

Zu den Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei DaF-Lernenden in der Mittelschule

Maurus, Lucia

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:860322>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-23**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti nastavničkog
usmjerenja

Lucia Maurus

**O dimenzijama međukulturne kompetencije kod učenika
njemačkog jezika kao stranog jezika u srednjoj školi**

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak/
sumentorica: dr. sc. Ivana Šarić Šokčević
Osijek, 2023.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti književnosti
nastavničkog usmjerenja

Lucia Maurus

**O dimenzijama međukulturne kompetencije kod učenika
njemačkog jezika kao stranog jezika u srednjoj školi**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak/
sumentorica: dr. sc. Ivana Šarić Šokčević
Osijek, 2023.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt

Ein-Fach-Studium

Lucia Maurus

**Zu den Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei DaF-
Lernenden in der Mittelschule**

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak/
Co-Mentorin: Dr. Ivana Šarić Šokčević
Osijek, 2023

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur- Lehramt
Ein-Fach-Studium

Lucia Maurus

**Zu den Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei DaF-
Lernenden in der Mittelschule**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak/
Co-Mentorin: Dr. Ivana Šarić Šokčević
Osijek, 2023

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojom vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 11. 09. 2023.

Lucia Mauris, 0122224645

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit stehen die drei Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz, die kognitive, affektive und pragmatische, im Mittelpunkt. Um diese Teildimensionen zu erfassen, müssen die einzelnen Teilkomponenten Wissen, Fertigkeiten/Fähigkeiten und Haltungen/Einstellungen erforscht werden. Im ersten Teil der Arbeit wurden die Begriffe Kultur, interkulturelle Kompetenz und ihre drei Teildimensionen und Teilkomponenten erläutert. Weiterhin wurde im theoretischen Teil ein Überblick über die außerunterrichtlichen Aktivitäten gegeben, um im Forschungsteil ein umfangreiches Profil der Probanden darstellen zu können.

Als Einstieg in den Forschungsteil der Arbeit wurden zwei relevante Studien, die zu diesem Thema durchgeführt wurden, kurz erläutert. Daraufhin wurden die Probanden und das Instrument, welches für diese Forschung eingesetzt wurde, ausführlich vorgestellt.

Das Ziel der Arbeit war es, die Leistungen der 40 Gymnasiasten, welche dieser Forschung unterzogen wurden, auf die Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz zu untersuchen. So wurde festgestellt, dass die Probanden in Bezug auf die Teilkomponente des Wissens über die Zielkultur die besten Resultate erzielt haben. Bei den Fertigkeiten und Fähigkeiten sind einige Schwierigkeiten, welche auf Probleme im Forschungsinstrument hinweisen, aufgetreten, doch die Resultate sind auch bei dieser Teildimension zufriedenstellend. In Bezug auf die Haltungen befinden sich die Schüler ebenfalls auf der mittleren Ebene. Im Diskussionsteil wurden alle Ergebnisse kommentiert.

Es wurde festgestellt, dass die Probanden, welche sich mit außerunterrichtlichen Aktivitäten beschäftigen, vor allem ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache besuchen, die besten Leistungen geleistet haben.

Die Schlussfolgerung dieser Arbeit fasst die Forschungsergebnisse zusammen und es werden einige Vorschläge zur Umgestaltung und Anpassung des Instruments für diese Altersgruppe in Bezug auf zukünftige Forschungen gegeben.

Schlüsselwörter: Kultur, Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz, Dimensionen und Komponenten der interkulturellen Kompetenz, außerunterrichtliche Aktivitäten

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	1
2. Theoretische Grundlage.....	2
2.1 Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz.....	2
2.1.1 Zum Begriff „Kultur“.....	2
2.1.2 Der Begriff „interkulturell“.....	4
2.1.3 Landeskunde und interkulturelle Kompetenz.....	5
2.1.4 Modelle der interkulturellen Kompetenz.....	7
2.2 Interkulturelle Kompetenz im DaF Unterricht.....	9
2.2.1 Ein Beispiel von Evaluation der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht von Šenjug-Golub (2013).....	10
2.2.2 Aufgaben zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz.....	11
2.2.3 Bisherige Untersuchungen in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz.....	12
2.3 Außerunterrichtliche Aktivitäten.....	13
3. Forschung zu den Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei DaF-Lernenden in der Mittelschule.....	16
3.1 Forschungsziele, -fragen und -hypothesen.....	16
3.2 Probanden.....	17
3.3 Instrument.....	17
3.4 Datenerhebung und Datenanalyse.....	19
3.5 Ergebnisse.....	19
3.5.1 Wie sieht das Profil der Probanden in Bezug auf ihren Lernkontext aus, besonders in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache bei außerunterrichtlichen Aktivitäten?	19
3.5.2 Welche Leistungen können die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente des Wissens bezüglich der Zielkultur bringen?.....	22
3.5.3 Auf welcher Ebene befinden sich die Gymnasiasten in Bezug in Bezug auf die Teilkomponente der Fertigkeiten und Fähigkeiten?.....	23

3.5.4 Auf welcher Ebene befinden sich die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente der Haltungen gegenüber der Zielkultur?	25
4. Diskussion	27
5. Schlussfolgerung	32
Literaturverzeichnis	33
Tabellenverzeichnis	35
Abbildungsverzeichnis	35
Anhang 1	36
Anhang 2	37
Sažetak.....	42

1. Einführung

Während des Lehramtsstudiums wurde oft von der interkulturellen Kompetenz gesprochen. Es scheint als sei dieses Thema in den letzten Jahren zum Vorschein gekommen. Mit der Hoffnung, diese Kompetenz selbst eines Tages den Schülern zu vermitteln, wurde dieses Thema für diese Diplomarbeit gewählt.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die drei Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz, die sich in Teilkomponente zerlegen lassen, um die Dimensionen vollständig erfassen zu können. Zunächst werden diese Begriffe in der Theorie erläutert und anschließend im Forschungsteil untersucht. Neben der interkulturellen Kompetenz wird im theoretischen Teil der Arbeit auch auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten eingegangen, die ebenfalls im Forschungsteil der Arbeit präsent sind, um ein umfassendes Profil der Probanden darstellen zu können.

Im Forschungsteil der Diplomarbeit werden vier Forschungsfragen bzw. Hypothesen behandelt, die sich auf das Profil der Probanden und die Teilkomponenten, die die drei Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz ausmachen. Es wird sowohl erläutert, wie die Forschung durchgeführt wurde, wer die Probanden sind, als auch das angewandte Instrument ausführlich erklärt. Die Forschung soll zeigen, wie das Profil der Probanden aussieht und auf welcher Ebene sich die Probanden in Bezug auf jede Teilkomponente befinden. Alle Ergebnisse der Untersuchung werden in der Diskussion analysiert.

Die Schlussfolgerung besteht aus einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse und der Analyse, welche noch einmal kommentiert werden. Die Arbeit schließt mit der Erhebung potentieller Schwachstellen der Forschung.

2. Theoretische Grundlage

2.1 Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz

In den kommenden Abschnitten dieser Diplomarbeit werden verschiedene Begriffe behandelt, die eng mit der interkulturellen Kompetenz in Verbindung stehen. Das Ziel besteht darin, ein klares und präzises Bild der interkulturellen Kompetenz zu bekommen. Dabei werden insbesondere die Begriffe Kultur, interkulturell und Landeskunde sowie die Beziehung, bzw. die Entwicklung der Landeskunde und der interkulturellen Kompetenz näher untersucht. Durch diese detaillierte Betrachtung dieser Begriffe wird am Ende dieses Kapitels eine deutliche Vorstellung davon vermittelt, was interkulturelle Kompetenz bedeutet und welche Funktionen sie im Fremdsprachenunterricht hat. Es folgt eine Übersicht verschiedener Modelle der interkulturellen Kompetenz, welche für die Forschung dieser Arbeit relevant sind.

2.1.1 Zum Begriff „Kultur“

Um das Konzept der interkulturellen Kompetenz verstehen zu können, ist es zunächst wichtig, den Begriff „Kultur“ näher zu erläutern. Im Alltag begegnen und verwenden wir das Wort „Kultur“ sehr häufig. Wir haben alle eine Vorstellung davon, worüber gesprochen wird, aber selten denkt man darüber nach, was Kultur tatsächlich bedeutet. Kultur umfasst eine Vielzahl von Aspekten in unserer Welt und kann mit verschiedenen Kontexten in Verbindung gebracht werden. Es ist von Bedeutung, diese Begrifflichkeit präziser und sachlicher zu betrachten, um ein tieferes Verständnis der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln, welche in dieser Diplomarbeit im Mittelpunkt steht.

Laut Michaela Brinitzer et al. (vgl. 2013: 98) umfasst Kultur das Handeln, Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewerten von Menschen. So ist es weitgehend kulturell geprägt, ob wir bei einem Igel „süß“ oder „lecker“ denken, und in welchen Situationen wir Eifersucht fühlen. Dabei gleicht die Kultur einem Eisberg: Der größte Teil ist unsichtbar, d.h. die kulturelle Prägung ist weitgehend unbewusst. Finden wir eine geringe körperliche Distanz zu Unbekannten befremdend, ist uns meist nicht bewusst, dass unsere Bewertungen kulturell geprägt sind und die Distanz für andere angenehm und normal sein kann (vgl. ebd.). Kultur beeinträchtigt also maßgeblich unser Verständnis von verschiedenen Situationen, Lebewesen und Gegenständen und hat einen tiefen Einfluss auf alle Aspekte unseres Lebens. Alle diese Faktoren sind auf den ersten Blick nicht sichtbar, bzw. nicht transparent und ergreifbar.

In der Fachliteratur gibt es viele verschiedene Definitionen des Begriffes Kultur, was die Komplexität dieses Terminus widerspiegelt. In dieser Diplomarbeit werden zwei Definitionen

hervorgehoben, die von der Verfasserin dieser Arbeit als besonders zugänglich eingestuft wurden, um den Begriff besser verständlich zu machen.

Kultur ist ein System von Konzepten, Überzeugungen, Haltungen und Wertorientierungen, das sich sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten zeigt. Es kann vereinfacht gesagt werden: Kultur ist die Art und Weise, wie Menschen leben und was sie aus sich selbst und der Welt machen.¹ (Maletzke zit. nach Petravić 2016: 14)

In dieser Definition liegt der Schwerpunkt auf dem Individuum, wobei keine spezifischen Erwähnungen von Nationen oder Gruppierungen von Menschen vorkommen. Aus diesen Angaben könnte man schließen, dass Kultur direkt vom Menschen selbst ausgeht und sich in individuellen Konzepten, Überzeugungen, Haltungen und Wertorientierungen äußert, welche sich in seinem Verhalten und Handeln als auch in geistigen und materiellen Produkten widerspiegeln. Petravić (2016) zieht auch die von Grosch und Leenen (2000) angebotene Definition von Kultur heran:

Kultur ist ein Bedeutungssystem, das für eine größere Gruppe von Menschen gilt oder, aus einer anderen Perspektive betrachtet, als Gesamtheit gemeinsamer Bedeutungen, die das Verhalten bestimmen. Wenn wir uns auf Überlegungen aus dem Bereich der Soziologie und des Wissens beziehen, könnte Kultur als das Wissen bezeichnet werden, das einer Gruppe gemeinsam ist (einschließlich gemeinsamer Verhaltensstandards). Es handelt sich dabei um die Erwartungen, die im Bewusstsein der Mitglieder dieser Kultur verankert sind und sich auf angemessene Konfigurationen von Denken, Fühlen und Handeln beziehen.² (Grosch und Leenen zit. nach Petravić 2016: 14)

Diese Definition betont wiederum, dass Kultur ein System ist, welches für mehrere Menschen, also für eine größere Gruppierung von Menschen gilt, und ihr Verhalten und Wahrnehmen bestimmt. Mitglieder einer Gruppe von Menschen sind in gemeinsamem Wissen, Verhaltensstandards und Erwartungen verankert. Man kann also sagen, dass Kultur sowohl ein individuelles als auch ein von Mitmenschen abhängiges Phänomen ist, das nicht in einer konkreten Einheit definiert werden kann. Es wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, einschließlich sozialer Interaktion, persönlicher Erfahrungen und dem direkten sozialen Umfeld (vgl. Šarić Šokčević und Sabo 2023: 318f).

Um den Umgang miteinander zu verbessern, ist es wichtig die Unterschiede zwischen Menschen und Orten zu verstehen. Dies ermöglicht es uns, Empathie zu entwickeln und kulturelle Sensibilität zu fördern. Indem wir die Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen anerkennen und respektieren, können wir zu einer harmonischeren Gesellschaft beitragen.

¹ Dieses Zitat ist eine direkte Übersetzung der Verfasserin dieser Diplomarbeit.

² Dieses Zitat ist eine direkte Übersetzung der Verfasserin dieser Diplomarbeit.

2.1.2 Der Begriff „interkulturell“

Laut Bolten (zit. nach Petravić 2016: 15) unterscheidet man zwischen einer geschlossenen, räumlich festgelegten Kultur und einer offenen Betrachtung von Kultur als sozialem Phänomen. Petravić (ebd.) nimmt an, dass Kultur zu einem bestimmten Zeitpunkt in der geschlossenen Betrachtung definiert wird und sozusagen eingefroren, um die spezifischen Merkmale aufzunehmen. Demgegenüber steht die offene Betrachtung von Kultur als soziales Phänomen, bei der Kultur als Zugehörigkeit einer Person zu verschiedenen Gruppen und Teilgruppen, welche alle verschiedene Hintergründe und Merkmale haben, verstanden wird. Hier wird betont, dass Kultur nicht statisch sein kann, sondern dynamisch und vielfältig. Jeder Einzelne wird als multikulturell angesehen, da er innerhalb einer nationalen Kultur verschiedenen Gruppen angehört und vielfältige kulturelle Merkmale in sich trägt. (vgl. Petravić 2016: 15)

Beide Betrachtungen von Kultur haben tiefe Auswirkungen auf das Verständnis von interkulturellem Lernen. Laut Petravić (2016: 15-16) kommt es bei der ersten Betrachtung der Kultur beim Überlappen zweier Vertreter, die zu kohärenten Kulturen gehören, zu einer interkulturellen Interaktion. Diese interkulturelle Interaktion wird in dieser Sicht oft auch als „Dritte Kultur“ bezeichnet, welche eine neue gemeinsame Kultur repräsentiert (vgl. ebd.). Das „interkulturelle“ ist also eine Mischung aus zwei oder mehreren verschiedenen Kulturen, welche sich auf verschiedene Arten begegnen.

Nach Petravić (2016: 15-16) entsteht bei der zweiten Betrachtung von Kultur die interkulturelle Begegnung zwischen Individuen aus verschiedenen Gruppen und Teilgruppen oder Kulturen. In diesem Fall erweitert sich die ethische oder nationale Identität der Einzelperson um eine weitere Kultur in ihrem multikulturellen Profil, hier erweitern die Teilnehmer ihre Identität um eine zusätzliche Kultur und schaffen auch in diesem Fall eine neue gemeinsame Kultur (vgl. ebd.). Der Unterschied besteht also darin, dass sich hier Menschen mit bereits unterschiedlichen kulturellen Merkmalen begegnen und nicht Menschen welche aus homogenen Kulturen stammen. Hier ist also auch die Kultur, welche bei der Begegnung entsteht, nicht einheitlich. Auch in diesem Fall besteht das Interkulturelle aus der Begegnung mehrerer Kulturen, nur auf eine andere Art und Weise.

Nun stellt sich die Frage, wie der Begriff „interkulturell“ in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht einzuordnen ist und welche Absicht er ausführt. Laut Kramsch (zit. nach Andracka 2012: 147-148) bedeutet dieser Begriff, dass die Lernenden Einblicke sowohl in die eigene als auch in die fremde Kultur gewinnen sollen. Durch das Erlernen einer Fremdsprache sollten sie ein Verständnis für die Kultur der Zielsprache entwickeln, aber

gleichzeitig auch ihre eigene kulturelle Identität bewahren und pflegen. Sie sollten sich aus einer anderen Perspektive betrachten können und sich so sehen, wie andere sie sehen. Dabei sollte bei den Lernenden das Analysieren ihres eigenen Verhaltens, Wertes und ihrer Überzeugungen erregt werden (vgl. ebd.). Im Unterricht sollte also auch eine kulturelle Begegnung stattfinden, die den Schülern ermöglicht, ihre eigene Kultur als auch die Kultur der Fremdsprache bewusst und einfühlsam zu erkunden. Durch diese Erfahrung sollen sie die Vielfalt schätzen lernen und sich der Unterschiede zwischen ihrer eigenen und der fremden Kulturen bewusst werden.

2.1.3 Landeskunde und interkulturelle Kompetenz

Im Fremdsprachenunterricht begegnen Lernende und Lehrkräfte zwangsläufig landeskundlichen Elementen. Diese sind jedoch eng mit der interkulturellen Kompetenz verbunden. Bei der Recherche für diese Diplomarbeit wurde festgestellt, dass in den letzten Jahren vermehrt der Schwerpunkt auf interkulturelle Kompetenz gelegt wurde.

Laut Michaela Brinitzer et al. (2013: 97-98) kann die Entwicklung von Landeskunde bis zur interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als eine Erweiterung des Fokus und der Ziele betrachtet werden. Ursprünglich lag der Schwerpunkt der Landeskunde auf der Vermittlung von Fakten über das Zielland, insbesondere in Bezug auf Geographie, Geschichte, das politische System und gesellschaftliche Themen. Zudem spielte auch die kulturelle Dimension, wie Feste, Ess- und Trinkgewohnheiten eine Rolle, um den Lernenden ein umfassendes Bild des Landes zu vermitteln. Dabei wurde auch die sogenannte Hochkultur, wie Musiker oder Komponisten, Künstler allgemein und Schriftsteller berücksichtigt um das Bild des Landes für die Schüler zu ergänzen (vgl. ebd).

Später ging es nun nicht mehr darum, Informationen abzurufen, sondern auch darum, diese erlernten Informationen in konkreten Alltagssituationen anwenden zu können, bzw. diese zu nutzen, um in alltäglichen Situationen angemessen in einer Fremdsprache kommunizieren zu können. Der Schwerpunkt lag auf der Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und kommunikativen Strategien, um erfolgreich mit Menschen aus der Zielsprachekultur interagieren zu können. Themen wie Bestellungen in Restaurants, Bezahlen, Wegbeschreibungen, Reklamationen und Glückwünsche wurden in den Unterricht integriert, um den Lernenden bei der Bewältigung alltäglicher Situationen zu helfen. Es wurden verschiedene Modelldialoge und spezifische Redemittel als Hilfsmittel eingesetzt (vgl. Brinitzer et al. 2013: 97ff).

Im Fremdsprachenunterricht geht es also nun nicht mehr darum sture Fakten und Informationen über ein Land zu sammeln, sondern eher darum sich in alltägliche Situationen einzustellen und somit interkulturelle Begegnungen zu ermöglichen. Das Wissen über das Land der Fremdsprache steht nicht mehr im Fokus, es geht mehr um die Förderung des Verständnisses und der Wertschätzung der Kultur.

Laut Heyd (zit. nach Krusche 1997: 35) betont man jetzt vor allem das Ziel der Empathie und der kritischen Toleranz gegenüber der anderen Kultur. Der Schüler, bzw. der Lerner soll eine Sensibilisierung für die fremde Kultur entwickeln und dadurch lernen, sich sprachlich und emotional mit anderen Verhaltensweisen auseinanderzusetzen. Da soll, wie in vorherigen Abschnitten in dieser Arbeit erwähnt, natürlich auch eine Reflexion der eigenen Kultur stattfinden können, dabei werden fremdes und eigenes untersucht. Ein solcher Unterricht soll interkulturelles Handeln vorbereiten und schlussendlich interkulturelle Kompetenzen entwickeln (vgl. ebd.).

Es ist festzustellen, dass landeskundlicher Unterricht allein nicht ausreicht, um bei Schülern ein interkulturelles Verständnis zu schaffen. Aus diesem Grund hat die interkulturelle Kompetenz in den letzten Jahren eine besondere Stellung im Fremdsprachenunterricht eingenommen und wird zunehmend als besonders wichtig angesehen. Ein Bild der interkulturellen Kompetenz wurde in den vorherigen Abschnitten dieser Arbeit schon vermittelt, doch eine einheitliche Definition existiert in der Fachliteratur nicht. Es gibt einige Variationen des Definierens der interkulturellen Kompetenz. So definiert Sercu (zit. nach Petravić 2016: 20) interkulturelle Kompetenz als:

Interkulturelle Kompetenz ist ein typisches Konzept postmoderner Betrachtungsweisen der Gesellschaft mit ihrer Anerkennung kultureller Unterschiede und der Beziehung zum Anderen, unabhängig davon, ob der Andere eine andere nationale, ethnische, soziale, regionale, berufliche oder institutionelle Perspektive hat. Alle Begegnungen umfassen immer die Interaktion zwischen den vielfältigen Identitäten der sozialen Akteure und ihren Wahrnehmungen der Identität der Interaktionspartner. Daher sind sie immer interkulturell.³ (ebd.)

Diese Definition wurde hervorgehoben, da sie alle Elemente, die schrittweise in dieser Diplomarbeit bereits erläutert wurden, zusammenfasst. Sie bietet eine klare Erklärung des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“, unter anderem betont sie die Anerkennung kultureller Unterschiede und den respektvollen Umgang mit Anderen, unabhängig von den verschiedenen Perspektiven und Identitäten. Sie zeigt noch einmal, dass Begegnungen immer interkulturell sind, da sie zwischen vielfältigen Identitäten der sozialen Akteure stattfinden.

³ Dieses Zitat ist eine direkte Übersetzung der Verfasserin dieser Diplomarbeit.

2.1.4 Modelle der interkulturellen Kompetenz

In den glottodidaktischen Überlegungen sind Modelle, die aus verschiedenen Teilkomponenten bestehen, sehr verbreitet. Diese Modelle konzentrieren sich auf Teilkomponente, die gemeinsam die interkulturelle Kompetenz einer Person ausmachen. Je nachdem, ob diese Teile miteinander in Beziehung stehen oder einfach einzeln aufgelistet werden, gibt es verschiedene Arten von Modellen (vgl. Petravić 2016: 36, Bolten 2007).

Das Modell von Byram (1997) basiert auf dem Modell der Kommunikationsfähigkeit von Van Ek (1986), das für muttersprachliche Sprecher der Zielsprache entwickelt wurde. Byram hat dieses Modell angepasst, um die Bedürfnisse und Möglichkeiten der interkulturellen Sprecher zu berücksichtigen (vgl. Petravić 2016: 40-41). Sein Modell umfasst fünf Hauptkomponenten:

- Wissen (*savoirs*): Wissen über sich selbst, andere soziale Gruppen, zwischenmenschliche Interaktion, historische und gegenwärtige Beziehungen zwischen Länder usw.
- Fertigkeiten zur Interpretation und Verknüpfung (*savoir comprendre*): Fähigkeiten, Dokumente oder Ereignisse aus einer anderen Kultur zu interpretieren und in Bezug zu der eigenen Kultur zu setzen
- Fertigkeiten zur Entdeckung und Interaktion (*savoir apprendre/faire*): Fähigkeiten, neues Wissen über Kulturen zu erlangen und dieses Wissen in Kommunikations- und Interaktionssituationen anzuwenden
- Einstellungen (*savoir etre*): Einstellungen wie Offenheit, Neugierde und Fähigkeit, die eigenen Kultur zu relativieren und die andere Kultur zu schätzen
- kritische kulturelle Bewusstheit/ politische Bildung (*savoir s'engager*): Die Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Perspektiven, Praktiken und Produkten aus verschiedenen Kulturen (vgl. ebd.: 43-46)

Byrams Modell betont die wechselseitige Abhängigkeit der Komponenten. Er hebt hervor, wie Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. In späteren Erweiterungen hat Byram zusätzliche Komponenten hinzugefügt und die Dimensionen der affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Aspekte der interkulturellen Kompetenz betont (vgl. Petravić 2016: 40-41).

Aus der Perspektive der Grundlage für die Operationalisierung von Zielen zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bzw. für die Ausarbeitung von Lernergebnissen zeigt sich, dass dieses Modell von Byram (1997) eine solide Grundlage für die

Definition erwarteter Leistungen ist, da es nämlich für jede Teilkomponente eine Ausarbeitung von Zielen bietet. Da dieses Modell aber auf nichtsprachlichen Aspekten der interkulturellen Kompetenz basiert, war es notwendig um relevante sprachliche Aspekte zu ergänzen (vgl. Petravić 2016: 80).

Neben vielen anderen Modellen, wie z.B. dem Modell von Knapp-Potthof (1997, 2008), dem Modell von Rössler (2010) oder dem erweiterten Modell von Sercu (2005), scheint das Modell von Caspari und Schinschke (2007, 2009) besonders interessant zu sein.

Das Modell von Caspari und Schinschke (2007, 2009) wird von Petravić (2016) als einzigartig angesehen, da es den Versuch unternimmt, Sprache und Kultur miteinander zu verbinden. Durch ihr Modell wird Sprachunterricht eng und ganzheitlich mit interkulturellem Unterricht verknüpft. Die Autorinnen sehen darin die grundlegende Voraussetzung für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht (vgl. Petravić 2016: 67).

Ihr Modell umfasst drei Teilkomponenten: *Wissen, Fertigkeiten/ Fähigkeiten und Haltungen*. Jede dieser Komponenten ist in vier weitere unterteilt: (fremd)linguistisch, (fremd)kulturell, (fremd)strategisch und persönlich bzw. psychologisch. Diese Dimensionen sind in allen drei Teilkomponenten präsent und betonen ihre Konstituenz, außerdem gibt es zwischen diesen drei Bereichen Überlappungen. Das Präfix „fremd“ verdeutlicht, dass sowohl das Fremde als auch das Eigene in einer konstanten Verbindung zueinander stehen (vgl. Petravić 2016: 68).

Die Teilkomponente „Wissen“ umfasst in diesem Modell Faktenwissen über Kultur und Zivilisation, soziokulturelles Wissen darüber, wie man sich in bestimmten konventionellen Situationen verhalten sollte, sowie das Wissen über verschiedene Stereotype (vgl. Petravić 2016: 69).

Die zweite Teilkomponente (Fertigkeiten/ Fähigkeiten) beinhaltet angemessenes Verhalten in realen oder medial vermittelten interkulturellen Kontakten. Es umfasst die Fähigkeit, Situationen auf dem fremden Sprachgebiet zu bewältigen und entsprechend zu kommunizieren.

Die dritte Teilkomponente (Haltungen) umfasst persönliche Einstellungen gegenüber der fremden Kultur. Es enthält Bereitschaft die Fremdsprache zu verwenden trotz der eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten, sowie nichtsprachliche Einstellungen wie Neugier, Toleranz, Empathie und Selbstreflexion (vgl. Petravić 2016: 69).

Dieses Modell von Caspari und Schinschke (2007, 2009) ist besonders, weil die fremdsprachliche Dimension einbezogen und ausgearbeitet wird. In Byrams Modell (1997)

würden die einzelnen Elemente dieser Dimension außerhalb des Bereiches der interkulturellen Kompetenz stehen und einen Teil der Kompetenzkomponenten mit einem sprachlichen Schwerpunkt bilden. Unter anderem ist es interessant, dass Einstellungen wie Empathie und Neugierde innerhalb der sprachlichen Dimension existieren, die sich bei Byram (1997) außerhalb des sprachlichen Segments befinden und als Bestandteil der interkulturellen Kompetenz fungieren (vgl. Petradić 2016: 70-71).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Byram (1997) ein wegweisendes Grundmodell entwickelt hat, welches alle Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz beinhaltet, sich aber das Modell von Caspari und Schinschke als äußerst passend für den Fremdsprachenunterricht zeigt. Die Autorinnen integrieren Kultur als einen untrennbaren Bestandteil der Sprache und dies spiegelt sich erfolgreich in ihrem Modell wider.

2.2 Interkulturelle Kompetenz im DaF Unterricht

An den Schulen in Kroatien hat im Nationalen Curriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache die interkulturelle Kompetenz seit einigen Jahren schon einen festen Platz, da dieser Bereich als einer der drei wichtigsten Domänen eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Nun werden in diesem Kapitel die Ziele erläutert, ein Beispiel der Evaluation gegeben, sowie ein kurzer Überblick über die Aufgaben zur Entwicklung interkultureller Kompetenz gegeben und auch ein Überblick über die empirischen Untersuchungen in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz der DaF-Lernenden.

So werden nach dem Curriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Gymnasien (2019) bildungsbezogene Lernergebnisse genannt, die die Entwicklung und den Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz gewährleisten:

Durch die Erreichung der bildungsbezogenen Ziele in diesem Bereich wird der Schüler interkulturell kompetent, was bedeutet, dass er:

- In der Lage ist, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen objektiv zu erkennen,
- In der Lage ist, effektiv und angemessen mit muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Sprechern der deutschen Sprache zu kommunizieren, was zu einem respektvollen Umgang mit Gesprächspartnern unterschiedlicher kultureller Beziehungen führt,
- Einfühlsam, anpassungsfähig und offen für das Verständnis, die Akzeptanz und die Wertschätzung von Sprechern der deutschen Sprache und Kultur ist.“ (ebd.)⁴

Auch die hier beschriebenen Postulate decken sich mit denen, die bisher in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz in dieser Arbeit erfasst wurden.

⁴ Dieses Zitat ist eine direkte Übersetzung der Verfasserin dieser Diplomarbeit.

Laut Petravić (2016: 251-252) wird die interkulturelle Kompetenz im Nationalen Lehrplan (2011) zum ersten Mal als eine grundlegende Kompetenz im kroatischen Bildungssystem betont. Eine detaillierte Ausarbeitung der Ziele besteht jedoch nur in den Fremdsprachenfächern, insbesondere Deutsch, Englisch und teilweise auch Kroatisch. Dieser nationale Lehrplan (2011) legt jedoch die Grundlage für die Integration der interkulturellen Kompetenz als relevantes Bildungsziel für alle Fachbereiche des Lehrplans, um das Zusammenwirken aller Fächer zu fördern, fest. Diese gewünschten Fortschritte würden bislang jedoch noch nicht erreicht.

In den Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache lassen sich die Teilkomponenten des Modells von Byram (1997) erkennen, dieses Modell ist dann nach dem Alter der Schüler differenziert worden (vgl. Petravić 2016: 251-252).

2.2.1 Ein Beispiel von Evaluation der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht von Šenjug-Golub (2013)

Laur Petravić (2016: 249) reicht es nicht aus, die interkulturelle Kompetenz nur als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen, vielmehr ist es notwendig die interkulturelle Kompetenz auf allen strukturellen Ebenen und allen Bereichen einzubeziehen. Nur auf diese Weise kann die interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht ausführlich behandelt werden und zu zufriedenstellenden Ergebnissen führen (vgl. ebd.). Bei der Evaluation der interkulturellen Kompetenz ist dies zu beachten. So gibt es laut Petravić (2016: 290), verschiedene Vorgehensweisen die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. Einerseits haben wir die multidimensionale Möglichkeit, wie zum Beispiel die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), welche verschiedene Dimensionen deckt, aber sich auf spezifische kompetenzbezogene Aspekte innerhalb jeder Dimension fokussiert. Die Autobiographie der interkulturellen Begegnungen basiert andererseits ausschließlich auf den komponentenbasierten Modellen der interkulturellen Kompetenz. Šenjug-Golub (2013) umfasst aber in ihrem multidimensionalen Evaluationsinstrument die kognitive, pragmatische und affektive Dimension, welche im Abschnitt 2.1.4 als Kompetenzkomponenten in Form von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten und Fähigkeiten beschrieben wurden (vgl. Petravić 2016: 294).

In dieser Arbeit wird das Evaluationsinstrument von Šenjug-Golub (2013) hervorgehoben und kurz erklärt, da es alle Teilkomponenten des beschriebenen Modells im Kapitel 2.1.4 berücksichtigt und genau diese Dimensionen auch im Forschungsteil dieser Diplomarbeit einbezogen worden sind.

Laut Petravić (2016: 294) entwickelte Šenjug-Golub (2013) ihr Instrument anhand der Dimensionen von Byram (1997): der kognitiven, pragmatischen und affektiven. Somit hat Šenjug-Golub (2013) ihr Instrument in drei Teile strukturiert:

1. Wissensaspekte: In diesem Teil wird das Wissen über die Kultur und Zivilisation der deutschsprachigen Länder geprüft. Es bestehen offene Fragen über geografische, historische, wissenschaftliche Aspekte sowie Fragen über Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster. Bei diesen Fragen wurde der Nationale Rahmenlehrplan (2011) berücksichtigt, da es sich um die Grundschule handelt. Hier kann man feststellen, dass Petravić (2016: 249), das Interkulturelle als Ziel im Fremdsprachenunterricht gerechtfertigt kritisiert, da diese Fragen dem Lehrplan angepasst werden mussten, um eine präzise Evaluation überhaupt möglich zu machen (vgl. ebd.).
2. Fähigkeiten: Hier werden die Fähigkeiten, wie das Relativieren des Eigenen und des Fremden, Informationsbeschaffung, Interpretation und Interaktion geprüft. Hier werden von Šenjug-Golub (2013) Aufgaben genutzt wie das Vervollständigen von Assoziationsreihen und das Beschreiben von Reaktionen auf reale Situationen.
3. Einstellungen: Hier werden die Einstellungen der Schüler gegenüber den Bewohnern der deutschsprachigen Länder untersucht. Die Schüler sollen anhand einer Skala von 1 bis 5 angeben, inwieweit sie den Aussagen zustimmen, diese Aussagen beziehen sich an die Haltung der Schüler gegenüber den Bewohnern der deutschsprachigen Länder (vgl. Petravić 2016: 196-198).

Da dieses Instrument alle drei Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz berücksichtigt und den Lehrplan inhaltlich verfolgt, kann man abschließend sagen, dass eine solche Evaluation der interkulturellen Kompetenz angemessen ist und als ein relevantes Beispiel in dieser Diplomarbeit gerechtfertigt hervorgehoben wurde.

2.2.2 Aufgaben zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz

Nun stellt sich die Frage, welche Aufgaben verwendet werden sollten, bzw. wie die Aufgaben zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz gestaltet werden sollten, um ihren Zweck zu erfüllen.

Laut Petravić (2016: 267) sollte die Modellierung, bzw. die Gestaltung von Aufgaben zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zweifellos im Fokus stehen. Diese Aufgaben spielen eine vermittelnde Rolle zwischen den glottodidaktischen Zielen und den Wegen zu ihrer Umsetzung. Es ist notwendig verschiedene Arten von Aufgaben zu entwickeln, die den Lehrern

von Fremdsprachen dabei helfen, das sprachliche und interkulturelle Lernen zu verbinden und sich mit der Komplexität der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler auseinandersetzen (vgl. ebd.). Die Bedeutung der Integration der interkulturellen Kompetenz wird auch hier deutlich. Wie bereits bei den verschiedenen Ansätzen im vorherigen Abschnitt festgestellt wurde, zeigt sich hier erneut, dass interkulturelle Kompetenz nicht isoliert vermittelt werden sollte. Die Aufgaben sollten also nicht ausschließlich für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz entwickelt werden, sondern das Sprachliche und Interkulturelle verbinden.

Petravić (2016: 279- 284) beschreibt verschiedene Schritte, welche bei der Modellierung, bzw. bei der Gestaltung der Aufgaben im besten Fall verfolgt werden sollten. Vereinfacht könnten sie wie folgt dargestellt werden:

1. Bestimmung des interkulturellen Ziels der Aufgabe.
2. Festlegung des interkulturellen Inputs, bzw. die Einführung relevanter Inhalte, um das bestimmte interkulturelle Ziel zu erreichen.
3. Bestimmung der Schülerrolle, wobei die interkulturellen Inhalte induktiv präsentiert werden, um die Schüler zur aktiven Beteiligung an der Aufgabelösung anzuregen
4. Auswahl der Arbeitsformen: individuell, in Paaren, in Gruppen, frontal oder kombiniert.
5. Bestimmung der Lehrerrolle als Vermittler, der die Schüler anleitet und unterstützt, um relevante Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit der präsentierten interkulturellen Problematik zu ziehen (vgl. ebd.).

Um wirkungsvolle Aufgaben zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln, ist es von großer Bedeutung, alle oben genannten Schritte zu beachten und gleichzeitig sicherzustellen, dass die interkulturelle Komponente in den sprachlichen und kommunikativen Kontext integriert wurde.

Es ist festzustellen, dass die guten Aufgaben eine bedeutende Rolle beim Vermitteln der kommunikativen und auch der interkulturellen Kompetenz spielen.

2.2.3 Bisherige Untersuchungen in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz

Die bisherigen Forschungen sind sehr vielfältig und behandeln verschiedene Aspekte dieses Bereiches. Oft konzentrieren sich diese Forschungen lediglich auf einen Teilaspekt, was höchstwahrscheinlich auf die Komplexität dieses Themenfeldes zurückzuführen ist.

So hat Eberhard (2013) eine Forschung in der Mittelschule im Französischunterricht durchgeführt, um zu prüfen, ob es möglich ist, das horizontale Komponentenmodell von Byram (1997) auf einer vertikalen Ebene zu bearbeiten (vgl. Eberhardt 2013). Er hat festgestellt, dass es möglich ist, die Schülerleistungen in drei Stufen zu unterscheiden: basal, intermediär und elaboriert (vgl. Eberhardt 2013). Laut Petravić (2016: 234-236) hebt sich in diesem Modell die starke Verbindung zwischen Sprache und Kultur hervor, somit ist eine Anpassung an den kroatischen Schulrahmen möglich, insbesondere für Schüler im 2. Jahr der Mittelschule.

Šenjug Krleža (2020) stellt in ihrer Forschung an Grundschulen fest, dass es trotz der Bemühungen der Bildungspolitik in Kroatien, die interkulturelle Kompetenz an Schulen zu fördern, große Schwierigkeiten dabei gibt, die vorgeschriebenen Ziele in den Lehrplandokumenten umzusetzen. Laut Petravić (2016: 208-210) modifizierte sie die Hauptkomponenten von Byram (1997) und passte dieses an das kognitive und affektive Potential von Grundschulern an. Sie betrachtet hauptsächlich die Kultur der Schüler, die Deutsch als Muttersprache sprechen, und berücksichtigt dabei nicht ausreichend die komplexen Beziehungen zwischen Sprache und Kultur, im Zentrum steht also die Bewusstheit der Schüler auf die eigene Kultur. Trotzdem könnte dieses Instrument als Grundlage für zukünftige Lehrpläne und Materialentwicklung dienen. In ihrer Forschung hebt Šenjug Krleža (2020) Hesse et. al. (2008), Sercu (2000) und Pachevske (2003) hervor, welche das Gleiche belegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Forschungen Einblicke in die interkulturelle Kompetenz von Schülern mit langjähriger Erfahrung im Erlernen der Zielsprache bieten, bei Eberhardt (2013) der französischen und bei Šenjug Krleža der deutschen Sprache. Ob diese Modelle in z.B. den Englischunterricht übertragbar sind, welcher sich in seiner Popularität hervorhebt, bleibt offen (vgl. Petravić 2016: 243).

2.3 Außerunterrichtliche Aktivitäten

In der Fachliteratur werden außerunterrichtliche Aktivitäten als informelles Lernen bezeichnet, bzw. dem informellen Lernen zugeordnet. Informelles Lernen bezieht sich laut UNESCO 2009 (zit. nach Roggers 2023: 15) auf eine Reihe von alltäglichen Aktivitäten in Bezug auf Arbeit, Familie und Freizeit. Dabei handelt es sich um einen nicht strukturierten Lernprozess, der nicht zu einer formalen Zertifizierung führt. Weiterhin ist laut Roggers (2023: 16-18) informelles Lernen ungeplant und umfasst alle unbewussten Einflüsse über Familie und Gruppen innerhalb

der Gesellschaft, wie Religion, Sport, Musik, Kleidung, Computerspiele oder andere zufällige Einflüsse in unserem Leben.

Auch Lewarter und Neubauer (2020: 229) verstehen unter informellem Lernen, das Lernen außerhalb formaler Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, wie Kindergärten, Schulen oder Hochschulen. Es erfolgt auch laut dieser Autorinnen in nicht geplanten Situationen im Alltag, in der Familie, in der Freizeit oder am Arbeitsplatz. Lewarter und Neubauer (ebd.) betonen allerdings auch die Nutzung von Medien, wodurch ungesteuertes Lernen auch stattfinden kann. Bei Lernprozessen, die zufällig und ungesteuert, bzw. außerhalb eines Unterrichtskontextes und ohne die Unterstützung einer Lehrperson, ausgelöst werden, hat der Lernende in einer bestimmten Situation unbewusst bzw. ohne zielgerichteten Input und Regeln oder Vorgaben, Kompetenzen oder Wissen erworben (vgl. Böttcher 2015: 4). So kann der Lernende vor einer konkreten Fragestellung stehen, auf die er eine Antwort sucht, oder sich mit einem Sachverhalt konfrontiert, für den er eine Lösung finden möchte. Er will zum Beispiel spontan wissen, wie die Hauptstadt Deutschlands heißt, nun greift er zu seinem Smartphone und recherchiert diese Information im Internet. In diesem Fall hat der Lernende also ungesteuert und unbewusst, als auch selbständig eine neue Information erworben, was ein Beispiel für informelles Lernen darstellt (vgl. ebd.: 6).

Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet. Dazu gehören die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, Sprachkenntnisse aus einem Auslandsaufenthalt oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte informations- und kommunikationstechnische Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (zum Beispiel Kinderbetreuung) erworben wurden.⁵ Neben einer Reihe von verschiedenen Fähigkeiten die man durch informelles Lernen erzielen kann, ergeben sich hier auch die Sprachkenntnisse und die interkulturelle Fähigkeit, welche für die Person in diesem konkreten Lebensabschnitt relevant ist.

Neben dem traditionellen Auslandsaufenthalt, welches interkulturelle Fähigkeiten vermitteln kann, wie auch neben Einflüssen von Musik, Filmen, Sport oder Computerspielen, eröffnen uns heutzutage die digitale Welt und insbesondere soziale Medien eine faszinierende Möglichkeit, das Fremde zu erleben.

⁵ <https://www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/caritas/lebenslanges-lernen/273137> abgerufen am 17.07.2023

Laut Pihkala-Posti (2012: 119-120) ist sprachliche Kommunikation von Natur aus eine soziale Aktivität und viele von den sozialen Medien vorhandenen Eigenschaften sind für den Erwerb kommunikativer Kompetenz entscheidend. Aktive Beteiligung, Kopieren und Weiterentwicklung von Sprachmaterial, mutiges Sprechen und Schreiben sowie Interaktivität und Offenheit sind wichtige Aspekte beim Aufbau von kommunikativer und interkultureller Kompetenz. So können Podcasts für das Hörverstehen oder Google Docs für Schreiben entscheidend sein. Andererseits können YouTube Videos sowohl das Hör- und Sehverstehen fördern und trainieren, wie auch gleichzeitig das Schreiben durch die Kommentare. Blogs können wiederum die schriftliche Kommunikation fördern, aber auch gesprochene Sprache durch eingebettete Videos oder Audioinhalte berücksichtigen (vgl. ebd.).

Es ist festzustellen, dass außerunterrichtliche Aktivitäten nicht nur die sprachlichen Kompetenzen stärken, sondern auch die interkulturelle Kompetenz fördern können. Durch verschiedene Inhalte und Interaktionsmöglichkeiten können Aktivitäten die außerhalb des Unterrichts stattfinden, neben gut ausgestellttem Lehrplan und angemessenen Aufgaben im Unterricht, die Förderung der interkulturellen Kompetenz unterstützen. Es scheint von Wichtigkeit zu sein, auch den Aspekt in Bezug auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten im Auge zu behalten, da auch dieser Aspekt Einfluss auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz haben kann. Im Forschungsteil dieser Arbeit wird unter Anderem genau dieses Phänomen zusätzlich beleuchtet, um zu prüfen, ob es zusätzlich Einfluss auf die Ebene der interkulturellen Kompetenz gehabt haben könnte.

3. Forschung zu den Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei DaF-Lernenden in der Mittelschule

3.1 Forschungsziele, -fragen und -hypothesen

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die drei Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei DaF-Lernenden in der Mittelschule zu erfassen. Um diese Dimensionen zu untersuchen, mussten sie in ihre Teilkomponenten zerlegt werden. Die Dimensionen wurden in die Teilkomponenten Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten und Haltungen zerlegt, welche mit Hilfe der Forschungsinstrumente erforscht wurden. Es wurden die folgenden Forschungsfragen gestellt:

1. Wie sieht das Profil der Probanden in Bezug auf ihren Lernkontext aus, besonders in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache bei außerunterrichtlichen Aktivitäten?
2. Welche Leistungen können die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente des Wissens bezüglich der Zielkultur bringen?
3. Auf welcher Ebene befinden sich die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente der Fertigkeiten und Fähigkeiten?
4. Auf welcher Ebene befinden sich die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente der Haltungen gegenüber der Zielkultur?

In Bezug auf diese Forschungsfragen, wurden die folgenden Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1: Die meisten Probanden lernen Deutsch als zweite Fremdsprache schon seit der Grundschule und verwenden sie auch gelegentlich außerhalb des Unterrichts.

Hypothese 2: Der Durchschnittswert aller Resultate wird einen Prozentsatz zwischen 80% und 90% Prozent zeigen, was der Note 4 (kroatisch: *vrlo dobar*) im kroatischen Notensystem entspricht.

Hypothese 3: Die Gymnasiasten befinden sich im Durchschnitt auf der mittleren Ebene in Bezug auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Hypothese 4: Die Gymnasiasten werden sich auch Bezug auf die Haltungen auf der mittleren Ebene befinden.

3.2 Probanden

An dieser Forschung haben insgesamt 40 Mittelschüler teilgenommen, wobei 21 (52,5%) von ihnen weiblich und 19 (47,5%) männlich waren. Alle Teilnehmer sind Gymnasiasten, die die dritte Klasse eines Gymnasiums besuchen, und die zwischen 17 und 18 Jahren alt sind und Kroatisch als Muttersprache sprechen. Alle 40 Teilnehmer lernen Deutsch als zweite Fremdsprache, 35 Schüler (87,5%) lernen Deutsch als Fremdsprache schon seit acht Jahren, nur 3 Schüler (7,5%) lernen sieben Jahre lang Deutsch und 2 (5%) Schüler lernen fünf Jahre lang Deutsch als Fremdsprache.

3.3 Instrument

Für diese Forschung wurden zwei Instrumente benutzt. Ein Instrument, um das Profil der Probanden zu erfassen, besonders in Bezug auf außerunterrichtliche Aktivitäten, und ein Instrument für die interkulturelle Kompetenz. Der erste Fragebogen wurde im Rahmen des Projekts „Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi“ (Leiterin: Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve) an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek erstellt. Für die Zwecke dieser Diplomarbeit wurde nicht der ganze Fragebogen benutzt, sondern nur ein Teil davon (siehe Anhang 1). Der Fragebogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Aus dem ersten Teil des Fragebogens lassen sich das Geschlecht, das Alter und die Muttersprache herauslesen. Aus dem zweiten Teil lässt sich erschließen wie, wie lange und wo die Probanden Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Es wird auch der Kontext erfragt, in dem sie sich der deutschen Sprache informell bedienen. Die Fragen sind kurz und klar formuliert, um Unklarheiten zu vermeiden.

Das zweite Instrument, bzw. der zweite Fragebogen (siehe Anhang 2) beschäftigt sich mit der Evaluation der interkulturellen Kompetenz. Das Instrument wurde aus dem INCA-Instrument, sowie aus den Instrumenten aus den Forschungen von Šenjuga Golub (2013) und Eberhardt (2013) angepasst. Es ist anzumerken, dass das Instrument von Šenjuga Golub (2013) sich auf die Grundschule bezieht, weshalb es der Leistungsstufe der Gymnasiasten inhaltlich und kognitiv angepasst werden musste. Die erste Gruppe der Fragen bezieht sich auf die Teilkomponente des Wissens, die zweite Gruppe der Fragen auf die Teilkomponente der Fähigkeiten und Fertigkeiten, und die dritte Gruppe der Fragen bezieht sich auf die Teilkomponente der Einstellungen.

Der erste Teil des Fragebogens, der sich auf die Teilkomponente des Wissens bezieht, hat insgesamt zehn Fragen. Auf alle diese zehn Fragen sollte ausführlich geantwortet werden. Bei den Fragen 1, 2, 7 und 9 konnten die Schüler jeweils einen Punkt erhalten, hier war es wichtig

die richtige Antwort auf die Frage zu geben, bzw. auf die Fragen deskriptiv zu beantworten. Bei den Fragen 3, 4, 6, und 8 konnten die Probanden insgesamt 3 Punkte erzielen, indem sie vollständig auf die Frage geantwortet haben, bzw. alles aufgezählt haben, was von ihnen verlangt wurde. Bei der 5. Frage gab es insgesamt 4 Punkte, jeweils ein Punkt für die drei Schriftsteller und ein Punkt für die zusätzlichen Informationen. Die 10. Frage besteht aus zwei Teilen, hier gab es jeweils einen Punkt für jeden Gruß, was insgesamt 2 Punkten entspricht.

Das INCA-Instrument kann nicht ohne Anpassungen zur Bewertung der interkulturellen Kompetenz der Schüler verwendet werden (vgl. auch Petravić 2016). Der Teil, der sich auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten bezieht, wurde in dieser Forschung aus dem INCA-Instrument, sowie der Forschungen von Šenjug Golub (2013) und Eberhardt (2013) angepasst. Bei der Erstellung dieses Teilinstruments wurden besonders weitere Teilkomponenten berücksichtigt, die sich auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten beziehen:

- Verhaltensflexibilität: Die Fähigkeit sein Verhalten den verschiedenen Situationen anzupassen (INCA 2004: 5). Die Antworten werden dabei auf einer Skala von 0 bis 3 eingeordnet, die von Uninteressiertheit bis zum Verständnis reicht (Šenjug Golub 2013: 140-141).
- Informationssammlung: Bei dem Fragenset zur Fähigkeit der Informationssammlung werden die Antworten der Schüler auf einer Skala von 0-3 geordnet: von der vollständigen Uninteressiertheit bis zu hoher Fähigkeit der Informationssammlung (Šenjug Golub 2013: 142).
- Relativierung: Fähigkeit zur Relativierung der fremden und der eigenen Kultur, z.B. wie die Lernenden die eigene und fremde Kultur betrachten.

Bei diesen Fragen, bzw. Aufgaben werden die Antworten der Lernenden auf einer Skala von 0 bis 3 kategorisiert, wobei Deskriptoren für jede Skala bestehen, die aus den Forschungen von Šenjug Golub (2013) und dem INCA-Instrument angepasst und übernommen wurden. Für jede Situation aus den Fragebögen gibt es im INCA-Instrument sogar einen Beurteilungsbogen mit beispielhaften Antworten und Verhaltensweisen, die die drei Ebenen beschreiben, was sich als sehr hilfreich bei der Analyse der Antworten erwiesen hat. Es wird auch für jede Situation beschrieben, welche der Teilbereiche getestet wird. Alle bisherigen Untersuchungen zeigen drei verschiedene Ebenen in Bezug auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten: die niedrigere, mittlere und hohe Ebene. Die niedrige Ebene entspricht laut Šenjug Golub (2013: 240) einem Resultat unter 50%, die mittlere zwischen 50% bis 79% und die hohe Ebene einem Resultat ab 80%.

In Bezug auf die Haltungen werden laut Petravić (2016: 204) drei Bereiche unterschieden: Offenheit, Neugier und Abneigung gegenüber Stereotypen (Šenjug Golub 2013). Je höher der Durchschnittswert für jeden dieser drei Bereiche der Haltungen auf einer Skala von 1 bis 5 ist, desto höher wird ihre Leistung eingestuft. Bei 1 bis 1,99 Punkten befindet sich der Proband auf einer niedrigen, bei 2 bis 3,99 Punkten auf einer mittleren und bei 4 bis 5 Punkten auf einer hohen Stufe (vgl. Petravić 2016: 204).

3.4 Datenerhebung und Datenanalyse

Die Daten wurden im Mai 2023 erhoben. Den Schülern der 3. Klasse des Gymnasiums (Mittelschule) wurde der Fragebogen in kroatischer Sprache als Worddokument im Klassenzimmer am Computer präsentiert. Dies wurde zuvor von der Schulleiterin und den Lehrkräften genehmigt. Die Anweisungen erhielten die Probanden in kroatischer Sprache. Es wurde vor dem Ausfüllen des Fragebogens über den Zweck der Untersuchung informiert, sowie auch über die benötigte Zeit zum Ausfüllen. Zudem wurde betont, dass die Daten anonym sind und dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist.

Nachdem die Daten gesammelt wurden, wurden diese zunächst qualitativ und dann quantitativ in Bezug auf die Forschungsfragen analysiert.

3.5 Ergebnisse

In den nachfolgenden Kapiteln werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen vorgestellt.

3.5.1 Wie sieht das Profil der Probanden in Bezug auf ihren Lernkontext aus, besonders in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache bei außerunterrichtlichen Aktivitäten?

Da dabei ausgegangen wird, dass für die interkulturelle Kompetenz, wie auch für alle anderen Kompetenzen, nicht nur der klassische DaF-Unterricht eine Rolle spielt, wurde hier das Profil der Probanden in Bezug auf den Lernkontext und auf die außerunterrichtlichen Aktivitäten dargestellt, um genau zu untersuchen, auf welche Art und Weise und in welchem Umfang sie sich noch mit der deutschen Sprache befasst haben. In Tabelle 1 sind zunächst die Gesamtsummen und die prozentualen Anteile der außerunterrichtlichen Aktivitäten der Gymnasiasten dargestellt:

Tabelle 1: Resultate des Fragebogens zu außerunterrichtlichen Aktivitäten

	1-nie		2-selten		3-gelegentlich		4-oft	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Filme, Serien, und andere Sendungen ohne Übersetzung anschauen.	3	7.5%	20	50%	11	27.5%	6	15%
Musik, Radiosendungen und Videoclips auf Deutsch hören.	3	7.5%	16	40%	15	37.5%	6	15%
Zeitungen/Zeitschriften auf Deutsch lesen.	6	15%	17	42.5%	14	35%	3	7.5%
Bücher auf Deutsch lesen.	36	90%	4	10%	-	-	-	-
Benachrichtigungen, Werbungen, Zeitpläne und Ä. auf Deutsch lesen.	4	10%	10	25%	17	42.5%	9	22.5%
Deutsche Internetseiten lesen.	2	5%	12	30%	15	37.5%	11	27.5%
Über Internetportale Deutsch üben.	1	2.5%	6	15%	14	35%	19	47.5%
In sozialen Netzwerken auf Deutsch chatten und kommunizieren.	3	7.5%	8	20%	16	40%	13	32.5%
Mit anderen Menschen, die Deutsch sprechen, reden.	-	-	4	10%	13	32.5%	23	57.5%
Deutschhausaufgaben machen.	1	2.5%	1	2.5%	7	17.5%	31	77.5%
E-Mails auf Deutsch schreiben.	6	15%	12	30%	17	42.5%	5	12.5%

Formulare, Fragebögen u Ä. auf Deutsch ausfüllen.	36	90%	2	5%	2	5%	-	-
Nachrichten auf Deutsch schreiben.	11	27.5%	23	57.5%	4	10%	2	5%

Wie man aus Tabelle 1 herauslesen kann, gab die Mehrheit der Schüler an, regelmäßig Deutschhausaufgaben zu machen, sogar 77.5% der Probanden. Die am häufigsten mit *nie* markierte Aktivität ist das Bücherlesen auf Deutsch, hier haben sogar 90% der Probanden angegeben, nie ein Buch auf Deutsch zu lesen.

Darüber hinaus kann man sagen, dass von den insgesamt 40 Schülern insgesamt betrachtet bis jetzt viele unterschiedliche Methoden gewählt wurden, um Deutsch zu lernen. So haben 10 Schüler (25%) die deutsche Sprache bislang nur im Fremdsprachenunterricht in der Schule erlernt. 16 Schüler (40%) haben sich neben dem Fremdsprachenunterricht selbstständig mit der deutschen Sprache befasst mithilfe verschiedener Übungsblätter oder Materialien aus dem Internet. Zwei Schüler (5%) haben neben dem Fremdsprachenunterricht und dem selbständigen Lernen zusätzlich Nachhilfestunden besucht. Zwei weitere Schüler (5%) haben zusätzlich noch ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache (Deutsches Sprachdiplom) besucht. Vier weitere Schüler (10%) haben dieses erweiterte Programm besucht, aber haben auf keine andere Art und Weise Deutsche Sprache erlernt außer im Unterricht. Nur ein Schüler (2,5%) spricht neben dem Fremdsprachenunterricht und dem selbständigen lernen im Alltag mit dem Onkel Deutsch. Und ein weiterer Schüler (2,5%) besucht eine Schule für Fremdsprachen neben dem Fremdsprachenunterricht.

Das erweiterte Programm an der Schule für deutsche Sprache (Deutsches Sprachdiplom) ist das einzige schulische Programm der Bundesrepublik Deutschland für Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Aus den bislang dargestellten Ergebnissen ist herabzuleiten, dass sogar 8 Schüler (20%) dieses Programm besuchen.

11 der befragten Schüler (27,5%) waren noch nie in einem deutschsprachigen Land. 29 Schüler (72,5%) waren bereits mindestens einmal in einem deutschsprachigen Land zu Besuch bei Freunden oder Familie, in den Ferien oder auf einem Ausflug. Nur ein Schüler hat geschrieben, dass er bezüglich einer außerunterrichtlichen Aktivität im Ausland war. Kein Schüler war länger als 10 Tage lang dort.

Aus den Daten der Tabelle 1 lässt sich ableiten, dass jeder Schüler zumindest gelegentlich an einer außerunterrichtlichen Aktivität teilnimmt, es gibt keine Schüler, die sich nicht in irgendeiner Weise mit außerunterrichtlichen Aktivitäten beschäftigen.

3.5.2 Welche Leistungen können die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente des Wissens bezüglich der Zielkultur bringen?

Nun werden die verschiedenen Teilkomponenten, die die Dimensionen der interkulturellen Kompetenz ausmachen, untersucht. So wird unter dieser Forschungsfrage das Wissen bezüglich der Zielkultur analysiert. Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse in Bezug das Wissen über die Zielkultur:

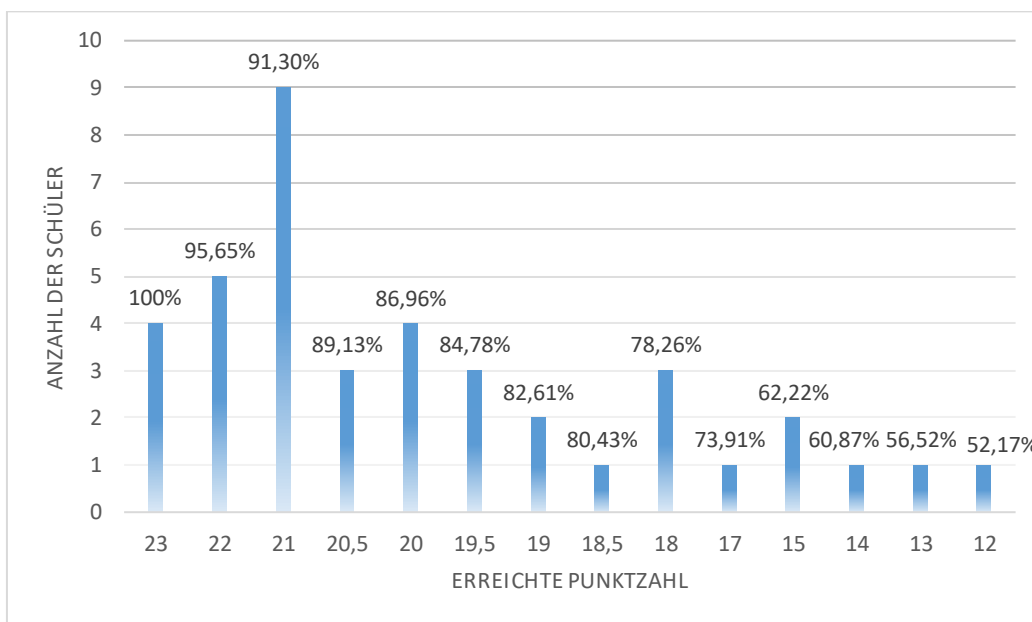


Abbildung 1: Resultate bezüglich des Wissens über die Zielkultur

Im Rahmen des Fragebogens bezüglich des Wissens bezüglich der Zielkultur hatten die Probanden insgesamt die Möglichkeit, 23 Punkte zu erzielen. Die Abbildung 1 verschafft einen umfassenden Überblick über die Resultate. Neben der Anzahl der Schüler und der erreichten Punktzahl, kann man aus dem Diagramm auch den Prozentsatz der richtig gelösten Aufgaben herauslesen. Herauszuheben ist, dass 4 Schüler die gesamte Punktzahl erreicht haben, hingegen aber 3 Schüler zwischen 12 und 14 Punkten hatten. Die Durchschnittspunktzahl lässt sich aus dem Diagramm ableiten und beträgt 19,7 Punkte. Daraus lässt sich schließen, dass durchschnittlich 85,65% des Fragebogens richtig gelöst wurde.

Die qualitative Analyse bietet einen noch tieferen Einblick in die einzelnen Fragen. So wurde festgestellt, dass auf die 1. Frage (siehe Anhang 2) über den Namen des deutschen Staates 39

der Probanden richtig geantwortet haben, während nur ein Schüler die Antwort auf diese Frage nicht wusste.

Auf die Fragen 4 und 6 (siehe Anhang 2) über das Essen und Personen des öffentlichen Lebens haben die meisten Probanden ausführliche Antworten gegeben. Beim Aufzählen von Spezialitäten aus den deutschsprachigen Ländern waren die Schüler äußerst kreativ und konnten viele Spezialitäten aufzählen. Hinsichtlich der Personen des öffentlichen Lebens im deutschsprachigen Raum nannten die Probanden überwiegend Influencer und YouTuber, welche der Verfasserin dieser Arbeit unbekannt waren und diese Antworten im Internet recherchiert werden mussten.

Als besonders interessant hebt sich die 8. Frage (siehe Anhang 2) über das deutsche Schulsystem hervor, da hier sogar fünf Probanden eine Parallele mit dem kroatischen Schulsystem gezogen haben, obwohl dies überhaupt nicht die Aufgabe war.

Auf die 5. Frage (siehe Anhang 2) über deutschsprachige Schriftsteller, haben sogar 10 aller Probanden bemerkenswert ausführliche Antworten gegeben, wohingegen andere Antworten knapp und oberflächlich waren, wie etwa 9. Frage (siehe Anhang 2) über die Bedeutung des Wortes Multi-Kulti. Da gab es die meisten falschen Antworten, jedoch waren die wenigen korrekten Antworten äußerst ausführlich.

3.5.3 Auf welcher Ebene befinden sich die Gymnasiasten in Bezug in Bezug auf die Teilkomponente der Fertigkeiten und Fähigkeiten?

Im Rahmen dieser Forschungsfrage wird untersucht, welche Resultate die Probanden im Fragebogen bezüglich der Teilkomponente der Fertigkeiten und Fähigkeiten erzielt haben. In der folgenden Tabelle 2 werden die Resultate dargestellt:

Tabelle 2: Resultate bezüglich der Fertigkeiten und Fähigkeiten

Ebene in Bezug auf Fertigkeiten und Fähigkeiten	Anzahl der Schüler	Erzielte Leistung in Prozentsatz
Hohe Ebene (ab 80%)	3	86,67%
	1	80%

Mittlere Ebene (zwischen 50% und 79%)	2	73,33%
	3	73,30%
	29	66,67%
	1	60%
Niedrige Ebene (unter 50%)	1	46,67%
		Durchschnitt: 63,17%

Aus der Tabelle 2 lässt sich herableiten, dass sich im Rahmen dieser Forschung insgesamt vier Gymnasiasten auf der hohen, nur ein Gymnasiast auf der niedrigen und sogar 35 Gymnasiasten auf der mitlernen Ebene bezüglich der Fertigkeiten und Fähigkeiten befinden. Der Durchschnittswert aller Resultate beträgt 63,17%, was auch der mittleren Ebene dieser Teilkomponente entspricht.

Es wird nun auf die qualitativen Resultate eingegangen, um mit Hilfe der Antworten der Schüler ein umfassenderes Bild der Resultate zu vermitteln.

So haben die Schüler die vollständigsten Antworten in Bezug auf die erste Situation (siehe Anhang 1), welche sich auf die Informationssammlung bezieht, gegeben. Sie haben hier äußerst detailliert beschrieben, wie sie die Daten sammeln würden und auf welche Weise sie dies tun würden. Besonders hervorzuheben ist, dass die Antworten auf den letzten Teil der Frage (*Beschreibe ausführlich, wie du während deines Aufenthalts mehr über Deutschland und die Schweiz sowie über die Orte, in denen du dich befindest, erfahren wist*) in 87% der Fälle ihre Gastgeber auf irgendeine Weise einbeziehen und sie als besten Lehrer über ihre Region sehen. Die Gymnasiasten geben auch an, ihre Gastgeber um Hilfe bitten zu würden, um andere Orte zu besuchen und nicht nur das Internet als Quelle, bzw. Weganweisung benutzen würden.

Andererseits haben die Schüler die schlechtesten Resultate in Bezug auf die letzte Frage (Situation 5), welche sich auf die Verhaltensflexibilität bezieht, erzielt. Hier haben sogar 75,5% der Gymnasiasten nur einen oder gar keinen Punkt erhalten. Die Mehrheit der Antworten war

sehr kurz und deutete darauf hin, dass sich die meisten Schüler in einer solchen spezifischen Situation unwohl fühlen würden. In dieser Hinsicht gaben sie zur Lösung Antworten, die tendenziell weniger konstruktiv waren und sich eher in die Kategorie „Vermeidung dieser Situation“ einordnen ließen. Beispielsweise äußerten sie, dass sie sich nicht privat mit diesen Personen anfreunden würden, solche meiden würden, die zu schnell sprechen, nach jemandem suchen, der ihre Sprache spricht, oder die Zeit anderweitig nutzen würden, anstatt sie mit jemandem zu verbringen, den sie nicht verstehen.

Sehr interessante Antworten heben sich in der zweiten Situation hervor, welche sich auf die Relativierung bezieht. Ganze 51% der Probanden würden sich für eine Unterbringung in einer Jugendherberge entscheiden, wo sie mit einigen Landsleuten zusammen wären. Nur 34% würden die Option einer Gastfamilie wählen und geben hierzu an:

- 1.) *Dies würde ein authentisches Eintauchen in die fremde Kultur ermöglichen.* (Proband 13)
- 2.) *Ich könnte mich damit am engsten mit der neuen Umgebung verbunden fühlen.* (Proband 15)
- 3.) *So könnte ich am besten alles über die fremde Kultur erfahren, was mich interessiert.* (Proband 7)

Lediglich wenige würden sich für eine eigene Wohnung entscheiden, in der sie sich selbst um alles kümmern würden. Hier werden als Erläuterung meistens die Privatsphäre und die Kontrolle über den Alltag angegeben.

Besonders bemerkenswerte Antworten treten auch in der der vierten Situation hervor. Es fällt auf, dass es viele Übereinstimmungen gibt und die Palette der Antworten begrenzt ist. Manche beschränken sich hier auf stereotypische Antworten, wie etwa die Sacher Torte, Mozart oder Klimt, während andere Städte wie Wien, Graz usw. hinzufügen. Hingegen offenbart sich bei den Antworten zur eigenen Kultur eine faszinierende Vielfalt.

3.5.4 Auf welcher Ebene befinden sich die Gymnasiasten in Bezug auf die Teilkomponente der Haltungen gegenüber der Zielkultur?

Die Fragen im Fragebogen bezüglich der Haltungen (siehe Anhang 2) sind in drei Bereiche geteilt: Offenheit, Neugierde und Abneigung gegenüber Stereotypen. Tabelle 3 zeigt zunächst die Verteilung der Resultate und den Durchschnittswert der anhand dieser Ergebnisse ermittelt werden konnte:

Tabelle 3: Resultate bezüglich der Haltungen

Anzahl der Schüler	Insgesamt
3	4,0
7	3,3
10	3,2
10	3,1
10	3,0
	Durchschnitt: 3,2

Aus Tabelle 3 ist herabzuleiten, dass drei Gymnasiasten einen Durchschnitt von 4,0, sieben Schüler einen Durchschnittswert von 3,3 und jeweils zehn Schüler von 3,2, 3,1 und 3,0 erreicht haben. Der Durchschnitt dieser Resultate ist 3,2 und entspricht somit der mittleren Ebene.

Um jedoch ein noch präziseres Bild davon zu bekommen, welche der Teilbereiche in Bezug auf die Haltungen sich als besonders ausgeprägt gezeigt haben, wurden genau diese noch genauer unter die Lupe genommen. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse in Bezug auf die Bereiche Offenheit, Neugier und Abneigung gegenüber Stereotypen.

Tabelle 4: Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Teilbereiche der Teilkomponente der Haltungen

Kriterium	Durchschnittswert
Offenheit	3,56
Neugier	3,78
Abneigung gegenüber Stereotypen	2,03

Tabelle 4 zeigt, dass der Durchschnittswert des Teilbereichs Offenheit den höchsten und die Abneigung gegenüber Stereotypen den niedrigsten zeigt. Der Durchschnittswert befindet sich bei 2,03. Hier gab es sehr unterschiedliche Antworten, es scheint jedoch so, als hätten einige Gymnasiasten nicht ganz genau verstanden, wie sie die Fragen interpretieren sollten. So haben während der Befragung einige wenige Schüler gesagt, dass sie nicht glauben, dass alle Österreicher Ski fahren können oder, dass alle Deutschen Würstchen und Bier mögen, aber dass die Annahme besteht, dass die Mehrheit es kann oder mag. Ein Schüler hat sogar eine Parallele zur eigenen Kultur gezogen und gesagt, dass nicht alle Menschen aus Split unbedingt schwimmen können, aber man davon ausgehen würde, dass das eben so ist, da sie ja am Meer

leben. Es wurde auch angeführt, dass nicht alle Menschen aus Slawonien das Gericht *Sarma* mögen, aber man auch davon ausgehen würde, dass die meisten es mögen.

Auch bei dieser Teilkomponente haben die Schüler, welche ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache besuchen, die besten Leistungen geleistet.

4. Diskussion

In diesem Abschnitt werden nun die einzelnen Hypothesen anhand der Ergebnisse in unserem Korpus hinterfragt und besprochen.

In der ersten Hypothese ging man davon aus, dass die meisten Probanden die deutsche Sprache schon seit der Grundschule als zweite Fremdsprache lernen und dass sie sie auch gelegentlich außerhalb des Unterrichts verwenden. Diese Hypothese konnte bestätigt werden, jedoch zeigen sich bestimmte Abstufungen in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts.

Alle Probanden (100%) lernen Deutsch als zweite Fremdsprache schon seit der Grundschule und befassen sich auf die eine oder andere Art mit der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts. Es werden nicht viele außerunterrichtliche Aktivitäten oft von den Schülern praktiziert, aber die meisten befassen sich selten bis gelegentlich mit außerschulischen Aktivitäten.

Wie im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit erwähnt, ist laut Roggers (2023: 16-18) informelles Lernen ungeplant und umfasst alle unbewussten Einflüsse über Familie und Gruppen innerhalb der Gesellschaft. Hier sollte beachtet werden, dass obwohl sich jeder Schüler auf die eine oder andere Art mit außerunterrichtlichen Aktivitäten befasst, die deutsche Sprache sehr wahrscheinlich nicht innerhalb der Familie oder Gesellschaft gesprochen wird, d. h. unter den Befragten gibt es keine zweisprachigen Schüler oder etwa „Fernsehkinder“. Die Schüler in Kroatien sind eingeschränkt, der deutschen Sprache zu begegnen. Das Englische ist vielmehr in der Umgebung zu sehen und zu hören, die meisten Videospiele oder Internetseiten sind auf Englisch.

In den Ergebnissen dieser Forschung ist evident, dass die Schüler, welche ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache (deutsches Sprachdiplom) besuchen, die besten Leistungen in den Teilkomponenten erzielt haben. Diese außerunterrichtliche Aktivität hat sich als die relevanteste gezeigt, um die interkulturelle Kompetenz zu fördern. Das deutsche

Sprachdiplom kann, dieser Forschung zufolge, als eine der effektivsten außerunterrichtlichen Aktivitäten hervorgehoben werden.

Man kann schlussfolgern, dass es doch sehr nützlich und für zukünftige Studien ratsam ist, das gesamte Profil in Bezug auf den Lernkontext und die Umgebung der Probanden genau zu untersuchen, um eventuelle Einflüsse zu beleuchten.

In der zweiten Hypothese ging man davon aus, dass der Durchschnittswert aller Resultate einen Prozentsatz zwischen 80% und 90% Prozent zeigen wird, was der Note 4 (kroatisch: *vrlo dobar*) im kroatischen Notensystem entspricht. Die Resultate zeigten, dass der Wert bei 85,65% liegt (siehe Ergebnisse im Abschnitt 3.5.2), was in der Regel einer Durchschnittsnote 4 (kroatisch: *vrlo dobar*) im kroatischen Notensystem entspricht. Somit wurde die zweite Hypothese bestätigt.

Die sehr hohen Leistungen in Bezug auf Teilkomponente des Wissens bezüglich der Zielkultur, weisen auf einen guten landeskundlichen Unterricht in Kroatien hin, der offenbar auf einem hohen Niveau das entsprechenden (landeskundliche) Wissen über die deutschsprachigen Länder, Bräuche und kulturelle Besonderheiten/Unterschiede im DaF-Unterricht vermittelt. Auch höhere Resultate wären möglich gewesen, wenn die Schüler die Aufgaben genauer gelesen hätten, da einige Antworten nicht zwangsläufig falsch waren, sondern eher darauf hindeuten, dass einige Antworten, anhand von Konzentrationsmangel, nicht genau auf die Aufgabenstellung abgestimmt waren.

Darüber hinaus muss man feststellen, dass sich in einigen der Antworten bezüglich der Personen des öffentlichen Lebens im deutschsprachigen Raum von den Probanden überwiegend Influencer und YouTuber genannt wurden, welche der Verfasserin dieser Arbeit unbekannt waren und diese Antworten im Internet recherchiert werden mussten. Diese Beobachtung unterstreicht die potentielle Rolle von sozialen Medien bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz, wie in Kapitel 2.3 bereits nach Pihkala-Posti (2012: 119-120) diskutiert und festgestellt wurde.

Es hat sich auch gezeigt, dass die eigene Kultur und das Wissen über die eigene Kultur von den Probanden in eine Relation mit der fremden Kultur gestellt wurden, was nach Petravić (2016) von großer Wichtigkeit für die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu sein scheint. Dies zeigt auch die 8. Frage (siehe Anhang 2) über das deutsche Schulsystem, da hier sogar fünf Probanden eine Parallele mit dem kroatischen Schulsystem gezogen haben. Offensichtlich war hier das Wissen, bzw. das Bewusstsein über die eigene Kultur, welches in mehreren Kapiteln

in der theoretischen Grundlage dieser Diplomarbeit, als wichtiger Bestandteil der interkulturellen Kompetenz betont wurde, hilfreich. Wie oben erwähnt, meint Kramsch (zit. nach Andracka 2012: 147-148), dass bei interkulturellen Begegnungen im Unterricht die Lernenden Einblicke sowohl in die eigene als auch in die fremde Kultur gewinnen sollen. Es ist evident, dass der Einblick in die eigene Kultur in diesem Fall den Schülern geholfen hat, auf diese Frage zu antworten.

Die Schüler, die die volle Punktzahl in diesem Teil des Fragebogens erreicht haben (siehe Abbildung 1), befassen sich sehr intensiv mit außerunterrichtlichen Aktivitäten und besuchen alle ein erweitertes Programm für deutsche Sprache, das an dieser Schule zusätzlich angeboten wird, d.h. den Unterricht des Deutschen Sprachdiploms. Hier kann festgestellt werden, dass außerunterrichtliche Aktivitäten die interkulturelle Kompetenz, bzw. die Teilkomponente des Wissens fördern können. Die Schüler, die die geringste Punktzahl erzielt haben (siehe Abbildung 1), haben sehr oberflächliche Antworten auf die Fragen gegeben. Es muss jedoch betont werden, dass hier nicht der Wissensmangel eine Rolle spielen muss, es kann auch sein, dass die Schüler anhand von anderen Faktoren keine Lust hatten den Fragebogen auszufüllen.

In der dritten Hypothese ging man davon aus, dass sich die Gymnasiasten im Durchschnitt auf der mittleren Ebene in Bezug auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten befinden. Der Durchschnittswert aller erzielten Resultate beträgt 63,17% (siehe Ergebnisse unter 3.5.5), was der mittleren Ebenen entspricht. Wenn man die Resultate einzeln betrachtet, haben sogar 35 Gymnasiasten ein Resultat zwischen 50% und 79% erzielt, was zeigt, dass sich die Mehrheit der Probanden auf dieser Ebene befindet. Daraus lässt sich schließen, dass auch diese Hypothese bestätigt wurde.

Wie den qualitativen Ergebnissen zu entnehmen ist, haben sich interessante Antworten der Schüler ergeben. So kann man in Bezug auf die erste Situation hervorheben, dass die Probanden sich sehr wohl auch auf die Kommunikation und Hilfe mit den Angehörigen der fremden Kultur einlassen würden, was als sehr positiv einzuschätzen ist. Dies heben besonders Brinitzer und A. (2013) als wichtig hervor, da man auf diese Art und Weise den Kulturaustausch am besten erleben kann.

Die schlechtesten Ergebnisse wurden in Bezug auf die fünfte Situation erzielt. Wie bereits gesagt, wurden oft Antworten gegeben, die nahe legen, dass die Probanden diese Situation nicht lösen würden, sondern dass sie eher solche Situationen vollkommen vermeiden würden. Die Antworten der Gymnasiasten lassen zu dieser Situation wenig Raum für die Annahme, dass

eine Offenheit für die fremde Kultur vorliegt. In diesem konkreten Bereich der Verhaltensflexibilität bieten die Resultate dieser Forschung noch erhebliches Potenzial zur Verbesserung der Vermittlung im DaF- Unterricht. Diese Ergebnisse können beispielsweise auch mit den Ergebnissen von Eberhardt (2013) verglichen werden. Gymnasiasten verfügen offensichtlich noch nicht über andere Kompetenzen bezüglich des Krisenmanagements, was dann auch in solchen Situationen zum Vorschein kommt. Jugendliche tendieren dazu, generell schwierige Situationen zu vermeiden, unabhängig davon, um was für eine Art von Situation es sich handelt. Hier ist auch zu beachten, dass die zweite Frage zu dieser Situation auf die Gefühle der Probanden abzielt. Es wird gefragt, was der Schüler machen könnte, um sich besser zu fühlen (siehe Anhang 1). Man könnte sagen, dass davon ausgegangen wird, dass sich der Schüler in einer unangenehmen Situation befindet. Eine mögliche Herangehensweise hätte darin bestanden, die Formulierung dieser Frage leicht anzupassen, um potentiell positivere Reaktionen hervorzurufen. Es muss daher angemerkt werden, dass dieser Abschnitt des Fragebogens für Mittelschüler auf alle Fälle modifiziert werden sollte, so dass er dazu ermutigt, konstruktivere und optimistischere Antworten zu geben und nicht umgekehrt.

Obwohl die Resultate in Bezug auf den Teilbereich der Relativierung zufriedenstellend sind und auf mittlerem Niveau liegen, ist es wichtig zu betonen, dass die zweite Situation verdeutlicht, dass hier noch Raum für Verbesserung besteht. Ganze 51% der Probanden würden sich für eine Unterbringung in einer Jugendherberge entscheiden, wo sie mit einigen Landsleuten zusammen sind. Nur 34% würden die Option einer Gastfamilie wählen. Lediglich wenige würden sich für eine eigene Wohnung entscheiden. In diesem Kontext lässt sich auch die Perspektive erkennen, dass in jungen Jahren möglicherweise weniger das Eintauchen in eine fremde Kultur im Vordergrund steht, sondern Jugendliche noch immer mit anderen subjektiven Perspektiven beschäftigt sind, die ihnen in solchen Situationen wichtiger wären als die interkulturelle Komponente.

Es muss ebenfalls noch hervorgehoben werden, dass es für die vierte Situation sehr viele gleiche Antworten für die fremde Kultur gab, jedoch hingegen sich bei den Antworten zur eigenen Kultur eine faszinierende Vielfalt offenbart hat, was zeigt, dass dem Abschaffen von Stereotypen zusätzlich widmen sollte. Zu ähnlichen Resultaten kam auch Šenjug Golub (2013) in Bezug auf diesen Bereich bei Grundschulern der 8. Klasse. Man kann daraus schließen, dass sich der Bereich bezüglich der Stereotypen generell auf alle Ebenen als problematisch erwiesen hat. Diese Ergebnisse können neue Impulse für praktische Implikationen im DaF-Unterricht geben.

Es muss auch hier angemerkt werden, dass auch in diesem Teilbereich alle Probanden mit sehr hohen Leistungen ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache, das Programm bezüglich des Deutschen Sprachdiploms besuchen. Wie sich erkennen lässt, könnten auch diese Resultate verbessert werden, jedoch muss man doch schlussfolgern, dass die Auswertungen im Bereich der Fertigkeiten und Fähigkeiten zweifellos positiv sind und die Erwartungen erfüllen.

In der vierten Hypothese ging man davon aus, dass sich die Gymnasiasten auch in Bezug auf die Haltungen auf der mittleren Ebene befinden. Der Durchschnittswert aller Resultate beträgt 3,2, was der mittleren Ebene entspricht und somit auch die letzte Hypothese bestätigt.

Wie den Resultaten zu entnehmen ist, haben die Probanden in den verschiedenen Teilbereichen in Bezug auf die Haltungen den schlechtesten Wert bei der Abneigung gegenüber Stereotypen erzielt. Der Durchschnittswert befindet sich in dieser Kategorie bei 2,03. In diesem Sinne muss angemerkt werden, dass das übernommene Instrument für diese Altersgruppe nochmals überarbeitet werden sollte und vielleicht auch noch Interviews mit den Probanden in die Forschung miteingebaut werden sollten, um die Probanden ihre Antworten zusätzlich erklären zu lassen und um solche Unklarheiten zu vermeiden. Interviews waren ein fester Bestandteil des Forschungsdesigns von Eberhardt (2013), was sich wie wir auch erkennen konnten als äußerst nützlich für die vorliegende Altersgruppe erwiesen hat. In zukünftigen Untersuchungen, sollte auf alle Fälle eine Kombination aus Fragebögen und Interviews für die untersuchte Altersgruppe in Erwägung gezogen werden.

Bei der Offenheit haben die Schüler einen Durchschnittswert von 3,56 erzielt, was zeigt, dass die Schüler für die fremde Kultur offen sind, aber dass sie doch neugieriger sind, da die Probanden doch bei der Neugier einen Durchschnittswert von sogar 3,78 erzielt haben. Hier lässt sich zweifellos feststellen, dass die Gymnasiasten eine außerordentliche Neugier gegenüber der fremden Kultur zeigen. Möglicherweise spielt hier auch die jugendliche Entdeckungsfreude eine bedeutende Rolle. Petravić (2016) geht in ihren Auslegungen in Bezug auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht besonders davon aus, dass die Neugier der Schüler eine wichtige Voraussetzung ist, die auch von Lehrenden gesteuert und gefördert werden sollte.

Auch bei dieser Teilkomponente haben die Schüler, welche ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache besuchen, die besten Leistungen geleistet.

Zusammenfassend muss man ebenfalls hervorheben, dass es evident ist, dass die Gymnasiasten, welche ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache besuchen, die besten

Resultate in allen Teilkomponenten erzielt haben. Dieses zusätzliche Programm hat sich sicherlich auch als zusätzliches Input bezüglich der hier untersuchten Dimensionen gezeigt. Dieses zusätzliche Input hat dann auch die Leistungen beeinflusst, aber diese Schüler haben eventuell auch eine höhere Motivation, sich mit der deutschen Kultur auseinander zu setzen als andere, die sich nicht weiter mit der deutschen Sprache beschäftigen, sondern dies nur auf den DaF-Unterricht begrenzt ist.

5. Schlussfolgerung

Das Ziel dieser Diplomarbeit war es, die drei Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz bei den hier insgesamt 40 teilnehmenden Gymnasiasten zu untersuchen. Um diese zu erfassen, mussten die Dimensionen in ihre Teilkomponenten zerlegt werden: das Wissen über die Zielkultur, die Fertigkeiten und Fähigkeiten und die Haltungen in Bezug auf die Zielkultur.

Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Gymnasiasten in Bezug auf die drei Dimensionen auf der mittleren Ebene befinden. Die Teilkomponente, die am besten abgeschnitten hat und den besten Durchschnittswert (85,65%) erzielt hat, ist die bezüglich des Wissens über die Zielkultur.

Der Durchschnittswert aller erzielten Resultate in Bezug auf die Teilkomponente der Fertigkeiten und Fähigkeiten beträgt 63,17%, was ebenfalls der mittleren Ebene entspricht. Es muss jedoch angemerkt werden, dass es hier einige problematische Stellen in der Forschung gab. Es wird angenommen, dass die Schüler noch höhere Leistungen erzielt hätten, wenn beispielsweise zusätzlich Interviews eingesetzt worden wären.

Der Durchschnittswert aller Resultate der Probanden in Bezug auf Teilkomponente der Haltungen, Einstellungen bezüglich der Zielkultur bezieht, beträgt 3,2, was laut Šenjug Golub (2013) ebenfalls der mittleren Ebene entspricht.

Die Gymnasiasten, welche ein erweitertes Programm an der Schule für deutsche Sprache besuchen, haben die besten Resultate in allen drei Teilkomponenten erzielt. Dies weist darauf hin, dass sich außerunterrichtliche Aktivitäten positiv auf die interkulturelle Kompetenz auswirken können, wobei hier zu beachten ist, dass diese Schüler eine höhere Motivation für das Kennenlernen der deutschen Kultur besitzen.

Zukünftige Untersuchungen, die sich mit Gymnasiasten oder Schülern einer anderen Mittelschule beschäftigen werden, sollten sich weiter mit der Entwicklung eines Instruments für diese Altersstufe beschäftigen, ausgehend von dem Instrument, das für die Grundschule

entwickelt wurde und unter der Berücksichtigung der hier beobachteten Einschränkungen bezüglich des Instruments und der Anpassung an die Altersgruppe.

Literaturverzeichnis :

Andraka, Marija (2012): Raising Pupils' Intercultural Awareness by Means of the European Language Portfolio in Croatian Primary Schools. In: Yvonne Vrhovac (2012): *Introducing the European Language Portfolio into Croatian and French Foreign Language Classrooms. From Language Use to Language Awareness*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Böttcher, Rebecca (2015): Lernen mit digitalen Medien informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen. In: Goethe Institut (2015): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Unterrichten mit digitalen Medien*. Erich Schmidt Verlag (3-7).

Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller-Frorath, Monika; Ros, Lourdes (2013): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Eberhardt, Jan Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Heyd, Getraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Kontruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Lewalter, Doris; Katrin Neubauer (2020): Informelles Lernen im Kindes- und Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 67(3), 228-231.

Rogers, Alan (2014): *Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning. The Base of the Iceberg*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk3bb.5> (abgerufen am: 26.06.2023)

Petravić, Ana (2016): *Medukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepta do primjene*. Zagreb: Školska knjiga

Pihkala-Posti, Tampere, Laura (2012) Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch „diginative“ Lernwege. *GFL 2-3/2012* (Themenschwerpunkt: Innovative Wege des Deutschlernens), 114-137.

Šarić Šokčević, Ivana; Sabo, Milica (2023): Razvoj međukulturne kompetencije u nastavi stranih jezika. In: Bagarić Medve, Vesna und Pavičić Takač, Višnja (Hrsg.): *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek: Filozofski fakultet, 315-329.

Šenjug Golub, Ana (2013): *Evaluacija međukulturne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (neobjavljeni doktorski rad)

Šenjug Krleža, Ana (2020): Međukulturna kompetencija u suvremenom društvu i obrazovanju – empirijska studija u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja 29 (3)*, 471-492.

Internetquellen:

<https://www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/caritas/lebenslanges-lernen/273137>

(abgerufen am 17.7.2023)

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Njemacki%20jezik%20za%20srednje%20strukovne%20skole%20na%20razini%204.2.%20u%20RH.pdf>

(abgerufen am 17.7.2023)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Resultate des Fragebogens zu außerunterrichtlichen Aktivitäten	20
Tabelle 2: Resultate der Teilkomponente der Fertigkeiten und Fähigkeiten	23
Tabelle 3: Resultate der Teilkomponente der Haltungen	25
Tabelle 4: Ergebnisse in Bezug auf die Teilbereiche bezüglich der Haltungen	26

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Resultate der Teilkomponente des Wissens.....	22
--	----

- e. Čitam obavijesti, reklame, rasporede i sl. na njemačkom jeziku. 1 2 3 4
- f. Čitam Internet-stranice na njemačkom jeziku. 1 2 3 4
- g. Vježbam na internetskim portalima za učenje njemačkog jezika. 1 2 3 4
- h. Chatam i komuniciram na društvenim mrežama na njemačkom jeziku. 1 2 3 4
- i. Razgovaram s drugim osobama (stranci, prijatelji, obitelj, profesori itd.) koji govore njemački. 1 2 3 4
- j. Pišem domaće zadaće na njemačkom jeziku. 1 2 3 4
- k. Dopisujem se elektroničkom poštom na njemačkom jeziku. 1 2 3 4
- l. Ispunjavam obrasce, upitnike i sl. na njemačkom jeziku. 1 2 3 4
- m. Pišem poruke na njemačkom jeziku. 1 2 3 4

Anhang 2

Upitnik za učenike njemačkog jezika

IDENTIFIKACIJSKI KOD:

Dragi učenice/draga učenice,

hvala ti što sudjeluješ u upitniku koji se provodi u okviru izrade diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Upitnik se sastoji od četiri dijela, koji se donose na: 1.) opće podatke i podatke o kontekstu učenja/usvajanja stranoga jezika, 2.) znanje o njemačkoj kulturi i identitetu, 3.) međukulturalne susrete u kojima ćeš napisati svoje mišljenje o određenim situacijama koje bi se mogle dogoditi prilikom susreta s osobama različitih kultura, 4.) stavove o ciljnoj kulturi. Molim te da u svakom zadatku potpuno slobodno napišeš svoje mišljenje i odgovaraš što je iskrenije moguće.

Upitnik je u potpunosti anonimn.

U slučaju bilo kakvih nejasnoća, slobodno se obrati osobi koja provodi upitnik.

II. dio: međukulturalni susreti (vještine i sposobnosti)

SITUACIJA 1

Kao predstavnik/ica svoje škole izabran/a si za sudjelovanje u međunarodnom projektu u suradnji s njemačkom i austrijskom partnerskom školom. Tvoje sudjelovanje uključuje boravak u Njemačkoj i Švicarskoj, zemlje koje nisi posjetio/la i koji će trajati 3 – 4 mjeseca.

Molim te da na sljedeća pitanja odgovoriš što potpunije punim rečenicama.

1. Detaljno opiši koje informacije trebaš prije polaska:
2. Detaljno opiši kako ćeš doći do tih informacija:
3. Detaljno opiši kako ćeš prikupiti nove informacije o partnerskim školama:
4. Detaljno opiši kako ćeš tijekom svog boravka saznati što više o Njemačkoj i Švicarskoj te mjestima u kojima se nalaziš:

SITUACIJA 2

S obzirom da je jedna od prednosti sudjelovanja u ovakvom programu mogućnost upoznavanja strane zemlje i načina života u njoj, izaberi jednu od sljedećih mogućnosti za smještaj.

Ovdje nema točnoga i netočnog odgovora jer svaka opcija ima svoje prednosti i mane. Poredaj opcije od 1 do 3 onako kako bi ih ti izabrao/la, a zatim obrazloži izbor svoje PRVE opcije.

Opcije smještaja	Tvoja rang lista (1 -3)
a) smještaj u hostelu mladih zajedno s nekoliko svojih sunarodnjaka	

b) smještaj u lokalnoj obitelji s polupansionom	
c) smještaj u malenom stanu u kojem ćeš se brinuti sam/a za sebe	

Razlozi izbora tvoje PRVE opcije su:

SITUACIJA 3

Mlada osoba iz Švicarske dolazi na razmjenu u tvoju školu na 6 mjeseci. Svjestan/a si činjenice da je ta osoba prilično izolirana pa razmišljaš o tome da ga/ju pozoveš na druženje s tobom i tvojim prijateljima. Problem je u tome što je tvoja grupa prijatelja prilično zatvorena i svi se jako dugo poznajete pa bi strancu moglo biti prilično teško uklopiti se.

Napiši nekoliko rečenica o tome što misliš da bi ti učinio/la u ovoj situaciji i zašto:

SITUACIJA 4

Tvoja profesorica zadala je projektni zadatak prema kojem u slobodno vrijeme trebaš pripremiti projekt s novim učenikom/icom iz Austrije koji/koja je na razmjeni. Istih ste godina te spola. U jednu kutiju trebaš staviti predmete koje najbolje predstavljaju tvoju zemlju. Učenik/ica na razmjeni treba učiniti isto.

Molim te da na sljedeća pitanja odgovoriš što detaljnije i potpunije.

A. Napiši koje ćeš ti sve predmete staviti u kutiju.

B. Što misliš, koje će sve predmete staviti učenik/ica na razmjeni?

SITUACIJA 5

Već 6 mjeseci sudjeluješ u programu razmjene učenika u nekoj stranoj zemlji i sada već govoriš jezik vrlo dobro za svakodnevne potrebe. Kada se radi o nekim kompliciranijim stvarima, sve ti se ipak objašnjava na tvom jeziku, tako da ni tu nemaš problema. Međutim,

užasno ti je teško razumjeti tvoje razredne kolege kada govore jedni s drugima jer govore prebrzo o situacijama koje ne razumiješ. Također ti je teško razumjeti njihove šale i fore kada govore lokalnim dijalektom. Zbog toga si često zbunjen/a i ne osjećaš se baš ugodno.

Molim te da na sljedeća pitanja odgovoriš što detaljnije i potpunije.

A. Bi li ti ovakve situacije jako smetale i zašto?

B. Što bi mogao/la učiniti u ovakvim situacijama kako bi se osjećao/la ugodnije?

III. dio: stavovi

Pred tobom je treći i zadnji dio upitnika koji se sastoji od 10 pitanja. Prije rješavanja ovog dijela zamisli da si u okruženju stranaca i odgovori na sljedeća pitanja zaokruživanjem broja 1, 2, 3, 4 ili 5. Ukoliko se s tvrdnjom u potpunosti slažeš te se odnosi na tebe – zaokruži 5. Ukoliko se s tvrdnjom nimalo ne slažeš – zaokruži 1.

	<i>Nimalo se ne slažem</i>	<i>Uglavnom se ne slažem</i>	<i>Neodlučna /neodlučan sam</i>	<i>Uglavnom se slažem</i>	<i>Potpuno se slažem</i>
1. Da imam prijatelja koji govori njemački, rado bih ga pozvala/pozvao k sebi.	1	2	3	4	5
2. Volio/voljela bih se družiti s njemačkim učenicima na razmjeni kako bih što bolje upoznao/upoznala njihovu kulturu.	1	2	3	4	5
3. Nijemci vole jesti kobasice i piti pivo.	1	2	3	4	5

4. Zanima me kako izgleda nastava mojih vršnjaka u Njemačkoj.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
5. Voljela/volio bih se dopisivati preko nekih platformi s vršnjacima u Austriji i Švicarskoj.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
6. Švicarci vole dobre ručne satove.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
7. Rado bih otputovala u zemlju u kojoj se govori njemačkim jezikom.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
8. Austrijanci su dobri skijaši.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
9. Voljela/volio bih saznati više o tome kako moji vršnjaci u Austriji provode svoje slobodno vrijeme.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
10. Rado bih sjedila s učenikom na razmjeni iz Austrije.	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Kraj upitnika!

Sažetak

U središtu ovog diplomskog rada stoje tri dimenzije međukulturne kompetencije, kognitivna, pragmatička i afektivna. Kako bi se obuhvatile sve tri dimenzije, iste su raščlanjene na komponente od kojih se sastoje: znanje, vještine i sposobnosti te stavove. U prvom dijelu rada objašnjeni su pojmovi kultura, međukulturna kompetencija i njezine dimenzije i komponente. Također je u teorijskom dijelu rada objašnjen pojam izvannastavnih aktivnosti kako bi se u istraživačkom dijelu mogao prikazati sveobuhvatan profil ispitanika.

Kao uvod u istraživački dio rada, kratko su objašnjenja dva relevantna istraživanja koja su provedena na tu temu. Nakon toga su predstavljeni ispitanici te detaljno objašnjen istraživački instrument.

Cilj je rada bio ispitati razinu međukulturne kompetencije prema sastavnim komponentama na uzorku od 40 gimnazijalaca koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Utvrđeno je da su ispitanici postigli najbolje rezultate u komponenti znanja. U području vještina i sposobnosti pojavile su se neke poteškoće koje upućuju na probleme u istraživačkom instrumentu, ali su rezultati i ovdje zadovoljavajući. Što se tiče područja stavova, učenici se nalaze na srednjoj razini. U raspravi su komentirani svi rezultati istraživanja.

Utvrđeno je kako su ispitanici koji se bave izvannastavnim aktivnostima, posebno oni koji pohađaju DSD program (program za njemački jezik) postigli najbolje rezultate.

Zaključak ovog rada sažima rezultate istraživanja te pruža neke prijedloge za preoblikovanje i prilagodbu instrumenta za ovaj uzrast u budućim istraživanjima.

Ključne riječi: kultura, međukulturalnost, međukulturna kompetencija, dimenzije i komponente međukulturne kompetencije, izvannastavne aktivnosti