)

In diesem Teil versuchen wir zu verstehen, wie die Teamer:innen von Begegnungen diese pädagogische Kontinuität gesehen haben, und zu erfassen, was als Kontinuität und was hingegen als Bruch bezüglich ihrer üblichen Praktiken zu sehen ist.

3.2.1 Die pädagogische Kontinuität im Blick behalten ...

Anhand unserer Ergebnisse konnten wir bei einigen Teamer:innen die Tendenz feststellen, einfach das, was man vorher im Präsenzformat gemacht hatte, auf das Distanzformat zu übertragen, d.h. das Bewährte an das virtuelle Format angepasst zu übernehmen, um bei der Fortsetzung und Durchführung der Begegnungen in einer Situation einer „massiven Verlagerung ins Distanzformat“ effizient zu sein (Villiot-Leclerc, 2020).

In der Komfortzone bleiben

*Nee, wir haben so **bewährte Übungen genommen**² LACHT also wo **wir wussten, es funktioniert**, weil wir zum Teil ja wirklich sehr spät zoomen mussten auch, ne, weil die Jugendlichen dann unterwegs waren oder irgendwie nicht, nicht zu der Zeit konnten zu der so Arbeitszeiten von so Orgas sind ähm, genau deswegen **haben wir eher***

² Fettdruck zur Kennzeichnung der Stellen, die wir persönlich für unsere Analyse hervorheben möchten.

auf Bewährtes gesetzt, also, was wir schon vorab ausprobiert hatten. (EK – T52)

*Euh hm ++ ouai je pense que **tout ce qui a été assez classique comme format** donc je dis quelque chose et je demande aux participants *à y répondre **ça *a pas très bien fonctionné** euh + donc quand j'ai utilisé ***une autre outil comme Kahoot par exemple ou euh quelque chose de plus interactif ça a eu tendance à fonctionner** euh c'est pas une nouvelle chose c'était **pas une révélation** donc RIRES **je le savais déjà** [...]* (RAO – T69)

Diese ersten beiden Ausschnitte zeigen, dass die Teamer:innen das Bedürfnis hatten, bis zu einem gewissen Punkt in einer Komfortzone zu bleiben, indem sie bereits bekannte Aktivitäten oder Hilfsmittel nutzten, die sich schon bewährt hatten, um bei der Animation der Begegnungen keine Zeit zu verlieren und kein Risiko einzugehen. Die Teamer:innen geben an, das verwendet zu haben, was sie als „klassische“, funktionierende Formate bezeichneten, um einen guten Verlauf der Begegnung zu gewährleisten. Der zweite Ausschnitt zeigt jedoch, dass es nicht funktioniert, das Präsenzformat, ein recht traditionelles Format, 1:1 auf das Distanzformat zu übertragen, und dass es notwendig ist, interaktive Werkzeuge einzusetzen, um die Online-Begegnung erfolgreich durchzuführen. Allerdings ist die Nutzung von Kahoot in diesem Kontext auch für den Interviewpartner neu, der angibt, dieses Instrument grundsätzlich auch früher schon verwendet zu haben.

Unseres Erachtens zeigt diese Ausgangshaltung, bei der versucht wird, das Präsenzformat auf das Online-Format zu übertragen, ein Gefühl der Unsicherheit seitens der Teamer:innen angesichts der noch nie da gewesenen pädagogischen Herausforderung des Distanzunterrichts.

Die Umstellung auf das Distanzformat und die Vorgabe, die Kontinuität aufrechtzuerhalten, hat zudem bei vielen das ausgelöst, was Kalika (2002) als den „Blätterteigeffekt“ bezeichnet, also die Aufeinandererschichtung von verschiedenen digitalen Tools, ohne dass eine echte pädagogische Reflexion stattfand, da die Lockdowns unerwartet kamen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Teamer:innen in der Eile zunächst alle diese Tools verwendet haben, da sie dachten, so die Herausforderungen des Digitalen meistern zu können, um schließlich eine Kehrtwende zu machen und nur noch ein einziges Instrument zu verwenden, wie den folgenden beiden Ausschnitten zu entnehmen ist:

Die Vorgabe des Digitalen

[...] Ansonsten ist es wirklich gängig gewesen Padlet, weil wenn man einmal, was viele kennen oder was ich jetzt auch kannte, dass viele Schulen das auch eingesetzt haben, **man greift natürlich auf Altbekanntes zurück** und ähm das ist dann **am einfachsten**. Aber nicht zu viele, **das hat sich auch gezeigt, nicht zu viel Neues und Methodenmix machen, das überfordert**, nicht nur einen selber, sondern halt auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ähm wenn es dann zu sehr so springt [...] (FG – T65)

[...] en fait je crois **qu'on a essayé de de pas se démultiplier sur 50000 outils** en fait fin je crois qu'au début il y avait **un côté gadget fin d'essayer plein de trucs** [...] et je pense que si on s'est rendu compte que plus on utilisait d'outils plus on perdait des groupes en fait [...] ça faisait trop de **trop d'espaces et trop de liens** et + que ce soit avec des adultes ou avec des jeunes fin je trouve **qu'on les perdait rapidement** en fait et du coup on + s'est dit **qu'il fallait restreindre** [...] (MB – T32)

Während der erste Ausschnitt sich mit den beiden vorigen in dem Punkt deckt, dass man sich im Bemühen um eine effiziente Vorgehensweise auf Bekanntes und auf das, was funktioniert, beschränkte, wird im zweiten Ausschnitt ein Punkt angesprochen, der für uns von Interesse ist: Die massive Zurverfügungstellung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich aufgrund der Lockdowns und des Homeschoolings führte einerseits zu einer Art Verpflichtung, löste andererseits aber angesichts der Neuheit und des berühmten „Gadget-Effekts“ bei den Teamer:innen auch Begeisterung aus, die ihre Praxis optimieren wollten. Dies hatte jedoch den gegenteiligen Effekt: Plötzlich fühlten sie sich überfordert, überforderten dann wiederum die Teilnehmenden und beschränkten sich letztendlich auf eine bestimmte Anzahl von für die Animation der Online-Begegnungen erforderlichen Tools, um sich nicht zu verzetteln.

Unseres Erachtens ist dieser Schritt zurück, den die Teamer:innen vornahmen, nachdem sie den schädlichen Effekt der exzessiven Nutzung digitaler Tools festgestellt hatten, in Verbindung zu sehen mit der „Vorgabe des Digitalen“, die seit mehr als zehn Jahren auf dem Bildungsbereich lastet (Cordier, 2017) und während der COVID-19-Pandemie mit der Vorgabe der pädagogischen Kontinuität einherging: „Der Diskurs über digitale Medien im Bildungsbereich ist oft enthusiastisch und von technologischem

Determinismus geprägt und nimmt die Form einer ‚paradoxalen Vorgabe‘ an, bei der zudem ‚digitalgestützte Pädagogik und pädagogische Innovation‘ verwechselt werden“ (Martin u.a., 2021). In dieser Hinsicht verstehen wir gut, dass die Vorstellung einer pädagogischen Kontinuität mithilfe der digitalen Medien eine echte pädagogische Gestaltungsarbeit erfordert und daher ein Schulungsbedarf entsteht, der in den beiden Interviewausschnitten zum Ausdruck kommt. Auf diesen Punkt werden wir später noch eingehen.

Die Kontinuität der pädagogischen Ziele

Als die Teamer:innen zur Entwicklung ihrer pädagogischen Ziele während der Online-Begegnungen befragt wurden, war die Antwort ziemlich eindeutig: Die Kontinuität war eine Selbstverständlichkeit, es ging nicht darum, etwas anderes zu machen, sondern eher darum, es anders zu machen, wie der folgende Ausschnitt zeigt:

*+ non je *sais pas je *pense pas je pense que **les objectifs sont les mêmes** c'est aussi une façon de voir des choses parce que **c'est moi qui décide** les objectifs en tant qu'organisateur en tant qu'intervenant euh + pour moi **rien n'a changé** c'est toujours mon objectif de **donner plus de connaissances sur l'autre culture sur l'Allemagne et sur la langue allemande** et dans cette mesure non rien n'a changé juste parce que le format a changé ouais **c'est le format qui a changé et pas les objectifs** [...] (RAO – T73)*

Wenn man die Definition eines pädagogischen Zieles (s. Herling, 2019) aufgreift und sich dabei bemüht, dieses in den Kontext der non-formalen Bildung zu stellen, bedeutet das pädagogische Ziel das, wozu Jugendliche am Ende der Begegnung oder der Animation in der Lage sein sollten. In der Regel versteht man darunter die während der Begegnung oder Sitzung erworbene(n) Fähigkeit(en), und die Teamer:innen ermöglichen es den Jugendlichen durch die Auswahl der Inhalte und Methoden, das festgelegte Ziel zu erreichen. Im Bereich der non-formalen Bildung geht es bei den Zielen um „Fähigkeiten fürs Leben und die Vorbereitung auf eine aktive Staatsbürgerschaft“³. In diesem Sinn scheint es offensichtlich, dass die Kontinuität auf dieser Ebene stattfinden kann und muss. Was uns in diesem Zusammenhang interessiert, ist jedoch der im folgenden Ausschnitt erwähnte Formatwechsel. Denn auch wenn es nicht nötig zu sein scheint,

³ <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/non-formal-education>

die pädagogischen Ziele beim Wechsel aufs Distanzformat zu verändern, sollten die Teamer:innen dennoch ihre Ziele den pädagogischen Modalitäten anpassen, die sich unweigerlich verändert haben, wie es die Teamerin hier schildert:

+ mmh ah dis oui parce que parce que **y'a une donnée supplémentaire** à prendre en compte on a la distance physique à prendre en compte hum qui facilite euh parfois le contact en fait + et là *on a pas la pré ***on peut pas s'appuyer sur la présence physique** [...] y'avait **un objectif pédagogique en plus** c'était qu'en plus de euh déconstruire les barrières linguistiques déconstruire la timi 'fin pas déconstruire la timidité mais **déconstruire en tout cas le le rapport à l'autre** et la difficulté du rapport à l'autre y'avait aussi déconstruire euh l'obstacle digital quoi + [...] (MB – T98)

Bei der virtuellen Begegnung würden also neue Ziele der Begegnung hinzukommen, und zwar aufgrund der Veränderung des Formats, das ein anderes Verhältnis zum Anderen mit sich bringt, was Bouyssi (2009) im Rahmen des kollaborativen Lernens auf Distanz beschreibt, das den Vorteil habe, die einzelnen Personen über die Schaffung der Distanz durch den Bildschirm emotional abzusichern. Gleichzeitig werde die interkulturelle Begegnung selbst dadurch möglicherweise schwieriger als in Präsenz.

Auch wenn die Vorstellung von Kontinuität in dem Willen der Teamer:innen zum Ausdruck kommt, in ihrem Streben nach Effizienz, aber auch nach minimaler Veränderung, das Bekannte durch Tools wie Videokonferenzen zu reproduzieren, konnten wir Elemente eines pädagogischen Bruches feststellen, mit denen wir uns im folgenden Abschnitt beschäftigen werden.

3.2.2 ... in einer Situation des pädagogischen Bruches

Das erste Element des Bruches, das wir feststellen konnten, besteht auf Ebene der digitalen Kompetenzen der Teamer:innen, entweder ganz konkret ihrer Fähigkeiten zur Umsetzung ihrer Ziele oder hinsichtlich ihrer Überzeugungen und Wahrnehmungen der digitalen Medien und ihrer potenziellen Beherrschung:

Ein Schulungsbedarf mangels Vorhersehbarkeit und Vorbereitung

Oui on a suivi des formations via l'OFAJ et via XXX euh euh en Allemagne pour justement trouver des des des jeux en ligne interactifs ou

*des plateformes ou bien euh pour réussir à un peu mettre de de dynamique en fait dans ces échanges on en a fait ce qui nous a franchement aidés ça euh parce **qu'on était quand même un peu dépourvus au début** ouais **pour être honnêtes + ou pas préparés tout simplement** (AD – T26)*

In den verschiedenen Interviews bringen die Teamer:innen sehr deutlich zum Ausdruck, dass sie am Anfang dieser Situation, die es so noch nie gegeben hatte, „kalt erwischt“ wurden, da man eine solche Situation im Bildungsbereich nicht vorhergesehen hatte. Digitale Tools wie Plattformen oder Online-Spiele zu nutzen, setzt unweigerlich eine technisch-pädagogische Kompetenz voraus, die sich unter dem Zeitdruck für einige zu einem Stressfaktor entwickelte. Manche Teamer:innen griffen daher schnell auf im Bildungsbereich angebotene Lösungen zurück, um nicht völlig zu „schwimmen“. Andere nutzten Strategien der Selbstfortbildung, worauf wir an geeigneter Stelle noch zurückkommen werden.

Durch die Berichte unserer Interviewpartner:innen wurden wir auf einen anderen Aspekt aufmerksam, und zwar den des Gefühls, hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien inkompetent oder im Gegenteil kompetent zu sein, was stark von den Überzeugungen und Vorstellungen abhängig ist, die sie von ihnen haben:

*[...] ouais mais il faut juste prendre en compte que + beaucoup de mes problèmes avec ces formats et **beaucoup de difficultés que j'ai eu avec ces formats** ça vient de mon **inexpérience et mon incompetence** aussi parfois et ça je le sais donc euh + [...] (RAO – T85)*

*Tatsächlich haben das ja gar nicht so viele Leute gemacht zu Beginn des Ganzen glaube ich und **ich bin noch einigermaßen jung, da geht das noch mit der Technik** [...] (RF – T68)*

Das erste Interview erweckt den Eindruck, dass der Teamer die Verantwortung für die Probleme im Zusammenhang mit den digitalen Medien übernimmt, da er den Grund dafür in seinen eigenen fehlenden Erfahrungen und Fähigkeiten sieht, während der zweite Interviewpartner die Vorstellung zum Ausdruck bringt, dass es sich hier um eine Generationenfrage handele und jungen Menschen der Umgang mit digitalen Medien leichter falle als älteren, was wiederum auf der Vorstellung beruht, dass es den digital natives leichter gelingt, eine „digitale Grundbildung“ zu erwerben, was in der Studie von Sörgo u.a. (2017) jedoch widerlegt wurde.

Abschied nehmen von der Präsenzbegegnung

*Mhm bah quand la pandémie a commencé oui je crois 'fin on s'est dit 'fin en fait 'fin pour nous tout **l'objectif** c'est +c'est ça en fait pour nous tous les échanges tout ce qu'on met en place **c'est pour favoriser cet apprentissage interculturel** et mhm **du coup l'objectif quand même est le même** après mhm + on se rend compte que **cet apprentissage interculturel il passait quand même beaucoup par mhm + par de l'informel** par tout ce qui se passe qui se passe pendant les pauses qui se passe pendant tout ces temps-là et mhm + force est de constater **c'est quand même compliqué en ligne** mhm et donc voilà donc 'fin de en gros je pense l'objectif et notre approche restent la* même **après il a fallu revoir nos + sûrement nos nos objectifs nos attentes aussi à la baisse quoi** (MB – T6)*

Ein weiterer Bruch scheint da stattzufinden, wo die noch nie da gewesene Situation die Teamer:innen nicht nur zwingt, die Begegnung wie beschrieben hinsichtlich ihrer Modalitäten zu überdenken, sondern auch hinsichtlich ihrer Inhalte und Organisation.

In diesem 9. Interviewausschnitt ist eine gewisse Frustration seitens des Teamers zu spüren. Er bestätigt hier erneut die Kontinuität der Ziele bei der Umstellung auf das Online-Format, unterstreicht aber die Tatsache, dass das interkulturelle Lernen nicht das Gleiche sein kann wie bei einer Präsenzbegegnung, insbesondere, da die informellen Momente fehlen, in denen sich Schlüsselmomente der Begegnung mit dem Anderen ergeben. Ihm zufolge zwingt die virtuelle Begegnung sie, die Erwartungen herunterzuschrauben. Dies spiegelt wider, was auch in den vorigen Interviewausschnitten anklang: Am Anfang wird die beispiellose Situation des Lockdowns und des „Alles auf Distanz“ regelmäßig im Vergleich zum Präsenz-Format gesehen und genauer gesagt wie eine Version von schlechterer Qualität, quasi eine „Billigversion“, um die Worte einer Teamerin zu verwenden, die im Rahmen unserer Studie interviewt wurde (MQ – T54).

Die Tatsache, die Inhalte verringern zu müssen, wurde von den Teamer:innen als Frustration empfunden, solange sie an das Distanzformat genauso herangingen wie an das Präsenzformat. Jedoch verlangt die am Bildschirm verbrachte Zeit pädagogische Anpassungen; eine einfache Übertragung des Präsenzformats auf das Online-Format ist daher nicht möglich und macht eine andere Herangehensweise an die Begegnung erforderlich.

Unseres Erachtens stellt diese Frustration oder gar Enttäuschung eine erste pädagogische Reaktion dar, nämlich beide Formate gleichzusetzen

und das eine einfach auf das andere zu übertragen. Recht schnell sahen sich die Teamer:innen jedoch mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert, da das Format eben nicht das gleiche ist, was dazu führte, dass sie die pädagogischen Inhalte anders planten und folglich anders handelten:

*Und ähm wie gesagt **wir sind tatsächlich nie in den Programmen**, was wir uns vom Tagesprogramm vorgenommen haben, **so weit gekommen wie wir eigentlich erhofft haben und dann haben wir es nachher wirklich nur auf so ein kleines Maß runtergedrückt** und haben dann festgestellt, die besten Maßnahmen, die klappen, passen in, wenn man halt dann auch von Interkulturalität spricht, ist, wenn man die Gruppen jeweils im Plenum zusammenkommen lässt und nicht einzeln, weil damit waren viele überfordert und wir gleich mit, weil wir waren eigentlich nur noch technischer Support [...] (FG – T24)*

*Oui +++ oui et ça c'est XXX **la difficulté pour nous 'fin de d'accepter ça** aussi d'accepter qu'on XXX pas juste mhm + **on * peut pas transposer ce qu'on fait en présentiel en ligne** en fait c'*est pas la même + **l'approche est différente la manière de faire est différente** et + voilà on a essayé au début aussi de faire des échanges bah XXX habitué a faire un échange du lundi au lundi en présentiel et du coup on faisait les échange en ligne du lundi au lundi en fait et + je pense que ça nécessite de notre côté dans les les 'fin les associations qui organisent d'accepter ça **d'accepter que c'est autre chose c'est une autre manière de faire c'est une autre approche et une autre peut-être c'est aussi une autre forme de pédagogie en fait** 'fin [...] (MB – T10)*

Beim Lesen des folgenden Interviews wird sehr deutlich, dass der Übergang von Etappe 1 (Frustration/Vergleich) zu Etappe 2 (die Begegnung anders sehen) eine echte Phase der Akzeptanz seitens der Teamer:innen und der von dieser neuen Modalität betroffenen Organisationen erforderlich macht:

Sobald die Phase der Akzeptanz vorbei ist, findet der Übergang zu Etappe 3 statt, in der die Akteur:innen es tatsächlich anders machen wollen und verschiedene Parameter anpassen, was MB klar zum Ausdruck bringt, wenn er sagt, dies sei „eine andere Form der Pädagogik“.

Wir können daraus also schließen, dass dieser Umbruch in der Notsituation den Teamer:innen und Organisator:innen interkultureller Begegnungen in einem ersten Schritt abverlangte, eine Phase des „Abschiednehmens“ von der Präsenzbegegnung zu durchlaufen, damit sie sich in einem

zweiten Schritt für einen neuen pädagogischen Ansatz öffnen konnten, den wir im folgenden Kapitel genauer analysieren werden.

3.3 Eine Pädagogik der Notsituation: von der Einschränkung zur Anpassung

Der Ausnahmezustand der Lockdowns während der Pandemie wird zur Entstehung einer Bildungsform geführt haben, die vom Fernunterricht, genauer gesagt dem *e-learning*, zu unterscheiden ist, wie es in den letzten Jahrzehnten entwickelt und untersucht worden ist. Die beispiellose Situation der Pandemie hat die Lehrenden des formalen und non-formalen Bereiches gezwungen, sich in der Notsituation pädagogisch anzupassen, um der genannten Vorgabe der pädagogischen Kontinuität während der COVID-19-Pandemie gerecht zu werden. Im Bereich der formalen Bildung wird der Ausdruck *emergency remote teaching* verwendet, was man als „Distanzunterricht in einer Notsituation“ übersetzen kann und von Hodges u.a. (2020: 7) als *a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances* definiert wird.

Was uns für unseren Kontext von Interesse ist, ist der Begriff der Notsituation, der auch vollkommen auf die pädagogischen Praktiken der Teamer:innen der Jugendbegegnungen zutrifft, da es hier, wie im Bereich der formalen Bildung, darum ging, rasch und ohne große Vorbereitung über einen bestimmten Zeitraum mit der beispiellosen Situation umzugehen, um die pädagogischen Ziele der Begegnung erfolgreich umzusetzen.

Bei der Analyse unserer Ergebnisse konnten wir feststellen, dass diese Pädagogik der Notsituation bestimmte Etappen umfasste, die von der Einschränkung (mit den vorhandenen Mitteln arbeiten) bis hin zur Anpassung (Flexibilität und Reflektiertheit an den Tag legen, um die eigene Pädagogik anpassen zu können) reichten:

Das Erste, was wir feststellen konnten, ist die Stressbewältigung bei den Teamer:innen.

3.3.1 Umgang mit dem Stress

Also **mehr Schockerlebnisse**, wo ich gedacht hatte, **jetzt kippe ich gleich vom Stuhl** als in der Präsenzbegegnung muss ich sagen, also man hat ja **keine Zeit, man kann nicht im Team** wie bei äh

*Präsenzbegegnungen sagen, **Kollegen oder Kollegin fragen, was machen wir jetzt**, die sind gerade unruhig, komm dann machen wir jetzt eben Pause ähm j **sehr schwierig**, dann muss man sagen also in der Anfangszeit haben wir da auch äh hab ich da viel, ja notwendige, aber auch so diesen **Sprung ins kalte Wasser gemacht**. [...] Ich weiß auch bei dieser ersten Digital-Veranstaltung war ich Host und dann habe ich den Kollegen gefragt, **was ist denn Host, was mache ich als Host** [...] aber ähm auch **dieses neue Vokabular**, dass man dann hat, ne, das finde ich schwierig [...] (FG – T60)*

In diesem ersten Interviewausschnitt wird das Stressgefühl, mit dem die Teamerin konfrontiert war, mit dem Begriff „Schockerlebnisse“ klar zum Ausdruck gebracht, einem ziemlich starken Ausdruck für den Zustand, in dem sie sich fühlte. Sie erklärt diese Situation vor allem mit einem Gefühl der „pädagogischen Einsamkeit“, d.h. mit der Tatsache, kein physisch anwesendes Team um sich herum zu haben, mit dem sie je nach den Reaktionen und Einstellungen der Jugendlichen spontane Entscheidungen während der Begegnung treffen könnte, wie es im Präsenzformat der Fall ist. Wir können daher den Schluss ziehen, dass die Situation des „Alles auf Distanz“ den Teamer:innen ihre Bezugspunkte und insbesondere den des Kollektivs genommen hat, sodass sie plötzlich alleine waren, jede:r vor dem eigenen Bildschirm. Diese Eindrücke, die später durch die Verwendung des Ausdrucks „Sprung ins kalte Wasser“ verstärkt wird, zeigt uns auch das Gefühl der Unsicherheit und des Risikos, das die Teamer:innen bei der Umstellung auf das Distanzformat hatten und das automatisch einen gewissen Stress auslöste. Schließlich unterstreicht die Teamerin ihre Aussagen durch den Hinweis auf das neue Vokabular im Zusammenhang mit der Technik, das sie bis dahin nicht gekannt hatte und das ihr Gefühl der Unsicherheit und des Unbehagens angesichts des Distanzformats noch verstärkte. Das Gefühl des Schocks und Stresses wird also durch einen Verlust der Bezugspunkte auf Ebene der Arbeitsmodalitäten ausgelöst, der die Teamer:innen zwingt, in einer so noch nie dagewesenen Situation zu handeln und Entscheidungen zu treffen.

*Ähm ich habe die als also ich fand es ich war immer **so extrem angespannt**, weil es einfach **so viele verschiedene Rollen** sind und ich auch den Eindruck habe, dass man eben man hat einfach **viel weniger Spielraum**, [...] also **ich hatte den Eindruck man kann einfach viel weniger improvisieren, wenn man online ist als offline** und ähm ich hatte ich **war immer relativ angespannt**, weil die, weil ich war selbst immer **sehr gestresst**, weil ich ähm eben das Gefühl hatte, **ich***

muss so viele Dinge gleichzeitig versuchen zu zu koordinieren
 [...] (AB – T44)

Dieser Ausschnitt aus einem anderen Interview illustriert perfekt den Druck, der mit der Pädagogik der Notsituation einherging. Diesem Ausschnitt zufolge scheint der Druck von einem Mangel an technischen Fähigkeiten seitens der Teamerin herzurühren, da sie erklärt, dass sie den Eindruck hatte, aufgrund der großen Anzahl an Dingen, die gleichzeitig koordiniert werden mussten, eingeschränkt zu sein und einen geringeren Spielraum für Improvisation zu haben. Auch hier wird wieder über das Gefühl berichtet, von der Situation – hier der Technik – überfordert zu sein, wodurch ihre übliche Praxis gestört wurde.

3.3.2 Von der Einschränkung zum Handeln

*mhm voilà et on était en séminaire et du coup nous on *avait plus de moyen de communiquer avec l'équipe en fait fin de alors on pouvait mhm on pouvait les appeler et on pouvait voilà envoyer des SMS mais du coup **on *avait plus ce truc de équipe à 5** mhm on ***avait plus ce moyen-là** donc ça c'était aussi ce genre de situation de + okay **quand est-ce qu'on fait la réunion d'équipe du coup comment on fait** [...] c'était toujours en fait voilà ce + cette sensation de voilà bon **si internet fonctionne tout va bien se passer** mhm à peu près **mais il suffit de d'un grain de sable** et et on pourra* rien y faire en fait **on avait toujours aussi des stratégies mhm de contournement** donc c'était beaucoup **d'improvisations aussi beaucoup de changements de plans toute au long de la journée** mhm + et l'impression que la journée durait vraiment très longtemps alors qu'en soi le temps passé en séminaire sur des projets hybrides il était moins long que mhm le temps passé en séminaire sur des projets classiques en présence **mais avec tellement de retournements de situations qu'on était lessivés** et + et oui on avait l'impression de plus être **aux commandes à certains moments et d'être vraiment dirigés là par RIRES par la connexion** [...] (MQ – T82)*

Auch in diesem Ausschnitt wird die Tatsache betont, dass man sich nicht mehr jederzeit auf sein Team stützen kann, um Entscheidungen zu treffen, und vollkommen abhängig von der Technik und der Internetverbindung ist. Die Teamerin betont, was für eine große Einschränkung die Technik für den guten Verlauf der Begegnung darstelle, in Verbindung mit einem

Gefühl der Ohnmacht, das in dem Satz „da kann man nichts machen“ oder aber „man hatte das Gefühl, die Zügel nicht mehr in der Hand zu haben“ ausgedrückt wird, was einmal mehr unterstreicht, dass die Technik nicht ausreichend beherrscht wird.

Jedoch geht die Teamerin anders als in den beiden vorangehenden Ausschnitten über die simple Feststellung der Einschränkung, also die Tatsache, zum Umstieg auf das Online-Format gezwungen zu sein, hinaus, da sie von „Umgehungsstrategien“, „Improvisationen“ und „Planänderungen“ spricht und damit die Teamer:innen hinsichtlich der Distanzsituation in eine proaktive Rolle versetzt:

[...] *Je pensais justement à ce fameux nous sur nous fin se présenter à l'autre groupe um +++ où **on a revu au rabais fin au rabais en tout cas on a + on a changé de plans vraiment plusieurs fois le premier jour on a essayé** de les faire travailler en petit groupe ça ne fonctionnait pas côté français le deuxième jour um **on a refait une tentative** et mhm +++ et en fait um voilà encore une fois les jeunes eux ils tenaient encore dans les groupes c'était pénible mais **ils tenaient à peu près même si rien ne fonctionnait** + mais ils étaient assis face à leur écran ils essayaient um je voyais bien que voilà c'était* pas en train de courir dehors partout et XXX impatients **mais là c'était plus moi qui + qui ne supportais pas en fait clairement de + de voir que ça ça ne fonctionnait pas** et donc mhm + que la décision de voilà arrêter ce point de programme de les envoyer en pause et **on a réfléchi du coup avec l'équipe** de comment + comment on fait pour qu'il y ait quand même quelque chose qui se passe + mhm donc on a là **on est partis sur du pas blended learning mais du + asynchrone** où du coup il y a eu des choses voilà c'était plus c'était* plus l'objectif qu'on visait là qu'ils échangent entre eux rire de manière synchrone parce que c'était* pas possible + um mais du coup on s'était dit **bah tant pis + on passe sur de l'asynchrone et + ils posent des questions ils les publient et ensuite les jeunes d'autre groupe y répondront ultérieurement** (MQ – T124)*

Dieser Ausschnitt scheint uns geeignet, ihn hier genauer zu analysieren, da er ziemlich genau den Wandel zeigt, der sich im Kopf der Teamerin vollzieht, und zwar von der anfangs negativen Einstellung gegenüber dem Online-Format, das sie zwingt, bei ihren Zielen Abstriche zu machen, über einen Zustand des ständigen Ausprobierens, um die Einschränkungen zu überwinden, und des Sich-Bewusstwerdens, dass ihr dies nicht gefiel, hin zur Rückbesinnung auf ihr Team, um die Situation zu meistern und an

die vorab festgelegten Ziele angepasste Entscheidungen zu treffen, was von ihr ein gewisses Loslassen verlangte, das wir dem Satz „na gut, egal, dann gehen wir eben zu asynchron über“ entnehmen. Es besteht also eine ganze Reihe von Spannungen bei den Teamer:innen zwischen dem, was für die Präsenzbegegnung geplant war, was sie oder er machen wollte, den eigenen Gefühlen, den Reaktionen der Jugendlichen auf das, was angeboten wird, und dem, was letztendlich umgesetzt werden konnte. All dies verlangt von den Teamer:innen, mit einer gewissen, schwer zu fassenden pädagogischen Komplexität zu jonglieren, was deutlich macht, wie wichtig ihre Agentivität ist.⁴

3.3.3 Flexibilität, Anpassung und Veränderung des Fokus

Diese Dynamik ermöglicht den Übergang von einer Pädagogik der Einschränkung zu einer Pädagogik, die wir als „Pädagogik der Anpassung“ bezeichnen können. Es geht also nicht mehr darum, sich mit der Situation „zu arrangieren“ und sich mit dem zufriedenzustellen, was man sowieso schon gemacht hatte, sondern vielmehr darum, den veränderten pädagogischen Kontext zu berücksichtigen, um aus der Situation der Einschränkungen herauszukommen. Diese Anpassung kann in unterschiedlicher Form erfolgen, beispielsweise durch einen veränderten Fokus:

*Ouais ils ont changé parce qu'en fait on avait des annehmen objectifs nous de de de d'échange de + de découverte et puis de de de donner en fait de l'envie d'apprendre la langue et **du coup là nos objectifs ils étaient est-ce que ils vont être motivés à participer + parce que nous on a on habite à la frontière** 'fin on est vraiment à la frontière Sarre et euh **on a aussi vécu des moments difficiles où les français étaient un petit peu euh vus comme ceux qui ont ramené le covid** ou y'a aussi eu des choses comme ça et les enfants 'fin ils les parents du coup je dis oui ok c'est bien vous vous faites encore l'échange mais on **on savait plus trop est-ce que c'est voulu aussi du côté euh du côté parents** enfants et en fait on s'est rendu compte*

⁴ Die menschliche Agentivität zeichnet sich durch mehrere wesentliche Aspekte aus, die in bewusster Weise auf funktionaler und ereignisorientierter Ebene wirken. Es handelt sich um die Absicht und die Antizipation, die eine zeitliche Ausweitung der Agentivität, der Selbstregulierung durch den reaktiven Einfluss auf sich selbst, der Selbstreflexion hinsichtlich der persönlichen Fähigkeiten, der Qualität der eigenen Funktionsweise und des Sinnes und Zweckes der Unternehmungen der eigenen Existenz ermöglichen (Bandura, 2001, zit. von Carré, 2004).

que c'était du côté du côté enfant sûr voulu et là on est en train justement de mettre en place pour voir si du côté parents c'est encore voulu quoi vous voyez ce que je veux dire (AD – T68)

Hier spricht die Teamerin den Kontext der COVID-19-Pandemie an, die die Begegnung und insbesondere die Motivation der Jugendlichen für die Begegnung beeinträchtigt habe. In der Presse wurde zu dieser Zeit über zahlreiche Feindseligkeiten zwischen deutschen und französischen Grenzgänger:innen in der Grenzregion berichtet (Clementi, 2022), die entstanden, weil auf nationaler Ebene unterschiedlich mit der Pandemie umgegangen wurde und vor allem gemeinsame grenzüberschreitende Entscheidungen fehlten. Es geht also um eine zusätzliche Einschränkung für die Teamer:innen der Begegnung, die über die Frage der Technik hinausgeht, aber die Auswahl der pädagogischen Ziele direkt betrifft. Da sie dem Kontext der Begegnung und der aktuellen Situation, in der sie stattfand, Rechnung trugen, mussten die Teamer:innen und Organisator:innen ihre Ziele anpassen, damit diese den tatsächlichen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht werden konnten. Diese Form der Agentivität im Umgang mit den mit der Pandemie zusammenhängenden Veränderungen kann nur erfolgen, wenn die Bedürfnisse der Teilnehmenden in den entsprechenden Kontext gestellt werden, wobei ein gewisses erfinderisches und kreatives Potenzial bei den Teamer:innen zutage trat. Wir möchten hier auf die Ausführungen von Lessard (2022: 21-22) im Rahmen der Durchführung des institutionellen Wandels im Bildungsbereich verweisen, bei denen genau diese Verbindung zwischen Kontextualisierung und den verschiedenen Formen der Anpassung an äußere Zwänge thematisiert wird:

Die Kontextualisierung beinhaltet das Gebot der Anpassung an die Einschränkungen und Chancen einer stets einzigartigen Situation. Dies ist sogar eine Voraussetzung für die Wirksamkeit dieser Intervention. Diese Anpassungen sind keine Abwege oder zu korrigierende Fehler, sie sind das Ergebnis einer kreativen Gegenüberstellung von Realität und Vorgabe.

Die Flexibilität der Teamer:innen ist auch hinsichtlich der Veränderung des Fokus der Aktivitäten zu erkennen, insbesondere wenn es darum geht, sich an das Online-Format anzupassen und Aktivitäten anzubieten, die hier sinnvoller und leichter zu organisieren sind:

Ähmm + in Präsenz finden wir Wege damit umzugehen je nach Zielgruppe arbeiten wir manchmal sogar mit Simultanverdolmetschern,

wir haben die Möglichkeiten ähmm oder mit Konsektivverdolmet-schung und Sprachmittlern im Team und ähmm **online gestaltet sich das Ganze ein bisschen schwieriger**, weswegen **wir ähmm + den Fokus tatsächlich eher auf den interkulturellen Austausch gelegt haben**, auf das gegenseitige Kennenlernen und **ein bisschen weniger auf Inhalt und thematischen Austausch** als bei unseren Präsenzseminaren (SR – T36)

In diesem Ausschnitt ist die Teamerin recht offen bezüglich der Tatsache, dass sie den Fokus auf den interkulturellen Austausch und das gegenseitige Kennenlernen gelegt hat und dafür weniger auf Inhalt und thematischen Austausch, wie sonst bei Präsenzbegegnungen üblich. Dieser Interviewausschnitt ist aus unserer Sicht besonders interessant, da wir den Eindruck haben, dass die Tatsache, dass die Teamerin der interkulturellen Begegnung als solcher mehr Zeit widmet, einem Bedürfnis nach Kontakt sowie sozialer und physischer Präsenz entspricht, das im Distanzformat während der Pandemie nicht erfüllt wird - eine echte Anpassung seitens der Teamerin. In der Tat, auch wenn die Videokonferenz ein gutes Mittel für die Distanzbegegnung zu sein scheint, bleibt sie doch ein Hindernis für die physische Präsenz, da der direkte visuelle Kontakt mit dem Anderen oder Informationen im Zusammenhang mit einer gemeinsamen Umgebung, wie z.B. Gerüche, überhaupt nicht vorhanden sind (Kerres, 2020).

Was die Anpassungsbemühungen zur Überwindung der Einschränkungen angeht, entnehmen wir den Interviewausschnitten eine veränderte Zeitplanung, die eine zu lange Zeit am Bildschirm vermeiden soll, die die Teilnehmenden demotivieren und ermüden könnte, aber auch eine gewisse Kreativität hinsichtlich der Inhalte. Im folgenden Ausschnitt geht die Teamerin über eine bloße Veränderung des Fokus hinaus: Sie schlägt vor, gemeinsam mit den Jugendlichen den Begriff des Raumes in Zeiten der Pandemie aus einem interkulturellen Blickwinkel neu zu definieren. Sie nutzt die Einschränkung als Quelle der Kreativität:

*Ah ben ouais ouais ouais parce **qu'on peut pas avoir la même longueur d'activité en ligne** parce que enfin un peu moins **on doit s'adapter à un petit écran** en plus on avait la difficulté de faire des arts vivants donc **comment est-ce qu'on crée des choses en n'étant pas dans le même lieu** donc **on a redéfini aussi la notion d'espace donc avec les jeunes** et on a un peu utilisé genre comme contrainte mais du coup ça ça ça ça a plutôt bien fonctionné avec eux parce que **eux ils l'utilisaient vraiment comme une excuse pour créer** en fait ils étaient pleins de ressources ces petits (MC – T38)*

Angesichts der Notsituation, die die Pandemie darstellte, und der Anpassungen und Reaktionen der Teamer:innen, die wir gerade beschrieben und kommentiert haben, können wir diesen Teil mit einem Verweis auf die Erläuterungen von Bouton (2013: 68) abschließen, durch die die motivierende und kreative Kraft der Notsituation und der damit verbundenen Einschränkungen illustriert wird: „Der Einzelne wächst in einer von Zeitmangel geprägten Situation über sich hinaus. Nie ist die Norm der Dringlichkeit wirksamer als da, wo sie von den Akteur:innen selbst in Form eines inneren ‚Zeit-Meisters‘ verinnerlicht wird.“

3.4 Umsetzung von Strategien und Initiativen

In diesem dritten und letzten Teil wollen wir uns näher mit den pädagogischen Strategien und Initiativen der Teamer:innen der Begegnungen befassen, um besser zu verstehen, in welcher Weise sie sich die Pädagogik des Distanzformats zu eigen gemacht haben.

Der erste Punkt, der uns aufgefallen ist, ist die Tatsache, dass sie sich überwiegend selbst weitergebildet haben. Während einige von ihnen auf diese Weise ein gewisses Geschick in der Online-Animation erlangt haben, sind andere regelrechte Expert:innen geworden, die dann selbst Schulungen gegeben haben.

3.4.1 Selbstfortbildung *on the job*

Bei den Teamer:innen konnten wir verschiedene Strategien zum Umgang mit der neuen Situation feststellen, insbesondere diejenige, sich selbst anhand dessen weiterzubilden, was sie im Internet finden konnten. Dies wird im folgenden Interviewausschnitt angesprochen:

*[...] so ähm ne Fortbildung nicht, sondern **immer alles, was man so mitkriegen kann an Materialien, was man aufstöbert, wo man einen Tipp kriegt, habe ich alles auch in schriftlicher Form aufgesogen und irgendwie versucht ähm umzusetzen** und am Anfang hatten wir halt auch mit dem S auch jemanden, der sehr firm war in der Konzeption, wie man solche Projekte halt aufbaut, was wichtig ist, weil man da ja auch komplett alleine war ähm dass man dann **früh gesehen hat, das ist wichtig, wechselnde Bausteine** ne nicht nur immer nur frontal, sondern auch was mit Bewegung, dann mal*

vielleicht einen Film machen, dann Breakout-Rooms, also diese Abkürzung, dass eher so ähm in der Form durch die Praxis kennengelernt. Aber bei einer Fortbildung eigentlich nie, nee. Ich habe das selber gemacht über so ein Portal für Lehrerinnen und Lehrer Grundschule und Sek 1, dass ich da mir so Sachen mal immer angeguckt habe, weil ich mir gedacht habe, was es jetzt für die außerschulische non-formale Bildung vielleicht jetzt so in expliziter Form nicht gibt, habe ich mir dann über die, die sich dann alle auf den Weg gemacht haben, Lehrerinnen und Lehrer fortzubilden, so kurze Bausteine, eine Stunde mal abends so, weil ich gedacht habe, da kann man ja auch ein bisschen was rausziehen (FG – T62)

Was uns hier interessiert, ist die pädagogische Emanzipation der interviewten Person, die es geschafft hat, Informationen und Ressourcen zu finden, mit deren Hilfe sie die Begegnungen leiten konnte. Sie ist nicht in Schockstarre verfallen, sondern wurde durch die Einschränkungen dazu gebracht, sich selbst das zu beschaffen, was ihr fehlte. Bei dieser Person ist eine ganze Palette an Strategien festzustellen, die sie gemäß eines klaren Ablaufplans in drei Etappen entwickelt hat:

1. Phase der Schritt für Schritt organisierten Recherche (im Fall von FG 1 Stunde jeden Abend): schriftlich zusammentragen, was sie an Ressourcen/Ratschlägen/Methoden findet.
2. Experimentierphase: das ausprobieren, was während der Recherchephase als geeignet notiert wurde.
3. Auswertungsphase: eine reflektierende Haltung einnehmen und alles sorgfältig notieren, was funktioniert hat.

Bewusst proaktiv hinsichtlich der eigenen pädagogischen Praxis vorzugehen, führt seitens der Teamer:innen zu einer neuen Kreativität und Innovation. Dies geht über das reine Erlernen des Umgangs mit der Technik hinaus. Wir sehen hier, dass sich bei den Teamer:innen unterschiedliche Profile entwickelt haben, denn selbst wenn die meisten von ihnen die Situation zum Anlass genommen haben, um Innovationen und pädagogischen Einfallsreichtum für die interkulturellen Online-Begegnungen zu entwickeln, haben sich andere darauf beschränkt, sich die technischen Hilfsmittel anzueignen, was letztendlich aber auch schon einen Fortschritt und eine Form der Emanzipation darstellt, da die Einzelnen zu Beginn nicht über die gleichen Kompetenzen verfügten:

[...] *Moi-même j'*avais aucune expérience avec ces visioconférences je* **peux pas dire non plus que je suis devenue une professionnelle** de la visioconférence mais **on grandit avec mhm + et finalement c'est devenu quelque chose de normal ouais** (FJ – T32)*

Außerdem konnten wir bei den Teamer:innen eine gewisse Zufriedenheit hinsichtlich ihrer Selbstfortbildung feststellen. Die Tatsache, improvisieren zu müssen und Strategien zu entwickeln, wie diejenige, systematisch eine Alternative einzuplanen, um die technischen Probleme zu lösen, hat sie kompetenter gemacht. Auch wenn sie vielleicht bis zu diesem Zeitpunkt noch keinen großen Fortbildungsbedarf verspürt hatten, wurden sie durch die Situation gegen ihren Willen dazu gebracht, sich ein bestimmtes Wissen anzueignen, und fanden unter dem äußeren Zwang eine gewisse Freude daran:

[...] *bah ça dépendait vachement de quel moment on était dans l'apprentissage parce que euh au tout tout début **on est très démuni + euh et on est dans le rush** 'fin en tout cas la la une des premières euh + une des premières que j'ai fait en + on a toujours **peur que y'ait un problème technique** du coup *faut **toujours penser à un plan b ou voir un plan c** hum ++ mais euh ++ ouais bon on est **on est tendu** mais d'une autre façon que *que au début d'une rencontre de jeunes on est très attentive et attentif on est on est plus fatigué 'fin **on est fatigué d'une autre façon** parce qu'être statique devant son ordinateur ou être euh en mouvement pendant 5 heures sans s'asseoir **c'est un autre type de fatigue** mais RIRE ça reste de la fatigue euh + après y'avait **le grand plaisir de l'apprentissage** d'un autre d'autres **outils ça nous a fait apprendre en l'espace de 6 mois euh plein de techniques** [...] (MB1 – T34)*

Diese auf den Einschränkungen beruhende Selbstfortbildung wurde für manche Teamer:innen zu einer täglichen Aktivität, da die Online-Begegnungen sie dazu brachten, das virtuelle Format als eine „greifbare Realität“ zu betrachten, die es ihnen ermöglichte, „neue pädagogische Szenarien, neue Denk- und Funktionsweisen mit einer anderen Interaktivität und Kreativität zu entwickeln [...]“ (Guironnet, 2020).

nungen, die er, unterstützt von seinem Team, weiterentwickelt hat, um ein echtes ausgereiftes und funktionales Produkt zu erhalten. Wir haben es hier mit dem zu tun, was man als „Pädagogie des Bastlers“ bezeichnen kann: „Der Bastler kennt die Theorie der Auswirkungen seines Handelns nicht. Sein Projekt entsteht in der Improvisation mit den ihm zur Verfügung stehenden Materialien. Wie er geht der Pädagoge vom ‚wie mache ich es?‘ aus und nicht vom ‚warum ist das so?‘ (Hébert, 2014). Unseres Erachtens besteht bei einigen Teamer:innen das Bedürfnis, Fähigkeiten zu entwickeln, indem sie ihre Intelligenz, ihr Wissen und ihre Kenntnisse mobilisieren, nicht nur, um sich dieses neue Format zu eigen zu machen, sondern auch, um zu wissen, wie man es nutzen kann, indem man konkrete Initiativen ergreift.

Beiden Ausschnitten können wir entnehmen, dass die Teamer:innen von Anfang an die Situation zum Anlass nahmen haben, um innovativ zu werden. Eine Phase des Abwartens oder der Ungewissheit ist bei ihnen nicht zu erkennen. Den Teamer:innen ist es von Beginn des Umstiegs auf das Online-Format an gelungen, sich ihrer bereits vorhandenen Entscheidungsfähigkeit zu bedienen, um die Situation nicht passiv zu erleiden, sondern aktiv mit ihr umzugehen.

Die fünf letzten Interviewausschnitte zeigen die Dynamik des Schaffensprozesses, wie sie von Gosselin u.a. (2018) beschrieben wird:

- eine eher passive, unbewusste Phase der Öffnung, in der man Inspiration und Schaffensprozess auf sich zukommen lässt und aus dem eigenen Animationskontext heraus beobachtet, was passiert;
- eine bewusste Phase der Produktion, deren Ziel es ist, genauer herauszuarbeiten, was während der ersten Phase festgestellt wurde: Man verfeinert, man beginnt mit der konkreten Gestaltung;
- eine Phase der Ablösung (insbesondere im Fall von SR), in der man mit etwas Abstand auf das Erarbeitete und Ausprobierte blickt und es beispielsweise anderen vorlegt, wie es SR durch die von ihr organisierten Fortbildungen macht.

Was aus unserer Sicht in diesen beiden Ausschnitten interessant ist, ist die Verwendung der Personalpronomen „on“ und „wir“, die die Bedeutung der Zusammenarbeit und der gemeinschaftlichen Arbeit zwischen den Teamer:innen der Begegnungen im kreativen Prozess zeigen, was uns zu einer letzten Analysekategorie bringt:

3.4.3 Die Zusammenarbeit zwischen *peers* als Motor der fachlichen Weiterentwicklung

*[...] après y'avait le **grand plaisir de l'apprentissage d'un autre d'autres outils ça nous a fait apprendre en l'espace de 6 mois euh plein de techniques** y'avait des choses qui qui *fonctionnaient pas nécessairement en termes d'outils **du coup on en cherchait 'fin y avait une une sacré dyna un sacré dynamisme euh + individuel mais aussi collectif où on se refilait des bons plans entre personnes qui faisaient des des rencontres en ligne** ah moi j'ai testé ça ah *je connais pas tu peux m'expliquer oui voilà le tiens là là y'a un tuto qui est cool cette activité elle marche super bien en ligne ah ok moi j'ai fait cette activité-là euh *c'est pas top 'fin du coup ça a aussi créé une sacrée solidarité un esprit collectif [...]* (MB1 – T34)

Hier unterstreicht MB1, wie wichtig es ist, Teil einer Gruppe zu sein, also einer echten Gemeinschaft von Praktiker:innen, um sich auszutauschen und über die eigenen Praktiken sprechen zu können und dann gemeinsam ähnliche Erfahrungen bei der Animation zu analysieren. Dies ermöglicht es ihnen, unterschiedliche pädagogische Situationen zu verstehen und gemeinsam nach Strategien und Handlungsansätzen zu suchen. Unseres Erachtens beruht dieses Bedürfnis nach Gemeinschaft auf der sozialen Dimension, die gerade in der Zeit des Lockdowns besonders wichtig ist, da die Teamer:innen physisch von ihrem Team getrennt waren. Wir sind der Ansicht, dass die gemeinschaftliche Arbeit ein wahrer Motor für die fachliche Weiterentwicklung ist, da in dieser Konstellation die Teamer:innen voneinander und miteinander lernen

Diese kollaborative Dimension scheint nach dem folgenden Bericht von MB ein echtes „Gefühl der kollektiven Wirksamkeit“ (s. Goddard u.a., 2015) darzustellen, da es durch sie möglich wurde, über das Teilen der eigenen Praktiken und die Erarbeitung eines gemeinsamen Instrumentariums eine Vielzahl von Methoden und Techniken zu erlernen:

*Bah le côté um +++ le côté un peu fin excitant de tester des trucs et d'expérimenter en fait on a + pendant le premier confinement en fait **avec tout un groupe de de collègues d'associations d'animateurs on se réunissait une fois par mhm une fois par semaine et chacun venait avec une idée une méthode un truc et on le testait en fait et mhm et mhm + parce que du coup dans le groupe il y avait + dans les animateurs il y en avait plusieurs qui travaillaient plutôt sur la***

*pédagogie de la danse d'autres sur la pédagogie du théâtre et donc on essayait en fait des choses et je trouvais ça assez + c'était rig **c'était vraiment intéressant en fait d'essayer de développer des trucs et + et effectivement de tester** et de dire ah ouais mais ça en fait non ça *marche pas du tout et rire tu penses que c'est une bonne idée mais et en fait pas du tout et XXX où des fois c'est une bonne surprise et ça fonctionne en fait et du coup ça je crois que c'était **intéressant de + de mhm + ouais de de pouvoir être dans cette situation de vraiment de de création** en fait [...] (MB – T24)*

3.5 Diskussion und Schlussfolgerung

Die verschiedenen für dieses Kapitel gewählten Analyseachsen haben es uns ermöglicht zu verstehen, wie die Teamer:innen bei der Durchführung von Online-Jugendbegegnungen in pädagogischer Hinsicht mit dem neuen Raum-Zeit-Gefüge umgegangen sind.

Auch wenn verschiedene Profile zu erkennen sind, können wir festhalten, dass bei allen Teamer:innen ein echter Prozess ausgelöst wurde, durch den sie Entscheidungen treffen mussten, die sie alle in ihrer individuellen Entwicklung weitergebracht haben. Auch wenn sich die Teamer:innen am Anfang ihrer Online-Erfahrung von der Technik und Stresssituation überfordert fühlten, gingen sie angesichts des Distanzformats nach und nach von einer reinen Übertragung des Präsenzformats mit dem Ziel der Wahrung der pädagogischen Kontinuität zu einer echten Veränderung ihrer pädagogischen Praktiken und Fähigkeiten über.

Durch die Interpretation der verschiedenen Interviewausschnitte konnten wir einen progressiven Wandel feststellen, und zwar von einer Pädagogik der Einschränkungen, die von den Teamer:innen als eine „Billigversion“ des Präsenzformats gesehen wurde, hin zu einer Pädagogik der Anpassung, durch die sie neue Strategien für die Animation entwickelten und Initiativen ergriffen, um Hindernisse zu überwinden.

Wir konnten auch feststellen, dass die Einschränkungen durch das Online-Format eine Form der pädagogischen Kreativität begünstigten, da die Teamer:innen innovativ werden mussten, um sich an die Situation der Lockdowns anzupassen. Wir wollen aber vor allem die schulende Kraft ihrer Erfahrungen hervorheben, die ihnen zu einer gewissen Emanzipation und somit zu pädagogischer Selbstständigkeit im Rahmen ihrer beruflichen Weiterentwicklung verhalfen.

Abschließend können wir angesichts unserer Analyse festhalten, dass sich, auch wenn es sehr unterschiedliche pädagogische Praktiken gab, hinsichtlich des Umgangs mit der Notsituation zwei pädagogische Haltungen unterscheiden lassen: Auf der einen Seite gibt es die Teamer:innen, die in der durch die äußeren Zwänge bedingten Situation verharren und das Distanzformat lediglich durch die Brille des Präsenzformats sehen, und auf der anderen Seite diejenigen, die sie überwinden und damit ihre persönliche Agentivität unter Beweis stellen.

Die mit den Teamer:innen geführten Interviews sind ein Mittel gewesen, um ihnen zu helfen, Abstand zu diesem empirischen Ansatz hinsichtlich des Distanzformats zu gewinnen, und es uns dadurch zu ermöglichen, herauszuarbeiten, was sie bezüglich ihrer Kenntnisse und Kompetenzen „gebastelt“ und entwickelt haben. Unsere Interpretation lässt uns einen Rahmen für die Animation interkultureller Online-Begegnungen erkennen, die, obwohl sie anfangs eher für kurzfristig gedacht waren, inzwischen auch dauerhaft vorstellbar erscheinen, und somit einer ihnen eigenen Form des Bildungsdesigns entsprechen.

Literaturverzeichnis

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. L'Harmattan.
- Bouton, C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Le Bord de l'eau.
- Bouyssi, C. (2009). Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle. *Les cahiers de l'APLIUT, Bd. XXVIII*, 63-74. <https://doi.org/10.4000/apliut.1106>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, 5, HS*, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Clementi, K. (2022). Ce que la crise sanitaire révèle du rapport à l'espace : le cas de la fermeture de la frontière franco-allemande en Alsace, *Psychologie Française*, 67(3), 223-247. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.03.004>
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue*, 78. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0179>

- DFJW/OFAJ (2022). Informations über die Höhe der Förderbeiträge im Jahr 2023 im Rahmen der Ausnahmen von den Richtlinien <https://www.dfjw.org/sites/default/files/media/fordersatze-2023.pdf> (In Kraft bis zum 31.12.2023, ab da wurden die neuen Richtlinien zugrunde gelegt.)
- Goddard R., Goddard, Y., Kim, E. S., Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3). <https://doi.org/10.7202/031976ar>
- Guironnet, G. (2020). Du réel au virtuel : une éducation par le 3^e corps. *Recherches & éducations, HS*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10291>
- Hébert, F. (2014). Le bricolage éducatif : le comment et le pourquoi. Dans F. Hébert, *Chemins de l'éducatif* (p. 65-78). Dunod.
- Herling, F. (2019). Cibler et formuler des objectifs d'apprentissage, coup de pouce pédagogique. *Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, HEC Montréal*. https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Coup_de_Pouce_Pedagogique_1_Cibler_et_formuler_des_objectifs_d_apprentissage.pdf
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B. Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause* (5/6), 1-15. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kalika M. (2002). Le défi du e-management. Dans M. Kalika, *Les défis du management* (p. 221-236). Liaisons.
- Kerres, M. (2020). Frustration in Videokonferenzen vermeiden: Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren. Dans K. Wilbers (dir.), *Handbuch E-Learning* (p. 59-78). Wolters Kluwer. <https://learninglab.uni-due.de/publikationen/13033>
- Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A. & Félix, C. (2021). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>

- Lessard, C. (2022). La conduite du changement institutionnel : art plus que science. *Administration & Éducation*, 174. <https://doi.org/10.3917/admed.174.0017>
- Seurrat, A. (2022). La « continuité pédagogique » : une injonction paradoxale ? Le cas des Instituts Universitaires de Technologie. *Distances et médiations des savoirs*, 38. <http://journals.openedition.org/dms/7864>.
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolničar, D. & Boh Podgornik, B. (2017). Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 749-767.
- Unesco (2020). Crise du COVID-19 et programmes scolaires: maintenir des résultats de qualité dans le contexte de l'apprentissage à distance. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_fre
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5203>
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>

4 Interkulturelles Lernen online – Herausforderungen, Hindernisse und Chancen

4.1 Einleitung

Kurz nach Ausbruch der COVID-19-Pandemie mussten die ersten, ursprünglich als Präsenzveranstaltungen geplanten Begegnungen im Bereich der non-formalen Bildung angepasst werden und größtenteils auf Distanz durchgeführt werden. Die Aktivitäten zur Förderung des interkulturellen Lernens, die ursprünglich für Begegnungen erarbeitet worden waren, bei denen die Teilnehmenden physisch anwesend sind, mussten neu konzipiert werden. Im Nachgang zu diesen massiven organisatorischen Veränderungen können die Teamer:innen und Organisator:innen der Begegnungen jetzt über positive und negative Aspekte der Nutzung des virtuellen Formats berichten. Wie wurde das interkulturelle Lernen bei diesen im Bereich der non-formalen Bildung angebotenen Online-Begegnungen gefördert und/oder stimuliert?

Wir beginnen mit einem allgemeinen Überblick über das interkulturelle Lernen im Bereich der non-formalen Bildung und die grundlegenden Tendenzen, die bei Online-Begegnungen zu beobachten sind. Danach stellen wir die Aktivitäten vor, die nach Einschätzung unserer Interviewpartner:innen offensichtlich gut funktioniert haben, um im Anschluss die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Online-Format anzusprechen, die im Verlauf der Begegnungen deutlich wurden. Abschließend erörtern wir die Art und Weise, in der Interkulturalität bei den Online-Begegnungen stattgefunden hat, sowie Elemente, mit denen Präsenzbegegnungen ergänzt werden könnten.

4.2 Didaktische Perspektiven der non-formalen Bildung und des non-formalen Lernens

Der Prozess des interkulturellen Lernens im Bereich der non-formalen Bildung zeichnet sich vor allem durch die Begegnung, die *Erlebnispädagogik* (s. Heckmair & Michl, 2008) und die Mobilität als festem Bestandteil des Prozesses aus (Cavalli & Egli Cuenat, 2019).

Nach Huber (2014) findet interkulturelles Lernen im non-formalen Bereich durch die bewusste und gelenkte Arbeit in Bezug auf die Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden statt. Häufig werden die Bildungsziele durch Ideale (der Friedenserziehung, des Miteinanders) beeinflusst und stehen für einen bestimmten sozialen und/oder politischen Standpunkt, der etwas weniger „neutral“ erscheinen kann als die Vermittlung und das Erlernen der Interkulturalität innerhalb des schulischen Rahmens.

Bei den vom DFJW geförderten Begegnungen scheint das (bessere) Verständnis der *Anderen* oder der Andersartigkeit im Allgemeinen eines der Hauptlernziele zu sein. Dieses Verständnis entsteht in der Begegnung als dem Leitprinzip und ist sowohl ein Werkzeug als auch ein pädagogisches Ziel.

Für Bordes (2012) ist die non-formale Bildung ebenso wie die Animation durch soziale Prozesse, das Lernen in der Gruppe und eine Transformation/ein Transformationsziel gekennzeichnet und kann daher positive Auswirkungen auf die Vorstellungen und Einstellungen der Teilnehmenden haben. In *Didactique des langues-cultures* (DDL) verwendet Macaire (2019 & 2020) den Begriff des „Erfahrens durch Erleben“ (*l'expérientiel*), den wir auch hier vorschlagen, um die Bedeutung des (sprachlichen, kulturellen) Hintergrunds der Teilnehmenden und die Tatsache, dass sie durch die Teilnahme an einer Begegnung eine Lernerfahrung machen, zu betonen. Auch die bereits zitierte *Erlebnispädagogik* beruht auf dem Prinzip des Entdeckens und Erlebens als wesentlichen Bestandteilen des Lernens (Reuter u.a., 2013).

Behra & Macaire (2018) unterstreichen den Einfluss des Erfahrens durch Erleben im Bildungsbereich. Zum einen sehen sie „eine autobiographische Arbeit mit Blick auf eine mehrsprachige und interkulturelle Bildung“, zum anderen schlagen sie eine „Analyse der gegebenen Überzeugungen und Praktiken [vor], die in und mit den sowie über die Sprachen zum Ausdruck kommen (103). Sie unterstreichen auch den Einfluss dessen, was jede:r Einzelne bereit ist, in einen Lernprozess einzubringen.

Eine Veränderung kann ab dem Punkt eintreten, ab dem man von Persönlichem „spricht“, um sich dessen bewusst zu werden und um die eigenen Erfahrungswerte denen der anderen gegenüberzustellen, wobei man seinen eigenen Standpunkt durch Erklärung und Verhandlung mit dem anderen herausarbeitet (Behra & Macaire, 2018: 106).

Im Rahmen der interkulturellen Begegnungen hat das Erfahren durch Erleben unseres Erachtens noch mehr Berechtigung. Es ist quasi das Gütesiegel der non-formalen deutsch-französischen Lernerfahrungen, die die Begegnung und die Interkulturalität ins Zentrum der pädagogischen Maßnahmen stellen.

4.3 Um welche „Interkulturalität“ geht es?

Anhand der erfassten Daten lassen sich verschiedene Facetten des kulturellen Kontinuums erkennen (Putsche, 2019 & 2022), die sowohl als *fest* als auch als *flüssig* bezeichnet werden können (Dervin, 2009). Mit anderen Worten: Bestimmte Facetten haben mit der Zugehörigkeit zur Gruppe, andere mit Begegnungen zwischen Einzelnen zu tun.

Diese erkenntnistheoretischen Überlegungen sind insofern interessant, als sich die Interviewpartner:innen in der Regel der unterschiedlichen „Traditionen“ der Definition von Interkulturalität und der Entwicklung des Begriffes in den letzten dreißig Jahren bewusst sind. In mehreren Interviews unterstreichen die Teamer:innen, wie wichtig es ist, sich auf eine Definition dessen zu einigen, was als „interkulturell“ bezeichnet werden kann.

Äh, oh, das ist ja jetzt gar nicht so einfach zu beantworten, weil wir uns jetzt gar nicht auf einen gemeinsamen Begriff von Interkulturalität verständigt haben. (NB – T6)

Den Transkripten der Interviews kann man verschiedene Vorstellungen von Interkulturalität entnehmen, bei denen der Schwerpunkt auf der Begegnung zwischen Einzelnen und der Sensibilisierung dafür, dass gleichzeitig die unterschiedlichen Vorstellungen, die die einen von den Anderen haben, und das Bild, das sie von sich selbst haben, nebeneinander bestehen, was deutlich macht, wie wichtig es ist, mit den Teilnehmenden deutsch-französischer Begegnungen an ihren Vorstellungen und Haltungen zu arbeiten.

Die interkulturelle Begegnung stellt zunächst einmal eine für das nicht an eine Kultur gebundene interkulturelle Lernen („*apprentissage intercul-*

turel non-culturaliste“) günstige Ausgangssituation dar (Machart & Chin, 2014), da es sich abgesehen von der Begegnung zwischen zwei oder drei nationalen Untergruppen um eine Begegnung zwischen Einzelpersonen handelt.

Die Interviewpartner:innen sind sich des mehrsprachigen und mehrkulturellen Hintergrunds ihrer Teilnehmenden bewusst und stecken sie nicht in nationale „Schubladen“ wie „Franzose/Französin“ oder „Deutsche/Deutscher“. Sie berichten über die Vielfalt der sprachlichen und sozialen Biographien der Jugendlichen und erwähnen auch die Tatsache, dass es gerade die Anwesenheit einer anderen Gruppe ist, die bei der anderen Gruppe auslöst, dass sie sich ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe aus dem Land, in dem sie leben, bewusst werden.

Eine Teamerin erläutert, dass es die deutsch-französische Begegnung sei, durch die ein Nachdenken über die interkulturelle Situation innerhalb der „nationalen“ Gruppe angestoßen werde. Der gleichen Logik folgend unterstreicht sie außerdem die Tatsache, dass der Blick der Anderen für die Jugendlichen, die sich selbst nicht als „Französinnen/Franzosen“ beziehungsweise als „Deutsche“ fühlen, die Zugehörigkeit zu einer nationalen Gruppe „legitimiert“.

*Das sind in der **Regel immer Jugendliche, die alle mit ganz unterschiedlichen kulturellen Backgrounds** kommen und deshalb ist ist eigentlich, wenn wir **deutsch-französische Begegnungen machen, ist das eigentlich auch nur ein Mittel zum Zweck, um auch die Interkulturalität vor Ort zu ähm zu also zu thematisieren, ohne sie explizit zu thematisieren** sozusagen, weil dadurch, dass wir **ne deutsch-französische Begegnung machen, ist es quasi, ja, da wird es explizit, weil man sagt, wir treffen eine Gruppe aus einem anderen Land ähm, aber es kommt halt auch immer dann im Laufe der Begegnung kommen halt die Themen auch auf, die auch sozusagen schon innerhalb der französischen Gruppe spannend sind.** Und ähm, was ich oft schon im Vorfeld gehört und dann auch selber auch erlebt habe, ist dass es auch deshalb interessant ist, **weil die Jugendlichen hier oft eben dann auch das Gefühl haben, dass sie, oder sich nicht sehr als Teil der französischen Gesellschaft äh erleben und dann aber tatsächlich auf einmal in so ner deutsch-französischen Begegnung sind sie auf einmal DIE französische Gruppe, also da wird auf einmal eben sind sie in einer Situation, wo überhaupt nicht mehr infrage gestellt wird, dass sie ähm, dass sie Franzosen oder Französinen sind** (NB – T10)*

Die verschiedenen „Angriffspunkte“ für das interkulturelle Lernen, die das Format der Begegnungen bietet (im Gegensatz zu Unterricht im Klassenzimmer im formalen Kontext) führen dazu, dass die Interkulturalität je nach Interaktionssituation, pädagogischen Zielen oder Zusammensetzung der Gruppe „kontextualisiert“ wird (Putsche, 2022).

Wir wissen nicht, ob die „netzartige“ Zusammensetzung (Martinez, 2018) des interkulturellen Panels ein bewusstes oder ein unbewusstes Wissen bei unseren Interviewpartner:innen darstellt; auf jeden Fall ist festzustellen, dass sie differenzierte Analysen unterschiedlicher Kategorien von Situationen vornehmen.

Wir können insgesamt feststellen, dass sie mehrere unterschiedliche Phänomene identifizieren konnten, die mit interkulturellen Aspekten der Begegnung zusammenhängen, und schlagen folgende Klassifizierung vor:

- Interaktionssituationen zwischen Individuen, in denen jede Einzelperson unabhängig von der nationalen Herkunft der Teilnehmenden mit Andersartigkeit konfrontiert ist
- Komparative Ansätze bezüglich der Funktionsweise zwischen zwei Parteien (in Deutschland, in Frankreich)
- Austausch über Erfahrungen und Traditionen der Kulturen (Vorführungen, Tanz, Informationen über den Ort/das Land, in dem man lebt)
- vorurteilsbewusste und antirassistische Erziehung
- Unterschiede aufgrund der Sozialisierung in einem Land, der Kommunikations- oder Arbeitsweise

Im folgenden Teil unseres Artikels möchten wir diese Klassifizierung mit Analyseparametern aus den Ausschnitten der Interviews kreuzen, die aus der zweiten Phase der Datenerhebung stammen. Es zeigte sich dabei, dass beim Austausch über die bei Online-Begegnungen durchgeführten Aktivitäten die von den Interviewpartner:innen angeführten Beispiele überwiegend Teil der ersten Kategorie sind und daher Interaktionssituationen zwischen Individuen darstellen, bei denen jede Einzelperson mit der Andersartigkeit des Anderen konfrontiert ist, unabhängig von der nationalen Herkunft der Teilnehmenden.

4.4 Online-Aktivitäten, die „interkulturelle Begegnungen“ ermöglicht haben

Die Aktivitäten, von denen die Teamer:innen und/oder Organisator:innen von Online-Begegnungen sprechen, sind vielfältig und stehen insofern in Zusammenhang mit dem Begriff des Raum-Zeit-Gefüges (Behra & Ma-caire, 2021), als sie die Teilnehmenden ermutigen, ihr geografisches und räumliches Umfeld zu nutzen, sich in variablen Zeiträumen bewegen und verschiedene Sinnesrezeptoren stimulieren.

4.4.1 Das persönliche Umfeld entdecken

Die Neuerung, die das Online-Format für die deutsch-französischen Begegnungen mit sich bringt, ist die Erkundung von Aspekten, Verhaltensweisen und Funktionalitäten, die bis dahin nicht existierten oder in Präsenz nicht möglich waren. So kann man durch Begegnungen in Form von Videokonferenzen das Zuhause der Teilnehmenden kennenlernen:

on peut mettre un fond d'écran différent mais um + j'ai trouvé finalement que c'était + sympathique ce ces visios parce que parfois les gens étaient chez eux donc um on voyait un petit peu l'intérieur um de leur maison fin de la pièce donc um +++ donc ça +++ c'était encore plus sympathique parce qu'il y avait ce côté personnel (FJ – T70)*

Der Interviewausschnitt zeigt ein Beispiel für interkulturelles Lernen, das auf der Logik der Interaktion zwischen Einzelpersonen beruht. Es geht darum, das „Zuhause“ der Teilnehmenden zu sehen, die selbst Akteur:innen sind und entscheiden, was sie von ihrem Leben zeigen wollen und was nicht. In gewisser Weise ist es bei diesem Ansatz besser möglich, den interkulturellen Aspekt stärker in Bezug auf die Einzelnen und nicht auf ihre nationale Zugehörigkeit zu sehen. Im Rahmen einer Präsenzbegegnung ist dieser „Einblick“ in die Lebensweise der Einzelnen nicht oder weniger gut möglich.

4.4.2 Sich bewegen und über den Bildschirm hinweg gemeinsam Sport machen

Bei bestimmten Aktivitäten kann man sich bilateral über den Bildschirm hinweg zusammen bewegen.

Eine von uns interviewte Teamerin nannte dafür zwei Beispiele. Das erste Beispiel bezog sich auf ein hybrides Seminar zum Thema künstlerische Produktion. Eine der Jugendgruppen führte ihren Tanz mit so viel Energie auf, dass sich die beiden anderen Jugendgruppen, die anfangs weniger motiviert waren, über ihren Bildschirm hinweg von dieser Begeisterung anstecken ließen und anfangen zu tanzen.

Und dann gab es trotz allem so ein, so eine Begeisterung, also die tunesische Gruppe hat sich wirklich bemüht, +++ alles zu geben bei diesem Tanz das war äh ich weiß nicht mehr genau welches Lied das war aber es war äh ein Lied das alle kannten und äh + und letztendlich hat es geklappt also sie tanzten jetzt zwar nicht alle auf den Tischen aber + äh die tunesische Gruppe hat es geschafft so eine Begeisterung bei der deutschen Gruppe zu wecken und sie alle zum Tanzen zu bringen + und äh + echt wahr, das war eine schöne Challenge finde ich + und zudem hatten wir das Glück, dass es da diesen riesigen Bildschirm in dem Klassenzimmer gab und + so äh+ hatten wir wirklich das Gefühl dass die Tunesier uns gegenüberstanden und + äh + und + äh + man spürte sogar die Lust, noch mehr zu tanzen (MQ – T50)

In mehreren Interviewausschnitten werden diese „besonderen“ Erfahrungen beschrieben, die es ermöglicht haben, trotz der Distanz online eine „Feier-“Stimmung zu schaffen (nicht zwischen allen Einzelnen, aber zwischen den drei „nationalen“ Gruppen dieser Begegnung). Das Beispiel zeigt den Willen, bestimmte „klassische“ Aspekte der Präsenzbegegnungen aufleben zu lassen, durch die eine Beziehung zwischen den Teilnehmenden hergestellt werden kann, was oft in Feiermomenten (Party etc.) oder in den informellen Momenten geschieht. In diesem Fall ist das **Teilen einer Erfahrung** gelungen, es ist zu einem bestimmten Zeitpunkt auf Resonanz gestoßen (Rosa, 2022). Es ist vermutlich schwierig, derartige Situationen (die auch im Rahmen von Präsenzbegegnungen nur sehr schwer planbar sind) einzuplanen, aber es wäre interessant, darüber nachzudenken, welche Ausgangssituationen geeignet sein könnten, dieses Teilen von Erfahrungen in der großen Gruppe zu begünstigen und so die Jugendlichen aus ihrer statischen Haltung an ihren Bildschirmen herauszuholen.

Das zweite Beispiel betrifft eine andere künstlerische Begegnung, bei der die Jugendlichen in Zweiergruppen eingeteilt worden waren und ein Video über ein Thema aus dem Bereich Sport gestalten sollten. Die beiden Jugendlichen, um die es in dem Beispiel geht, wollten zunächst nicht die gleiche Sportart wählen (in diesem Fall Fußball und Jonglieren), konnten aber schließlich einen Kompromiss finden, indem sie ein Video von sich

aufnahmen, während sie jonglierten und sich über den Bildschirm hinweg mit einem Ball zuspassten.

je pense à un autre moment aussi pareil sur des groupes de production où du coup il y eu un groupe um de garçons côté allemand donc j'étais aussi côté allemand qui souhaitait um + travailler sur le sport le foot faire quelque chose dans ce sens-là le cirque et um il y avait un garçon côté français qui souhaitait aussi travailler là-dessus en fait ils se sont pas trop compris au début um le garçon côté allemand avait vraiment en tête le foot et le garçon côté français avait plutôt en tête quelque chose um plutôt cirque etc. alors qu'il n'aimait pas du tout le foot et finalement ils ont réussi à trouver un compromis ils ont fait une vidéo où les garçons côté français faisaient des + voilà passes des jongles des XXX etc. de foot + et bah passer la balle par la fenêtre comme ça um la balle arriver en fait sous forme de + balle de papier côté français + et um + ils la renvoyaient comme ça vers le groupe allemand fictivement fin

Ils ont réussi à créer quelque chose c'était tout simple c'était voilà + il fallait juste avoir l'idée et + et ça ça a été montré aussi à tout le monde et ça a vraiment créé cette sorte de voilà XXX aussi interculturel de ah bah même si + même si côté + français du coup c'était pas son XXX le foot il a réussi à en faire quelque chose + um pour pouvoir travailler et échanger malgré tout avec les jeunes du groupe allemand (MQ – T50)

Die Interkulturalität findet hier im verbalen und physischen Austausch zwischen den beiden Teilnehmenden statt. Die Situation, in diesem Fall im Rahmen einer Online-Begegnung, könnte auch auf eine Jugendbegegnung in Präsenz übertragen werden.

4.4.3 Objekte aus dem Alltag verwenden

In den drei folgenden Beispielen beschreiben die interviewten Teamer:innen interkulturelle Austauschereferenzen durch Aktivitäten, die ursprünglich für Präsenzbegegnungen konzipiert waren.

Die erste Aktivität heißt „Zitronenspiel“. Es geht darum, ausgehend von einer Frucht – egal welcher – an Vorurteilen und Stereotypen zu arbeiten. Alle Teilnehmenden müssen die Frucht (hier einen Apfel) beschreiben und dann in der Gruppe die Beschreibungen analysieren, die von dieser Frucht gemacht wurden.

*on a fait euh bah de l'apprentissage interculturel avec euh *je sais pas si vous connaissez la l'activité interculturelle les citrons ? où *chaque pioche un citron le regarde note euh les spécificités les spécificités de son citron euh + après tout le monde remet le citron dans la même manière après on redistribue et leur demande est-ce que c'est votre citron les gens répondent souvent bah non comment vous pouvez reconnaître que c'est vo que *c'est pas votre citron et du coup on fait euh une colonne avec euh qu'est-ce qu'un citron donc c'est rond avec des des bouts pointus c'est jaune la peau est rugueuse blablabla fin toute les caractéristiques générales du citron et vos es caractéristiques personnelles de votre citron et du coup c'est pour travailler sur les stéréotypes la XXX nous on a fait ça avec des pommes et on a s on a fait des vidéos 380 degrés de 24 pommes RIRE donc on a fait l'exercice des citrons en ligne (MB1 – T86)*

Die zweite Aktivität, die durchgeführt wurde, ist die Zubereitung eines Gerichts (hier: Quiche Lorraine) von allen Teilnehmenden am Bildschirm.

I : en fin de de séminaire en fait on a cuisiné une quiche euh lorraine RIRE ensemble [...] (MG – T78)

I : RIRE Voilà après le la cuisine euh ils ont beaucoup aimé parce que oui ils sont ils sont jeunes et euh souvent ils viennent seulement de quitter la la maison de papa et maman

CF : Oui

I : Et du coup on leur présente des petites recettes faciles et euh chacun fait à son rythme et cætera c'était c'était assez sympa aussi

CF : Et après ils devaient montrer le résultat ou

I : Oui c'est ça on envoyait des photos un peu ouais voilà (MG – T200-204)

Die dritte Aktivität, die beschrieben wurde, ist das „60-Sekunden-Spiel“: Hier geht es um Geschwindigkeit. Alle Teilnehmenden verfügen über eine bestimmte Zeit, um eine Aufgabe zu erfüllen: In diesem Fall sollten 10 Perlen in 60 Sekunden auf ein Stäbchen aufgefädelt werden.

Et on a essayé donc de de créer ce qui a bien marché c'est quand on créait des jeux justement interculturels qu'on préparait en amont entre collègues franco-allemands donc par exemple on avait le jeu des 60

secondes qui on on a préparé ça que activité qui devait être fait en 60 secondes et on les jouait ensemble et donc en fait euh on avait décidé des par exemple c'était dans sur un bâtonnet mettre 10 perles en en 60 secondes le premier qui a réussi a gagné et du coup euh on avait euh en français et en allemand les traductions mais ENSEMBLE chacun gardait le temps que l'autre traduise à son groupe et on le faisait en en direct ça ça a bien marché ouais (AD – T20)

Den drei vorigen Interviewausschnitten zufolge wurden bei den Begegnungen alltägliche Elemente oder Momente genutzt, um eine Beziehung und einen Zusammenhalt zwischen den Mitgliedern der Gruppe herzustellen. Die angebotenen Animationen waren ursprünglich für das Präsenzformat konzipiert und wurden an das Distanzformat angepasst.

4.4.4 Visuell auseinandergehen, um sich besser kennenzulernen und sich auszutauschen

Ein Teamer nennt zwei Beispiele von Momenten, bei denen Aufgaben, die individuell erfüllt worden waren, mit den Anderen geteilt wurden, um sie gemeinsam zu erleben.

Die erste Aufgabe, die den Teilnehmenden gestellt wurde, war es, ihren Bildschirm zu verlassen, um „ihre Umgebung zu erkunden“, und dann wieder zurück in die Gruppe zu kommen, um zusammenzutragen, was die Einzelnen erlebt hatten.

c'est ça qui a bien marché aussi je crois c'est les moments où on quittait l'écran en fait où chacun allait faire un truc et après on allait restituer et montrer aux autres ce qu'on faisait en fait fin de de sortir de cette logique d'être derrière d'un écran tout le temps et donc du coup le le rallye de cryptage c'était fin voilà l'idée de on avait + il y avait +++ il y avait 6 missions en fait 6 questions 6 choses à faire avec soit une photo à faire une prise de son de quelque chose um + faire une interview de quelqu'un fin bref différentes choses et donc ça avec 6 colonnes sur un Padlet et donc toutes les personnes partait sur une après-midi faire ça remplissaient le Padlet et le soir on prenait un temps de restitution (MB – T50)

Als Ergänzung zu dieser Erfahrung hatten die Teilnehmenden eine Playlist erhalten, die von den Organisator:innen mit den Lieblingsliedern der Teilnehmenden, die diese bei der Anmeldung angegeben hatten, zusam-

mengestellt worden war. Einmal mehr war es das Ziel, trotz der Distanz zusammen zu sein.

I : c'était accompagné d'une playlist et c'était la playlist du groupe en fait on avait souvent pendant les XXX ou soit pendant les inscriptions soit en début de semaine on demandait à chacun une chanson qu'il envoyait juste à l'équipe donc les autres n'étaient pas au courant um + une chanson qu'il écoutait en ce moment beaucoup qu'il aimait et voilà et après nous on créait la playlist et on envoyait le lien de la playlist donc on disait aussi aux groupes voilà de de faire son rallye en mettant la musique et d'écouter voilà et la la playlist ça a sacrément bien marché aussi en fait [...] c'était quelque chose qui connectait qui sortait de l'écran en fait qui sortait de ça ouais

CF : En fait tout le challenge d'arriver à créer une cohésion en fait + malgré l'écran (MB – T50)

Der Raum wird in den beiden vorigen Bespielen genutzt, um die individuellen Aufgaben mit der Gruppe zu teilen. Anstatt den gemeinsamen Lebensraum zu erkunden, wie es bei Präsenzbegegnungen üblich ist, sollen die Jugendlichen hier ihren eigenen Lebensraum (neu) entdecken und ihren Alltag mit den anderen Teilnehmenden teilen. Der *Zusammenhalt* der Gruppe wird als Ziel dieser Aktivitäten beschrieben. Dabei wird deutlich, dass der Zusammenhalt Grundlage für das Entstehen einer Gruppe ist. Durch die angebotenen Aktivitäten können sich die Teilnehmenden „verbinden“, „die Grenzen des Bildschirms überwinden“, wie der Interviewpartner sagt, damit die über den Bildschirm geknüpften Beziehungen individualisierter werden und ein stärkerer Zusammenhalt entsteht.

4.4.5 Musik einsetzen, um zu interagieren

Musik wurde auch als zentrales Element bei einer interkulturellen Aktivität genutzt; in diesem Fall über das Spiel „Reise nach Jerusalem“. Ziel dieses Spieles ist es zu tanzen, solange die Musik läuft, und sich nicht mehr zu bewegen (in Präsenz: sich auf einen Stuhl zu setzen), sobald die Musik aufhört. Die Aktivität wurde an das virtuelle Format angepasst: Man tanzt und verlässt das Blickfeld, sobald die Musik endet.

**je sais pas si vous connaissez ce cette animation linguistique de euh on met une musique tout le monde sort de son écran y'a une personne*

qui rentre avec un geste et tout le monde le reproduit puis du coup 'fin du coup c'est vraiment des passages d'écran donc un moment tous les é tous les écrans sont vides à nouveau une autre personne rentre et cætera ça sur un projet ça a été euh ADORÉ et en fait euh les jeunes ont voulu le reprendre euh régulièrement et à la fin pour se dire au revoir on a re 'fin ça c'est venu d'elles et d'eux euh les personnes ont voulu recommencer ce truc là pour se dire au revoir mettre de la musique à fond (MB1 – T86)

Der interviewte Teamer unterstreicht nachdrücklich, dass die Jugendlichen diese Aktivität *geliebt* hätten. Die Begeisterung für diese Aktivität lässt sich dadurch erklären, dass die Jugendlichen über einen externen Audio-kanal (hier die Musik) stimuliert werden und es eine Spielregel gibt (hier: nicht mehr bewegen, wenn die Musik aufhört). Die Nutzung der Kameras und erst recht des Online-Formats spielen hier eine zentrale Rolle. Bei dieser ursprünglich für Präsenzbegegnungen konzipierten Aktivität erhält der Bildschirm eine eigene Bedeutung, da die durch die Kameras gefilmten und auf dem Bildschirm angezeigten Bildausschnitte für die Teilnehmenden einen zusätzlichen Reiz darstellen.

4.4.6 Trotz der Distanz per Brief physisch in Kontakt treten

Damit die Teilnehmenden sich austauschen können und Sprachpraxis bekommen, wurde jede:r Teilnehmende aufgefordert, von Hand einen Brief an eine:n Teilnehmer:in der anderen Austauschgruppe zu schreiben. Bei der Videokonferenz las jede:r den Brief, den er/sie geschrieben hatte, in seiner Sprache vor. Die/der Adressat:in des Briefes versuchte, unterstützt von den Teamer:innen und einer externen Person, den erhaltenen Brief zu entziffern und zu verstehen.

y'a un intervenant qui les a fait s'échanger des lettres envoyer une lettre physique à un autre participant du groupe et qui du coup a lu cette lettre à voix haute devant tout le monde et du coup la personne qui l'avait envoyée l'a envoyée dans une langue qu'elle parlait et la personne qui l'a reçue ben elle la comprenait pas forcément cette langue-là donc il y avait ce moment de déjà déchiffrer parce que c'étaient des lettres écrites à la main en plus RIRE

*donc déchiffrer l'écriture et *puisse se traduire enfin essayer du coup avec notre aide de traduire cette lettre ça c'était assez fort aussi parce*

*que alors c'est ce que disait l'intervenant c'était très enfin alors lui c'est un comédien metteur en scène qui fait beaucoup d'impro et il a trouvé très fort parce que c'était un des réticents il *voulait pas du tout il s'est dit non mais moi je travaille pas du tout comme ça c'est pas possible il faut qu'on trouve un autre moyen*

et du coup, il avait trouvé ce moyen physique de quand même rentrer en contact physiquement de quelque sorte et il a trouvé ça très fort de voir quelqu'un lire une lettre et de voir en même temps la personne qui a écrit la lettre écouter sa propre lettre (H&G – T111)

Diese Aktivität des Versendens handschriftlicher Briefe ist wegen der physischen und geografischen Distanz sinnvoll. Die Distanz wird genutzt, um Sprachkompetenzen zu entwickeln und eine:n andere:n Teilnehmer:in besser kennenzulernen.

4.5 Schwierigkeiten aufgrund des Distanzformats

Trotz der Momente bei den Online-Begegnungen, bei denen es den Organisator:innen gelungen ist, eigentlich für Präsenztreffen entworfene Aktivitäten so umzuwandeln, dass das interkulturelle Lernen gefördert wird, gab es auch Schwierigkeiten, insbesondere in Zusammenhang mit den digitalen Medien. In diesem Abschnitt sollen die Hindernisse beschrieben werden, die in den Interviews genannt wurden: die durch den Bildschirm geschaffene Distanz, das Fehlen informeller Momente, in denen Austausch (insbesondere der interkulturelle) stattfindet, und die Computer- oder Verbindungsprobleme, die sich negativ auf die Begegnung ausgewirkt haben. Schließlich werden wir uns mit dem hybriden Format befassen und analysieren, in welcher Form dieses eine Möglichkeit sein könnte, ergänzend zu den Präsenzbegegnungen verwendet zu werden.

4.5.1 Der Bildschirm, ein Hindernis für die Interaktion

Wir werden bei den beiden folgenden Interviewausschnitten sehen, dass der Bildschirm ein Hindernis für eine fließende Kommunikation darstellt. Die Beispiele zeigen, dass die Kommunikation über den Bildschirm weniger geeignet ist, sich seiner Gesprächspartner als Person bewusst zu werden, sowie intensive (Ben Hamouda, 2023) und einzigartige Begegnungen zu ermöglichen.

Eine der Organisatorinnen der Begegnungen weist darauf hin, dass die Frage der Kamera heikel sei. So möchten manche Jugendliche ihre Kamera nicht einschalten; die Organisator:innen wiederum finden es schwierig zu entscheiden, ob sie die Jugendlichen zwingen können, sie anzustellen oder nicht. Das Problem eines Austausches ohne Kamera ist jedoch das Fehlen des Visuellen und des Gesichts: Es ist dann schwieriger zu wissen, was das Gegenüber ohne Kamera tatsächlich während der Begegnung macht und ob es überhaupt anwesend ist.

*je trouve que c'est un sujet important auprès des jeunes *y'en a qui veulent vraiment pas avoir leur caméra d'allumée euh et ça c'est toujours aussi des discussions est-ce qu'on les oblige à avoir leur caméra ou pas est-ce qu'ils peuvent participer sans caméra ou pas [...] euh parce que finalement si *y'a pas de caméra *on sait pas si ils sont vraiment là ou pas et c'est toujours très compliqué d'animer + euh si les caméras sont coupées (MG – T160)*

Das Online-Format, insbesondere in Anbetracht des Bildschirms, der sich inmitten der Interaktion befindet, führt dazu, dass sich die Jugendlichen weniger der Tatsache bewusst werden, dass sie mit anderen Personen in Interaktion treten. Im folgenden Beispiel spricht die Interviewpartnerin die Schwierigkeit der Jugendlichen an, zu erkennen, wie alt die Personen sind, mit denen sie sich austauschen.

*ce que disait l'animatrice qui a animé l'échange il y avait de l'envie en fait il y avait de la curiosité en fait il y avait la curiosité de voir qui est en face etc. et en même temps elle disait aussi que + l'écran a fait qu'ils *ont pas vraiment compris qui était en face fin ils ont essayé de comprendre fin c*'était pas si évident que ça en fait parce que du coup +++ ils * se sont pas rendu compte qu'ils avaient + l'âge était très différent par exemple XXX et du coup là il y a un espace d'écran en fait de de filtre en plus qui a + qui fait que XXX c*'est pas facile en fait je trouve que fin en même temps c'était positif fin les le retour des des jeunes de de l'équipe c'était quelque chose de positif mais que c'était +++ c'était quand même assez différent d'un échange interculturel en présentiel que l'on fait depuis um depuis longtemps hein (MB – T8)*

Diese beiden Auszüge zeigen, dass bei den Distanzbegegnungen Personalisierung und Einzigartigkeit fehlen. Der Bildschirm stellt ein Hindernis für einen direkten Austausch dar.

4.5.2 Das Online-Format – weniger geeignet für informelle Momente

Das Vorhandensein von Interkulturalität wird häufig mit informellen Momenten in Verbindung gebracht. In den folgenden Interviewausschnitten werden wir sehen, dass die Tatsache, dass informelle Momente kaum oder gar nicht vorkommen, bei Distanzbegegnungen im Vergleich zu Präsenzbegegnungen einen großen Nachteil darstellt.

Zu Beginn der Pandemie, als die Präsenzbegegnungen ausgesetzt werden mussten, boten Projektträger an, trotzdem Begegnungen durchzuführen, und zwar online. Allerdings lehnten einige Teilnehmende dieses Format unter dem Vorwand ab, sie seien an dem „interkulturellen Abenteuer“ interessiert, das nur in Präsenz stattfinden könne.

au moment par exemple ou on a dû annuler les projets on a prévenu tout le monde en disant ben désolé en fait le projet ne pourra pas avoir lieu par contre comme petit lot de consolation on voudrait vous proposer un temps d'échange et de pratique artistique en ligne pour ceux qui ont envie et tout ça

*et là on a des gens qui nous ont dit ah non non non moi en ligne enfin je veux vivre une semaine avec les gens je veux cette aventure interculturelle et s'il *y a pas ça ça *m'intéresse pas de faire des mouvements derrière ma caméra tous en même temps et d'apprendre à se connaître sur un écran il y en a il y en a certains pas BEAUCOUP hein mais il y en a qui ont eu cette enfin on les comprend aussi c'est pas c'est pas pareil + (H&G – T122)*

Im folgenden Ausschnitt nennt die Interviewpartnerin einen Vorteil der Online-Begegnungen: Das Online-Format ermögliche es, effizienter zu sein, da man mehr konkrete Themen bespreche. Tatsächlich gibt es beim Online-Format weniger informelle Momente oder Diskussionen, insbesondere zu alltäglichen Themen. Andererseits fehlt dieser informelle Aspekt der Präsenzbegegnungen beim Distanzformat und lässt sich bei Online-Begegnungen nur schwer ermöglichen. Freundschaftliche Bande werden in den informellen Momenten geknüpft, z.B. beim Kaffeetrinken, Frühstück, Spaziergehen etc.

I : si ça se limite + à un échange au point de vue de thème ou au point de vue de contenu + des idées um +++ je dirais peut-être + que + en virtuel on en profite mieux parce qu'on a un certain lapse de temps et um +++ et on parle directement du sujet hein et donc je pense que les

thèmes sont abordés de façon plus concrète + on avance on échange des idées [...] MAIS par contre c'est plus bénéfique au point de vue + personnel parce qu'en présentiel on parle de soi on se fait des accolades um + on boit un café ensemble donc on a je trouve que le côté personnel le côté amical est tout aussi important dans les échanges que que le thème en soi parce que dès qu'on il y a une une ambiance de confiance qui est instaurée on a plus envie d'aller vers les autres

LS : Ce qui manque en ligne c'est les moments informels en fait (FJ - T76)

Da informelle Momente beim Online-Format weniger vorkommen, scheint es nach dem, was der im Folgenden zitierte Interviewpartner sagt, schwieriger, hier intensive Begegnungen und das Entstehen tiefer Beziehungen zu ermöglichen. Auch die interkulturelle Dimension ist stark an die informellen Momente gekoppelt und daher bei Online-Begegnungen weniger offensichtlich.

pour moi il me semble que la dimension interculturelle elle passe énormément par les temps informels et que du coup en visio là pour le coup ça appauvrit vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble au petit dej' ou de pas aller boire des coups le soir enfin tous ces tous ces moments-là où on a une vraie rencontre humaine en fait ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça ça manque cruellement ça reste quand même hyper en surface (H&G - T59)

Bei einer mündlichen Interaktion sind die verbale Sprache, Kinesik und Proxemik integrale Bestandteile des Gesprächs. Der Aussage einer Organisatorin von Jugendbegegnungen zufolge ist die Sprachbarriere bei einer Online-Begegnung viel größer als bei einer Präsenzbegegnung, da die Worte nicht von der Körpersprache begleitet werden. Aus diesem Grund ist es bei einer Distanzbegegnung schwieriger, in der Fremdsprache zu kommunizieren.

*D'un point de vue individuel c'est plus l'enjeu de la du groupe en ligne de rencontrer un autre groupe en ligne et et y'a énormément de barrières euh 'fin la barrière de la langue est encore plus difficile parce qu'*on a pas le le langage corporel ? + 'fin *on peut pas vraiment compter sur le langage corporel on est plus dans la difficulté d'interpréter les euh les mimiques et les attitudes 'fin c'est euh + y'a plus de choses basée*

peut-être sur euh l'oralité ? dans le en ligne parce qu'on est plus statique + donc l'interculturel est dans les rencontres (MB1 – T4)

Gruppendynamik geht einher mit dem *Zusammenhalt* der Gruppe. Sie findet über die emotionale und freundschaftliche Bindung zwischen den Mitgliedern der Gruppe statt. Es ist einfacher, freundschaftliche Bande und insbesondere einen Zusammenhalt in der Gruppe zu schaffen, wenn man physisch anwesend ist. Die Interviewpartnerin erläutert im folgenden Ausschnitt, dass das Online-Format dazu geeignet ist, eine Verbindung aufrechtzuerhalten, nicht aber, diese herzustellen.

*je crois que le pire c'est le hybride + vraiment avoir un groupe d'un côté ensemble derrière un un seul écran et des individus de l'autre côté + je crois que ça c'est en tout cas en tant qu'anim je crois que c'est un un des pires trucs parce que y'a une euh une dynamique de groupe qui s'opère là où les gens se sont retrouvés euh physiquement euh dont les autres 'fin auxquelles autres + au desquelles ? de laquelle les autres sont exclus phy bah physiquement parlant parce que de toute façon *c'est pas possible à créer et ils n'ont la possibilité vraiment de la créer avec les les autres individus qui sont en ligne et ça crée euh une dynamique à deux temps deux espaces temps je dirais (MB1 – T16)*

Der Gruppenzusammenhalt und die Schaffung von Verbindungen zwischen den Mitgliedern der Gruppe ermöglichen es, die Begegnung zu individualisieren, da sie dazu beitragen, sich der Einzigartigkeit jeder und jedes Einzelnen bewusst zu werden.

Die Distanz und das Online-Format scheinen Hindernisse dafür zu sein, jedes Mitglied der Gruppe als einzigartige Person zu sehen und freundschaftliche Beziehungen zwischen den Teilnehmenden entstehen zu lassen. Interkulturalität kommt stärker in den informellen Momenten zum Tragen. Angesichts der geringeren Möglichkeiten für informelle Momente bei Online-Begegnungen scheint die Interkulturalität daher schwächer zu sein.

4.5.3 Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den digitalen Hilfsmitteln

Bei den Online-Jugendbegegnungen gibt es Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den digitalen Werkzeugen wie der Internetverbindung, den Bugs der Online-Plattformen oder der Computerausstattung. Diese Proble-

me erschweren den Online-Austausch bzw. führen zu seinem Abbruch und zu Stress und Schwierigkeiten, den interkulturellen Austausch anzuregen. Das veränderte Tempo und die Anpassung des Präsenzformats an das digitale Format erfordern sehr viel Konzentration seitens der Organisator:innen. Die zusätzlichen unvorhergesehenen technischen Schwierigkeiten stellen eine kognitive Belastung und einen zusätzlichen Stress dar, wodurch die interkulturelle Begegnung beeinträchtigt wird.

Eine Teamerin illustriert ihren Bericht durch die Schilderung einer Situation, in der die Internetverbindung immer wieder abbrach, was dazu führte, dass die Gruppe genervt und verärgert war. Die Teilnehmenden zogen vorschnelle Schlüsse aus dieser Situation und brachten Vorurteile denjenigen gegenüber zum Ausdruck, bei denen die Verbindung schlecht war.

*La technique ne fonctionnait pas toujours et + ça engendrait + des problématiques soi-disant interculturelles mais de + les français sont comme si les tunisiens sont comme ça En fait c'était la conséquence d'une technique qui ne fonctionnait pas et ça fin je * pense pas que ça aurait eu lieu um + voilà mais c'était des interprétations qui étaient faites par certains jeunes parce qu'ils étaient frustrés parce que mais c'était des choses toutes bêtes il suffisait que le la caméra bloque à un moment sur une expression de visage ou quoi et du coupe voilà il y a avait des interprétations ou des des conclusions qui étaient tirées de là alors que ça * signifiait rien du tout en fait (MQ – T64)*

4.5.4 Die Schwierigkeit, „simultane“ hybride Begegnungen zu organisieren

Mit der Ausbreitung der Epidemie wurde in mehreren Ländern Europas ein Lockdown verhängt, auch in Deutschland und Frankreich. Davon waren mehrere deutsch-französische Austauschmaßnahmen betroffen, die eigentlich in Präsenz hätten stattfinden sollen, aber letztendlich „simultan“ in hybrider Form durchgeführt wurden: Die eine Gruppe von Teilnehmenden kam in Präsenz zusammen, während die andere Gruppe sich zur gleichen Zeit online zusammenschaltete. Die Begegnungen fanden online statt, wobei die Teilnehmenden, die sich physisch getroffen hatten und zum Zeitpunkt der Begegnung zusammenkamen, vor einem oder mehreren Bildschirmen saßen, und diejenigen, die sich isolieren mussten, einzeln am Bildschirm saßen.

Nach dem, was die im folgenden Ausschnitt zitierte Interviewpartnerin sagt, entstand bei den Teilnehmenden, die in Präsenz zusammenkamen, und den Teilnehmenden, die allein online teilnahmen, eine unterschiedliche Gruppendynamik. Die Teamerin berichtet über ihre Erfahrung einer trinationalen deutsch-französisch-tunesischen Begegnung, während derer sich die französischen Teilnehmenden, die physisch zusammengekommen waren, vollkommen von der gleichzeitig stattfindenden hybriden Begegnung lösten und sich schließlich gar nicht mehr an der Begegnung beteiligten.

*I : c'était les Français qui étaient absents um + ils étaient 8 um au début de la semaine côté français et puis rire voilà ils sont tombés comme des mouches um au fil de la semaine ils se sont pas du tout saisi du programme ça a été extrêmement compliqué pour tout un tas de raisons et um + et à la fin de la semaine fin le dernier jour il *y avait personne*

*ils étaient encore dans leur hébergement hein coté français et + voilà ils allaient aux repas etc. mais ils venaient plus face à l'écran ils * participaient plus du tout au programme et donc bah*

là heureusement qu'on avait un groupe tunisien et un groupe allemand rire parce que s'il y avait plus d'échange*

CF : Oui

*I : Mais mais ça aurait été la même chose avec voilà donc ça ce groupe-là XXX ça c'est un énorme souci et en fait +++ c'était un énorme souci aussi pour l'équipe qui était sur place et donc moi j'étais censé chapoter le séminaire entier donc dans les trois pays sauf que + n'étant pas sur place um c'est aussi difficile d'intervenir de savoir quelle décision prendre etc. et puis il faudrait aussi apprendre au-delà d'animer en ligne gérer un conflit en ligne parce que là c'était clairement la gestion de conflits et ça paraissait insurmontable rire de gérer ça en ligne et puis on se disait que voilà deux groupes étaient encore présents et participaient mais + um en fait non là il *y pas eu d'échange côté français ouais ça n'a pas du tout fonctionne et je pense le groupe était trop loin fin incapable aussi mentalement aussi de participer à ça (MQ – T130-132)*

Das Format der „simultanen“ hybriden Begegnung, d.h. das Format, bei dem zwei Gruppen jeweils physisch zusammenkommen, sich aber gegenseitig nur online sehen, scheint aufgrund des doppelten Kommunikationskanals komplizierter zu sein.

4.5.5 Das „sukzessive“ Hybrid-Format, eine Alternative zur Nutzung des Distanz- und des Präsenzformats?

Eine Begegnung kann in zweierlei Hinsicht in einem Hybrid-Format stattfinden, und zwar „simultan“ hybrid, wobei eine Gruppe in Präsenz und die andere Gruppe einzeln am Bildschirm zusammenkommt, oder „sukzessiv“ hybrid, wobei beide Gruppen in Präsenz oder Distanz zusammenkommen, aber immer alle im gleichen Format. Der befragte Teamer sieht in diesem Format das Format der Zukunft und eine Möglichkeit, die Präsenzbegegnungen zu bereichern.

I : les deux sont complémentaires en fait fin je trouve que + je crois que ça fait sens quand c'est complémentaire en fait fin entre le en ligne et le présentiel je +++

CF : Umhm

I : J'ai du mal à imaginer je sais pas que des échanges qu'en ligne fin je crois*

CF : Vraiment hybride alors du coup vraiment um + um peu des deux quoi

I : Ouais ou avec une connexion entre les deux fin je sais pas un temps où il y effectivement a un échange en ligne et après il y un échange en présentiel XXX quelque chose qui se prépare ne fait je pense que là + là ça peut faire sens en fait en tout cas il y a un côté complémentaire entre les deux en fait (MB – T84-88)*

Eine Begegnung im „sukzessiven“ Hybrid-Format ermöglicht es den Organisator:innen, die Teilnehmenden zu motivieren, sich in Präsenz zu treffen, wenn die Begegnung im Online-Format beginnt.

I1 : je me dis peut être avec le temps on va + nous on a envie de garder des formats virtuels parce que vraiment c'est quelque chose qui apporte on trouve que c'est un outil différent

AH : hmhm

I1 : Et et qui permet d'avoir un premier avant-goût ça peut donner envie de la mobilité donner envie de se rencontrer (H&G – T89-91)

Das „sukzessive“ Hybrid-Format und die Aufnahme des Online-Formats in die Begegnungen ermöglicht es, in Kontakt zu bleiben, die Verbindung zwischen den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Außerdem kann für Teilnehmende, die hinsichtlich der Teilnahme an einer Präsenzbegegnung zurückhaltend sind, die Vorstellung beruhigend sein, vor der Präsenzbegegnung zunächst ein erstes Online-Treffen durchzuführen.

*I : ce que je trouve intéressant c'est vraiment qu'ils peuvent garder lien régulièrement parce qu'une rencontre euh en présentiel voilà ils vont aller euh deux semaines à un endroit bon certes ils sont dans une bulle pendant deux semaines ils sont tous ensemble mais après ils peuvent se quitter et *pas forcément rester en en lien avec le pays partenaire ou les gens ? alors que si là y'a des petits modules ou de temps en temps un peu en mode XXX mais du coup en ligne où ils ont des activités franco-allemandes + je trouve que ça crée des liens parce que nous on a eu ça avec les*

CF : Mmh

I : Avec les professionnels en fait ou euh bah là ils ils se connaissent très très bien alors qu'ils se sont vus pendant très longtemps en ligne RIRE ils se sont rencontrés très tard vraiment en en en présentiel + et ça crée des liens différents je trouve que euh seulement du

CF : Mmh

*I : Du présentiel et c'est je trouve ça très intéressant aussi + et ça permet effectivement je pense aux gens qui *osent pas faire le pas de partir tout de suite du coup de de prendre confiance et de partir je pense par la suite*

CF : Ouais ça permet vraiment euh je j'ai l'impression ce que vous dites de de susciter la la curiosité encore plus 'fin de donner peut-être plus envie ça fait un peu comme un un teaser de RIRE

I : C'est ça

CF : La rencontre en présentiel RIRE (MG – T102-109)

Eine Begegnung im „sukzessiven“ Hybrid-Format scheint eine Alternative zu den Begegnungen zu sein, die ausschließlich in Präsenz oder online stattfinden. Das Hybrid-Format ermöglicht es den Teilnehmenden, sich leichter auf die Begegnung mit den Teilnehmenden der Gruppe einzulassen und so auch leichter einen Gruppenzusammenhalt herzustellen.

4.6 Welchen Platz nimmt die Interkulturalität bei den Online-Begegnungen ein?

Im Rahmen der Präsenz-Begegnungen scheint das „echte“ interkulturelle Lernen eher während der informellen Momente zu geschehen, da diese ganzheitliche Begegnungen ermöglichen, die Begegnung mit einer anderen Person, „einen Moment, in dem einzigartige Personen gegenseitig ihren Platz, ihre Wahrnehmungen, ihre Kenntnisse abgleichen und sich der Komplexität dessen öffnen, was auf den Lebenswegen erlebt und erfahren wird“ (Ben Hamouda, 2023). Die Interviewpartner:innen unterstreichen die Bedeutung der informellen Momente für ein Lernen, das natürlich auch während des offiziellen Programms ausgelöst werden kann, das aber vor allem während der Pausen im Programm fortgesetzt wird und sich durch eine reiche Multimodalität auszeichnet, bei der verschiedene Sinne, Sprachkompetenzen und Interaktionsfähigkeiten allgemeiner Art mobilisiert werden.

Zu dem Zeitpunkt, als sich die COVID-19-Pandemie stark ausbreitete und man bei den Begegnungen zu Online-Begegnungen übergang, wurden die normalerweise in Präsenz angebotenen Aktivitäten an das Online-Format angepasst. Durch einige Aktivitäten war es möglich, auch auf Distanz Begegnungen zu ermöglichen, die unsere Interviewpartner:innen als „reich“ qualifizierten und bei denen die interkulturelle Begegnung nicht zwischen zwei (nationalen) Kulturen, sondern zwischen einzigartigen Einzelpersonen stattfand.

Es hat sich gezeigt, dass es beim digitalen Online-Format in verschiedenerlei Hinsicht Einschränkungen gibt:

- aufgrund der technischen Probleme und der Schwierigkeiten mit der Internetverbindung;
- aufgrund des anderen Formats, das oft unpersönlicher als bei einer Präsenzbegegnung war.

Die Organisator:innen und die Teamer:innen versuchten, Aktivitäten anzupassen, um zu interkulturellem Lernen und interkultureller Begegnung anzuregen.

Die Veränderung des Formats und die sich daraus ergebenden Bemühungen lassen den Schluss zu, dass das „sukzessive“ Hybrid-Format (bei dem die Begegnung entweder in Präsenz oder online stattfindet, aber immer im gleichen Format für alle Teilnehmenden) eine Alternative darstellt, durch die die Präsenzbegegnungen ergänzt werden könnten. Dieses

Format erlaubt es den Teilnehmenden, sich ein erstes Mal zu treffen – im konkreten Fall: auf Distanz –, was einen Vorgeschmack auf die Begegnung in Präsenz gibt und es den Teilnehmenden, denen es bei dem Gedanken an die Präsenzveranstaltung nicht ganz wohl ist, ermöglicht, die Gruppe kennenzulernen, bevor sie sich physisch begegnen. Dieser Mehrwert des Hybrid-Formats stellt insbesondere eine pädagogische Perspektive für die Zielgruppen bei den Teilnehmenden dar, die es weniger gewohnt sind zu reisen und die von der Vorstellung, zu einer Mobilitätserfahrung in ein „unbekanntes“ Land aufzubrechen, leichter eingeschüchtert werden. Die Tatsache, sich dank des Online-Formats bereits im Vorfeld kennenzulernen, ermöglicht es ihnen, bestimmte Ängste und das Gefühl sprachlicher und/oder kultureller Unsicherheit zu überwinden.

4.7 Schlussfolgerung

In unserem Beitrag gaben wir zunächst einen Überblick über die Formen des interkulturellen Lernens, von denen die Organisator:innen berichtet haben. In einem zweiten Schritt kreuzten wir diese Berichte mit konkreten Situationen oder Problemen, die in den Transkripten der Interviews aus unserem Korpus enthalten sind.

Dabei wird deutlich, dass das interkulturelle Lernen für die Interviewpartner:innen ein zentrales Anliegen darstellt. Dies wird nicht nur durch die explizite Erwähnung in den Interviews, sondern auch unterschwellig bei der technischen Organisation oder der Arbeit im Team deutlich. Dieses Merkmal ist sicherlich zum einen auf die Besonderheit der Begegnungen zurückzuführen, die den Anspruch haben, interkulturelle Begegnungen zu sein, und zum anderen auf die Sensibilität und den Anspruch, den die Organisator:innen hinsichtlich dieses wichtigen Parameters ihrer Arbeit haben.

Literaturverzeichnis

Huber, J. (2014). Comment développer la compétence interculturelle par l'éducation. In J. Huber & C. Reynolds (Hrsg.), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (S. 91-99). Conseil de l'Europe; Cairn.info. <https://www.cairn.info/developper-la-competence-interculturelle--9789287177452-p-91.htm>

- Behra, S., & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges CRAPEL*, 39, 99-120.
- Behra, S., & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : Ouvrir le champ des possibles. *Mélanges CRAPEL*, 42(3), 16-30.
- Ben Hamouda, L. (2023, Mai 11). *Un mot, un enjeu : La Rencontre. Une parole de Jacques Marpeau transcrite par Daniel Gostain*. *cafepedagogique.net*. <https://www.cafepedagogique.net/2023/05/11/la-rencontre/>
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11. <https://doi.org/10.4000/dse.338>
- Cavalli, M., & Cuenat, M. E. (2019). Mobilité à des fins d'apprentissage : Un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6904>
- Heckmair, B., & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik* (6., überarb. und erw. Aufl.). Reinhardt.
- Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 86(2), 79-92. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0079>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 172(172). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Machart, R., & Chin, S. Z. (2014). Enseigner la culture de l'autre : la tentation culturaliste. *Multilinguales*, 3, 21-36. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1559>
- Martinez, P. (2018). Vieux démons, nouveaux défis dans l'enseignement des langues: Vers une didactique réticulaire. *Essais*, 14, 157-177. <https://doi.org/10.4000/essais.372>
- Putsche, J. (2019). Enseigner l'allemand en région frontalière : l'interculturel transfrontalier à l'épreuve. *Les langues modernes*, 03/2019, 67-77.
- Putsche, J. (2020). Enseigner dans une visée transfrontalière. L'enseignant de langue comme passeur d'une langue-culture à l'autre. Retours réflexifs et état des lieux d'une recherche frontalière. In N. Dziub (Hrsg.), *Le Transfrontalier. Pratiques et représentations* (S. 95-113).

- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé : franco - allemand, frontalier, transculturel. Une approche sociodidactique* [Note de synthèse de l'habilitation à diriger des recherches]. Université de Lorraine.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3. Aufl.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance: Entretiens avec Wolfgang Endres*. Editions le Pommier.

Laurence Schmoll

5 Animation einer interkulturellen Online-Begegnung und Umgang mit Interaktionen im Rahmen der virtuellen Lernumgebung

Im Rahmen dieses Kapitels beschäftigen wir uns genauer mit dem in den Interviews hergestellten Zusammenhang zwischen den erfolgten Interaktionen und den interaktiven Möglichkeiten, die das Online-Format bietet, um zu analysieren, wo hinsichtlich der Interaktionen zwischen den Teilnehmenden Mehrwert und Grenzen von Online-Begegnungen im Vergleich zu dem, was bei Präsenzbegegnungen passiert, liegen. Anhand dieser Analyse können wir die Besonderheiten der Online-Austausche erfassen und sehen, wie die Beteiligten mit ihnen zurechtgekommen sind. Wir können so Vorschläge für Aktivitäten und Hilfsmittel aufführen, die den Teamer:innen von interkulturellen Online-Jugendbegegnungen zufolge gut zu funktionieren schienen.

5.1 Theoretischer Rahmen

Bevor wir die Ergebnisse dieser Studie präsentieren, möchten wir auf einige Konzepte eingehen, auf die wir uns *de facto* stützen, wenn wir von Online-Interaktionen sprechen. Diese Interaktionen finden innerhalb einer virtuellen Lernumgebung statt, mit der wir uns zunächst eingehender befassen wollen, bevor wir uns den Begriffen Interaktion und Interaktivität als solchen zuwenden.

5.1.1 Virtuelle Lernumgebung: verwendete Konzepte und Fragestellung

Aufgrund der verschiedenen Lockdowns musste eine Umstellung auf das Online-Format erfolgen und verschiedene pädagogische Hilfsmittel und

Kommunikationstools entdeckt und oder ausprobiert werden, um mit den Teilnehmenden der Begegnungen in Kontakt zu bleiben. Die Kombination dieser Elemente (technische Ausstattung, Tools, Teilnehmende) bildet virtuelle Lernumgebungen, die so vielfältig konfiguriert sind, wie es die Begegnungen sind, die zumindest teilweise auf Distanz stattgefunden haben. Zwar haben sich die meisten Teamer:innen für Videokonferenzen entschieden und verschiedene Tools dafür getestet (*Zoom* (Cisco Systems, 2013), *BBB* (BigBlueButton Inc., 2007), *Teams* (Microsoft, 2016) usw.), jedoch brachte jede Form der Begegnung Besonderheiten in Bezug auf das Format (rein virtuell oder hybrid, nur synchron oder abwechselnd synchrone und asynchrone Aktivitäten), den Ablauf der eigentlichen Aktivitäten (Plenum oder Kleingruppen), die Auswahl der Animationen (Lied, Spiel, Tanz, Gespräch usw.) sowie die Modalitäten und Tools für die Kommunikation und den Austausch von Inhalten (*Padlet* (Padlet, 2012), *WhatsApp* (WhatsApp, Inc., 2009), *Gather.town* (Gather Presence Inc., 2020) usw.) mit sich. Unabhängig von der Konfiguration der gewählten virtuellen Lernumgebung gewährleistet diese sowohl zwischen den Teilnehmenden untereinander als auch zwischen den Teilnehmenden und der Welt eine andere Art von Vermittlung als bei einer Präsenzbegegnung. Durch die virtuelle Lernumgebung verändert sich automatisch „die Beziehung des Subjekts zum Wissen, zum Handeln, zu den Anderen usw., [...] [sie] trägt aber auch dazu bei, das Wissen, das Handeln und die Beziehung zu verändern“ (Burton u.a., 2011: 74).

Ein erster Aspekt ist, dass die virtuelle Lernumgebung aufgrund ihres vielfältigen und multimodalen¹ Charakters die Teamer:innen dazu bringt, eine technisch-semiotisch-pädagogische Kompetenz zu entwickeln. Diese besteht „in der angemessenen Nutzung der verfügbaren semiotischen [Mimik, Gestik, Smileys, Chat, Prosodie etc.] und technologischen [Bildschirm, Webcam, Mikro etc.] Ressourcen, die das Online-Lernen [und in unserem Fall die Online-Animation] fördern können, [und] die eine Reihe von Auswirkungen auf den Online-Austausch haben [...]“ (Guichon & Tellier, 2017: 14). Eines der Ziele unserer Analyse ist es daher zu beobachten, welche technisch-semiotisch-pädagogische Kompetenz speziell für interkulturelle Online-Jugendbegegnungen im Kontext der Lockdowns entwickelt werden musste.

¹ „Multimodalität verweist auf das Vorhandensein einer Pluralität von semiotischen Modalitäten/Ressourcen, ohne dass diese zwangsläufig miteinander in Dialog oder Interaktion stehen. Wir werden diesen Begriff auch als „neutralen“ Oberbegriff verwenden.“ (Azaoui, 2019)

Dazu müssen wir auch das Konzept der „Affordanz“ heranziehen, das definiert wird als „eine Handlung, die ein Individuum potenziell in seiner Umwelt ausführen kann“ (Ziglari, 2008: 377, zit. von Guichon & Tellier, 2017: 13). Eine virtuelle Lernumgebung bietet somit eine gewisse Anzahl an „Affordanzen“; die Nutzer:innen können entscheiden, ob sie sie ignorieren, davon Gebrauch machen oder sie anders als für ihren ursprünglichen Zweck verwenden. Cohen (2017) interessiert sich beispielsweise für die Affordanz des Bildausschnitts der Webcam und für deren Beitrag zur Konstruktion von Bedeutung. Je nach Bildausschnitt vermitteln die Nutzer:innen ein anderes Bild von sich selbst, was sich wiederum auf die Interaktionen auswirken kann. Die Affordanz kann sich auf die technische Ausstattung beziehen, aber auch auf das verwendete Tool. So können die Nutzer:innen bei einem Videokonferenztool entscheiden, ob sie das Whiteboard benutzen oder nicht und sie können es auf viele verschiedene Arten einsetzen: für eine Gemeinschaftsaktivität, bei der alle an der Erstellung von Inhalten mitwirken, um einen Text einzufügen und live zu bearbeiten (Markierungen, Wörter in unterschiedlichen Farben usw.), um zu zeichnen usw. Sich mit den Affordanzen der Hardware und der Software zu beschäftigen, ermöglicht es, deren intuitiven und nutzerfreundlichen Charakter zu erkennen und zugleich im Kopf zu behalten, dass diese Eigenschaften „keinen stabilen materiellen Realitäten entsprechen, die allen gemein sind, sondern semiotischen Konstrukten, das heißt Sinneffekten, Interpretationen, die der:die Einzelne je nach Mode und Geschmack dieser oder jener Benutzeroberfläche zuschreibt“ (Pignier, 2012, mit Verweis auf die Ausführungen von Deni, 2002).

Die Arbeit mit einer virtuellen Lernumgebung bringt auch das Konzept der „Nebensequenzen“ (Guichon & Tellier, 2017: 16) ins Spiel, die „eine kurzzeitige Unterbrechung einer laufenden Aktivität [darstellen], um Störungen zu beseitigen, die eine Fortsetzung der Aktivität verhindern“. Diese Nebensequenzen können infolge von Verständnisproblemen, Missverständnissen oder, was online häufig vorkommt, Unvorhergesehenem oder technischen Problemen in Erscheinung treten. Azaoui (2017) zeigt auf, dass Letztere zu Brüchen in der Kommunikation führen und die Teilnehmenden dazu bringen, „unter schlechteren Bedingungen“ zu arbeiten. Auch hier kann man sich fragen, ob die Teamer:innen diese Form der Sequenzen einfach hinnehmen müssen oder ob sie für diese Art der Konfiguration spezielle technisch-semiotisch-pädagogische Kompetenzen entwickeln können.

So eröffnet sich durch solche virtuelle Lernumgebungen ein „gemeinsamer Transaktionsraum“ (Ciolek & Kendon, 1980: 240, zit. von Vincent,

2012: 26), zu dem bestimmte Vorgaben und ein Lernprozess gehören, bei dem die Teilnehmenden ihren Platz finden müssen, sowohl hinsichtlich der physischen Präsenz bei sich zu Hause und der virtuellen Präsenz im gemeinsamen Raum (es stellt sich die Frage nach der Rolle von Körpersprache und non-verbaler Kommunikation in den Interaktionen), als auch hinsichtlich der verbalen Präsenz. Durch die Durchführung von Ritualen und Aktionen ohne Ton kann erleichtert werden, dass alle ihren Platz finden. Insbesondere dem Bild kommt eine große Bedeutung zu, da es das Gefühl der „virtuellen Ko-Präsenz“ verstärkt und dazu beiträgt, die Tatsache zu überwinden, dass die Räume, in denen sich [die Teilnehmenden] befinden, vollkommen voneinander losgelöst sind“ (de Fornel, 1994: 110).

5.1.2 Interaktion und Interaktivität: Begriffsklärung

Der Online-Austausch in einer virtuellen Lernumgebung setzt sowohl Interaktionen als auch eine hohe Interaktivität voraus. Es erscheint uns daher notwendig, beide Konzepte zu erläutern, um ihre jeweiligen Besonderheiten und die Beziehungen zwischen ihnen genau zu erfassen.

Vion (2000: 17) definiert Interaktion als „jede gemeinsame Handlung mit Konflikt- und/oder Kooperationscharakter, bei der zwei oder mehr Akteure in Erscheinung treten“. Sie kann ganz unterschiedlich sein, verbal oder non-verbal, mündlich oder schriftlich, und sich in jeder beliebigen Umgebung abspielen. Die Umgebung ist dabei ein entscheidendes Element, denn sie kann einen starken Einfluss auf die Art und Weise haben, wie die Interaktion abläuft und welche interaktionalen Entscheidungen die Akteur:innen treffen. Wir haben bereits gesehen, dass es Voraussetzung für Interaktionen in einer virtuellen Lernumgebung ist, dass man den physischen und virtuellen Raum berücksichtigt, in dem sich die Kommunikation entwickelt, aber auch, dass sie durch technische Einschränkungen verändert werden können, die zu Nebensequenzen führen. Die Interaktionen weisen auch Besonderheiten aufgrund des multimodalen und interaktiven Charakters (im Sinne von Interaktivität) der Umgebung auf, durch die sie komplexer werden als bei einem Austausch von Angesicht zu Angesicht (Chanier & Ciekanski, 2010). So sind innerhalb einer einzigen virtuellen Lernumgebung häufig verschiedene Modalitäten – Text, Bild, Audio oder sogar Video – und die gemeinsame Nutzung verschiedener Werkzeuge – Whiteboard, Forum, Chat, Mikro, Kamera etc. – miteinander verknüpft.

Hier kommt das Konzept der Interaktivität ins Spiel, das die Beziehung (um nicht zu sagen „die Interaktion“) zwischen den Nutzer:innen und dem

digitalen Objekt durch ein Steuerungssystem bezeichnet (Pignier, 2012), das die Aktionen der Nutzer:innen kodiert, die über eine eingehende Schnittstelle (Maus, Tastatur, Buttons, Touchscreen etc.) mit dem digitalen Objekt kommunizieren, und die Antworten gemäß verschiedener Modalitäten (Text, Ton, Bild, Lichtsignale etc.) überträgt. Wenn die Benutzeroberfläche und die angebotenen Affordanzen nicht ausreichend nutzerfreundlich oder zu einschränkend sind, kann die Erfahrung der Nutzer:innen negativ ausfallen. Hier kann man sehen, welche Auswirkungen eine negative Erfahrung aus pädagogischer Sicht haben kann, insbesondere auf der Ebene der „sequenziellen Organisation der Interaktionen“ (Dervin & Vlad, 2010), die verändert werden kann, und zwar mit störenden Pausen, zeitversetzter Übertragung, langsamer Umsetzung, Längen im Gespräch oder im Monolog, Wiederholungen usw. Eine negative Nutzererfahrung kann sich dann – per Übertragung – auch negativ auf die Animations- oder Lernerfahrung auswirken.

Von den verschiedenen Arten interaktiver Tools, die es derzeit gibt, sind natürlich Videokonferenzsysteme wie *Zoom* (Cisco Systems, 2013) oder *BBB* (BigBlueButton Inc., 2007) zu nennen, aber auch Programme, die eine virtuelle Umgebung anbieten, in der die Nutzer:innen durch Avatare² repräsentiert werden. Sie können ihren eigenen Avatar in der Umgebung bewegen und über ihn mit anderen Nutzer:innen interagieren. Über den Bildschirm werden die Nutzer:innen in einem „Ersatzkörper“ „wiederhergestellt“, der es ihnen „ermöglicht, eine Cyberwelt in ihrer räumlichen und zeitlichen Ausdehnung zu ‚bewohnen‘“ (Amato & Péreny, 2012). Dieses Gefühl verstärkt den immersiven Effekt, der sich positiv auswirken kann, zumindest auf die Lust, dem Anderen zu begegnen.

5.2 Verwendete Methodik

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, die beiden folgenden Forschungsfragen des Projekts (s. Kapitel 1) zu beantworten:

- Welche Arten von pädagogischen Aktivitäten wurden bei den virtuellen Begegnungen durchgeführt?
- Welche digitalen Austauschformate sind besonders für den Kontext der non-formalen Bildung geeignet?

² Virtuelle Person, deren Eigenschaften man, wenn gewünscht, auswählen kann und die die Nutzer:innen in virtuellen Umgebungen verkörpert.

Bei unserer Analyse betrachten wir die technischen Rahmenbedingungen, die Tools und die Aktivitäten, die während der Animationsphasen durchgeführt wurden, um Interaktionen auszulösen. Wir fragen uns, welche Rolle Interaktivität für den Erfolg oder das Scheitern einzelner Sitzungen im Rahmen interkultureller Jugendbegegnungen spielt. Auf diese Weise können wir erkennen, wo hinsichtlich der Interaktionen zwischen den Teilnehmenden Mehrwert und Grenzen von Online-Begegnungen im Vergleich zu Präsenzbegegnungen liegen.

Es handelt sich um einen erkenntnisorientierten Ansatz: Die Daten werden unter einem bestimmten Forschungsblickwinkel analysiert, nämlich in Bezug auf alles, was Interaktionen und Interaktivität betrifft, um zu verstehen, wie diese umgesetzt wurden und welche Wahrnehmungen die Teamer:innen in den Interviews diesbezüglich geäußert haben.

Dafür haben wir uns auf die auf Französisch geführten Interviews konzentriert und eine thematische Inhaltsanalyse vorgenommen. Bei einer ersten oberflächlichen Lektüre der Interviews konnten in den Beiträgen der interviewten Personen drei Hauptkategorien ausgemacht werden:

- die virtuelle Lernumgebung als solche
- das Raum-Zeit-Gefüge der Kommunikation
- Tools und Aktivitäten, die für virtuelle Interaktionen geeignet sind.

Im folgenden Kapitel stellen wir das Ergebnis dieser Kategorisierungen sowie unsere Interpretation vor.

5.3 Online-Begegnungen: Interaktionen voller Emotionen

Die Umstellung auf virtuelle oder hybride Begegnungen wurde alles andere als gleichgültig aufgenommen. Die Teamer:innen berichten nuanciert darüber und heben sowohl die Vorteile des Online-Formats als auch die Probleme oder Grenzen, an die sie gestoßen sind, hervor. So wurde zwar die Möglichkeit, online wieder interagieren zu können, sehr oft mit Erleichterung und Freude darüber aufgenommen, wieder miteinander kommunizieren zu können, doch Interaktionen über den Bildschirm und digitale Tools zu generieren und mit ihnen umzugehen, war nicht immer einfach.

5.3.1 Umgebungen, die hinsichtlich einiger Aspekte förderlich, hinsichtlich anderer problematisch sind

Die Umstellung auf Online-Begegnungen wurde von vielen als Rettungsanker erlebt, da sie so wieder zusammenkommen und sogar, über die reine Rückkehr zu sozialen Interaktionen hinaus, „den Sinn [ihrer] Arbeit wiederfinden, das Gefühl, ein bisschen zu etwas nützlich zu sein, wiederfinden“ (H&G – T89) konnten.

Das Format der Begegnung, das in Bezug auf den Nutzen der Online-Animation am häufigsten positiv hervorgehoben wurde, ist die Vorbereitung einer späteren Begegnung (MB1 – T38, FG – T14). Sich zunächst einmal virtuell zu treffen, bietet die Möglichkeit, die Anderen zu entdecken, sich kennenzulernen und darüber hinaus sogar das Umfeld der Anderen, ihr „Universum“, „ihre Art zu arbeiten“ zu entdecken (H&G – T139). Die erste Begegnung digital zu veranstalten, bietet die Möglichkeit, Lust auf eine Begegnung in Präsenz zu wecken (KG – T87), denn die Distanz kann eine positive Frustration bewirken; sie kann das Eis brechen (FG – T98) und so „Lust auf Mobilität“ machen. Für einige scheint es beruhigend zu sein, wenn das erste Treffen online stattfindet (CM – T215-216), das sei eine Art „Sicherheitsnetz“ (KG – T87). Daher könnte das Hybridformat für die Jugendlichen besser geeignet sein.

Während einige nicht unbedingt den Sinn darin sehen, interkulturelle Begegnungen online gezielt herbeizuführen, da die Jugendlichen dies individuell sowieso schon täten (MB1 – T4), sind andere der Ansicht, dass diese es erlauben, „intensive Beziehungen herzustellen“ (CM – T20), besonders, weil die Ziele und der Ansatz anders seien. So hoben mehrere Interviewpartner:innen hervor, dass sie Online-Begegnungen weiterhin zur Vorbereitung nutzen wollen und Lust haben, neue Formate der Begegnung zu entwickeln. Mit dieser Einstellung geht eine positive Entwicklung der Wahrnehmungen hinsichtlich der getesteten und genutzten digitalen Tools einher.

Dennoch wurden auch viele negative Punkte hervorgehoben. MQ – T40 betont, dass das Sich-Verständigen durch Gestik und Blickkontakt online schwierig sei und sie daher Aktivitäten vermieden habe, bei denen bilinguale Tandems gebildet werden sollten, da man sich nicht gut auf co-verbale Strategien stützen könne: „das ist wie [...] wenn man uns einen Teil [...] unserer Sinne nähme, um mit den Leuten in Interaktion zu treten“ (MB1 – T116). So stellt der Bildschirm eine große Hürde für die Interaktionen dar, nicht nur, weil er einschüchternd sein kann (MB1 – T98) und die Teilnehmenden sich weniger trauen, das Wort zu ergreifen, sondern auch, weil es

im Vergleich zu Präsenztreffen, bei denen nicht nur das Gesicht, sondern die gesamte Körpersprache etwas ausdrückt, schwerer sei, die Gründe zu deuten, warum sich eine Person nicht zu Wort meldet (MG – T262).

on a moins ce sentiment de groupe en fait on a je trouve que même en tant qu'animateur ma difficulté c'était quand même d'arriver à + vraiment à suivre les jeunes de manière individuelle d'arriver à comp [...] tu *perçois pas vraiment leur réaction en fait tu as l'impression que ça va mais + mais tu *as pas vraiment de de de retours de feedback alors qu'en présentiel oui tu peux aller les voir pendant les pauses [...] Alors que là en fait effectivement en plus on *voit qu'une partie fin je + je *sais pas la personne en dessous est en train de taper des pieds ou en train de taper sur la table avec la main en se disant j'espère que c'est bientôt terminé ça on le * le perçoit pas. (MB – T66-68)*

Die Wortmeldungen sind also weniger spontan und geregelter (s. 3.3.2) und die Möglichkeiten der Teamer:innen, individuell eine Spannung beizulegen oder ein Kommunikationsproblem zu lösen, sind begrenzt, insbesondere da die Interaktionen nur während der Online-Begegnung stattfinden und niemals außerhalb, wie es bei Präsenzbegegnungen der Fall ist (s. 3.3.3 zum Fehlen von informellen Momenten).

Einige Interviewpartner:innen heben Verhaltensweisen hervor, die spezifisch für die virtuelle Animation sind und die Interaktionen stören: die Tatsache, dass einige ihre Kamera nicht einschalten (RS – T79), oder die Möglichkeit, sich gewissermaßen hinter der Kamera zu verstecken, nicht wirklich an der Begegnung teilzunehmen. So scheint die virtuelle Lernumgebung bei einigen Teilnehmenden ein lethargisches Verhalten (CM – T203) oder gar „Konsumverhalten“ (H&G – T149) mit einem „mega unverbindlichen Null-Engagement“ zu begünstigen. So berichten mehrere Interviewpartner:innen, dass einige Teilnehmende öfters fehlten, zu spät kamen, im Verlauf der Begegnung ausstiegen oder nebenbei etwas anderes machten etc.

Viele Interviewpartner:innen erwähnen zudem technische Störungen, die „Nebensequenzen“ erforderlich machten, um die Probleme zu lösen und die Kommunikation wiederherzustellen, wodurch es manchmal sogar zu zwischenmenschlichen Verständigungsproblemen Missverständnissen kam.

En fait c'était la conséquence d'une technique qui ne fonctionnait pas et ça [...] c'était des interprétations qui étaient faites par certains jeunes parce qu'ils étaient frustrés [...] mais c'était des choses toutes bêtes

*il suffisait que le la caméra bloque à un moment sur une expression de visage ou quoi et du coup voilà il y avait des interprétations ou des conclusions qui étaient tirées de là alors que ça * signifiait rien du tout en fait [...] j'ai pu entendre des jeunes côté allemand toujours me disant oui de toute façon les jeunes en face n'ont pas envie[...] d'échanger avec nous, n'ont pas envie de répondre à nos questions et en fait ils avaient du mal à comprendre que c'*est pas qu'ils *ont pas envie mais c'est qu'ils *ont pas entendu et que de leur côté ils * fonctionnent vraiment pas. (MQ – T64)*

MG – T304 schließt daraus, dass für erfolgreiche Online-Interaktionen ein größeres Team benötigt würde, das mindestens aus einer leitenden Person und einer weiteren Person besteht, die sich vergewissert, dass alle dem Austausch folgen, und im Chat intervenieren kann, um zu erklären, zu übersetzen und mit zu moderieren, wenn dies nötig ist.

5.3.2 Das Raum-Zeit-Gefüge der Kommunikation neu definieren

Darüber hinaus stimmen alle interviewten Personen darin überein, dass die Online-Begegnungen nicht denselben Reiz, dieselbe Atmosphäre wie die Begegnungen vor Ort hätten. Es fehle der Aspekt „Begegnung + gemeinsames Abenteuer, zusammen sein mit dem Gefühl, gemeinsam etwas zu erleben“ (H&G – T63), der nur bei Präsenzbegegnungen ermöglicht werden könne. Die Tatsache, dass es unmöglich ist, dieselbe Stimmung zu erzeugen wie bei Präsenzbegegnungen, lässt sich dadurch erklären, dass die Distanz und die Einschränkungen durch die virtuelle Lernumgebung die Begegnung zwangsläufig in Bezug auf Raum und Zeit der Kommunikation neu definieren.

5.3.2.1 Der Raum

Auf Distanz zu kommunizieren, bedeutet auch, den Kommunikationsraum aufgrund der ihm eigenen Pluralität zu überdenken. Zunächst einmal ist er doppelt, da sowohl der digitale Raum zu berücksichtigen ist als auch das reale Umfeld, in dem sich eine Person physisch befindet. Die Interviewpartner:innen unterstreichen, dass die Umgebung jeder einzelnen Person, selbst wenn sie auf der zweidimensionalen Fläche des Bildschirms abgebildet wird, für die Interaktionen eine große Rolle spiele. Wir finden hier auch die Idee der Affordanz des Bildausschnitts wieder, natürlich zum

einen die Wahl der Größe des Ausschnitts selbst, zum anderen aber auch, was die jeweilige Person auf dem Bildschirm von sich zeigt. So gilt:

un intervenant qui est dans un espace de travail [...] grand, lumineux, neutre, ça va être beaucoup plus facile à suivre pour les participants, que quelqu'un qui est dans une bibliothèque, [...] qui n'a pas beaucoup d'espace. (H&G – T103)

Abgesehen von dem physischen Raum, der frei von potenziellen Hindernissen sein sollte, die insbesondere die Gestik einschränken könnten, aber auch frei von Dingen, die den:die Gesprächspartner:in ablenken und das Bild überfrachten könnten, erkennen wir anhand dieser Äußerungen auch, dass die bevorzugte Kameraeinstellung so sein sollte, dass der Kopf und die Schultern (für ein Gefühl von Nähe) und der Hintergrund zu sehen sind, oder eine amerikanische Einstellung, bei der man das Gegenüber mehr in dessen Umgebung sieht. Die amerikanische Einstellung scheint eine gute Lösung für Animationstechniken zu sein, besonders, wenn dabei Bewegung eine Rolle spielt, was bei einer klassischeren Lernsituation nicht nötig ist.

Die Interviewpartner:innen heben auch hervor, dass sie keinen Zugang dazu haben, was außerhalb des Bildausschnitts passiert. Dies stellt ein Hindernis für die Interaktionen dar, denn so können sie die Kommunikationssituation und folglich auch nicht die Gründe vollständig verstehen, die bestimmte Verhaltensweisen (Umgebungsgeräusche, eine andere anwesende Person, die aber nicht im Bild zu sehen ist etc.) erklären würden.

Darüber hinaus wird neben dieser Verknüpfung zwischen der digitalen und der physischen Welt auch der virtuelle Raum als solcher als ein pluraler und fragmentierter Raum dargestellt. So erklärt MB – T32, dass er schnell gemerkt habe, dass es „zu viele Räume und zu viele Links“ gab und dass, „je mehr Tools wir nutzten, desto mehr Gruppen verloren gingen“:

En fait de dire bah voilà maintenant vous cliquez sur ce lien, maintenant on se retrouve sur XXX et après on va se retrouver sur un Zoom et puis après vous irez mettre un truc sur le Padlet et puis après vous irez faire ça [...]

Er betont damit, wie wichtig es sei, einen einzigen virtuellen Raum einzurichten, der genügend interaktive Tools bietet, um abwechslungsreiche Situationen und Aktivitäten zu ermöglichen.

5.3.2.2 Kontrollierte Interaktionen

In Teil 3.2 haben wir über die fehlende Spontaneität bei den Interaktionen in der virtuellen Lernumgebung gesprochen. Diese kann auch mit dem Thema Interaktivität unmittelbar verknüpft werden. CM unterstreicht beispielsweise, dass die Interaktionen stärker geplant würden und die Sätze nach einem vorher erarbeiteten „Skript“ ausgewählt und vereinfacht würden, damit danach noch die Übersetzungstools ihre Arbeit machen können (T92-96). Die Teamer:innen haben daher ihre Verhaltensweise geändert, um sich an die Eigenschaften der Lernumgebung anzupassen, aber auch an die unproduktive Einstellung einiger Jugendlicher, die die Situation und die Besonderheiten des Formats ausnutzten, was zu einem Kommunikationshindernis werden kann.

CM – T205 erläutert dazu: „das wurde für uns fast zu einem Ritual, es hieß immer, schaltet eure Kameras ein und macht eure Mikros aus usw., nutzt den Chat, um zu diskutieren.“ Die Notwendigkeit, Anweisungen in Bezug auf die virtuelle Lernumgebung zu geben, macht deutlich, dass die interaktiven Werkzeuge eine wichtige Rolle für den Erfolg der Kommunikation und der Begegnung spielen, da die Teilnehmenden Schwachstellen nutzen, um eine weniger aktive Haltung in der Gruppe einzunehmen. Die Interviewpartner:innen haben daraus abgeleitet, dass man lange Aktivitäten vermeiden sollte, da man Gefahr laufe, dass die Teilnehmenden schnell abschalten, genau wie Aktivitäten im Plenum, da viele nicht mitmachten, wenn sie sich in der Masse verstecken können. Dagegen sollten kurze, gut strukturierte Aktivitäten in Kleingruppen bevorzugt werden (s. 5.3.3).

MB zieht das Fazit, dass durch den „sehr sehr strukturierten“ Charakter der Online-Interaktionen (keine Spontaneität, kein Ins-Wort-Fallen) die Kommunikation sehr formell werde, was an Schule erinnere. Dabei sei es „bei einer Präsenzbegegnung eine Chance, + dass selbst wenn man einen Austausch mit einer Schule macht, man den Rahmen [...] ganz und gar verlässt so profitiert man vollkommen von dieser kurzen Pädagogik“ (MB – T22). Dies scheint online weniger der Fall zu sein. Die Teilnehmenden scheinen die Begegnung wie eine schulische Pflichtveranstaltung zu erleben, was genau das Gegenteil von dem ist, was man erreichen will, zumal zur Formalisierung der Interaktionen hinzukommt, dass die Zeit für informelle Begegnungen, wie sie in Präsenz normalerweise stattfinden, wegfällt.

5.3.2.3 Gravierender Mangel an informellen Momenten

Informelle Momente definieren die Interviewpartner:innen als Momente, die außerhalb der Animationszeit stattfinden, zum Beispiel beim Essen oder wenn man zusammen etwas trinken geht usw. Sie können in den Pausen entstehen oder jederzeit, wenn die Teilnehmenden spontan und ohne Begleitung Zeit zusammen verbringen. Bei virtuellen Begegnungen fallen diese Momente vollständig weg und das scheint für die Schwierigkeiten einiger Teamer:innen, spontane Interaktionen während der Animationssequenzen zu generieren, eine nicht zu vernachlässigende Rolle gespielt zu haben.

Alle, die an der Studie teilgenommen haben, betonen, dass es nahezu unmöglich sei, zwischen den verschiedenen Akteur:innen der interkulturellen Begegnungen informelle Momente zu gestalten, obwohl diese als zentraler Aspekt dieser Veranstaltung gelten, wenn sie in Präsenz stattfinden. Diese informellen Momente sind wie eine Verlängerung der Animation; die Teilnehmenden verbringen Zeit miteinander, aber in einem anderen Rahmen. In diesen Momenten können die Jugendlichen sich annähern, ihre Vorlieben entdecken, manchmal auch bei einem Kaffee herausfinden, was schiefläuft (MG – T266):

il me semble que la dimension interculturelle elle passe énormément par les temps informels et que du coup en visio là pour le coup ça ap-pauvrit vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble au petit dej' ou de pas aller boire des coups le soir enfin tous ces tous ces moments-là où on a une vraie rencontre humaine en fait ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'>être humain alors ça ça manque cruellement ça reste quand même hyper en surface et et + et puis oui on ne peut pas demander à des gens de rester des heures et des heures et des heures derrière un écran. (H&G – T59)

RS – T31 geht sogar so weit zu sagen, dass die interkulturelle Begegnung nicht in den „formalen Momenten des Programms“ stattfindet, sondern bei gemeinsamen Erlebnissen, die bei Begegnungen am Bildschirm nicht möglich seien.

Mehrere Teamer:innen haben versucht, stärker informelle Momente zu ermöglichen. MB – T18 erzählt beispielsweise, dass sie einen virtuellen Raum offengelassen hätten, den die Jugendlichen betreten konnten, wann sie wollten, und dass das gut funktioniert habe:

il y avait toujours quelqu'un là il y avait quand-même pas mal d'échanges aussi qui se passaient + en dehors de nous en fait voilà et XXX c'est quand même pour nous c'est que les échanges que les jeunes soient aussi autonomes et que + um la rencontre et que la curiosité de l'autre elle se passe aussi sans l'équipe et sans [...] nos méthodes.

FG spricht auch über die Nutzung von *WhatsApp* (WhatsApp, Inc., 2009), um die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden auf die Zeit zwischen zwei Treffen auszudehnen (T38) und von *Wonder.me*³ für die Gestaltung informeller Momente am Ende einer Begegnung (T68).

MB1 berichtet begeistert von der Plattform *Gather.town* (Gather Presence Inc., 2020), bei der die Videokonferenzmit der Möglichkeit kombiniert wird, sich in einer 2D-Umgebung zu bewegen, die die Teamer:innen nach ihren Bedürfnissen einrichten können:

c'est un une plateforme où [...] on a des espaces privés des espaces publics hum et en fait on a son petit avatar et dès qu'on se rapproche d'une personne euh sa vidéo euh quand on est [...] à une distance euh moindre d'une personne plus on se rapproche d'elle plus sa caméra euh devient euh nette et plus on l'entend euh bien ? donc c'est vraiment comme si on s'approchait de quelqu'un et une fois qu'on est en face d'elle on la voit parfaitement et on l'entend parfaitement et si y'a des gens qui passent à côté de nous et qu'on est dans un espace public on les voit passer et on les entend passer et puis une fois qu'ils sont trop loin c'est génial du coup ça recréé une une expérience sociale proche du réel. (MB1 – T54)

Für die Gruppen scheint das eine gute Lösung gewesen zu sein, um sich in informellerer und spielerischer Weise begegnen zu können; die Teilnehmenden werden als Avatar dargestellt, sind aber über die Videofunktion auch als echte Person sichtbar; dadurch konnten sie gezielt die Personen treffen, die sie treffen wollten.

5.3.3 Tools und Aktivitäten, die für virtuelle Interaktionen geeignet sind

Ein letzter Aspekt aus den Interviews bezüglich der Verbindung zwischen Interaktionen und Interaktivität betrifft die bevorzugten Tools für die Ani-

³ Dabei handelt es sich um einen virtuellen Arbeitsraum, in dem sich die Teilnehmenden treffen und austauschen können, den es aber seit April 2023 nicht mehr gibt.

mation der Begegnungen und die Aktivitäten, die für Interaktionen auf Distanz besonders geeignet sind. Einige von den Teamer:innen verwendete Aktivitäten sind unverändert, zum Beispiel der spielerische Einstieg in einen Dialog, die Gestaltung von spielerischen Momenten, also „Techniken, die aus der Sprachanimation übernommen wurden“ (H&G – T59). Allerdings mussten auch Animationsstrategien angepasst werden, was an der Vielfalt der virtuellen Lernumgebungen und der verfügbaren Werkzeuge lag, mit denen zudem nicht dieselben Aktivitäten durchgeführt werden konnten wie in Präsenz. Um die Teilnehmenden dazu zu bringen, ihre Kamera einzuschalten, nutzten die Teamer:innen zum Beispiel Aktivitäten, die einen Anreiz gaben, die Kamera einzuschalten, also beispielsweise, einen Gegenstand zu zeigen oder eine Bewegung zu machen, die alle anderen nachmachten (MB1 – T90).

Von den genannten Plattformen wurde *Zoom* (Cisco Systems, 2013) für die formellen Begegnungen am positivsten beurteilt, was an der einfachen Nutzung mit geeigneten Affordanzen (CM – T132) liegt, aber auch an ihrer „Elastizität“ (CM – T70), anders gesagt, an der Tatsache, dass sie viele verschiedene Tools bietet, die auch von den Interviewpartner:innen häufig genannt werden, insbesondere die *Breakout-Rooms*, das Whiteboard, die Möglichkeit, Umfragen durchzuführen, der Chat, die Übersetzungsfunktion usw. Für die informellen Zeiten scheinen *Gather.town* oder andere Plattformen, bei denen man sich in einer virtuellen Umgebung bewegen und so Interaktivitäts- und Interaktionserfahrungen erleben kann, eine interessante Lösung zu sein.

In Bezug auf die von den Teamer:innen getesteten Arten von Aktivitäten geht aus den Interviews hervor, dass bestimmte Aktivitäten für Interaktionen ungeeignet zu sein schienen, während andere besonders gut funktioniert haben. Die folgende Tabelle zeigt, dass sich die Aktivitäten, die nicht gut funktionieren oder aber im Gegenteil Interaktionen begünstigen, in ihren grundlegenden Eigenschaften diametral gegenüberstehen.

Tabelle 1: Vergleich zwischen Aktivitäten, die für Interaktionen geeignet oder ungeeignet sind

Ungeeignete Aktivitäten	Geeignete Aktivitäten
<p>- Von den Teamer:innen eingebrachte Aktivitäten, bei denen die Teilnehmenden keine Wahlmöglichkeiten haben <u>Beispiel:</u> Von der Teamerin ausgewählte Lieder, deren Titel erraten werden sollte, wodurch die Teilnehmenden französische Bands kennenlernen sollten (MG – T190-194). Die Tatsache, dass die Lieder von der Teamerin ausgewählt wurden, führte zu einem Flop, da sie die Teilnehmenden kannte und wusste sie nicht, was sie mögen.</p>	<p>- Aktivitäten, bei denen die Teilnehmenden von sich und ihren Erlebnissen oder über persönliche Themen sprechen <u>Beispiele:</u> Ein Video als Ausgangspunkt, um über eigene Erfahrungen zu sprechen (MG – T226) Kennenlernspiel mit Fragen wie: „Wer hat mehr als drei Kaffee getrunken?“ (FG – 56) - Aktivitäten, bei denen die Teilnehmenden mit gemeinsam ausgewählten Ressourcen arbeiten <u>Beispiel:</u> Erstellen einer gemeinsamen Playlist auf <i>Spotify</i> (Spotify AB, 2006), um deutsch-französische Blind-Tests zu machen (MB1 – T90)</p>
<p>- Frage-Antwort-Aktivitäten, die von den Teamer:innen angeleitet werden <u>Beispiel:</u> « je pense que tout ce qui a été assez classique comme format donc je dis quelque chose et je demande aux participants *à y répondre, ça *a pas très bien fonctionné » (RS – T69)</p>	<p>- Interaktive Aktivitäten (Quiz, Umfrage) <u>Beispiel:</u> « quand j’ai utilisé *une autre outil comme Kahoot par exemple ou euh quelque chose de plus interactif, ça a eu tendance à fonctionner » (RS – T69) « il y avait plein de choses qui fonctionnaient assez bien ou qui pouvaient même être assez rigolotes ou [...] ludiques et assez interactive + jouer avec le cadre de l’image, jouer avec le son, pas le son » (H&G – T103)</p>
<p>- Passive Aktivitäten <u>Beispiel:</u> « des activités du style des moments de discours un peu ou euh des explications un peu longues là les caméras s’éteignent bizarrement » (FG – T64)</p>	<p>- Aktivitäten „in Aktion“, vom Bildschirm weggehen und wiederkommen lassen <u>Beispiel:</u> « c’est ça qui a bien marché aussi je crois *c’est les moments où on quittait l’écran en fait où chacun allait faire un truc et après on allait restituer et montrer aux autres ce qu’on faisait en fait *fin de de sortir de cette logique d’être derrière *d’un écran tout le temps » (MB – T50)</p>

<p>- Aktivitäten im Plenum <u>Beispiel:</u> Präsentationen vor der gesamten Gruppe, Plenum (MB1 – T90, MB – T44)</p>	<p>- Aktivitäten in Kleingruppen oder in Tandems <u>Beispiel:</u> <i>Breakout-Rooms</i> zu einem bestimmten Thema, Spiele in Kleingruppen (MB1 – T86), Tandems bzw. Partnerarbeit mit einem Timer (MB1 – T90)</p>
--	--

FG – T10 bringt einen Aspekt ein, den man „im Blick haben sollte“, wenn sie folgende Frage stellt: „Welche digitale Kultur bringen die einzelnen Teilnehmenden mit?“ Sie weist damit darauf hin, dass diese zwischen den jeweiligen Personen erheblich variieren kann, wobei einige mehr Schwierigkeiten haben als andere, aber einige auch Verhaltensweisen an den Tag legen, die für die Interaktionen als ungeeignet oder schädlich angesehen werden.

MB betont daher, dass die Regeln für das digitale Miteinander ständig wiederholt werden müssen:

*la manière de te positionner devant l'écran de de pas te mettre à contre-jour de + de de de pas te coucher sur le + ton canapé avec um ton ordi ou ta tablette ou XXX fin ça on a essayé de on a dû le cadrer aussi parce que parce que c'était ultra + fin voilà j'ai un souvenir d'un échange où + il y avait une qui était en même temps on voyait bien qu'elle était en train de faire ses mots-croisés et l'autre elle était en train de cuisiner en même temps [...] il faut arriver à trouver les les codes et c'est difficile d'effectivement d'arriver à expliquer que [...] *t'es chez toi mais tu es quand même dans le cadre d'un échange et il faut qu'on arrive à tenir un + un rôle et une forme une posture quand même voilà et +++ (T76-80)*

5.4 Schlussfolgerung

Abschließend können wir feststellen, dass die Entwicklung der für interkulturelle Online-Begegnungen von Jugendlichen nötigen technisch-semiotisch-pädagogischen Kompetenzen auf mehreren Ebenen erfolgt: Einstellung, Berücksichtigung eines anderen, versetzten Raum-Zeit-Gefüges, Auswahl von Tools und Funktionen aus einem extrem vielfältigen Angebot, Anpassung der Aktivitäten an das Format und an das Verhalten der Teilnehmenden, Notwendigkeit, Regeln für das digitale Miteinander klar zu benennen.

Zwar sind sich die Interviewpartner:innen darin einig, dass die interkulturellen Online-Begegnungen nicht mit den Präsenzbegegnungen auf eine Stufe gestellt werden können, doch viele heben trotz der Schwierigkeiten die Bereicherung und die Kreativität hervor, die durch diese Situation entstanden, insbesondere durch die Aneignung der virtuellen Lernumgebung und ihrer interaktiven Funktionen. Die Interaktivität hat somit eine große Rolle gespielt, sowohl für das Scheitern als auch für den Erfolg bestimmter Aktivitäten. Die als negativ erlebten Situationen sind in der Regel auf technische Probleme oder unangemessene Verhaltensweisen zurückzuführen, durch die es meist zu Nebensequenzen kam (Suche nach Lösungen, Erinnern an die Regeln für das digitale Miteinander), während die erfolgreichen Begegnungen oft mit der Auswahl geeigneter Tools oder Aktivitäten in Verbindung gebracht werden, durch die Interaktionen ermöglicht wurden, die denen im Rahmen von Präsenzbegegnungen nahekommen.

Aktivitäten, bei denen die Teilnehmenden selbst aktiv werden oder die Elemente zur eigenen Person ins Spiel bringen (wo sie zeigen, wer sie sind, was sie gern mögen, wo sie etwas aus ihrem Alltag mit den anderen teilen oder selbst eine Auswahl treffen), funktionieren besonders gut, auch weil dadurch klar wird, dass die Jugendlichen unabhängig von der räumlichen und kulturellen Distanz dieselben Dinge erleben, sich dieselben Fragen stellen, über dieselben Probleme Sorgen machen. So war im Kontext der Lockdowns ein kollektives Ausprobieren und für viele auch eine echte zwischenmenschliche und interkulturelle Begegnung möglich, wie in Kapitel 5.3 deutlich wird. Obwohl viele Schwierigkeiten benannt wurden, die für die Interaktionen hinderlich waren, scheint die virtuelle Lernumgebung das interkulturelle Erleben dennoch nicht besonders zu beeinträchtigen (FG – T96). Einige Interviewpartner:innen betonen sogar, dass interkulturelles Lernen in Momenten stattfindet, in denen die Teilnehmenden nach Kommunikationsstrategien suchen (CM – T163). So kann es sein, dass die Aktivität selbst keinen besonders interkulturellen Charakter hat – die interkulturelle Begegnung entsteht vielmehr durch die Lösung der Aufgabe, die Tatsache, dass kommuniziert wird, durch den Versuch, sich zu verstehen und „die Aktivität zum Laufen zu bringen“. Das setzt voraus, dass die Interaktionen möglichst im Fluss sind, weshalb Aktivitäten im Plenum im Distanzformat nicht funktionieren und die Interviewpartner:innen sehr schnell zu *Breakout-Rooms* und Tandems übergehen wollten.

Die Hauptschwierigkeit dieser Begegnungen scheint die Ermöglichung von informellen Momenten zu sein, da diese der Höhepunkt der interkulturellen Begegnungen sind, bei denen die Interaktionen entspannter sind, die Jugendlichen mehr sie selbst sein und beobachten können, wie sich

die Anderen verhalten (RS – T83). Auch hier wurden Lösungen ausprobiert und virtuelle Umgebungen scheinen Potenzial zu haben, entspannere Begegnungen mit weniger Vorgaben zu ermöglichen, bei denen die Teilnehmenden miteinander interagieren und die Verhaltensweisen und Einstellungen ihrer Gesprächspartner:innen beobachten können.

Literaturverzeichnis

- Amato, É. A. (2010). L'instanciation : un modèle analytique du mode de fréquentation du jeu vidéo. Dans Viera, L. & Pinède, N., *Stratégies du changement dans les systèmes et les territoires. EUTIC 2009 – Bordeaux, Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 149-162.
- Amato, É. A. & Perény, É. (2012). Interaction et interactivité. De l'icône au vidéoludique et des ethnométhodes aux technométhodes. *Interfaces numériques*, 1(1), 19-34.
- Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, Vol. 10, *Multimodalité et espaces numériques : créer, communiquer, enseigner*.
- Azaoui, B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. Dans Guichon, N. et Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier, 185-217.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs* 2011/1 (Vol. 9), 69-96.
- Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage. *Alsic*, Vol. 13.
- Ciolek, T.M. & Kendon, A. (1980). Environment and the spatial Arrangement of conversational Interaction. *Sociological Inquiry*. 50. 237-271.
- Cohen, C. (2017). Former à l'enseignement en ligne. Dans Guichon, N. et Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier, 218-244.

- Deni, M. (2002). La construction sémiotique d'une interface conviviale. Dans Fontanille, J. (ed.), *Des théories aux problématiques, Actes du Congrès de l'Association Française de Sémiotique, Sémio 2001*. Pulim.
- Dervin, F. & Vlad, M. (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. *Alsic*, Vol. 13.
- Fornel, M. de. (1994). Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique. *Réseaux*, 64. 107-132.
- Guichon, N. & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.
- Pignier, N. (2012). Le plaisir de l'interaction entre l'utilisateur et les objets TIC numériques. *Interfaces numériques 2012/1* (Vol. 1) – n° 1/2012, 124-152.
- Vincent, C. (2012). Interactions pédagogiques» fortement multimodales» en ligne : le cas de tuteurs en formation. Thèse de doctorat, École normale supérieure Lettres et Sciences Humaines - ENS- LSH Lyon).
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette.
- Ziglari, L. (2008). Affordance and second Language Acquisition. *European Journal of Scientific Research*, 23(3), 373-379.

6 Die Jugendlichen und das digitale Online-Format – einige Beobachtungen hinsichtlich ihrer Rezeption und Haltung gegenüber interkulturellen Online-Begegnungen

6.1 Einleitung

Im vorliegenden Kapitel werden wir uns mit der Rezeption der interkulturellen Begegnung und insbesondere des Online-Formats bei den Jugendlichen beschäftigen, die während der Pandemie an einem solchen Austausch teilgenommen haben.

Wir hätten die Jugendlichen gerne direkt zu ihren Wahrnehmungen bezüglich des Online-Begegnungsformats befragt, konnten jedoch diese Daten nicht wie ursprünglich geplant erheben (s. Kapitel 1 zur Forschungsmethodik des Projekts). Daher stützen wir uns auf die Daten, die bei den mit den Organisator:innen und Teamer:innen geführten Interviews erhoben wurden, und analysieren sie anhand verschiedener Schwerpunkte, die in einem ersten Schritt auf der Grundlage der qualitativen Kodierung sowie einer Rückkehr zu den „Rohdaten“ in Anlehnung an die *Grounded Theory* (Glaser u.a., 2008) identifiziert wurden. Diese Kombination von Analysemethoden (Putsche, 2011) ermöglicht es uns, genauer auf das einzugehen, was die Organisator:innen und Teamer:innen der Online-Begegnungen bei der Zielgruppe, den Jugendlichen, beobachtet und interpretiert haben.

Nach einer Analyse der identifizierten Schwerpunkte werden wir die Komplexität der soziodidaktischen Situation des Online-Formats erörtern sowie pädagogische und wissenschaftliche Perspektiven für die Zukunft vorschlagen.

6.2 Analyseschwerpunkte

Durch die von uns vorgenommene Analyse der Daten möchten wir einen Rahmen für das Verständnis der Rezeption des Online-Formats bei den Jugendlichen vorlegen. Wir haben acht Schwerpunkte herausgearbeitet, die alle die Komplexität der Online-Veranstaltungen für die Jugendlichen zeigen. Wir werden jedes Phänomen durch ein bis zwei Interviewausschnitte veranschaulichen.

6.3 Umgang mit dem Werkzeug/den verschiedenen Werkzeugen

Einige Jugendliche wurden durch die Auswahl der digitalen Werkzeuge für die Online-Begegnungen vor unerwartete Schwierigkeiten gestellt. Während die Interaktion über ein Smartphone für die Teilnehmenden kein Problem darstellte, wurde nach den Aussagen der Teamer:innen die Nutzung der verschiedenen Funktionen eines Computers nicht von allen Jugendlichen beherrscht. Je nach dem oder den ausgewählten Werkzeugen konnte es passieren, dass sich die Teilnehmenden noch stärker „auf Distanz“ fühlten. Die Computer stellten für Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus das größte Hindernis dar. Mehrere Befragte berichten über sehr große Schwierigkeiten bei der Nutzung bestimmter Funktionen des Computers wie Textverarbeitung in asynchronen Arbeitsphasen oder bei anderen Aufgaben, die die Teilnehmenden üblicherweise nicht oder über ihr Handy ausführen.

Im folgenden Interviewausschnitt Nr. 1 berichtet die Organisatorin der Begegnung über die Schwierigkeiten, mit Computern zu arbeiten. Die Teilnehmenden ihres Austauschs hatten wenig Erfahrung mit der Textverarbeitung in Word und der Nutzung von Windows am Computer oder auf dem Tablet, was zu einem großen Zeitverlust bei den Aktivitäten führte und alle vor unerwartete Schwierigkeiten stellte. Für viele von ihnen bedeutet die Nutzung der digitalen Medien für die Kommunikation die Nutzung eines Smartphones.

Andererseits unterstreicht die Interviewpartnerin, wie leicht den Jugendlichen die virtuelle Kommunikation fällt, und illustriert ihre Aussagen anhand der Bedeutung der Bilder und der Verwendung von Emojis, die den Teilnehmenden bei der Begegnung die Interaktion über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg ermöglichten. Wir können festhalten, dass diese

Ausdrucksform somit eine Eisbrecher-Funktion hat und eine universelle Form der Kommunikation darstellt, die dem Digitalen eigen ist und über die Sprachen der Einzelpersonen hinausgeht. Die Teamerin erwähnt auch die Bedeutung von Bildern als Mittel, um in Kontakt zu treten, und stellt fest, dass diese Form des Inhalts und dieses Kommunikationstool für die Jugendlichen geeignet sind, für die die digitale Kommunikation häufig über die „Bild-Text“-Verbindung erfolgt, insbesondere in Netzwerken wie Instagram oder Snapchat.

I: [...] hab halt auch festgestellt, dass ähm dass die die Jugendlichen ja auch, also wenn sie natürlich, wenn viele Dinge ihnen intuitiv vertraut sind online, aber dass sie, wenn man dann zum Beispiel doch, also einmal haben wir zum Beispiel mit Computern gearbeitet und einmal mit Tablets und Computer ist für sie halt gar nicht selbstverständlich, also die wissen gar nicht unbedingt, wie man ein Bild hochlädt

JP: Ja

*I: Also vom oder wie man ein Word-Dokument öffnet oder so, weil sie halt glaube ich viele von ihnen doch **einfach viel mehr digital mit ihrem Handy unterwegs sind und nicht mit dem Computer** und da sozusagen dann zu merken, ach okay, wir haben hier ne coole Aktivität, aber dafür hätten sie jetzt nochmal ein anderes Fenster öffnen müssen und dann muss man da eigentlich auch noch unterstützen [...] habe ich trotzdem immer mich gefreut zu sehen, dass es halt auch funktioniert, dass es, dass da halt trotzdem, also, dass es auch gelingt **die Neugier zu wecken und die ähm Gemeinsamkeiten zu finden** ähm und manchmal vielleicht sogar eben schneller auch oder schneller vielleicht nicht, aber gerade weil natürlich schon auch diese Online-Kommunikation ähm also vielen Jugendlichen halt auch vertraut ist, also was weiß ich **mit Emojis oder äh so, dass das oder eben auch einfach Bilder, also Bilder also sie sind ja es ist jetzt so ein Klischee, aber das, ich glaube, es stimmt ja auch, sie sind ja auch alle fast bei Instagram** oder Snapchat oder also sie wissen ja, wie man über Bilder Inhalte vermittelt oder also und das hatte ich den Eindruck, dass das sie natürlich auch schnell in Kontakt bringt und sie dann zu erleben, das ist in der Rolle der Organisatorin halt dann schon auch schön. (NB – T44-46)*

Es gibt einen Aspekt hinsichtlich der Werkzeuge, der besondere Aufmerksamkeit verdient: Die Kamera und die Bedeutung des Bildes von sich und

den anderen scheinen die Teilnehmenden von interkulturellen Begegnungen sehr zu beschäftigen. Nach dem, was die Interviewpartner:innen berichten, zeigt sich dies entweder häufiger oder ganz im Gegenteil weniger häufig als bei Präsenzbegegnungen: Die Tatsache, entscheiden zu können, ob man die Kamera anstellt oder nicht, ließe den Jugendlichen mehr Freiheit zu entscheiden, was sie von sich zeigen wollen und was nicht. Es gebe also weniger Druck seitens der *peer group* bezüglich des Aussehens und der Kleidung sowie keine oder weniger „bewertende“ Blicke innerhalb der Gruppe, da, um es mit den Worten eines Interviewpartners zu sagen, „alle in dieselbe Richtung gucken“. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, wie sie ihren Namen schreiben, welches Pronomen sie eventuell hinzufügen wollen und wie sie sich vorstellen. Andererseits stellt die Tatsache, dass die visuelle Interaktion nur über die Kamera bzw. ohne Kamera/visuellen Kanal erfolgt, eine Einschränkung der non-verbalen Interaktion in der Gruppe dar. Es scheint nicht möglich, dieses Element beim Online-Format auszugleichen.

Der Hauptgrund ist, dass du in eine Richtung gucken musst. Also du hast nicht dieses + Also, alle sind gleich präsent, egal, wie sie aussehen, aber in so einer Workshoprunde hast du ja auch Körpermerkmale und Gesichter und sowas, das finde ich und was ich auch gut finde bei Zoom, dass du deinen Namen so schreiben kannst, wie du genannt werden möchtest, direkt beim Eingang, das heißt, du hast diese Sache nicht und du kannst auch dein Pronomen direkt dazuschreiben, das heißt du kommst schon rein, und alle wissen, wie sie dich ansprechen müssen sollen. Und es gibt nicht dieses so... und während der Vorstellungsrunde können die Leute ja auch hören, wie dein Name ausgesprochen wird, dass du dann nicht so direkt reinhängst, sondern die Leute lassen die Leute halt aussprechen, was in so Themen vielleicht nicht möglich ist. Ich glaube, das Format ist dieses Ding, wir gucken alle in eine Richtung, alle sind gleich präsent und Leute, die gewöhnt sind, sich viel Raum zu nehmen, haben keine Möglichkeit, sich so viel Raum zu nehmen, so vielleicht. (EK – T86-92)

6.4 Fragen zu Haltungen/Codes/Einstellungen

Die Interviewpartner:innen stellten fest, dass sich die Teilnehmenden der Online-Begegnungen nicht immer des „formellen“ Charakters des Programms, an dem sie teilnahmen, bewusst waren. Diese Haltung, die von

mehreren Befragten angesprochen wurde, zeigt die Komplexität des Distanzformats, bei dem man gleichzeitig zu Hause und woanders ist, gleichzeitig alleine und Teil einer Gruppe, isoliert und gleichzeitig in Gesellschaft. In mehreren Interviews wird über Verhaltensweisen berichtet, die es so bei einer Präsenzbegegnung nicht gegeben hätte, angefangen mit der Diskussion darüber, ob die Kameras verwendet werden oder nicht bzw. wann und von wem. Diese Aspekte sind dem Distanzformat eigen und müssen bei Präsenzbegegnungen nicht diskutiert werden. Ist es akzeptabel, unter dem Vorwand, man sei ja zu Hause, während einer Online-Begegnung zu essen, auf sein Handy zu schauen, es sich auf dem Sofa gemütlich zu machen? Und wie werden diese Regeln des Gemeinschaftslebens bei einer Online-Begegnung ausgehandelt? Der Interviewpartner des folgenden Ausschnitts aus Interview Nr. 2 berichtet über diese Schwierigkeiten und die Notwendigkeit, über den **Rahmen** der Online-Begegnung mit den Jugendlichen zu diskutieren. Für ihn ist die Festlegung von Regeln für das Gemeinschaftsleben ebenso wichtig wie bei einer Präsenzbegegnung und Teil seiner Rolle als Gruppenverantwortlicher, der gut auf seine Teilnehmenden „achtet“ (Roelens, 2018). Das Bewusstsein, sich in einer Gruppe zu befinden, stellt sich bei den Jugendlichen nicht von selbst ein, insbesondere, wenn sie an einer Online-Begegnung teilnehmen und dabei allein zu Hause sind. Bei anderen Online-Begegnungen befand sich jede „nationale“ Gruppe physisch an einem Ort und nahm so gemeinsam an einer Videokonferenz mit der Partnergruppe aus dem anderen Land teil.

*Non mais + rire et voilà donc je me dis non non mais je *peux pas non plus il faut arriver à **trouver les les codes** et c'est difficile d'effectivement d'arriver à expliquer que +++ t'*es **à la maison mais t'es* quand même dans le cadre** de ou t'es* dans un t'es* chez toi mais tu es quand même dans le cadre d'un échange et il faut qu'on arrive à tenir un + un rôle et une forme une posture quand même voilà et +++*

*Et donc fin ouais ça XXX le comportement en fait en tous cas je pense là XXX essayé de quand même travailler là-dessous et **de poser les règles au début** et de + et ça aussi en présentiel de faire en sorte que les règles viennent du groupe en fait que ça *soit pas nous qui + qui disions que voilà c'est comme ci comme ça comme ça mais que du groupe d'eux-mêmes il y a des propositions dans le sens que ça se passe bien (MB – T80)*

6.5 Der Stellenwert des Mündlichen und des Schriftlichen

Anders als bei Präsenzbegegnungen stellt bei den Online-Formaten das Schriftliche ein wichtiges Mittel der Interaktion dar. Es ist den Interviewpartner:innen zufolge ein Mittel, um sich anders auszudrücken, und ermöglicht es den Teilnehmenden, die nicht das Wort ergreifen wollen, sich dann zu äußern, wenn sie es wollen. Diese Multimodalität ist dem Online-Format eigen und stellt den Organisator:innen zufolge einen Gewinn für die Qualität der Interaktion dar. Während die mündliche Interaktion in Kleingruppen häufig zum Scheitern verurteilt war, scheint die Möglichkeit, ihr Ausdrucksmittel selbst zu wählen, die Teilnehmenden zu ermutigen, sich mehr zu äußern. Das digitale Format ist einigen Befragten zufolge auch ein Mittel, die Redebeiträge ausgewogener zu verteilen, da dadurch bei denjenigen, die dazu neigen, häufig das Wort zu ergreifen und dabei nicht auf die anderen achten, die Redefrequenz verringert wird. Aus Sicht anderer Interviewpartner:innen hat sich dieses Phänomen jedoch ganz im Gegenteil bei den Teilnehmenden verstärkt und zu Momenten des Schweigens und wenig Reaktivität und Spontaneität beim Austausch in der großen Gruppe geführt, der dadurch viel weniger lebendig gewesen sei als bei Präsenzbegegnungen. Die Nutzung des Schriftlichen, zum Beispiel im Chat, hat jedoch die Möglichkeit eröffnet, Fragen zwischen den Teilnehmenden direkter zu stellen, was diese sich bei einer Präsenzbegegnung nicht so schnell getraut hätten. Die Mobilisierung von mehrsprachigen Repertoires wurde bei den Online-Begegnungen ebenfalls stärker beobachtet. Die Teilnehmer:innen und Organisator:innen berichteten dies ebenfalls.

dann ja auch oft so nutzen, dass eben dann nicht nur Deutsch oder Französisch darin vorkommen, sondern auch noch andere Sprachen das lässt sich online, hat sich also online haben wir das ähnlich gemacht also so, dass das eigentlich das selber anstoßen kann und ähm ich hatte den Eindruck, dass das, also es hängt jetzt von den Projekten ab, aber manchmal ging es eigentlich fast äh online noch schneller, dass solche Themen auch angesprochen wurden also weil ähm teilweise hatte ich den Eindruck, dass die Jugendlichen schriftlich also ähm es kommt immer drauf an, also aber teilweise haben sie sozusagen sich schneller sofort gefragt wo kommst du her oder sprichst du Arabisch oder sowas ähm und also online schneller als schneller gefragt als offline, weil ich, vielleicht, sozusagen die Kommunikation äh über Bildschirm ihnen auch noch vertrauert ist aus der aus ihrem persönlichen Leben als jetzt äh jetzt direkt jemanden so anzusprechen, der nicht die eigene Mutter, oder der nicht die, den man noch nicht kennt [...]. (NB – T16)

6.6 Demokratisierung und Hierarchisierung

Den Interviews kann man zwei gegensätzliche Interpretationen hinsichtlich der Zugänglichkeit des Online-Formats entnehmen. Einigen Interviewpartner:innen zufolge erleben die Jugendlichen durch das Online-Format eine Ausgangssituation, die frei von Vorurteilen und sozialer oder kultureller Kategorisierung ist, da die Teilnehmenden am Computer und nicht in einem Gruppenraum sitzen. Das Online-Format sei auch ein Zensurfilter hinsichtlich zu übergriffiger Redebeiträge zur Herkunft der einzelnen Personen, die manchmal von ihrem Äußeren (beispielsweise ihrer Hautfarbe) abgeleitet wird. Der Interviewpartner unterstreicht außerdem, dass es hier nicht passiere, dass jemand anderes aus der Gruppe angestarrt wird, und dass es weniger Rassismus als bei Präsenzbegegnungen gebe. Das Online-Format ermögliche eine Form der Höflichkeit, die in Präsenz nicht möglich sei. Der Interviewpartner berichtet auch, dass beim digitalen Format mehr Raum für die Vielfalt der Jugendlichen und ihrer Positionen vorhanden sei. Es handelt sich ihm zufolge also um ein Format, das die Vielfalt stärker fördert.

*I: +++ Also ich glaube, was super cool ist, wenn Leute das jetzt mehr tun mit diesem Online, dass du viel mehr mit Organisationen, jungen Menschen aus der ganzen Welt kommunizieren kannst. Also wir haben ja viel mit Benin gemacht, aber auch mit Namibia, das ist super, dass das funktioniert und wenn die Leute das mehr können und auch junge Leute, die machen es ja eh, dass das mehr Einklang findet. Was ich gut finde, dass du in so **einem Zoom-Raum diese Herkunftsfragen nicht hast**. Ähm, das **Anstarren von Leuten**, wenn du als einzige Person Schwarz in so einen Raum kommst, ähm +++ Es **gibt irgendwie weniger rassistische Handlungen**, wie ich sie sonst in gemischten Workshops mir gegenüber erlebe oder auch zum Teil für die Teilnehmer.*

EK: Mhmm

*I: Weil die Leute sich beobachtet fühlen irgendwie so, weil sonst kenne ich das oft, ja, ne, gut, die berühmte Herkunftsfrage, aber **auch so diese Penetranz dahinter, WO KOMMST DU WIRKLICH HER?** ähm in so nem Zoom-Raum nicht vorkommt, das war so mein Eindruck und das du durch die Macht dieses Zooms, also, wenn du Host bist, die Möglichkeit hast, auch den Redefluss von sehr redefreudigen älteren weißen Menschen begrenzen kannst auf ne höfliche Art und Weise.*

EK: Mhmm

I: Und dadurch mehr Raum für junge Menschen und andere Positionierungen finden kannst.

EK: Mhmm und das war aber quasi ihrer Meinung nach so, weil einfach weniger Möglichkeit zum informellen Austausch und Fragestellen bestand, wie jetzt in Präsenz oder weil bei Zoom alle in gleich großen Kacheln erscheinen und man eh jeden anguckt oder was würden Sie sagen, war der Hauptgrund dafür? (EK – T86-91)

Ein anderer Interviewpartner ist der Ansicht, dass das digitale Format weniger Spontanität erlaubt, insbesondere bei den Diskussionen im Plenum oder bei Momenten in der großen Gruppe. Das digitale Format erfordere seitens der Organisator:innen und Teamer:innen organisatorische Maßnahmen sowohl in technischer als auch in pädagogischer Hinsicht. Es werde auch eine gewisse Hierarchie etabliert, da die Begegnung durch die Teamer:innen gesteuert werden müsse. Damit es „Präsenz auf Distanz“ (Jézégou, 2023) und ein aktives Handeln der Personen gibt, die in Beziehung treten (Jugendliche untereinander, Jugendliche mit den Teamer:innen), müssen die Teilnehmenden wirklich die Möglichkeit haben, zu agieren, Akteure der Begegnung zu sein, wie sie es bei einer Präsenzbegegnung (in bestimmten Momenten) auch wären. Der Interviewpartner berichtet von dieser stärkeren Hierarchisierung beim Distanzformat, ohne dass es einen Ersatz für die Momente des aktiven Handelns für die Teilnehmenden gebe, wie sie sie bei einer Präsenzbegegnung erleben würden. Wir wissen nicht, ob dieses Gefühl des Befremdetseins in dieser Situation von den Jugendlichen geteilt wurde oder es nur der Teamer ist, der eine demokratischere Beziehung zwischen den Teamer:innen und den Jugendlichen vermisst. Jedoch zeigt dieser Interviewausschnitt die Positionen und den Anspruch der Akteur:innen der non-formalen Bildung, die wir interviewen konnten. Sie scheinen alle zu bedauern, dass sie bei ihren Begegnungen leitende und hierarchische Positionen einnehmen mussten. Mehrere Interviewpartner:innen denken darüber nach, wie eine Beziehung zwischen Teilnehmenden und Teamer:innen bei Online-Begegnungen stärker auf Augenhöhe stattfinden könnte.

*[...] in all den digitalen Projekten ist oft die Leitung so wich, also die hat nochmal, die, ich bin immer für demokratische Gruppen und flache Hierarchien und **dann ist man im digitalen Raum und war erstmal komplett wieder in hierarchischen, also in nem Gefälle.** Und dass*

die Jugendlichen kaum miteinander so gesprochen haben, sondern ich alles und alles so moderiert habe und und und alles gemacht und die waren alle, mit Bezug auf mich ne gute Gruppe, aber die waren nicht, eben der Gang zur U-Bahn fehlte, die Pause dazwischen fehlte, das Ankommen, das Verabschieden so, das + man macht halt dann den Laptop aus und ist im eigenen Zimmer allein und das ist super weird. Das ist richtig traurig, ähm, ja ++. (LN – T34)

6.7 Engagement – Respekt – Verbindlichkeit

Mehrere Interviewpartner:innen stellen einen Mangel an Engagement oder Ernsthaftigkeit, einer gewissen Verbindlichkeit in der Haltung der Teilnehmenden fest. Dies steht in Zusammenhang mit den Codes und Haltungen in der Gruppe, macht aber noch einen anderen Punkt deutlich, und zwar den des Wertes und der Ernsthaftigkeit des Online-Formats im Vergleich zur Präsenzbegegnung. In dem Interviewausschnitt werden auch andere, bereits analysierte Aspekte noch einmal angesprochen. Die Teamerin berichtet, dass sie beim Verhalten von einigen Teilnehmenden einen Mangel an Respekt festgestellt hat, für die die Teilnahme an der Online-Begegnung weniger verbindlich war als sie es in Präsenz sicherlich gewesen wäre. Dieser Mangel an Verbindlichkeit kommt gegenüber den Teamer:innen und den anderen Teilnehmenden der Begegnung zum Ausdruck und zeigt, dass manche Jugendliche die Online-Begegnungen als etwas sehr Flüchtliges wahrnehmen. Der Interviewausschnitt zeigt, dass es notwendig ist, daran zu arbeiten, dass die Jugendlichen ein Bewusstsein für die **Präsenz bei einer virtuellen Drittortbegegnung** entwickeln und auch für die Tatsache, Mitglied einer Gruppe zu sein, innerhalb derer man Aufgaben zu erfüllen hat. Die Herausforderung der Online-Begegnungen liegt darin, diese in einer Logik der Projektpädagogik zu sehen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv in die Beziehungen einzubringen. Der Interviewausschnitt zeigt auch noch einen anderen Aspekt, nämlich den, den Jugendlichen bei einer Begegnung in einer Gruppe, die sich Regeln für das Gemeinschaftsleben gibt, Verantwortung zu übergeben. Wir haben im vorherigen Abschnitt gesehen, dass es beim Online-Format genauso unabdingbar ist, Zeit und Energie in die Festlegung von Regeln für die Begegnung zu investieren, wie bei Präsenzbegegnungen. Die Übertragung von Verantwortung verpflichtet die Jugendlichen, sich einzubringen und sich auf diese Weise von einer hierarchischen Organisationsform zwischen

Teamer:innen und Teilnehmenden frei zu machen. Sie erfordert im Gegenzug, dass die Teilnehmenden die Veranstaltung ernst nehmen und mit einer verlässlichen und engagierten Haltung in die Begegnung hineingehen.

*RIRE ah oui aie aie aie + bah oui probablement aussi euh par rapport à à à à l'attitude qu'on a euh + bah à l'école c'est euh on est euh passif ou passive devant son écran et euh on fait autre chose à côté quoi y'a **ça y'a la pon la la ponctualité qu'on a aussi en en échange en présentiel mais on est moins à l'aise euh quand *on est pas ponctuel en présentiel alors qu'en ligne c'est presque normal RIRE hum de euh de de d'a de prendre de prendre des rendez-vous euh en plein séminaire à bah non mais là j'ai euh je dois aller prendre mon train non mais attends de quoi tu prends ton train en plein milieu du séminaire bah *faut que je rentre chez parents bah ouais mais XXX RIRE c'est qu'est-ce qu'il se passe c'est en fait le la euh le sér 'fin comment dirais-je + *je saurais pas comment exprimer ça en français ni en allemand d'ailleurs euh + **on a l'impression qu'*ils prenaient pas les choses aussi autant au sérieux euh que si c'était en présentiel** que c'était un que c'était très très flexible alors que dans l'idée *c'était pas très flexible RIRE *je serai pas là demain matin que je vais dire bonjour à ma grand-mère + beh invite-la au Zoom RIRE (MB – T104)***

6.8 Langeweile, Konzentration, Dauer

Die Teamer:innen berichten alle von Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit und Langeweile, die sie bei den Jugendlichen beobachten konnten. Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass die Jugendlichen (vor allem in der großen Gruppe) nicht über lange Zeit in einem einzigen Format folgen können, ohne den roten Faden zu verlieren oder abzuschalten. Es besteht die Gefahr, „die Gruppe und ihre Aufmerksamkeit zu verlieren“ oder „dass die Verbindlichkeit nachlässt“, was den Berichten zufolge bei einer Online-Begegnung leichter zu Absagen in letzter Minute führt. Außerdem gab es den Eindruck, dass sich die Jugendlichen bei den Online-Treffen langweilen und es unmöglich ist, sie in gleicher Weise wie bei Präsenzbegegnungen dazu zu bringen, in der großen Gruppe das Wort zu ergreifen. Diese verschiedenen Eindrücke bezüglich Langeweile und Konzentration haben letzten Endes auch Auswirkungen auf die Teamer:innen, wie wir dem folgenden Ausschnitt entnehmen können.

*Hmm ++ ouai par exemple juste le fait que euh + on ne peut on ne peut pas les voir ça change déjà beaucoup de choses euh + tout d'abord ils étaient moins responsive ils ont été moins participatifs euh + et je pense que c'est à cause du format numérique + euh parce qu'ils avaient vraiment aucune euh obligation à parler ou à ils ont eu aucune pression aussi de parler donc quand je sollicitais une réponse ils *me répondaient pas et je *peux même pas dire même si je leur ai demandé individuellement qu'est-ce que vous en pensez? Qu'est-ce que Vous Marie qu'est-ce que vous en pensez ou Jean qu'est-ce que vous en pensez ils disent parfois ils disent rien parfois ils disent un mot euh je sais pas mais ils ont vraiment aucune obligation de parler et ils me voient mais je *vois pas leurs réponses donc il y a moins de repères aussi en tant qu'intervenant pour m'adapter +*

parce qu'après, en présentiel j'ai pu voir leurs expressions physiques et j'ai pu m'adapter en fonction de ce est-ce qu'ils ont compris ou pas donc parfois quand je parle des trucs assez compliqués par exemple si je parle de l'Union Européenne et comment ça fonctionne et parfois il y a des choses qui sont assez compliquées pour certains pour certaines personnes pour certains élèves et je peux le voir immédiatement qu'ils ne comprennent pas du tout mais en ligne j'ai vraiment aucune aucun repère donc euh + ouai moi tout ce que j'ai pu capté et que ouai s'ils étaient pas intéressés + ça se voit parce qu'ils répondent pas donc voilà (RAO – T79)

6.9 Dankbarkeit und Bereich des Möglichen

Das Online-Format stellt ein Format dar, das für (potenzielle) Teilnehmende, die weniger Möglichkeiten haben, in das Partnerland zu reisen, leichter zugänglich ist. Es bietet die Möglichkeit, kostenlos eine interkulturelle Begegnung zu erleben, an der bestimmte Jugendliche – aus wirtschaftlichen, sozialen Gründen oder Gründen des Selbstwertgefühls o.Ä. – nicht teilnehmen könnten oder würden. Das Online-Format stellt ein niederschwelliges Angebot dar, durch das eine traditionell „entferntere“ Zielgruppe der deutsch-französischen Begegnungen erreicht werden kann. Im folgenden Interviewausschnitt spricht die Interviewpartnerin diesen Aspekt an und unterstreicht, dass das Verhältnis „Input-Output“ hier besser sei, insbesondere für Jugendliche, die von den üblichen deutsch-französischen Netzwerken weiter entfernt sind.

Die würden eben nicht mitreisen oder man müsste sehr viel Überzeugungsarbeit leisten, damit sie mitkommen ähm und sich aber auf sowas zu konzentrieren, sich einzulassen, was nur online ist, was gar nichts kostet, ist, das ist natürlich, das ist möglich, das ist für die möglich und deshalb, wenn ich sozusagen überlege, was quasi der Input und der Output ist, dann finde ich fast dass die Online-Begegnung sozusagen da dann, dass das Verhältnis da dann fast besser war, weil man eben, weil jede noch so kleine Begegnung braucht natürlich extrem viel Vorbereitung und sehr viel Energie und online das lässt sich halt viel leichter (NB – T121)

In gewisser Weise begegnet uns hier wieder die Frage des demokratischen bzw. demokratischeren Charakters der Online-Begegnung, die zusätzlich zu ihrer leichteren Zugänglichkeit auch als Unterhaltung, als Abwechslung, als neue Erfahrung während der Pandemie wahrgenommen wurde. Einige Organisator:innen und Teamer:innen unterstreichen die Dankbarkeit, die die Teilnehmenden für die Möglichkeit zum Ausdruck gebracht hätten, an einer interkulturellen Online-Veranstaltung teilnehmen zu können. Andere Interviewpartner:innen erklären auch, dass sie versucht haben, die Online-Begegnung zu nutzen, um den Teilnehmenden Lust darauf zu machen, die Sprache zu lernen und/oder in naher oder ferner Zukunft an einem Präsenzaustausch teilzunehmen.

6.10 Ausrichtung und Ziele der Begegnung

Mehrere Interviewpartner:innen sprechen in ihren Berichten verschiedene Aspekte des Themas Zeit an, unter anderem die deutlichere Identifizierung und Trennung verschiedener Phasen (für die Teamer:innen und die Teilnehmenden) vor und nach der eigentlichen Begegnung.

Grundsätzlich kommt es bei den Online-Begegnungen und ihren verschiedenen Arbeitseinheiten aufgrund der Sorge, die Teilnehmenden „zu verlieren“, zu einem strengeren Zeitmanagement.

Eines der für Online-Begegnungen typischen Phänomene sei eine schnellere und bessere Fokussierung auf die (Diskussions-) Themen, da diese weniger durch die Stimmung im Raum oder innerhalb der Gruppe (Umgebung) beeinflusst seien als bei Präsenzbegegnungen. Beim digitalen Format sei es möglich, schneller zu konkreten Ergebnissen zu kommen, da es ja nicht möglich sei „Zeit zu verschwenden“, wie es eine der Teamer:innen einer Begegnung berichtet. Sie unterstreicht jedoch den räumlichen,

physischen und interaktionellen Aspekt der Lernprozesse in Präsenz, der nicht nur „Beiwerk“ sei. Mehrere Interviewpartner:innen sprechen an, wie nützlich Online-Treffen vor einer Präsenzbegegnung sind, beispielsweise um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich kennenzulernen, bevor sie ins Nachbarland reisen. Es könnte auch interessant sein, die Online-Begegnung **nach** einer Präsenzbegegnung zu nutzen, wodurch es vielleicht möglich wäre, das Gefühl des gegenseitigen Vertrauens und der Nähe und Präsenz trotz der Distanz zu verlängern.

*Um +++ si ça se limite + à un échange au point de vue de thème ou au point de vue de contenu + des idées um +++ je dirais peut-être + que + en virtuel on en profite mieux parce qu'on a un certain laps de temps et um +++ **et on parle directement du sujet hein et donc je pense que les thèmes sont abordés de façon plus concrète + on avance on échange des idées***

En présentiel on peut + perdre du temps des fois parce qu'on a plus de temps

MAIS par contre c'est plus bénéfique au point de vue + personnel parce qu'en présentiel on parle de soi on se fait des accolades um + on boit un café ensemble donc on a je trouve que le côté personnel le côté amical est tout aussi important dans les échanges que que le thème en soi parce que dès qu'on il y a une une ambiance de confiance qui est instaurée on a plus envie d'aller vers les autres (FJ – T76)

6.11 Diskussion und Ausblick: die soziokognitiven und sozioaffektiven Präsenzen fördern

Unsere Analyseschwerpunkte zeigen die großen sozialen und psychischen Auswirkungen, die die COVID-19-Pandemie auf die Jugendlichen hatte. Ein Mangel an Strukturierung des Raumes, der Zeit, der Rituale eines „normalen“ Wochentags und das Fehlen des/der Rahmen(s) auf verschiedenen Ebenen (Peille, 2021) sind häufig festgestellte Phänomene, die auch die Teamer:innen und Organisator:innen der Online-Begegnungen wahrgenommen haben. Unsere Daten zeigen, dass das Bemühen, eine Begegnung zu **begleiten** und nicht zu **unterrichten** oder Wissen zu vermitteln, wie es in einem Format der formalen Bildung der Fall wäre, für

unsere Interviewpartner:innen ein wichtiges Anliegen ist. Dieses Merkmal der non-formalen Bildung und der Animation, das Lac (2012) in seiner lexikalischen Analyse insbesondere über die Begriffe **Vergnügen, spielerisch** und **Begegnung** definiert, ist für die Teamer:innen ein Kriterium der Pädagogik und Analyse der Begegnungen. Genau auf diese Aspekte legen sie ein besonderes Augenmerk in ihrer Beobachtung der Reaktionen der Jugendlichen. Da der Aspekt der **Gruppenerfahrung** (anderer, von Lac, 2012, verwendeter Ausdruck) den Interviewausschnitten zufolge für die Teamer:innen einen zentralen Platz einnimmt, loten sie Wege aus für ein Lernen, das dem ähnlich sein könnte, was Nordey und Furno (2021) als „lernende Gemeinschaften“ der Online-Veranstaltungen bezeichnen. Das Bemühen seitens der Akteure der non-formalen Bildung, eine Gruppenerfahrung zu ermöglichen, könnte in eine zukünftige didaktische oder pädagogische Richtung im Bereich der non-formalen und formalen Bildung weisen. Es scheint ebenso notwendig zu sein, über das Lernumfeld und die Stimmung nachzudenken wie über die Ziele und die pädagogischen Hilfsmittel. Dies scheint für unsere Interviewpartner:innen eine Selbstverständlichkeit zu sein, die sich eher in der Rolle von Teamer:innen als von Lehrenden sehen.

Das Nachdenken über die Rezeption der Online-Begegnungen durch die Jugendlichen hat auch die dem Format eigene Funktionsweise bestätigt, die nicht eine vollständige Übertragung dessen sein kann, was die Partner des DFJW gewöhnlich bei Präsenzbegegnungen umsetzen. Develotte und Drissi (2013) unterstreichen es – das Sich-Gegenübertreten auf Distanz hat seine **eigene Funktionsweise** und muss im Vorfeld der Begegnungen in funktionaler und ideeller Hinsicht berücksichtigt werden. Hinsichtlich dieses Aspekts ist es gerade die Multimodalität in den Interaktionen, die Variationsmöglichkeiten hinsichtlich der Instrumente und Arten der Aktivitäten erlaubt, und die es Teilnehmenden mit ganz unterschiedlichem Profil ermöglicht, sich insbesondere bei den Austauschmaßnahmen in der großen Gruppe zu beteiligen und auszudrücken. Da diese **Multimodalität** die Mobilisierung interaktiver Praktiken aus den informellen Erfahrungen der Jugendlichen (Chat, Bilder, Emojis etc.) erlaubt, können die Teilnehmenden so ein vertrautes Ausdrucksmittel nutzen, das ihnen eine gewisse Sicherheit gibt und ihnen hilft, mit den anderssprachigen Teilnehmenden in Kontakt zu treten.

In diesem Sinn weisen die deutsch-französischen Online-Begegnungen den Interviewpartner:innen zufolge „soziokognitive“ und „**sozioaffektive**“ Präsenzen auf (Jézégou, 2012 & 2014). Dabei bezieht sich die soziokognitive Präsenz auf die Tatsache, gemeinsam an einem zweisprachigen

und/oder binationalen Projekt zu arbeiten (bei vielen Begegnungen haben die Jugendlichen in einer Logik der Projektpädagogik gearbeitet). Die sozioaffektive Präsenz ist die Fortführung der ersten Präsenz und stellt das In-**Beziehung**-Treten, die Herstellung eines **freundschaftlichen Verhältnisses** zwischen den im Rahmen eines Projekts vereinten Teilnehmenden dar. Auch wenn die Teamer:innen und Organisatorinnen der interkulturellen Online-Begegnungen der Meinung sind, dass diese das *Erleben* der informellen Momente bei Präsenzbegegnungen nicht ersetzen können, die außerhalb des Programms stattfinden und es den Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Erfahrungen und Lernerlebnisse zu machen, kann auch das sozioaffektive Ziel der Online-Begegnungen ein echtes pädagogisches Ziel sein.

Dieses Ziel könnte auch mit dem in Verbindung gesetzt werden, was Roelens (2018) in seiner Reflexion über den Ausdruck von Achtsamkeit in Online-Veranstaltungen und ihren Einfluss auf die interkulturellen Situationen zusammenfasst. Ihm zufolge kommt die Achtsamkeit auf drei Ebenen zum Ausdruck:

Der Begriff der Achtsamkeit (bienveillance), so wie er hier verwendet wird, umfasst drei Dimensionen: „bien veiller“ („gut achtgeben auf“, intellektuelle Dimension und Dimension der Aufmerksamkeit); „bien veiller sur“ („achten auf“, interindividuelle Dimension) und „bien veiller à“ („sich kümmern um“, zeitliche und kulturelle Dimension). „Bien veiller“ wäre dabei die Aufmerksamkeit gegenüber den Verletzlichkeiten der anderen (um in einer Haltung der Verantwortung auf diese reagieren zu können), eine aufmerksame, reflektierte Beobachtung, die auf ein ständig erneuertes Verständnis komplexer Situationen abzielt, um eine Basis für ein angemessenes Handeln zu schaffen. „Bien veiller sur“ wäre dann das Achten auf den anderen und das Pflegen der Beziehung zu ihm in einer Mischung aus Fürsorge, Empathie und Taktgefühl. (Roelens, 2018: o.S.)

Diese drei Dimensionen sind für die Organisator:innen und Teamer:innen von interkulturellen Online-Begegnungen insofern interessant, als die Beziehung, die sie zu den Jugendlichen unterhalten, ihnen zufolge ein wichtiger Aspekt der Begegnungen und ihres Erfolgs ist und sich die dreifache Verwendung des Begriffs der Achtsamkeit sowohl auf ihre Interaktionen mit den Teilnehmenden als auch auf die der Teilnehmenden untereinander richtet. In dieser Hinsicht deckt sich diese auf der Bildungs- und Erziehungsphilosophie basierende Reflexion mit den Reflexionen über Form und Inhalte der interkulturellen Online-Begegnungen sowie über die Formate,

die es den Jugendlichen ermöglichen, eine interkulturelle Online-Begegnung zu erleben, die bei ihnen genauso wie eine Präsenzbegegnung eine Resonanz auslöst (Rosa, 2022). Diese Resonanz (s. **Resonanzpädagogik**; Rosa, 2022) kommt als „Funken“ in der Interaktion zum Ausdruck, die zwischen den Teilnehmenden und den Teamer:innen sowie zwischen den Teilnehmenden untereinander überspringen (die man sich wie Begeisterung auslösende katalysierende Elemente vorstellen kann).

Hinsichtlich des *Erlebens* möchten wir die Bedeutung des Einflusses des Raum-Zeit-Gefüges auf einen Bildungskontext hervorheben (Behra & Maccaire, 2021). Jede Raum-Zeit-Situation ist einzigartig und eine Reflexion darüber könnte es den Teamer:innen der Begegnungen ermöglichen, sie zu kontextualisieren und einzugrenzen, um

- das Raum-Zeit-Gefüge der Begegnung für alle teilnehmenden Akteur:innen (Teamer:innen und Teilnehmende) zu bestimmen,
- dieses Raum-Zeit-Gefüge explizit zu machen, indem es den Teilnehmenden erklärt wird,
- und über die Möglichkeiten der sozioaffektiven Präsenz und der Resonanz der Veranstaltung nachzudenken, die eine lebendige Begegnung ermöglichen, in der die Teilnehmenden zu Akteur:innen werden.

Der letzte Punkt wäre das In-Beziehung-Setzen mit dem, was Blandin (2022) und Fernagu (2018) für die Online-Veranstaltungen als „befähigende Umfeld“ bezeichnen. Auch wenn sie für formative Zielsetzungen bei Zielgruppen des formellen Bereichs konzipiert wurden und der Parameter der binationalen Begegnung dabei keine Rolle spielte, scheint es uns, dass jede Lernsituation in der Gruppe in der Regel von einer mehrkulturellen und mehrsprachigen Zusammensetzung dieser Gruppe geprägt ist. Es lohnt also, über „ein befähigendes Umfeld“ für das Format von Online-Begegnungen nachzudenken.

Wir haben versucht, anhand einiger Analyseparameter auf der Grundlage der während der Interviews erhobenen Daten zu zeigen, wie die Organisator:innen und Teamer:innen die Rezeption des Online-Formats durch die Jugendlichen interpretieren. Die Pandemie liegt hinter uns und wir konnten die Jugendlichen nicht so befragen, wie ursprünglich geplant. Nichtsdestotrotz wäre es interessant, die Ergebnisse unserer Studie der Einschätzung der Teilnehmenden von Online-Begegnungen in der Post-COVID-Zeit gegenüberzustellen. Da diese Zeit nicht mehr durch Faktoren der Einschränkungen, der Lebenssituation im Lockdown und Homeschooling gekennzeichnet ist, würden die Jugendlichen vielleicht andere Elemente zu ihrer Sicht der Dinge hinsichtlich der interkulturellen Online-Begegnungen ergänzen.

Um dies zu vertiefen, wäre es aus unserer Sicht interessant, die Jugendlichen zu befragen, ob und inwieweit sie bei den Online-Begegnungen Spaß empfunden haben. Insbesondere bei den Präsenzbegegnungen ist dieser Aspekt entscheidend dafür, ob eine Begegnung als „gelingen“ wahrgenommen wird: im Rahmen der Begegnung – in den formellen Momenten und (eventuell) während der Pausen oder außerhalb des Programms. Letztendlich interessiert uns die Frage des *Erlebens* der Teilnehmenden (Behra & Macaire, 2021) und diese kann nur von ihnen selbst beantwortet werden.

Literaturverzeichnis

- Behra, S. & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL*, 42/3, 15-30.
- Blandin, B. (2022). Pour une approche mésologique des « environnements capacitants » dans une perspective d'ingénierie : *Travail et Apprentissages*, N° 23(1), 130-147. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0130>
- Develotte, C. & Drissi, S. (2013). Face à face distanciel et didactique des langues. *Recherches et applications*, S. 54-63.
- Fernagu, S. (2018) Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités. Habilitationsschrift. Dijon : Université de Bourgogne Franche-Comté. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Paul, A. T., Glaser, B. G., Glaser, B. G. & Paul, A. T. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl.). Huber.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 2012, 26 (1), S. 1-18
- Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (S. 111-120). De Boeck.
- Jézégou, A. (2023). La présence comme levier pour les apprentissages en groupe et en distanciel : quelles propriétés et quels modèles théoriques ? *Distances et médiations des savoirs*, 42. <https://doi.org/10.4000/dms.9169>

- Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? Analyse comparative des discours et représentations sociales de l'animation chez des non-animateurs, des animateurs CLAE et des animateurs en formation professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 73-88. <https://doi.org/10.4000/dse.391>
- Nordey, S. & Furno, I. (2021). Pratiques pédagogiques : impact de deux années scolaires au temps de la crise sanitaire : *Empan*, n° 124(4), 86-91. <https://doi.org/10.3917/empa.124.0086>
- Peille, F. (2021). Impact du confinement chez les adolescents et les enfants : *Empan*, n° 124(4), 34-39. <https://doi.org/10.3917/empa.124.0034>
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion: qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Peter Lang.
- Roelens, C. (2018). Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ? *Contextes et didactiques*, 11. <https://doi.org/10.4000/ced.1026>
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : Entretiens avec Wolfgang Endres*. Editions le Pommier.

7 Interkulturalität und interkulturelles Lernen – unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven

7.1 Einleitung

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews, die im Kontext des Projekts I-N-Jeu per Videokonferenz geführt wurden. Es handelt sich um Gespräche mit 18 Akteur:innen in deutscher bzw. französischer Sprache, die während der Corona-Pandemie jeweils eine deutsch-französische Jugendbegegnung digital durchgeführt hatten.

Die Interviews dienten der Erhebung der subjektiven Erfahrungen, aber auch der Beobachtungen und Einschätzungen der Gruppenleiter:innen bei der digitalen Durchführung der Begegnungen. Im Sinne einer „rekonstruierenden Untersuchung“ (Gläser & Laudel, 2004: 11) wurden dazu explorative, semistrukturierte Interviews geführt, die einem halbstandardisierten Leitfaden folgten. Die sieben in deutscher und elf in französischer Sprache geführten Gespräche wurden aufgenommen und anhand eines Transkriptionsleitfadens verschriftlicht.

Das Ziel unserer Untersuchung besteht darin, „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und [...] im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier, 2014: o.S.). Im Zentrum stehen dabei diejenigen Teile des Interviewkorpus, die sich mit Fragen im Kontext von Interkulturalität beschäftigen.

Nach einer kurzen Einführung in die gewählte Vorgehensweise, die auf einer qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) basiert, werden die damit erzielten Ergebnisse zunächst gesondert für die französischsprachigen (Kapitel 7.3) und die deutschsprachigen Interviews (Kapitel 7.4) dargestellt. In Kapitel

¹ Wir danken Luise Kwak für ihre umfangreiche Unterstützung bei der Durchführung des Projekts.

7.5 folgt ein Vergleich der Aussagen der beiden Gruppen; dabei werden Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede und Besonderheiten in den jeweiligen Aussagen herausgestellt (s. auch Kuckartz & Rädiker, 2022: 150).

7.2 Methode: Zusammenstellung und Auswertung des Korpus

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer inhaltsanalytischen Herangehensweise, die den Fokus auf die Interpretation und das Verständnis der in Form der verschriftlichten Gespräche vorliegenden Texte legt (Hermeneutik). Die gewählte Methodik der QIA stellt Theorien und Hypothesen als Produkte der datengeleiteten Auswertungsarbeit ans Ende des Auswertungsprozesses; dies ermöglicht es, das vorhandene Vorwissen in Form deduktiver, also von Theorie abgeleiteten Codes darzustellen und in Interaktion mit den Daten um weitere induktive, also von den Daten abgeleitete, Codes zu ergänzen (s. Kuckartz & Rädiker, 2022: 71).²

Abbildung 1 veranschaulicht unsere Vorgehensweise, bei der wir unter Zuhilfenahme der Software *MAXQDA* (VERBI Software, 1995) dem Ablaufschema der QIA nach Kuckartz & Rädiker (2022) gefolgt sind.

Zunächst wurden dem Ablaufschema folgend die zu untersuchenden Hauptkategorien entwickelt und das Korpus entsprechend kodiert, sodass ein deduktiv-induktives Codesystem (s. Kuckartz & Rädiker, 2022: 123) als Grundlage für das weitere Vorgehen entstand. Die deduktiven Codes wurden auf Basis des Interviewleitfadens entwickelt (s. Kuckartz & Rädiker, 2022: 72 f.), die induktiven Codes auf Grundlage der Aussagen der Interviewteilnehmer:innen. Dabei erfolgte die Kodierung der Textsegmente stets in Sinneinheiten, um den Äußerungskontext transparent und verständlich zu machen (s. Kuckartz & Rädiker, 2022: 136).

Für das hier untersuchte Korpus wurden mit der Software *MAXQDA* (VERBI Software, 1995) die relevanten Textelemente aus den sieben deutsch- und elf französischsprachigen Interviews extrahiert und entlang der vergebenen Hauptkategorien analysiert³ (s. Kuckartz & Rädiker, 2022: 147 ff.). Diese Ergebnisse sind die Grundlage für die folgenden Ausführungen.

² Kuckartz & Rädiker thematisieren ebenfalls die technisch sinnvolle Umsetzung der auch in der vorliegenden Studie verwendeten Software *MAXQDA* (s. hierzu Kuckartz & Rädiker, 2022: Kapitel 8; weiterführend auch Rädiker & Kuckartz, 2019).

³ Sofern einzelne Textsegmente mit mehreren Hauptkategorien versehen wurden, wurden sie unter derjenigen Hauptkategorie zusammengefasst, die in der Äußerung überwiegt.

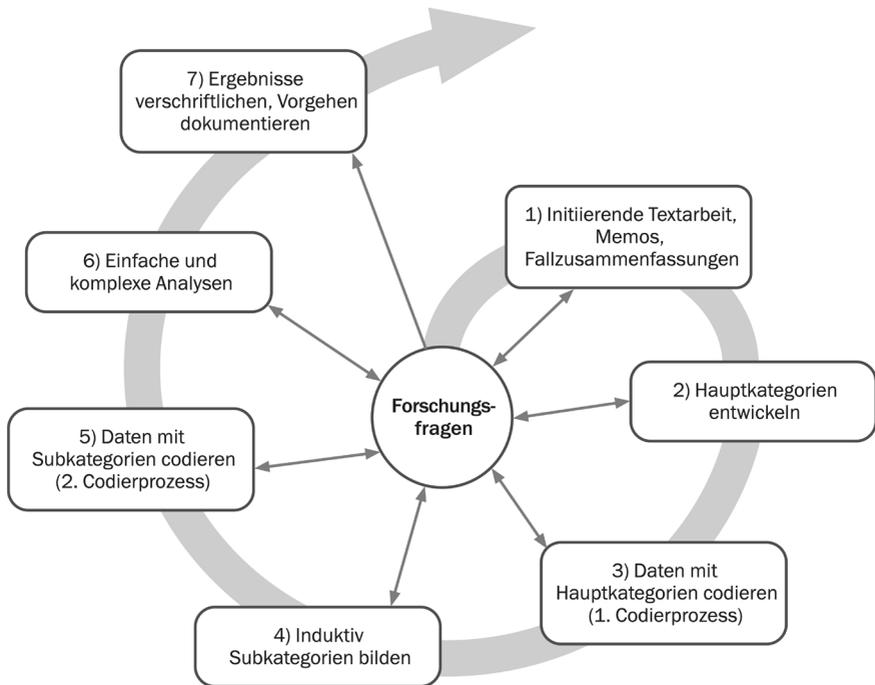


Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden QIA (Kuckartz & Rädiker, 2022: 132)

7.3 Kategoriengeleitete Analyse des französischsprachigen Korpus

Das folgende dritte Kapitel umfasst die Analysen der elf Interviews, die im Rahmen unserer Erhebungen mit insgesamt zwölf Akteuren in französischer Sprache geführt wurden. In jedem Unterkapitel werden nur diejenigen Äußerungen analysiert, die sich auf die jeweils erörterte Kategorie beziehen, also bei der kategoriengeleiteten Kodierung entsprechend kodiert und zugeordnet wurden.

7.3.1 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes

Zum Begriff der *Interkulturalität* haben sich zehn der zwölf befragten Expert:innen geäußert. In keinem ihrer Beiträge wird allerdings der Begriff ausdrücklich definiert; vielmehr wird er eher implizit umschrieben.

Ein Akteur äußert explizit seine Unsicherheit bezüglich des Begriffs, ein anderer erfasst ihn anhand einer Gleichsetzung mit der Thematik „Europäische Union“:

[E]n fait ça [scil. l'interculturalité] recouvre tellement de concepts et d'idées derrière que enfin je trouve ça plus complexe et surtout que les gens en général ils savent ce que ça veut dire mais ils ont pas trop d'idées. (MC – T6-18)⁴

[Q]uand on commence à parler de l'Union européenne c'est dès le départ c'est interculturel. (SR – T21)

Häufig (in sechs Beiträgen) werden semantische Gegensatzrelationen oder Tropen zur Erläuterung der Bedeutung von *Interkulturalität* genutzt. So wird etwa das Gegensatzpaar *Differenzen* und *Gemeinsamkeiten* verwendet, derer man sich bewusst sein und lernen sollte, dass sie ein Miteinander nicht ausschließen:

[Ê]tre en capacité [...] de s'intéresser à l'autre et aussi à comprendre qu'il y a d'autres um codes qu'il y a d'autres formes + um de de fonctionnement il y a d'autres systèmes qui est pas forcément um ni mieux ni moins bien mais fin voilà qu'il existe et d'être conscient ce qui voilà qu'il y a l'autre et qu'on est en capacité d'accepter l'autre. (MB – T2)*

Ein weiteres Gegensatz-Paar ist das der *eigenen* und *anderen Kultur(en)*: Mehrfach wird explizit auf „les autres cultures“ (AD – T14) oder auch die „culture de l'autre“ (FJ – T14) verwiesen (s. auch MB – T2). Die *eigene Kultur* wird dagegen nur in einem Fall ausdrücklich artikuliert. Insgesamt wird die Antonymie genutzt, um auszudrücken, dass Interkulturalität etwa eine Sensibilisierung und Offenheit für andere Kulturen meint; Diversität, ob kulturell oder anders geartet, wird als vorteilhaft dargestellt. Dabei wird ausdrücklich mit dem Abbau von – teils durch den öffentlichen Diskurs perpetuierten – Stereotypen und damit der Erkenntnis argumentiert, dass es nicht ‚den Deutschen‘ oder ‚den Franzosen‘ gebe:

⁴ Für die Transkriptionskonventionen s. die Hinweise in Kap. 2, Anlage 3.

[N]otre objectif c'est vraiment de les **sensibiliser** euh à la langue du voisin mais à **l'ouverture vers le le monde et les autres cultures** (AD – T14)⁵

[C]'est vraiment aller à la rencontre d'autres cultures comme je vous disais que ce soit familiale ou lié à la classe sociale ou aux expériences professionnelles ou d'études ou euh voilà on a aussi des pas mal de jeunes qui euh ont des expériences de migration comme des personnes qui sont nées en Syrie par exemple **on a beaucoup dans nos échanges et du coup qui ont aussi toute cette richesse de euh d'avoir passé d'être passé par plusieurs pays différents** donc c'est surtout ça je dirais. (FG – T8)

[D]onc voilà on essaie en fait + ouais je pense de **passer par la dé-construction de [...] soi-disant culture nationale** et plutôt de se concentrer sur + là justement sur ce qui pourrait + ce que les jeunes pourraient avoir **comme points communs dans leurs différentes cultures** (MQ – T30)

Alle Gegensatzpaare implizieren allerdings eine Sicht auf Kultur als etwas (Vor)Gegebenes und Einheitliches. Interne Vielfalt oder die Möglichkeit, Kultur zu ‚praktizieren‘ oder zu ‚konstruieren‘, sind hier nicht im Blick.

Je drei der zehn Expert:innen, die sich zur Begrifflichkeit der Interkulturalität äußern, nutzen die Tropen des Austauschs und der Sprache. Diejenigen, die *Interkulturalität* bzw. *interkulturelles Lernen* unter Bezugnahme auf Austauschereferenzen erläutern, beschreiben, dass Interkulturalität entstehe, wenn man sich über ‚die eigene Kultur‘ hinweg austausche und voneinander lerne, etwa sprachlich. Eine Person nimmt klar Bezug auf den Begriff *Interkulturalität* und erläutert, dass Interkulturalität oft mit Erlebnissen und Erfahrungen im Austausch einhergeht, der Begriff aber selten als solcher versprachlicht würde. Dadurch wird der praktisch-performative Charakter von *Interkulturalität* im Kontext der Jugendarbeit über den theoretischen gestellt. Auch dies kann als möglicher Erklärungsansatz für die Unsicherheit bei der theoretischen Begriffsdefinition im Kreise der Praktiker:innen gedeutet werden. Die genannten Aspekte werden auch im folgenden Ausschnitt angesprochen:

[D]ans notre questionnaire d'évaluation évidemment on met cette question-là on met en terme interculturel [...] et il y en a qui *com-

⁵ Alle Hervorhebungen (Fettdruck) im vorliegenden Beitrag wurden von den Verfasser:innen vorgenommen und betonen inhaltlich wichtige Aspekte.

*prennent même pas la question [...] en fait **c'était une expérience qu'ils ont vécue mais qu'ils *ont pas forcément conscientisés** ou ils *ont pas forcément mis le mot dessus y'en a ils *connaissent pas le mot et qui disent sans c'est quoi cette question on *comprend même pas". (I1 – T38-42)*

Insgesamt lassen sich hinsichtlich des Begriffs also durchaus Konvergenzen im Hinblick auf bestimmte Aspekte wie eine tendenziell nicht-konstruktivistische Sicht festhalten. Jenseits einer scheinbar evidenten Begrifflichkeit scheinen jedoch gewisse Unsicherheiten und Uneinheitlichkeiten zu bestehen, wenn auch weniger auf grundlegender Ebene, als eher im Hinblick auf die Priorisierung von Teilaspekten.

7.3.2 Signification de l'interculturalité dans le cadre des rencontres de jeunes en ligne

Sieben der französischsprachigen Interviewpartner:innen beziehen sich in ihren Äußerungen konkret auf den Aspekt der Bedeutung des Interkulturellen im Rahmen von Online-Austausch-Aktivitäten. Insgesamt scheint Konsens darüber zu herrschen, dass zwar Interkulturalität im Online-Austausch weiterhin eines der Hauptziele ist, Online-Begegnungen dafür allerdings nicht die optimalen Ausgangsvoraussetzungen bieten. Die Befragten äußern sich beispielsweise dahingehend, dass interkulturelle und interpersonelle Erlebnisse ausblieben und man z.B. auf reinen Wissensaustausch beschränkt sei:

[L]'aspect interculturel [...] c'est peut-être celui ou cet aspect humain quoi cet aspect rencontre + aventure ensemble (I1 – T63)

[C]et apprentissage interculturel il passé quand même beaucoup par um + par de l'informel par tout ce qui se passe qui se passe pendant les pauses qui se passe pendant tout ces temps-là et um + force de constater c'est quand même compliqué en ligne (MB – T6)

[L'interculturel] c'est on partage un moment + un comment + on est en train de boire un verre de vin on est en train de fumer une cigarette je pense que c'est LÀ où on fait une expérience et pas XXX on se voit à travers l'écran (SR – T31)

Der hier implizit konstruierte Gegensatz ‚erleben‘ vs. ‚lernen‘ erscheint auch aufschlussreich für das Verständnis von Interkulturalität.

Mehrere (drei von sieben) Interviewteilnehmer:innen verweisen in diesem Zusammenhang auf verschiedene Hürden, mit denen sie im Rahmen von Online-Begegnungen konfrontiert wurden. Dazu gehören die eingeschränkteren kommunikativen Erfahrungen, die die Jugendlichen in Online-Begegnungen sammeln können (s. FJ – T16: „au point de vue de la communication c’était extrêmement limité“), aber auch erschwerte Organisationsbedingungen (s. MQ – T32-34: „c’était beaucoup plus difficile à + en tout cas de le sentir pour nous dans les types d’animation d’organisation“) oder die große Heterogenität innerhalb der Gruppen in Bezug auf technische Kompetenzen (s. FG – T10: „Alors en ligne y’a [...] une différence aussi dans le l’appétence au numérique qui est aussi une différence culturelle“).

Trotz der genannten Erschwernisse zeigten sich aber alle Teilnehmer:innen bereit, sich diesen Hürden zu stellen und Online-Begegnungen zu ermöglichen. Die Akteure entwickelten nach ihren Angaben unterschiedliche digitale Formate, um das generelle Ausbleiben von Jugendbegegnungen abzuwenden, beispielweise *e-sport-events*; im Rückblick erschien dieses Format allerdings im Hinblick auf seinen Austauschcharakter wenig erfolgreich: „une rencontre sportif* une compétition e-sport um c’était un premier essai um et là aussi j’avoue qu’on * a pas eu d’échanges + culturels“ (FJ – T16). Auch „une soirée culturelle“ (MQ – T32-34) oder andere Begegnungssituationen, die mit Aktivitäten aus der Sprachanimation begleitet wurden, werden hier genannt: „[des activités] qui permettent d’avoir des petits temps un peu ludiques et un peu où chacun peut un peu se positionner les uns par rapport aux autres et rentrer en contact en dialogue“ (I1 – T59).

Zwei der Befragten vertreten in Bezug auf die Interkulturalität von Online-Begegnungen eine etwas weniger negative Meinung:

Ça [scil. L’interculturel] reste la même chose mais justement ça permet de de de de de de + sur un thème précis (AD – T16)

*[P]our moi c’est l’enjeu l’enjeu principal finalement *c’est pas tellement euh l’interculturalité dans les rencontres de jeunes en ligne c’est de réussir à motiver les jeunes à se rencontrer en ligne pour faire ce genre de projet (MB – T4)*

7.3.3 Moments ayant favorisé l'apprentissage interculturel

Nur zwei der französischsprachigen Expert:innen nehmen Bezug auf konkrete Momente im Rahmen der Online-Begegnungen, die sich als förderlich für das interkulturelle Lernen erwiesen haben. Hier wird auf das Arbeiten in Kleingruppen/*Breakout-Rooms* verwiesen, die z.B. Sprechhemmungen reduzierten und es normalisierten, eigenständig auf einen Mitmenschen zuzugehen – ein Effekt, der durch das überraschende Öffnen von *Breakout-Rooms* erzielt würde:

*[Q]uand on est en ligne et qu'y a 20 personnes [...] ce n'est pas facile de prendre la parole et du coup **les moments vraiment euh en petits groupes en dehors du breakout rooms c'est ça qui marche bien** (FG – T68-70)*

*[O]n **envoyait les gens en breakout rooms** et puis ils se débrouillaient quoi on prés on pré on prévenait j'en j'en j'en ai même fait où on ***on les prévenait même pas** ils se retrouvaient dans une salle avec quelqu'un bon bah bonjour RIRE et ça surprenait un peu au début mais c'était c'était une bonne surprise [...] (MB – T90)*

Auch die gezielte „animation d'un programme“ (MB – T92-94) könne nach der Darstellung eines/einer Befragten intensive und informelle Begegnungsmomente initiieren. Eine weitere Person verweist schließlich auf ein gut einsetzbares Video von *Karambolage*, in dem ‚ausländische‘ Jugendliche in Deutschland über ihre Erfahrungen sprechen. Dies öffne interkulturelles Lernen auch hin zu anderen Kulturen jenseits des deutsch-französischen Kontexts und animiere zudem Jugendliche dazu, ihre eigenen Erfahrungen zu teilen:

*[C]ette vidéo-là **a amené** beaucoup le les jeunes dans le groupe aussi euh **à parler de ça** [scil. de leurs cultures] [...] Bah ça c'est moi qui aime bien faire ça [scil. montrer la vidéo] dans chaque rencontre parce que la France et l'Allemagne y'a des gens qui viennent un peu de partout RIRE [...] Et **pas que se concentrer sur la la culture française et allemande euh mais euh vraiment d'ouvrir XXX A tous les jeunes** euh ouais voilà c'est pour ça que j'ai choisi euh j'ai fait exprès de prendre cette vidéo-là de *Karambolage* RIRE (MG – T224-234)*

7.3.4 Activités interculturelles

Die Hälfte der Befragten hat sich bei ihren Ausführungen konkret auf interkulturelle Aktivitäten bezogen. Vier von ihnen nennen hier vor allem spielerische Formate. Der spielerische Charakter äußert sich dabei unterschiedlich: Es werden explizit pädagogische Spiele und Aktivitäten genannt, daneben solche mit spielerischem Charakter, die den Austausch über bestimmte Themen zum Gegenstand haben, sowie generell Sport und Spiel:

*[S]i um moi j'arrive en leur [scil. les élèves] disant coucou on va faire un petit jeu pédagogique etc. um on nous jette dehors parce qu'ils sont déjà transparent déjà ils ont déjà um + ils sont au bord de l'arrêt cardiaque parce qu'ils * arrivent pas à faire leur programme du cours donc ouais (FR – T58-60)*

[D]es méthodes d'animation linguistique c'est quand-même d'essayer de faire des choses assez diverses où on utilise le le mouvement on utilise le le le le le touché fin d'essayer d'utiliser différents sens donc ça avec l'animation linguistique on + on a je crois plutôt bien réussi à le faire (MB – T34)

*[O]n a fait [...] l'activité interculturelle les citrons [...] [, une activité] où chaque pioche un citron le regarde note euh les spécificités les spécificités de son citron euh + après tout le monde remet le citron dans la même panier après on redistribue et leur demande est-ce que c'est votre citron [...] c'est pour travailler sur les stéréotypes [...] nous on a fait ça avec des pommes et on a s on a fait des vidéos 380 degrés de 24 pommes RIRE **donc on a fait l'exercice des citrons en ligne.** (MB – T86)*

*Quelles sont les particularités en Allemagne dans la culture allemande et tout ça ? euh ouai des trucs assez classiques assez même banals pour une personne qui connaît tout ça mais bien évidemment pour + pour les jeunes qui *connaissaient qui *connaissaient pas du tout d'autres cultures c'est intéressant ouai + c'est ludique quoi [...] **mais les événements de ligne c'était surtout des discussions de panel** (SR – T61, 67)*

*[D]es jeunes qui se sont adaptés spontanément au sein de de cette équipe + mais ils * ont pas découvert um la culture allemande ou la*

*culture française ils *ont pas communiqué non plus c'était plutôt une adaptation au sein d'une équipe sportive [...] le fait de de jouer avec um des co-équipiers allemands ils * auront pas eu l'occasion jusqu'à présent donc c'était naturellement une certaine ouverture d'esprit + mais c'était quand même très limité (FJ – T18-20)*

Zusammenfassend geht aus den Interviews hervor, dass insbesondere kulturelle Differenzen, Gemeinsamkeiten und Stereotype häufig mithilfe von Spielen vermittelt werden. So stehen sie auch im Mittelpunkt der hier exemplarisch genannten Aktivitäten:

Et j'ai trouvé en allemand euh ou des petites vidéos sur chaque thématique et après en sous-groupe ils ils se rattachaient à un groupe qui les intéressait ? à une thématique qui les intéressait et euh ils découvraient donc ce que j'avais mis moi en rapp avec la France et ils faisaient des des comparaisons entre euh ce que eux ils connaissent de l'Allemagne sur ces thématiques (MG – T240-252)

*[D]es activités pour moi c'était vraiment des activités qui étaient vraiment estampillées interculturelles euh qui qui par exemple je *sais pas moi si on fait le jeu sur les clichés (MC – T161-175)*

MC (T161-175) nutzt die von ihm beschriebenen Aktivitäten weiter, um bei den Austauschteilnehmer:innen Kommunikations- und Kompensationsstrategien zu entwickeln, was er als wichtigen Teil interkulturellen Lernens sieht.

7.3.5 En ligne vs. En présentiel – même degré d'interculturalité ?

Nur drei der zwölf Interviewteilnehmer:innen äußern sich explizit zu der Frage, ob Online- und Präsenzbegegnungen gleichermaßen interkulturell sind. Zwei von ihnen erläutern eher kritisch aus ihrer Sicht vorhandene Nachteile, etwa, dass Präsenzbegegnungen und die Körpersprache, die man in ihrem Rahmen erleben kann, das Einschätzen des Gegenübers erleichterten. Für einen der beiden sind Online-Begegnungen durch den Mangel eines „rapport des [...] corps“ (MB – T114; s. auch Kapitel 7.3.9) weniger „engageant“ (MB – T110) und können daher nicht die gleichen Ziele wie Präsenz-Begegnungen erreichen:

[J]e pense que y'a un attrait à à se rencontrer physiquement euh un attrait qui est aussi un peu exceptionnel de rencontrer des gens d'un

autre pays euh soit là-bas soit dans un tiers lieu euh soit dans son propre pays alors qu'en LIGNE c'est déjà des choses que beaucoup de jeunes font euh de façon euh spontanée intuitive personnelle (MB – T4)

*[J]e je trouve que finalement *y'a **pas énormément de différences** même si effectivement les les participants participantes préfèrent le présentiel parce que voilà c'est quand même plus agréable et euh 'fin je pense que **dans tous les cas le présentiel sera toujours mieux mais euh je trouve que ça reste quand même de [L]'interculturel** et la partie euh 'fin l'esprit y est quand même en tout cas je trouve c'est le même esprit euh que ce soit en ligne ou ou en présentiel après encore une fois je ne sais pas **si c'est une question de générations** aussi peut-être que moi je dis parce que moi les choses en ligne finalement c'est ça fait partie du quotidien aussi donc euh peut-être que des professionnels un peu plus âgés *ont pas n'auront pas le même ressenti que moi là-dessus (FG – T90)*

Als Ergänzung zu Präsenz-Begegnungen kämen allerdings Online-Treffen durchaus in Frage:

*[Ç]a *pourra pas remplacer le présentiel pour moi ça mais ça peut par contre soutenir à FOND le présentiel [...] je pense que la la rencontre interculturelle euh en ligne est une bonne chose pour de la préparation mais on *on atteint pas les mêmes objectifs euh en présentiel et en ligne (MB – T114)*

*[J]e trouve qu'au niveau de l'esprit encore une fois euh le **numérique pour moi ne n'altère pas ça le côté interculturel** découverte de l'autre euh je trouve ça y'est quand même (FG – T96)*

In einem anderen Interview wird dagegen ausgeführt, dass es nicht genüge, nur online etwas über andere Menschen zu hören, bei der realen Begegnung werde deutlich mehr gelernt:

[S]i un jeune français ou française si elle rencontre une jeune Allemande et elle voit tout de suite comment ouai cette personne se comporte euh ça ça donne beaucoup plus d'apprentissage que je juste l'entendre par un écran (SR – T83)

Auch hier ist wieder der implizite Unterschied zwischen ‚erleben‘ und ‚lernen‘ erkennbar.

Folgender Beleg zeigt die besondere Bedeutung des jeweiligen lokalen Kontexts mit seinen Gewohnheiten und Regeln für Online-Begegnungen:

[O]n avait voilà des heures de repas allemands donc entre 18h et 18h30 français qui était plutôt 19h 19h30 et tunisiens qui mangeaient encore plus tard donc um à quel moment on fait une réunion d'équipe ? ça veut dire aussi que le soir c'est même pas possible de faire un programme fin + là c'était clair que le soir on laissait tomber (MQ – T82)*

Es scheint, dass das Herstellen eines gemeinsamen Raumes im Sinne einer Dritortbegegnung online deutlich schwieriger ist.

Dass Online- und Präsenzbegegnungen schon allein wegen der unterschiedlichen technischen Voraussetzungen nicht auf einer Ebene liegen, beschreibt schließlich ein:e Gesprächspartner:in, der-/demzufolge Internetprobleme fälschlicherweise als mangelnder Wille zum Austausch mit dem/der jeweiligen Partner:in interpretiert wurden:

*[M]ais c'était des interprétations qui étaient faites par certains jeunes parce qu'ils étaient frustrés parce que mais c'était des choses toutes bêtes il suffisait que le la caméra bloque à un moment sur une expression de visage ou quoi et du coup voilà il y a avait des interprétations ou des des conclusions qui étaient tirées de là alors que ça * signifiait rien du tout (MQ – T64)*

7.3.6 Développement des objectifs pédagogiques

Nur ein/e Expert:in thematisiert die Veränderungen der pädagogischen Ziele und der Auswirkungen von Online-Kontakten im Vergleich zu Präsenztreffen:

[J]e pense que les objectifs changent et et aussi l'impact est peut-être différent aussi parce qu'on peut créer des relations intenses en ligne et du coup le processus est un peu différent quoi. (MC – T20)

7.3.7 Dynamique de groupe dans l'échange en ligne

Eine interviewte Person beschreibt, dass ihre Gruppe intensiv auf das Online-Treffen mit der Partnergruppe vorbereitet wurde und sich auch sehr darauf gefreut habe: „[I]ls étaient vraiment impatients et fiers aussi de

[...] rencontrer ce groupe“ (MQ – T118). Sie erläutert ferner, dass Akteure, die bereits Präsenz-Formate kennengelernt hätten, Online-Formaten eine andere Art der Wertschätzung entgegenbringen und folgert zusammenfassend: „[P]our eux [scil. les jeunes] c’était un vraie rencontre interculturelle“ (MQ – T118).

7.3.8 Interculturalité et langues

In sechs der Interviews werden ausdrücklich Bezüge zwischen *Sprache(n)* und *Interkulturalität* hergestellt. Dabei wird Sprache in verschiedenen Formen als Werkzeug in interkulturellen Begegnungssituationen umschrieben.

Vier der Expert:innen bringen – explizit oder implizit – ihre Wertschätzung von Teilkompetenzen und jedweder Art von (an das Gegenüber angepasster) Sprachverwendung zum Ausdruck. Besonders deutlich ist die Positionierung in den folgenden Belegen:

[C]’est chouette que tout le monde entende les deux langues + qu’on entende la traduction et parce que même si on la [sic!] comprend pas au fur et à mesure du temps, il y a des petits mots qui vont ressortir. Enfin c’est une découverte de la langue c’est entendre la langue de l’autre c’est faire un pas vers l’autre (I1 – T72-77)

[S]e mettre vraiment dans la position de je suis responsable de de non pas de la compréhension de l’autre mais il faut que moi je fasse attention sur la façon dont je m’adresse à quelqu’un qui est différent dans la langue évidemment donc c’est surtout ça (KG – T6)

Ähnlich wird in einem weiteren Interview die interkulturelle kommunikative Kompetenz paraphrasiert, indem die Interkulturalität in der eigenen Arbeit damit erläutert wird, dass man beim Kommunizieren die Fähigkeit besitzen sollte, (kulturell) bedingte Unterschiede zunächst zu erfassen („petites différences de perception on va dire sur certaines choses“, MG – T12) und dann auch entsprechend reagieren zu können.

Impliziter wird die Wertschätzung von Teilkompetenzen demgegenüber einerseits dadurch deutlich, dass verschiedene Möglichkeiten formuliert werden, wie Austauschteilnehmer:innen in ihrer Sprachverwendung unterstützt werden können (z.B. durch Übersetzungstools, Sprachmittler oder Bildmaterial als *scaffolding* in Kleingruppen). Andererseits dadurch, dass die bloße Verwendung von Sprache – vor allem in informellen Kontexten – interkulturellen Austausch fördert:

Um + et donc quand on a un séminaire tri-national d'ailleurs on essaie d'avoir une équipe qui parle les trois langues Trois personnes de l'équipe ne parlent pas les trois langues mais on a au moins les trois langues qui sont représentées et qui peuvent être traduites (MQ – T36-40)

[J]e pense même que c'était même facilitant pour eux à un certain moment parce qu'ils avaient vraiment DeepL qu'ils pouvaient trouver ils avaient Google Trad um + um ce qu'on fait moins lors qu'on a une personne en face fin même s'ils utilisent aussi les traducteurs mais il y a d'autres choses qui peuvent aussi um fonctionner et là ils ont beaucoup utilisé les traducteurs en ligne pour communiquer (MQ – T118)

[C]haque personne apporte + un objet ou une photo quelque chose qui le [...] représente et + ensuite en petit tandem ou tridem [...] les jeunes échangent entre eux (MQ – T36-40)

*[D]ès qu'il va y avoir du non formel dès qu'il va y avoir un temps de l'informel détente où ils * sont pas vraiment contrôlés alors là chacun ça retourner de son côté en fait et + c'est c'est là pour moi la + la difficulté XXX c'est pour ça que ça suffit pas effectivement XXX de mettre des personnes dans une pièce ça on *fait pas une rencontre interculturelle juste parce qu'il y a des jeunes qui parlent différentes langues dans une pièce quoi (MB – T4)*

[Q]u'on s'apprenne des expressions de l'autre langue qu'on se fasse découvrir des chansons de l'autre pays hum ne serait-ce qu'entendre la langue de langue 'fin de du coup tous nos toutes toutes les rencontres que j'ai faites étaient forcément tr traduites dans les les l'autres langues et donc automatiquement on est immergé dans un dans un moment euh d'interculturalité (MB – T94-96)

Umgekehrt könne, so ein/e Expert:in, interkultureller Austausch seiner-seits sprachfördernd wirken:

*Je + je pense que * outre le fait um d'avoir une possibilité par les échanges d'améliorer les connaissances linguistiques um + je pense qu'il est important um + de de découvrir la culture de l'autre mais aussi au point de vue européen⁶ de se rendre compte qu'on est confrontés aux mêmes problèmes (FJ – T14)*

⁶ S. auch oben „[Q]uand on commence à parler de l'Union européenne c'est dès le départ c'est interculturel“.

In demselben Interview wird indes⁷ eine perfektionsorientierte Sicht auf Sprachkompetenz formuliert, in der eine hohe Sprachkompetenz als Gelingensbedingung für Austauschsituationen erscheint. Damit einher geht die Wahrnehmung der deutschen und französischen Sprache als ‚schwer‘:

*[E]t ça c'était **ça a parfaitement réussi parce que des deux côtés les jeunes maîtrisaient la langue allemande ou ou française** donc en fait chaque intervenante um a parlé dans la langue étrangère c'est-à-dire que les allemandes ont parlé en français et les réponses sont venues en allemand des françaises [...]* (FJ – T24-26)

*Il y a eu un échange avec des affiches ils ont montré des affiches um + ils ont montré leur salle de classe etc. mais **au point de vue um linguistique c'était très limité** et je trouve que c'est quand même dommage parce que naturellement avec les programmes on peut utiliser les programmes um + pour faire des dessins sur l'écran um etc. mais +++ je pense que + **quand on * maîtrise pas la langue + en en vidéo visio-conférence il y a une certaine communication c'est vraiment limité fin c'est seulement des dessins*** (FJ – T30)

*[D]éjà pour les français l'allemand c'*est pas forcément une langue facile et + respectivement l'allemand pour les français aussi mais les personnes qui ont participé étaient motivées +++ um c'*est pas forcément facile de trouver des participants mais les personnes qui ont participé étaient motivées donc um ouis ça a fonctionné* (FJ – T64)

7.3.9 Vivre l'interculturalité – corps – sens – perception – moments informels

Vier Interviewteilnehmer:innen äußern sich explizit zum Erleben von Interkulturalität in Online-Begegnungen und beobachten, dass dort mit der interpersonellen eine wichtige Dimension von Interkulturalität fehle; sie entstünde in Präsenz-Formaten durch informelles Zusammensein, etwa durch gemeinsames Kaffeetrinken oder Frühstück. Das Informelle wird dabei deutlich vom formellen Rahmenprogramm und der Zusammenarbeit abgegrenzt – auch hier ist der bereits mehrfach erwähnte Gegensatz ‚erleben‘ vs. ‚lernen‘ erkennbar. Dabei wird informellen Verbindungen insbesondere auf der emotionalen Ebene eine hohe Bedeutung beigemessen:

⁷ Hier zeigen sich durchaus gewisse Widersprüche. Deren Analyse zu vertiefen ist nicht Ziel des vorliegenden Teilkapitels, in dem es zunächst um die umfassende Betrachtung der verschiedenen Zugänge zum Thema *Interkulturalität* geht.

MAIS par contre c'est plus bénéfique au point de vue + personnel parce qu'en présentiel on parle de soi on se fait des accolades um + on boit un café ensemble donc on a je trouve que le côté personnel le côté amical est tout aussi important dans les échanges que que le thème en soi parce que dès qu'on il y a une une ambiance de confiance qui est instaurée on a plus envie d'aller vers les autres [...] c'est vrai que en virtuel on a pas ces petites pauses nous on va boire un café à 2 à 3 on s'échange sur d'autres sujets (FJ – T76, 78)*

[I]l me semble que la dimension interculturelle elle passe énormément par les temps informels et que du coup en visio là pour le coup ça appauvrit vraiment le fait de pas vivre ensemble de pas être ensemble au petit dej' ou de pas aller boire des coups le soir enfin tous ces tous ces moments-là où on a une vraie rencontre humaine en faite ou on apprend à connaître les autres pas seulement sur le plateau pas seulement dans le travail mais aussi en tant qu'être humain alors ça ça manque cruellement ça reste quand même hyper en surface et et + et puis oui on ne peut pas demander à des gens de rester des heures et des heures et des heures derrière un écran (I1 – T59)

*[C]'est pas pareil il y a tous les moments informels qui manquent *y'a un échange qui est possible jusqu'à une certaine limite mais voilà jusqu'à une certaine limite et au-delà c'est plus compliqué parce qu'on *passe pas on *passe pas autant de temps ensemble on *voit pas forcément ça enfin on *va pas aller dans un autre pays pour y vivre pendant une semaine euh ça ça ça manque (I2 – T152)*

*[P]ar rapport aux événements en présentiel donc si je peux le comparer + *y'a beaucoup moins de euh je *sais pas je ressens beaucoup moins de connexion avec les participants parce qu'une bonne une bonne partie d'une expérience interculturelle ou une rencontre interculturelle ce *sont pas des euh des moments ou des éléments formels du programme (RS – T34)*

Die Rolle der unterschiedlichen Lernkontexte wird hier noch einmal aus einer anderen Perspektive zusammengefasst:

[P]our nous l'apprentissage interculturel c'est c'est tout ce qui se passe pendant l'échange pendant les temps formels non formels et informels (MB – T2)

Weiterhin wird in einem Interview die fehlende Körpersprache in der Online-Interaktion angeführt, die Betreuer:innen etwa dazu dienen kann, zu erkennen, ob das Gesagte verstanden wurde oder nicht: „parce qu'en présentiel j'ai pu voir leurs expressions physiques et j'ai pu m'adapter en fonction de ce est-ce qu'ils ont compris ou pas“ (RS – T79).

7.4 Kategoriengeleitete Analyse des deutschen Korpus

Das in diesem vierten Kapitel untersuchte Korpus umfasst die Transkriptionen von sieben Interviews, die in deutscher Sprache mit Akteuren geführt wurde, die eine digitale deutsch-französische Jugendbegegnung durchgeführt haben. In jedem Unterkapitel werden auch hier nur diejenigen Äußerungen analysiert, die die jeweils erörterte Kategorie thematisieren, also bei der kategoriengeleiteten Kodierung entsprechend kodiert und zugeordnet wurden.

7.4.1 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Jugendbegegnungen

Keiner der Interviewpartner formuliert eine genaue Definition des Begriffs *Interkulturalität*; alle äußern sich aber zu dem Begriff.

Drei der Befragten thematisieren explizit die Definition und Verwendung des Begriffs. Einer von ihnen erwidert auf die Frage zur Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen von Jugendbegegnungen, dass „das [...] ja jetzt gar nicht so einfach zu beantworten [ist], weil wir uns jetzt gar nicht auf einen gemeinsamen Begriff von Interkulturalität verständigt haben“ (AB – T4-12). Nach dieser Ansicht ist Interkulturalität implizit in Gruppen gegeben, die sich aus Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammensetzen und explizit dadurch, dass sich Gruppen aus verschiedenen Ländern treffen:

Okay ähm also ein Punkt ist, dass unsere Gruppen, die von hier, von französischer Seite teilnehmen, dass die sowieso schon interkulturelle Gruppen sind, auch ohne die Beteiligung von [...] deutschen Gruppen oder so. Das sind in der Regel immer Jugendliche, die alle mit ganz unterschiedlichen kulturellen Backgrounds kommen und deshalb ist ist eigentlich, wenn wir deutsch-französische Begegnungen machen, ist

*das eigentlich auch nur ein Mittel zum Zweck, um auch die Interkulturalität vor Ort zu ähm zu also zu thematisieren, ohne sie explizit zu thematisieren sozusagen, weil dadurch, dass wir ne deutsch-französische Begegnung machen, ist es quasi, ja, da wird es explizit, weil man sagt, wir treffen eine Gruppe aus einem anderen Land [...] [W]ir haben oft [...] **Jugendliche mit Migrationshintergrund drin [...] und die sind dann DIE deutsche Gruppe, [...] egal, ob sie vielleicht Deutsch auch nur äh also gar nicht als Muttersprache zum Beispiel sprechen** (AB – T4-12)*

Das Verschmelzen von Gruppen zu einer Einheit wird auch in einem anderen Interview als übergeordnetes Ziel von Jugendbegegnungen gesehen; der Begriff *Interkulturalität* bedeutet hier, dass man „gar nicht mehr merken soll, was von welcher Gruppe kam“ (LN – T16), weswegen die Bezeichnung *Transkulturalität* bevorzugt wird.

Eine weitere Person lehnt schließlich den Begriff *Interkulturalität* generell ab und zieht die Bezeichnung *Rassismuskritik* vor. Dies impliziert, dass die Austauschteilnehmer:innen sich in einem geschützten Rahmen über Ungerechtigkeits Erfahrungen austauschen könnten und Strategien gegen Alltagsrassismus erarbeiteten:

Genau, also wir arbeiten mit dem Begriff [scil. Interkulturalität] nicht, weil das in Deutschland ein sehr kulturalistischer Begriff ist und eher Menschen zu anderen Menschen gemacht hat, das heißt, und es verändert nichts, deswegen, wir reden über Rassismuskritik und wir arbeiten mit jungen Menschen, unabhängig jetzt, ob das internationale Austausch sind oder nicht immer zu dem Thema, ähm also wir versuchen Safer Space zu schaffen, um über den Schmerz und die Ungerechtigkeit in Bezug auf Rassismus zu sprechen, weil wir vor allen Dingen mit jungen Leuten arbeiten, die viele Dinge nicht dürfen aufgrund ihres Aufenthaltstitels, egal, ob jetzt wie es in diesem Fall in Frankreich gewesen oder bei uns und ähm versuchen gleichzeitig so Strategien mit ihnen zu erarbeiten für sich selber, wie sie im Kleinen dem Alltagsrassismus begegnen können und versuchen gleichzeitig so ne Lobbyarbeit aufzubauen, ähm, ja, wie diese Perspektiven der jungen Leute ähm ja gehört werden und sich hoffentlich dann auch in Gesetzen widerspiegeln. (EK – T6)

Hier finden sich zumindest implizite Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Sicht auf *Kultur*; zugleich wird *Interkulturalität* stark auf einen spezifischen Handlungsbereich eingegrenzt.

Auch aus der Verwendung des Ausdrucks *Interkulturalität* lässt sich in anderen Interviews ableiten, was dieser für die Befragten umfasst. So ist für drei von ihnen Interkulturalität im Rahmen von Austauschaktivitäten vor allem mit gegenseitigem Verständnis und dem Kennenlernen anderer Kulturen verbunden. In zwei Beiträgen wird dabei auch auf konkreten inhaltlichen Austausch verwiesen, bei dem kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten aktiv aufgegriffen und thematisiert werden. Der inhaltliche Austausch kann dabei einerseits mit konkreten Erlebnissen einhergehen, z.B. bei Spezialitätenabenden, zu denen die Austauschteilnehmer:innen Speisen aus ihrer Kultur und Informationen zu deren Herkunft beitragen. Andererseits kann inhaltlicher Austausch auch in Seminaren erfolgen, die gezielt z.B. interkulturelle Kompetenz oder interkulturelle Kommunikation zum Thema haben. Diese Facetten von Interkulturalität werden an den folgenden Textbelegen deutlich:

[D]as ist ja einer der Schwerpunkte überhaupt in den Jugendaustauschen, die wir haben also gerade das Sensibilisieren jeweils nicht nur für das andere Land, für die andere Kultur, sondern einfach auch niedrigschwellig zu sagen, wir sagen ja immer, was ist gleich, was ist anders, ähm, dass es halt äh nicht nur sichtbar, sondern erlebbar wird und halt auch das Verständnis auf beiden Seiten wächst. [...] also für mich ist mal bei Interkulturalität, das ist jetzt geht natürlich nicht immer nur über ums Essen, aber für mich ist immer so das Entscheidende nach 12 Jahren wo ich diesen Bereich mache immer das Abendessen, dass die Deutschen immer zu früh Abend essen und die Franzosen ja immer so spät essen und ich glaube, das wird auch wahrscheinlich in den weiteren zwölf Jahre nie irgendwie einen Konsens finden, aber das man da halt irgendwie ähm weiß, woher das rührt und wie das so entstanden ist und wie die einfach die Lebensweise ist (FG – T10-12)

Da ist für uns natürlich das interkultu dieser interkulturelle Teil da von ganz großer Bedeutung. Die der Austausch zwischen den einzelnen Personen der verschiedenen Länder ist also für uns ja ähm einer der Schwerpunkte unserer Aktivitäten (MRP – T26-32)

Und wir bieten dabei ganz bewusst Begegnungs interkulturelle Begegnungsseminare an der politischen Bildung ähmm weil wir Begegnungen als auch inhaltlichen Austausch also nicht nur reine Begegnung und das Kennenlernen der anderen Nationalitäten und der jeweils anderen Gruppe verstehen, sondern tatsächlich auch nen als ein inhaltlicher Austausch ähm verschiedene Perspektiven auf ein Thema haben und

wiedergeben. [...] Wir haben immer einen interkulturellen Abend eingeplant, wo die Teilnehmer in* ihre Herkunftsregionen vorstellen können, mitgebrachte Spezialitäten probieren können, sich einfach austauschen können und wir bieten auch ein Quiz an auch über die Herkunftsregion der Teilnehmer:innen (SR – T20-26)

7.4.2 Bedeutung von Interkulturalität im Rahmen der Online-Jugendbegegnungen

Zur Bedeutung von Interkulturalität in Online-Begegnungen äußern sich drei Interviewpartner:innen. Sie beobachten etwa, dass online im Gegensatz zu präsentischen Austauschen interkulturelle Erlebnisse eher ausbleiben: „[S]ie [scil. die Austauschteilnehmer:innen] haben selbst nichts gegessen, haben selbst nichts angefasst, haben selbst nichts gehört, nichts gesehen“ (AB – T16).

Weiterhin wird erläutert, das Online-Format erschwere den Einsatz externer Sprachmittler:innen, die in physischen Begegnungen dabei helfen, sprachliche Hürden zwischen den Austauschteilnehmer:innen zu überwinden:

In Präsenz finden wir Wege damit umzugehen. Je nach Zielgruppe arbeiten wir manchmal sogar mit Simultanverdolmetschern, wir haben die Möglichkeiten ähmm oder mit Konsektivverdolmetschung und Sprachmittlern im Team und ähmm online gestaltet sich das Ganze ein bisschen schwieriger. (SR – T34-36)

Deswegen lege man den Fokus auf das gegenseitige Kennenlernen und rücke inhaltlichen Austausch in den Hintergrund.

Ein/e andere/r Teilnehmer:in resümiert, dass es besser sei, Online-Begegnungen durchzuführen und damit vorhandene Grenzen zu überwinden, als gar keine Aktivitäten auf diesem Gebiet anzubieten:

[I]st ja ganz egal am Ende, Hauptsache, man macht was und man kann eben diese Grenzen da überwinden. (RF – T16)

7.4.3 Momente, die interkulturelles Lernen hervorgerufen haben

Von fünf der deutschsprachigen Expert:innen werden Momente geschildert, die sich als förderlich für interkulturelles Lernen herausstellten. Sie

zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf unterschiedliche Weise ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Jugendlichen kreieren. Vier der Befragten beschreiben das inhaltsgeleitete bzw. entdeckende *Zusammenarbeiten* als besonders förderlich, wobei alle genannten Momente des Zusammenarbeitens lebensweltlich erfahrbare Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Austauschgruppen fokussieren:

*[D]as ist etwas, was funktioniert, dass man merkt, weil oft fühlt man sich ja so alleine in diesen, gerade was Rassismus angeht und da hatte ich den Eindruck, dass so ein Effekt war, also einerseits so ein bisschen, oh nein, **ihr müsst auch mit diesen ganzen euch damit befassen** oder ihr habt auch nicht die gleichen Chancen, aber gleichzeitig zu sehen, okay, aber ihr wehrt euch und wir wehren uns auch (EK – T62)*

*[D]as waren so Aufgaben, dass die selber was in Kleingruppen vorbereiten mussten, vorstellen mussten und natürlich erstmal nur sage ich mal natürlich jetzt erstmal nur ihre eigene Schule kennen und man weiß ja nicht, es ist ja auch ganz klar, geht ja nicht anders mhmm und **dann zu sehen, wow, ihr habt in Frankreich ne riesen Werkstatt, ist ja Wahnsinn, ihr habt ja da die ganzen, einen Raum, wo man ne nachstellt, wie die Anschlüsse, Installation etc.** (FG – T80)*

*[O]kay, wir starten an der, an dem Ausgangspunkt und ihr auch, eben und ihr **ENTDECKT mit der Frage das und das und wir entdecken das und das**, was und dann vielleicht so die kleine Eigenfrage, was sagt das über uns aus, aber man muss es ja dann noch gar nicht so darstellen, sondern man nimmt das ja einfach wahr (LN – T80)*

*Also wir haben uns dann ausgetauscht, wie sind denn die **unterschiedlichen Regelungen jetzt gerade in Corona in Deutschland, in Frankreich**, wieso dürfen wir jetzt hier zu Hause sitzen und die nicht. Und dass da einfach Unterschiede, dass es Unterschiede gibt in den Ländern, auch wie man umgeht mit bestimmten Themen, das hat schon immer auch in jedem Seminar auch online ne Rolle gespielt. (SR – T134-138)*

In einem Fall schließlich wird beschrieben, dass interkulturelles Lernen dadurch gefördert wird, dass die Austauschteilnehmer:innen erfahren und erkennen, dass sie sich ohne Hilfe verständigen können:

[A]b Tag zwei, wo, wo die + Sicherstellung des gegenseitigen Verständnisses nicht mehr von uns von der Leitung ähm gemacht wurde, son-

dern von den Teilnehmenden selbst und das ähm, das fand ich einen Moment, okay, cool, ihr verständigt euch jetzt, ohne uns, ohne, dass wir dahinter sind und das war, das finde ich sehr interkulturell (LN – T80)

7.4.4 Interkulturelle Aktivitäten

Drei der Befragten im deutschsprachigen Teilkorpus beziehen sich ausdrücklich auf konkrete interkulturelle Aktivitäten. Dabei werden folgende Formate benannt:

- Das Arbeiten mit einem *Padlet* (Padlet, 2012), das mit Bildern befüllt wird. Dabei sucht jeder Teilnehmende „etwas Schönes, etwas Hässliches, etwas Leckeres, etwas Typisches, ein Tier“ (AB – T66)
- (in Kleingruppen) auf Basis von Leitfragen Dinge suchen, Geschichten verfassen und kulturelle Unterschiede thematisieren (s. LN – T30)
- Spiele:

[A]uch die Online-Energizer, die wir gemacht haben, haben wirklich gut funktioniert ähhmm +++ und da haben wir auch unser Repertoire im Laufe der Zeit immer erweitert und immer neue Sachen ausprobiert ähhmmm dann mmmhhmm haben wir trotzdem versucht, auch Punkte, die wir in ääähhh Präsenzseminaren haben, zum Beispielen den Workshop zum Thema Interkulturelle Kommunikation, den ich schon erwähnt habe auch so weit es eben geht, auch online durchzuführen (SR – T112-114)

7.4.5 Online vs. Präsenz — gleichermaßen interkulturell?

Vier der sieben deutschsprachigen Interviewteilnehmer:innen bringen zum Ausdruck, dass Online-Formate Treffen in Präsenz nicht ersetzen können, äußern dies aber sprachlich in unterschiedlicher Deutlichkeit. So wird etwa kritisiert, dass Spiele, Videos o. ä. zwar vortäuschen könnten, dass man eine andere Kultur erlebt, dies aber vom eigenen Bildschirm aus nicht möglich sei (s. RF – T193). Eine Person unterstreicht, eine Online-Begegnung sei „**natürlich** nicht“ (ebd.) gleichermaßen interkulturell, „das **ist doch klar**“ (ebd.). Online-Begegnungen seien zudem weniger intensiv als solche in Präsenz, da insbesondere informelle Begegnungssituationen wie etwa gemeinsame Abende wegfallen. Dies wird mit eigenen Erfahrungen begründet:

*Also man kann davon sprechen, es findet interkulturelle Begegnung statt, aber in der Intensität und in dem Ausmaß **längst nicht so wie in Präsenz** [...] **ich erlebe ja**, wenn ich mit 'ner Gruppe irgendwo bin und wir sind fünf Tage, sechs Tage an einem Ort dann kann ich **noch so ein tolles** pädagogisches Konzept haben, aber das, was die interkulturelle Begegnung ist, sind die Abende, wo die zusammen [...] tanzen, feiern, Kartenspielen, mal ein Bier trinken und das fehlt. Also selbst wenn wir solche Abende versuchen, einzubauen, nach nem halben Tag Online-Seminar hat keiner mehr Lust, abends nochmal (SR – T168-173)*

Zwei Teilnehmer:innen heben demgegenüber auch Vorteile von Online-Formaten hervor und sprechen sich für eine Ergänzung von Präsenzbegegnungen durch Online-Aktivitäten aus. Dabei abstrahieren sie von der eigenen Organisationsperspektive:

*Das **Eine ersetzt das Andere nicht**. Aber es sind verschiedene Sachen und ich kann mir vorstellen, **dass es sogar vor ner Präsenzveranstaltung, also vor nem Präsenztreffen, digitale Treffen zu haben** ähm, kann so ne mögliche Grüppchenbildung, die sonst in ner Präsenzveranstaltung, wo man so forciert dann dran arbeitet, die Gruppen jetzt doch bitte zueinander kommen so, ähm, ich glaube, das kann man ein bisschen lockerer machen + durch schon Vorerlebnisse davor, durch das Kennenlernen davor und dass man schon irgendwie, ja. Ja, insofern, die haben einfach andere Schwerpunkte, also, oder einer, der sich, manche können eben digital aktuell glaube ich auch besser sich ausdrücken oder oder oder was von sich erzählen oder irgendwie aufmachen, weil das gerade Tatsache glaube ich, man viel gewohnter ist (LN – T104)*

In drei Fällen werden weitere Vorteile von Online-Begegnungen formuliert. Ein:e Akteur:in beschreibt diese als einen wertungsfreieren Raum, der Unterschiede zwischen Menschen, wie z.B. Hautfarben, eher verblassen ließe (s. EK – T86-92).⁸ Weiterhin habe man die Möglichkeit, schon vor Beginn des Treffens den Namen und die Pronomen, mit denen man angesprochen werden möchte, für jeden sichtbar festzulegen. Online-Begegnungen erleichterten außerdem die Moderation von Zusammenkünften von Teilnehmer:innen unterschiedlicher Altersgruppen:

[Durch Zoom hast du die] Möglichkeit [...], auch den Redefluss von sehr rededefreudigen älteren weißen Menschen [zu] begrenzen [...] auf

⁸ Dass Hautfarben in diesem Kontext in die Kategorie „Unterschiede“ eingeordnet werden, ist aufschlussreich.

ne höfliche Art und Weise und dadurch mehr Raum für junge Menschen und andere Positionierungen finden kannst. (EK – T86-92)

Ähm, ja, dass online der Austausch auf mehr oder, ja, gleichberechtigter Austausch funktioniert viel viel besser, weil wie gesagt, wir erleben das in der Praxis, die Leute aus dem globalen Süden, bis die hier ankommen, ist das Projekt dreimal zu Ende. (EK – T94)

Ähnlich halten zwei Expert:innen folgende Vorteile fest:

*Und eigentlich die schönsten, also der schönste Moment war dann aber eigentlich immer, wenn es vorbei war und dann die meine Jugendlichen zu mir dann eben tatsächlich immer kamen oder viele von ihnen kamen und sagten, **können wir jetzt nicht wirklich nach Osterholz-Scharmbeck fahren** und so einen Satz zu hören [...] Das ist halt einfach also das ist einfach unglaublich (AB – T48-52)*

*[D]ie große Frage von Online-Formaten, hat das einen Mehrwert, was weiterleben soll und ich glaube ja. Gerade, in den interkulturellen Begegnungen ist es einfach, **das kann die Häufigkeit, ja, du kannst dich einfach viel öfter treffen, du kannst viel genauer in einen Austausch gehen.** (LN – T62)*

Eine Person formuliert schließlich, dass es – auch für Betreuer:innen von Austausch – wichtig ist, über kulturelle Unterschiede zu kommunizieren. So beschreibt sie die Beobachtung, dass ein unterschiedliches Verständnis einer vereinbarten Uhrzeit innerhalb des deutschen und französischen Betreuer:innenteams zu Missstimmungen geführt habe:

[D]ann haben wir da auch so ein paar Unstimmigkeiten im Betreuer:innenteam gehabt, die man hätte vermeiden können [...] indem man sich vorher auf einen klaren Begriff einigt, was eine Uhrzeit bedeutet (RF – T161-165)

Auch hier wird die Dominanz des lokalen Kontexts deutlich (s. Kapitel 7.3.5).

7.4.6 Veränderung der pädagogischen Ziele während der Online-Begegnung

Nur eine Person im deutschen Teilkorpus äußert sich zu Veränderungen der pädagogischen Ziele aufgrund der digitalen Durchführung der Jugendbegegnung. Sie führt aus, dass diese in Online-Begegnungen unverändert bestehen blieben und auch dort das Sensibilisieren für Sprache, Kultur und Stereotype umfassten. Allerdings sei nicht so deutlich wie in Präsenz-Begegnungen erkennbar, ob die Ziele tatsächlich erreicht wurden. Allerdings hinterließen auch nach dieser Einschätzung Präsenz-Begegnungen stärkere Spuren bei den Jugendlichen:

Die Ziele sind gleich geblieben, also im Sinne von sensibilisieren für die Sprache, für die andere Kultur, vielleicht auch mit Stereotypen, zu hinterfragen ähm oder damit aufzuräumen ähm ein bisschen, also das hat sich eigentlich für mich, von den pädagogischen Zielen hat sich für mich nicht also haben sich nicht geändert, aber ähm das Ziel, wirklich, ich nenn's jetzt mal erfolgreich, auch wenn's keine Erfolgsindikatoren gibt, wo man es mit messen kann, weil es ja wirklich es etwas, ja nicht so wirklich manchmal so greifbar [...] es ist ähm für mich auch im Digitalen nicht so nachhaltig, es ist ein Eindruck, aber der nachhaltige Eindruck von haben wir die Ziele erreicht, ergibt sich halt wirklich in Präsenz viel deutlicher oder ist halt dann auch wirklich erreicht. Erfolg gibt's im Digitalen auch, aber die Spuren hinterlassen dann wirklich erst die Präsenzbegegnungen (FG1 – T86)

7.4.7 Interkulturelle Gruppendynamik im Online-Austausch

Zur interkulturellen Gruppendynamik nimmt ebenfalls nur eine/r der Interviewteilnehmer:innen Stellung und stellt fest, dass der Gruppenbezug bei Online-Begegnungen „deutlich schlechter“ (RF – T177) sei. Dies wird auf die fehlende Interaktion mit Gastfamilien und die Bindung, die dadurch entstehen kann, zurückgeführt: „dieses **Gastfamilienerlebnis ist glaube ich ja so ein Schlüssel** bei den ganzen Austauschbegegnungen, wo auch richtig die Bindung hergestellt wird“ (ebd.).

7.4.8 Interkulturalität und Sprachen

Im deutschsprachigen Teilkorpus stellen fast alle Interviewteilnehmer:innen (sechs von sieben) einen Bezug zwischen Interkulturalität und Sprachen her. Dabei ist allen daran gelegen, auf die Austauschteilnehmer:innen mit ihren individuellen Sprachenprofilen und Sprachkompetenzen einzugehen und sie bestmöglich zu unterstützen. In fünf Fällen werden in diesem Zusammenhang das *Übersetzen* oder auch die *Sprachmittlung* genannt (s. EK – T18). Dabei unterstützen entweder digitale Werkzeuge oder auch dritte Personen:

Das wollte ich sagen und dass sie dann den Eindruck hatten, weil wir trotzdem natürlich immer mit Übersetzung dann arbeiten und das war für die anderen Teilnehmenden, die das nicht gebraucht hätten, weil sie auf Englisch sich gut hätten verständigen können, für die war das dann sozusagen ne das hat alles verlangsamt die Tatsache, dass wir übersetzen mussten (AB – T26-28)

Also das ist auch wirklich wie bei den Präsenzbegegnungen, wir machen digitale Sprachanimationen, die sind mit dabei in Form eines Energizers, dass man ein paar Wörter kennenlernt ähm und das in dem Fall halt konsekutiv von den Teamerinnen und Teamern übersetzt wird. Also das wird immer sichergestellt, dass ein, eigentlich meistens dann zwei Personen konsekutiv übersetzen, eine Person ins Französische und die andere ins Deutsche, um ne da ne Klarheit zu haben [...] ich war erstaunt immer, wie schnell man sich dann auch behelfen kann ähm, wo eigentlich das Naheliegendste für viele jetzt ist ja auch Google Translator, wenn man einfach mit Siri, also ich hab ein Apple, spricht, da wäre ich jetzt gar nicht so drauf gekommen, ich bin da eher so diese noch altmodischer, ich tippe das ein oder im Wörterbuch gucke ich jetzt nicht mehr nach, aber dass sie das reinsprechen halt und dann in die ins Mikro gehalten haben und abgespielt haben und ich mir gedacht habe, ja, so banal ist manchmal, also da wäre ich jetzt nicht drauf gekommen, also nicht zu Beginn, jetzt schon, ne (FG – T50)

[D]a ging die Kommunikation zwischen den Deutschen und Franzosen auf Französisch und mit der polnischen Schule gab es einen gab es eine Übersetzung äh zwischen also es gab dort jemanden, die auf Französisch übersetzen konnte und Polnisch und hier hatten wir jemanden also Polnisch-Französisch und Polnisch-Deutsch (MRP – T122)

[Z]weitens gibt es zwei Franzosen, die Deutsch können, es gibt Übersetzungsprogramm heutzutage und alles (RF – T14)

Die Wertschätzung für die unterschiedlichen Sprachenprofile der Austauschteilnehmer:innen wird daran deutlich, dass deren Sprachkenntnisse, auch in Herkunftssprachen, von vier der Expert:innen aktiv in die Austauschsituationen integriert werden. So werden etwa zweisprachig aufgewachsene Kinder als Sprachmittler:innen eingesetzt, die Austauschteilnehmer:innen allgemein ermutigt, „über ganz viele Ecken“ (EK – T18) zu kommunizieren oder durch die Arbeit mit Internationalismen wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass sich Sprachen oftmals nicht so sehr unterscheiden, wie man denkt:

[S]ondern auch noch andere Sprachen das lässt sich online, hat sich also online haben wir das ähnlich gemacht also so, dass das eigentlich [...] aber manchmal ging es eigentlich fast äh online noch schneller [...] also weil ähm teilweise hatte ich den Eindruck, dass die Jugendlichen [...] sich schneller sofort gefragt wo kommst du her oder sprichst du Arabisch oder sowas (AB – T13-16)

[U]nd dann haben wir auch irgendwie am Tag zwei, die Übersetzung und das Rückchecken, ob jeder das verstanden hat, worum's gerade geht ähm + der Gruppe überlassen und das war was Schönes (LN – T34)

Das war ein bisschen kompliziert, aber ja, es ging dann irgendwie also je nachdem, es wurde immer versucht, eben zu übersetzen. Wir hatten da jetzt also mit den Schülern eigentlich nichts auf Englisch zum Beispiel [...] gesprochen also das war wirklich, jeder versucht eben in seiner Muttersprache oder wenn er die Sprache sprach, dann auch äh in der anderen Sprache zu sprechen (MRP – T122)

[D]ie merken [durch Internationalismen], man kann Spiele spielen mit anderen, auch wenn sie quasi gar nicht die eigene Sprache sprechen (RF – T177)

Drei der Befragten sprechen schließlich den Einsatz des Englischen als *lingua franca* an, der sich je nach Arbeitskontext unterscheidet. So wird beschrieben, dass man sich im Falle sprachlicher Unzulänglichkeiten im Austausch mit Franzosen entweder mit Übersetzungsprogrammen, „Händen und Füßen“ (RF – T14) oder dem Englischen behilft:

[U]nd erstens können die Franzosen dann doch besser Englisch, als es in den Klischees immer so erzählt wird unserer Erfahrung nach (RF – T14)

Zur Intensität der Nutzung des Englischen gibt es unterschiedliche Stellungnahmen. So wird im Wirkungskontext eines anderen Interviewteilnehmers die Nutzung des Englischen vor allem in internationalen Begegnungssituationen als ausgeprägt dargestellt, auch bei Teilnehmer:innen, die eigentlich angegeben hatten, die Sprache nicht zu sprechen. In einem anderen Interview hingegen wird die Beobachtung geschildert, dass Studierende bei Austauschaktivitäten nicht immer direkt in das Englische wechseln, sondern sich auf Basis des gesamten Sprachenrepertoires der Gruppe zu verständigen versuchen:

[D]as ist jetzt hier eigentlich fast immer so, dass alle sagen, dass sie Englisch nicht können also im Endeffekt kommen sie doch dann ganz gut immer wieder zurecht (AB – T36-38)

[D]ie Studenten hatten wirklich versucht also sich irgendwie zu verstehen, ohne sofort auf Englisch überzugehen. Also es ging wirklich in den verschiedenen Sprachen und äh und da aus den verschiedenen Ländern mehrere Personen waren und die dann sich irgendwie ergänzen konnten durch die Sprachkenntnisse, also das war interessant zu beobachten, dass man nicht nur Englisch sprach (MRP – T122)

7.4.9 Erleben von Interkulturalität – Körper – Sinne – Wahrnehmung – informelle Momente

Lediglich in einem Interview werden Präsenz- und Online-Format im Hinblick auf die Körperlichkeit verglichen. Ersteres wird dabei als wirkungsvoller im Hinblick auf das individuelle Erleben eingeschätzt, auch wenn Online-Angebote niedrigschwelliger und einfacher zugänglich seien:

[A]ber es ist natürlich schon was Anderes, wenn man sozusagen am eigenen Körper das mit den eigenen Sinnen dann irgendwie sowas wahrnimmt. (AB – T118-124)

Als Gesamtbilanz ergibt sich daher für die/den Befragte:n:

[A]lso ich hätte auch jetzt Probleme damit, jetzt nur noch Online-Begegnungen zu machen, aber ich finde durchaus, dass sie ihren, ihre Berechtigung haben und sich lohnen (AB – T128).

Ein:e weitere:r Expert:in fasst zusammen, dass man präsentische Aktivitäten, wie das gemeinsame Essen von Spezialitäten und einen Austausch darüber, zwar auch online durchführen könne, sie dadurch allerdings abstrakter blieben als z.B. tatsächlich in einem Raum zu sitzen und gemeinsam zu essen:

[M]an kann natürlich auch seine Spezialitäten gemeinsam vorm PC essen und dann ein bisschen dazu erläutern, aber dass man halt auch durch diese Animation und Methoden beim Digitalen halt auch da so ein bisschen mehr darüber erfahren kann und in den Austausch kommt. Aber das ist jetzt mittlerweile äh glaub ich so, es ist, glaube ich nicht so intensiv gefühlt, weil es in den eigenen vier Wänden ist, als wenn man halt woanders an nem Ort ist in Präsenz und die Menschen trifft, das ist halt, es bleibt halt irgendwie noch was theoretisch Abstraktes, ne? (FG – T14)

Weiterhin erschwerten – im Vergleich zu Zusammenkünften in Präsenz – „viele schwarze Kacheln“ (FG – T60) das Aufbauen von Empathie oder das Einschätzen des Gegenübers:

[D]as ist ne Herausforderung, ne Anstrengung, dass man viele schwarze Kacheln dann hat [...] ach keine Ahnung also dieses Empathische, Stimmungen aufzunehmen, finde ich halt auch sehr anstrengend. (FG – T60)

7.5 Vergleichender Blick

Eine klare Definition von *Interkulturalität* wird in keiner der beiden Gruppen formuliert; aus den Äußerungen der Expert:innen lassen sich allerdings Hinweise darauf ableiten, was diese mit Interkulturalität verbinden. In beiden Gruppen wird Interkulturalität eng mit Austausch(en) und dem Kennenlernen anderer Kulturen in Verbindung gebracht. Dabei ist fast durchgehend ein eher homogenes Verständnis von *Kultur(en)* als feststehende, abgrenzbare, dementsprechend einander gegenüberstellbare Entität(en) zu erkennen. Dies bezieht sich gleichermaßen auf ‚die eigene‘ wie ‚die fremde‘ oder ‚die andere‘ Kultur. Implizit scheint es sich dabei tendenziell um national bestimmte Kulturen zu handeln, weniger z.B. um generationell oder sozial definierte.

Übereinstimmend wird von den Befragten festgestellt, dass Interkulturalität vor allem in informelleren Kontexten und Erlebnissen zum

Tragen kommt, die der Beziehung zwischen Austauschteilnehmer:innen in besonderem Maße förderlich sind. Im deutschen Teilkorpus wird gar betont, dass es nicht reiche, Jugendliche im formellen Kontext zusammen zu bringen, da interkultureller Austausch erst im informellen Rahmen glücke. In Bezug auf die Begrifflichkeit wird ferner deutlich, dass die deutschsprachige Expert:innengruppe dem Begriff kritischer gegenübersteht als die französische. So wird nur im deutschen Teilkorpus der Begriff als solcher in Frage gestellt zugunsten anderer, als ‚geeigneter‘ empfundener Begriffe wie *Transkulturalität* oder *Rassismuskritik*.

In Bezug auf Online-Begegnungen scheinen sich beide Gruppen dahingehend einig, dass diese präsentische Begegnungen nicht ersetzen können, da nur letztere tatsächliche und intensive interkulturelle Erlebnisse insbesondere in informellem Rahmen ermöglichten – Kultur müsse man mit allen Sinnen selbst *erleben*; es reiche nicht aus, auf einem Bildschirm z.B. über sie zu *hören*. Ferner verweisen beide Gruppen auf unterschiedliche Schwierigkeiten, die sich durch Online-Formate neu ergeben; Einigkeit herrscht darüber, dass in Online-Begegnungen die Körpersprache zu kurz kommt, die übereinstimmend für den Aufbau von Beziehungen als wichtig erachtet wird. Dennoch erkennt der Großteil der Interviewteilnehmer:innen auch praktische Vorteile von Online-Formaten (bessere Zugänglichkeit, Kostenfaktor) und zeigt sich offen, zukünftig Online- und Präsenz-Formate zu kombinieren, etwa indem digitale Vor- oder Nachbereitungstreffen integriert werden. Neben den praktischen Vorteilen werden in einem deutschen Interview weitergehende positive Aspekte genannt: Online-Begegnungen werden als wertungsfreier und demokratischer bezeichnet; man habe etwa die Möglichkeit, Redeanteile diplomatischer zu moderieren, seine Namen und Pronomen leichter sichtbar zu machen und ein ‚Anstarren‘ von als ‚anders‘ wahrgenommen Menschen zu vermeiden, da alle Teilnehmer nur in eine Richtung schauten.

Um zum Gelingen interkultureller Austausche beizutragen, setzen die deutschen und französischen Expert:innen verschiedene Mittel ein. So werden in beiden Gruppen vor allem spielerische Aktivitäten als erfolgreich hervorgehoben. Auch bestimmte Wissensbestände (sei es das Erarbeiten unterschiedlicher Schulsysteme, seien es kulinarische Abende, zu denen jeder der Austauschteilnehmer eine Spezialität aus seiner Kultur beiträgt), scheinen interkulturelles Lernen zu begünstigen. Hier wird deutlich, dass in der interkulturellen Begegnung die jeweils ‚eigene‘ Kultur auf unterschiedliche Weise aktualisiert bzw. affirmiert werden kann: Während das Schulsystem ein expliziter Bestandteil der eigenen Nationalkultur ist, besteht bei ‚typischen Speisen‘ mehr individueller Handlungsspielraum. In

jedem Fall wird deutlich, dass in einer (gelungenen) interkulturellen Begegnung immer auch die Auseinandersetzung mit eigener Kultur und der eigenen Perspektive und Wahrnehmung enthalten ist.

Inhaltliches Arbeiten wird von verschiedenen Expert:innen teilweise auch durch den Einsatz bestimmter Online-tools, etwa durch Padlets (Padlet 2012), begleitet. Insgesamt unterstreichen beide Gruppen die Wichtigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Austauschgruppen und des dadurch entstehenden Zusammengehörigkeitsgefühls. Als effektive Sozialform wird dabei die Arbeit in Kleingruppen hervorgehoben, die in Online-Formaten häufig mit sog. *Breakout-Rooms* organisiert wird.

Mit Blick auf eventuelle Veränderungen von pädagogischen Zielen und Gruppendynamiken in Online-Formaten äußert sich auf deutscher und französischer Seite nur je eine Person. Diese Fragestellung scheint demnach bei den Expert:innen wenig präsent zu sein.

In Bezug auf Sprachen bei interkulturellen Begegnungen ist schließlich festzuhalten, dass vor allem die deutschen Expert:innen angeben, das Sprachenrepertoire der Austauschteilnehmer:innen möglichst umfassend nutzen zu wollen und den jungen Menschen zu verdeutlichen, dass für eine erfolgreiche Verständigung nicht zwangsläufig die (perfekte) Beherrschung der Austauschsprache nötig ist. Beide Expertengruppen verweisen auch auf die erfolgreiche Nutzung von Übersetzungstools und den Einsatz von Sprachmittler:innen, um die Austauschteilnehmer zu unterstützen.

7.6 Fazit

Das Ziel unserer Untersuchung bestand darin, anhand der sieben deutsch- und elf französischsprachigen Interviews ausgewählte Aspekte des interkulturellen Lernens in online durchgeführten Jugendbegegnungen zu identifizieren, zu beschreiben und aus einer deutsch-französisch vergleichenden Perspektive heraus zu betrachten. Insgesamt gibt das hier untersuchte Korpus einige aufschlussreiche Einblicke in die übereinstimmenden bzw. unterschiedlichen Wahrnehmungen der Interviewteilnehmer:innen.

Keine(r) der Befragten definiert den Begriff der Interkulturalität oder des interkulturellen Lernens; in den deutschsprachigen Interviews wird in diesem Zusammenhang eine kritischere Sicht deutlich als in den französischsprachigen Beiträgen. Dies geht in einem Fall bis hin zur grundsätzlichen Ablehnung der Begrifflichkeit (s. Kapitel 7.4.1). Gleichwohl lassen sich in allen Interviews mehr oder weniger implizite Elemente erkennen,

die mit Interkulturalität oder interkulturellem Lernen verbunden werden. Insgesamt ist gerade angesichts dieser verschiedenen mit den Begrifflichkeiten verbundenen Inhalte eine gewisse Unsicherheit hinter einer etablierten, aber eben nur scheinbar eindeutigen Begrifflichkeit festzuhalten.

Die Analyse macht gleichermaßen Gelingensfaktoren wie Herausforderungen bei der Durchführung von deutsch-französischen Online-Jugendbegegnungen deutlich, die während der Pandemie erfahren wurden. Erkennbar wird zudem in allen Fällen das große Engagement, mit dem die Akteure die Online-Aktivitäten konzipiert und begleitet haben.

Im Kern ist bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten Übereinstimmung darin festzustellen, dass das Online-Format für das interkulturelle Lernen zwar spürbare Nachteile mit sich bringt, zugleich aber auch neue Perspektiven eröffnen kann. Einigkeit besteht in fast allen Interviews darin, dass nicht alles, was als zur Interkulturalität gehörend identifiziert wird, online erfahrbar gemacht werden kann. Insbesondere das gemeinsame Erleben in informellen Kontexten (z.B. in der Gastfamilie) wird als einer der Aspekte genannt, die online nicht zu vermitteln sind. Ein:e Expert:in bringt es aber auf den Punkt: „Lieber online als gar nicht.“

Die Aussagen der Interviewteilnehmer:innen lassen erkennen, dass ein hoher Grad an konzeptuellem Hintergrundwissen bezüglich deutsch-französischer Austauschaktivitäten und des damit verbundenen interkulturellen Lernens auch für die Durchführung im Online-Format einen wichtigen Faktor darstellt. Zukünftig sollte daher die systematische Vorbereitung und Schulung der Beteiligten an die aktuellen Gegebenheiten angepasst werden; nicht zuletzt angesichts der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen ist dabei die Einbeziehung von Online-Formaten unverzichtbar, aber auch die fundierte Einbindung der Technologien in die Präsenzformate. Entsprechende Fortbildungen sollten dies zukünftig berücksichtigen, um die Akteure mit den notwendigen Grundlagen auszustatten und die Durchführung von Jugendbegegnungen zeitgemäß zu gestalten und weiter zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa.

- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQ-DA. Text, Audio und Video*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, M. (2014). „Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 15/1, unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> (30.07.2023).

Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse
www.dfjw.org
www.ofaj.org



© DFJW / OFAJ, Berlin / Paris, 2024