

Interkulturalität in der Kinder und Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums

Markanović, Ana-Maria

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:240109>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

**UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

ANA-MARIA MARKANOVIĆ

DIPLOMSKI RAD

**INTERKULTURALITÄT IN DER KINDER-
UND JUGENDLITERATUR DES
DEUTSCHSPRACHIGEN RAUMS**

Zagreb, srpanj 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ana-Maria Markanović

Tema diplomskog rada: Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums

Mentor: Iris Šmidt Pelajić, v. pred.

Zagreb, srpanj 2019.

Sažetak

Međukulturna kompetencija je važan dio današnjeg društva i težnja k integraciji stavlja velike zadaće pred učenike. Budući da se metode za razvoj međukulturne kompetencije još uvijek razvijaju ovaj diplomski predstavlja korak u tom istraživanju. Cilj je utvrditi utjecaj dječje književnost, odnosno slikovnice *Ja sam mali ja* autorice Mire Lobe (1972.), na razvoj međukulturne kompetencije. U istraživanju je sudjelovalo 65 učenika četvrtih razreda osnovne škole. Učenici su bili podijeljeni na kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Kontrolna skupina je sudjelovala na radionici *Ja i ostali*, radeći tri aktivnosti iz knjige *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher* autorica Ane Petravić i Ane Šenjug Golub. S eksperimentalnom skupinom je umjesto jedne aktivnosti čitana i obrađena slikovnica. Obje radionice trajale su 90 minuta. Na kraju radionice učenici su dobili anketu koja se sastojala od 7 pitanja zatvorenog tipa i jednog pitanja otvorenog tipa. Istraživanjem je utvrđeno da slikovnica *Ja sam mali Ja* utječe na povećanje osjećaja vlastite vrijednosti, ali da nema razlike u pozitivnom prihvaćanju razlika između učenika kojima je čitana i kojima nije čitana slikovnica. Također, rezultati učenika kojima je čitana slikovnica zaista jesu bliže entorelativističkim fazama, ali nije dokazan utjecaj slikovnice na njihov razvoj. Također, utvrdilo se da postoji razlika u motiviranosti za učenje stranog jezika između dviju navedenih grupa, ali ona nije statistički značajna.

Ključne riječi: dječja književnost, slikovnica, međukulturnost, međukulturna kompetencija, *Das kleine Ich bin Ich*

Zusammenfassung

Die interkulturelle Kompetenz ist sehr wichtig in der heutigen Gesellschaft und die Tendenz zur Integration stellt große Herausforderungen und Aufgaben vor den Schülern. Obwohl die interkulturelle Kompetenz jetzt eine lange Geschichte hat, bauen sich die Methoden zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz immer noch aus. Da das ein großes Gebiet ist, ist diese Diplomarbeit nur ein Schritt in Richtung dieser Erforschung. Das Ziel der Diplomarbeit war einen Einblick geben, ob die Schüler die interkulturelle Kompetenz mehr durch die gezielte Kinderliteratur

(in diesem Fall Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe, 1972) entwickeln. An der Untersuchung nahmen 65 Schüler der vierten Klasse (1. Lernjahr Deutsch) teil. Die Schüler waren in zwei Gruppen geteilt. Ein Teil war die Kontrollgruppe und mit denen machte man ein Workshop auf das Thema *Ich und die Anderen*. Mit den Schüler wurden 3. Aktivitäten aus dem Buch *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher* von Ana Petravić und Ana Šenjug Golub. Mit der experimentalen Gruppe wurde stattdessen einer Aktivität, das Bilderbuch bearbeitet. Beide Workshops dauerten 90 Minuten und am Ende bekamen die Schüler die gleiche Umfrage. Die Umfrage bestand aus 7 geschlossenen Fragen und einer offenen Frage.

Die Untersuchung zeigte, dass es einen statistisch relevanten Unterschied zwischen den Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde und den Schüler, denen es nicht vorgelesen wurde in der Schätzung des Selbstwertgefühls gibt. In der Erkennung der Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander gibt es keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, waren tatsächlich näher der Phase der Ethnorelativität, aber die Abhängigkeit des Entwicklungsstandes der Schüler und der Bearbeitung des Bilderbuches war nicht bewiesen. Es gibt eine Motivationdiskrepanz für Deutschlernern zwischen den beiden Schülergruppen, aber es ist nicht statistisch relevant.

Schlüsselwörter: Kinderliteratur, Bilderbuch, Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz, *Das kleine Ich bin Ich*.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	1
1. Kinderliteratur.....	3
1.1. Jugendliteratur	4
1.2. Merkmale der Kinderliteratur	5
1.3. Gattungen in der Kinderliteratur	6
1.4. Bilderbuch	7
2. Kultur – verschiedene Definitionen	9
3. Von der Kultur zur Interkulturalität	10
3.1. Interkulturalität	10
3.2. Multikulturalität und Interkulturalität	11
3.3. Interkulturelles Lernen	11
3.4. Interkulturelle Kompetenz	12
3.5. Das historische Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Michael Byram	12
4. Kinderliteratur – Grundlage für das interkulturelle Lernen	13
5. Mira Lobe und das Bilderbuch <i>Das kleine Ich bin Ich</i>	16
5.1. Lebenslauf	16
5.2. Mira Lobes Werke	16
5.3. Mira Lobes Art des Schreibens	17
5.4. Idee für das Bilderbuch <i>Das kleine Ich bin Ich</i>	18
6. Das Bilderbuch <i>Das kleine Ich bin Ich</i>	18
6.1. Thematische Analyse des Bilderbuches <i>Das kleine Ich bin Ich</i>	18
6.2. Themen	19
7. Text- und Bildanalyse des Bilderbuches <i>Das kleine Ich bin Ich</i>	20
7.1. Textanalyse	20
7.1.1. Inhaltsangabe und Handlungsabwicklung	20

7.1.2. Aufbau der Geschichte	21
7.1.3. Das kleine Ich bin Ich - Rollencharakterisierung	22
7.1.4. Sprache	22
7.1.5. Erzählperspektive	24
7.1.6. Zeitgestaltung	24
7.2. Bildanalyse	25
7.2.1. Susi Weigel	25
7.2.2. Komposition	26
7.2.3. Vereinbarkeit mit dem Text	27
8. Das Bilderbuch <i>Das kleine Ich bin Ich</i> als Grundlage für interkulturelles Lernen	28
9. Empirische Untersuchung	29
9.1. Bisherige Untersuchungen zur interkulturellen Kompetenz im Rahmen des Unterrichts	30
9.2. Ziel und Hypothesen	31
9.3. Methodologie	31
9.3.1. Zielgruppe	33
9.3.2. Instrumente	34
9.3.3. Verlauf der Untersuchung	35
9.4. Ergebnisse	35
9.5. Diskussion	43
10. Schlußfolgerung	44
Literaturverzeichnis	45
Anhang	49

Einführung

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema der Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums. Es bezieht sich nicht nur an die Literatur an sich, sondern auch auf die praktische Anwendung der Literatur als Anreger des interkulturellen Lernens im DaF–Unterricht. Diese Diplomarbeit stellt das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* der Autorin Mira Lobe vor, dass in der Untersuchung als Grundlage für interkulturelles Lernen benutzt wurde.

Die Gliederung der Diplomarbeit zeigt, dass zuerst die Kinderliteratur definiert wird und von der Jugendliteratur abgegrenzt wird. In dem ersten Kapitel werden auch die Merkmale und Gattungen der Kinderliteratur dargestellt. In dem Kapitel wird auch die Jugendliteratur definiert, um die Abgrenzung von Kinderliteratur zu verdeutlichen, aber auch zu zeigen, wie schwer es ist, in diesem Fall, sie voneinander abzugrenzen. Das Bilderbuch, als eine spezifische Art der Kinderliteratur wird vorgestellt und, weil die Untersuchung auf einem Bilderbuch verläuft, beschrieben.

In dem weiteren Kapitel wird die Kultur definiert, um eine Einführung für das Thema der Interkulturalität zu bilden. Das Thema Interkulturalität ist von großer Wichtigkeit für die heutige globale Migrationswelt. Vielleicht ist die Interkulturalität der Fortschritt und die lange gesuchte Antwort auf die Frage, wie kann die Interaktion zwischen mehreren Kulturen erfolgreich gelungen. Es ist also, äußerst wichtig, die Interkulturalität in den Kindergärten und Grundschulen wahrzunehmen. Der Weg zum *Interkulturellsein* fängt am interkulturellen Lernen an und hat als Ziel die interkulturelle Kompetenz. Für diese Diplomarbeit würde die interkulturelle Kompetenz durch das Modell von Byram dargestellt.

Nach der thematischen Analyse des Bilderbuches *Das kleine Ich bin Ich* wird die empirische Untersuchung dargestellt. Mit den Schülern der vierten Klasse (1. Lernjahr) würden 2 Workshops in Dauer von 90 Minuten durchgeführt. Die Schüler wurden in eine Kontrollgruppe und eine experimentale Gruppe geteilt. Mit der Kontrollgruppe wurden 3. Aktivitäten aus dem Werk *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher* Autorinnen Ana Petravić i Ana Šenjuga Golub gemacht und

mit den anderen wurde das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* bearbeitet und zwei gleiche Aktivitäten gemacht. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde geprüft, ob das Bilderbuch einige Einflüsse auf die Einstellungen und Gefühle der Schüler zu anderen hat. So wurden, durch eine Umfrage, die Schüler nach dem Selbstwertgefühl nachgefragt und die Umfrage zeigte einen statistisch relevanten Unterschied zwischen den Schüler, den das Bilderbuch vorgelesen wurde und den das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde. Auch die Einstellungen zu den Mitschülern nach dem Workshop wurden nachgefragt, also ob die Schüler, die herausgefundenen Eigenschaften, Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander als positiv ansehen. Am Ende wurden die Schüler gefragt, ob solche Workshops und Aktivitäten ihre Motivation für Deutsch steigern. Es wurde auch durch die offene Frage am Ende der Umfrage untersucht, ob die Schüler die im Workshop, in diesem Moment nach dem Workshop näher den ethnorelativen Phasen sind.

1. Kinderliteratur

Dieses Kapitel ist ein Versuch, die Kinderliteratur zu definieren, denn noch heute ist die Definition nicht endgültig. Warum der Begriff so komplex und mehrdeutig ist, gibt es viele Gründe. Die Kinderliteratur wird schon Jahrzehnten studiert und je mehr man sie erforscht, desto schwerer ist es, die eindeutig zu definieren. Nach Hameršak und Zima (2015) kommt es dazu wegen des Phänomens, dass die Literatur, als auch ähnliche langzeitige Erscheinungen, einfachen und endgültigen Definitionen widersteht (vgl. Hameršak und Zima, 2015).

Um die Kinderliteratur von verschiedenen Aspekten zu beschreiben, werden in den folgenden Abschnitten die Unterschiede im Bezug auf die Definition Kinderliteratur genannt. Die verschiedenen Definitionen hängen von den verschiedenen Perspektiven ab, aus den die Kinderliteratur betrachtet wird.

Der Begriff Kinderliteratur scheint ganz einfach definieren zu sein. Aber oft ist es Fall, dass die Komplexität des Themas dann erscheint, wenn man sich näher damit beschäftigt hat. Viele Kinderliteraturexperten gruppieren und definieren die Kinderliteratur unterschiedlich (vgl. Hameršak und Zima, 2015). Die Verlage gruppieren die Werke zuerst in einem bestimmten und besonderen Teil der Bibliothek und sortieren sie nachdem, ob sie ein Bestseller sind, ein Klassiker oder übersetzte Literatur sind usw. Ein Bibliothekar hat eine andere Anschauungsweise auf die Kinderliteratur. Er sortiert die Werke nachdem, ob die Werke eine bestimmte Altersgrenze haben oder bestimmten Gattungen gehören. Sie stellen eher präzise Kriterien fest und gebrauchen eine breite Auswahl an Textsorten. Ein Kinderliteraturwissenschaftler hat, im Gegensatz zu einem Verlag oder Bibliothekar, ganz andere Kriterien, wie er die Kinderliteratur einteilt. Ein Kinderliteraturwissenschaftler wird eine breite Textauswahl, im Vergleich zu oben genannten Gruppen, vor sich haben. Er wird versuchen mehrere Textarten und Werke, die oben genannten Gruppen nicht als Kinderliteratur definieren würden, als Kinderliteratur zu betrachten und sie zu Kinderliteratur hinzufügen (vgl. Hameršak und Zima, 2015).

Die Kinderliteratur kann auch nach Kulturräumen verschieden untergliedert werden. In der USA und Frankreich findet man die Aufteilungen nachdem, für welches Kindesalter ein Werk am besten geeignet ist (z. B. Leser bis 3 Jahren,

zwischen 3 und 6 Jahren, zwischen 6 und 9 Jahren u. Ä.) und nach dem Format des Werkes (Umfang, Art: Bilderbuch, Comic u. Ä.) (vgl. Hameršak und Zima, 2015).

Die Ansichten der Literaturexperten zur Kinderliteratur ändern sich. Einige Literaturexperten sind der Meinnug, dass die Kinderliteratur alle Bücher sind, die in der Bibliothek unter Kinderliteratur stehen. Andere Literaturexperten sehen die Kinderliteratur als alles, was sie als Kinder gelesen haben oder was die Kinder heute lesen. Weitere Experten zählen nur die belehrende Literatur oder nur scherzhafte und lustige literarische Werke unter Kinderliteratur (vgl. Hameršak und Zima, 2015). O'Sullivan (2010) meinte, dass die Kinder schon immer etwas gelesen haben, auch ganz früh in der Geschichte, obwohl die Werke nicht speziell für Kinder geschrieben wurden (vgl. O'Sullivan, 2010).

Nach Hans-Heino Ewers (2000) ist Kinder- und Jugendliteratur die Gesamtheit der Literatur, dass von Kindern und Jugendlichen tatsächlich konsumiert wird (vgl. Ewers, 2000). Für Doderer umfasst die Kinder- und Jugendliteratur ist sämtliche Textsorten, die ausdrücklich für Kinder und Jugendliche hergestellt wurden und alle Schriften, die von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, ohne dass die für Kinder oder Jugendliche speziell produziert sind (z. B. Zeitung, Magazine) oder von jugendlichen Lesern rezipiert (Schul- und Lehrbuch) werden (vgl. Doderer, 1992).

Heute ist es üblich, alles was die Kinder und Jugendliche lesen, zu Kinder- und Jugendliteratur zuzählen. Unter diesen gehören dann, auch die Werke, die die Kinder und Jugendliche selbst auswählen zu lesen und, die sie von Erwachsenen zu lesen bekommen und von den Erwachsenen als kinderangebrachte Lektüre angesehen ist. Kinderliteratur ist eine elementare und grundlegende Kunst, die sehr nah der Kinderwelt liegt (vgl. Diklić, Težak und Zalar, 1996).

1.1. Jugendliteratur

Zum Begriff Jugendliteratur gibt es auch einige Auseinandersetzungen. Man definiert es als Werke, die für junge Menschen geschrieben sind, aber die weder zu Kinderliteratur noch zu Literatur für Erwachsene gehören. Man beschreibt sie als *Übergangsliteratur* oder *Teenagerliteratur*. Man setzt die Altersgrenze für die

Jugendliteratur zwischen 11 und 16 Jahren (vgl. Doderer, 1992). Die Jugendliteratur versammelt alle Texte, die bei den jüngeren Menschen das Ausdrücken von ihren Vorstellungen und Empfindungen hervorrufen. In den Werken gibt es meistens eine Figur, die in der Gesellschaft auffällt, aus der sie austreten will, nach der Suche nach sich selbst und einem spontanen Leben und freundlichen Umgebung.

Für diese Diplomarbeit ist der Begriff Jugendliteratur wichtig, obwohl das interpretiertes und benutztes Bilderbuch zur Kinderliteratur gehört. Die Wichtigkeit zeigt sich mit den Thema, die in Kapitel 6.2. beschrieben wird. Da das Thema eher für Jugendliche ist und die Schüler, mit den die Untersuchung gemacht wurde, schon an der Altersgrenze der Kinder- und Jugendliteratur sind, ist es wichtig, dass der Unterschied zwischen Kinder- und Jugendliteratur deutlich gemacht wird. Dieses Bilderbuch hat ein Thema, dass es mehrere Generationen lesen können und daraus etwas lernen können. Daher ist es ein gutes Beispiel für den Phänomen *crossover literature* zu nennen; es ist ein Werk, das wie für Kinder, so auch für Jugendliche und Erwachsene geschrieben ist (vgl. Molvarec, 2016).

1.2. Merkmale der Kinderliteratur

Wie die Kinderliteratur selbst sind auch die Merkmale nicht eindeutig. Für alle Merkmale, die die Theoretiker als charakteristisch für die Kinderliteratur genannt haben, kann man mehrere Beispiele finden, in dem als uncharakteristisch vorkommen.

Mehrere Literaturtheoretiker nennen die Einfachheit als ein Merkmal der Kinderliteratur. Die Texte, die Kinderliteratur umfasst, seien unkompliziert, leicht und klar zu lesen und zu verstehen. Die Sätze seien kurz und es sei keine komplexere Wortwahl vorhanden. Meistens ist es auch so, aber da hat man einige Werke wie z. B. Lewis Carrol - Alice im Wunderland, wo die Sprache und sprachliche Ausdrücke sehr komplex sind (vgl. Hameršak und Zima, 2015).

Als weiteres Merkmal der Kinder- und Jugendliteratur nennt man, dass die Protagonisten immer Kinder oder Jugendliche sind. In der Kinderliteratur ist es oft der Fall, dass die Hauptfigur gleichaltrig wie der Leser ist, um das Hineinwachsen des Lesers in das Werk und Inhalt zu ermöglichen. Darauf gibt es mehrere Beispiele,

wo die Helden der Kinderliteratur überhaupt nicht Kinder sind, sondern Erwachsene (Gulliver, Robinson Crusoe), Tiere, Gegenstände, fantastische und ausgedachte Figuren usw. sind (vgl. Hameršak und Zima, 2015).

Die Kinderliteratur wird auch von den Erwachsenen und Verlagen definiert. Was diese Gruppen als kindergemäß definieren, wird oft als Kinderliteratur angeboten. Das heißt auch, dass mehrere literarische Werke gezielt für Kinder geschrieben werden und als Kinderliteratur behandelt werden.

1.3. Gattungen in der Kinderliteratur

Nach Crnković und Težak (2002) existieren zwei Arten der Kinderliteratur. Die Autorinnen teilen sie auf Hauptarten der Kinderliteratur, zu der das Bilderbuch, Kinderpoesie, Geschichte und Kinderroman gehören und grenzhafte Arten der Kinderliteratur, also die Literaturarten, die nicht für Kinder geschrieben würden und diese sind Fabel, Romane über Tiere, Abenteuerromane, historische Romane, Science-Fiction, Reiseberichte und Biografien (vgl. Hameršak und Zima 2015).

Hameršak und Zima (2015) polemisieren unterschiedlichen Zugänge zur Kinderliteratur. Sie teilen die Kinderliteratur durch den formalen und inhaltlichen Spezifika und deuten den Unterschied zwischen den Gattungen in der Kinderliteratur. Ihrer Meinung nach gibt es Gattungen die grenzhaft, aber sehr populär in der Kinderliteratur sind (Erzählung, Rollenspiel und Comic) und Gattungen, die eine kanonische Stellung in der Kinderliteratur haben (Bilderbuch, Märchen usw.) (vgl. Hameršak und Zima 2015).

Hans-Heino Ewers (2000) teilt die Kinderliteratur in diesen Gruppen auf:

- intentionale Kinderliteratur,
- nicht-akzeptierte Kinderliteratur,
- intendierte und nicht-intendierte Kinderlektüre,
- sanktionierte und nicht-sanktionierte Kinderliteratur,
- spezifische Kinderliteratur.

1.4. Bilderbuch

Das Bilderbuch ist unbestritten wichtig in dem Kinderleben. Es ist der erste Kontakt der Kinder zu Bild und Sprache, Hilfsmittel zur Denkforderung und Realitätsbewältigung. Deswegen meint Verdonik (2005), dass das Bilderbuch das erste kunst-literarische Werk ist, das das Kind begegnet und mit allen Sinnen erlebt (vgl. Verdonik, 2005).

Für einige Literaturforscher ist das Bilderbuch die charakteristischste Form der Kinderliteratur (vgl. Thiele, 2003). Jens Thiele bestimmt das Bilderbuch als ein „ästhetisches Gesamtwerk“ (Thiele, 2003, S. 17). Das Bilderbuch ist eine „komplexe Bild-Text-Verknüpfung“ (Thiele, 2003, S.17).

Das Bilderbuch wird als speziell für Kinder entwickelte Literatur angesehen. Es sind illustrierte Bücher, bei denen das Bild dominiert und den Textinhalt zeigt. Das Bild hat den dominierenden Platz und dient als eine visuelle Vermittlung des Handlungsablaufs (vgl. Marquardt, 2005). Nach diesen Merkmalen des Bilderbuches kann man drei Arten der Bilderbücher unterscheiden:

1. Bilderbücher ohne Textangabe,
2. Bilderbücher mit kleinen Textangaben,
3. Bilderbücher, in denen Text und Abbildung gleichbedeutend nebeneinanderstehen.

Bilderbücher, die keinen Text haben, zeigen den Inhalt und die Handlung nur durch Bilder. Die Bilder sind in diesen Fällen sehr künstlerisch und deutlich, um den Lesern die Geschichte zu vermitteln. Am meisten werden diese Bilderbücher für die nicht Leser und Vorschulkinder gemacht (vgl. Marquardt, 2005).

Bilderbücher mit kleinen Textbeigaben charakterisiert nur ein wenig Text, der die Hilfsfunktion bei der Verdeutlichung der Bilder hat.

In Bilderbüchern, in denen Text und Abbildung gleichbedeutend nebeneinanderstehen, bilden der Text und das Bild ein unzertrennliches Verbinden und beide sind wichtig, damit der Leser die Geschichte problemlos versteht (vgl. Marquardt, 2005).

Die Forscher der Kinderliteratur betrachten das Bilderbuch als ein „übergeordnetes Genre“ (Hameršak und Zima, 2015). Manche denken, dass das Bilderbuch bei der Kinderliteraturforschung den ersten Platz haben sollte (vgl. Hameršak und Zima, 2015). „Das Bilderbuch ist ein Phänomen, das im Kontext kultureller, ökonomischer und ästhetischer Entwicklung speziell des Buchdrucks und Bildverbreitung im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einer eigenen Buchgattung führte“ (Thiele, 2003). Die Funktion, die das Bilderbuch im kindlichen Leben hat, ist unmessbar wichtig. Es ist der erste Kontakt zu den geschriebenen Wörter (vgl. Zalar, 2009). Sie hilft den Kindern die Welt zu erkunden, sensibilisiert sie und entwickelt ihr sprachliches Vokabular. Es verstärkt die Gedächtnissfähigkeit und hilft den Kindern die Welt und zwischenmenschliche Verhältnisse besser zu verstehen (vgl. Zalar, 2009).

2. Kultur – verschiedene Definitionen

Da es in dieser Diplomarbeit die Rede über die Interkulturalität ist, muss man zuerst von den Begriffen anfangen, von dem das Wort Interkulturalität entstanden ist. Im Bezug darauf, werden in diesem Kapitel Definitionen der Kultur aus verschiedenen Quellen angeboten. Am Ende wird der Weg von Kultur zu *Interkultur* beschrieben als eine Einführung in das Kapitel Interkulturalität.

Der Begriff Kultur ist unterschiedlich definierbar und es hängt davon ab, in welchen Wissenschaften und Lebensbereichen es untersucht wird. In dem biologischen Aspekt betrachtet man die Kultur als geplante Züchtung der Mikroorganismen, Viren, Zellen, Geweben oder Organismen unter kontrollierbaren Bedingungen. In der Landwirtschaft steht die Kultur für Bestand der Kulturpflanzen, die durch Saat oder Anpflanzung entstanden sind.

Das Wort *Kultur* kommt aus lateinischen *colere* was bebauen, bestellen, pflegen bedeutet. Es ist die „Art und Weise, wie die Menschen ihr Leben gestalten mitsamt den *Produkten* ihres Denkens und Schaffens“ (Maletzke, 1996). Triandis definiert Kultur „Als den von den Menschen gemachten Teil der Lebensumwelt“ (Triandis 1989, zitiert nach Thomas, 2005). Hofstede fasst die Kultur als das kollektive Bewusstsein auf. Im Gegensatz zu ihnen bezeichnet Thomas den Kulturbegriff als einen weiten Bereich, „der von Menschen hergestellten Gegenständen, Werkzeugen und so weiter, über Werte, Ideen, Weltbilder, Sprache und Philosophien bis hin zur Art und Weise des Umgangs mit belebten und unbelebten Dingen, Subjekten wie Objekten umfasst“ (Thomas, 2005). Jeder Mensch gehört einer Kultur und deren Zugehörigkeit entwickelt diese weiter. Jede Kultur bietet ein spezifisches Umfeld, das sich aus verschiedenen Institutionen, Objekten, Ideen und Werten zusammenfügt.

Kulturanthropologen sehen die Kultur als „ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Weltorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden“ (Maletzke, 1996). Maletzke bietet auch eine einfache Definition an: „Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen“ (Maletzke, 1996, S. 16, angeführt nach E).

3. Von der Kultur zur Interkulturalität

Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen ist die Gegenwart heutiger Gesellschaft, besonders für Kinder und Jugendliche. Diese Begegnung ist oft in der Schule, die neben der Familie, als wichtigster Faktor für das interkulturelle Lernen ist. Die Schüler befinden sich in einem Alter, in dem sie leicht lernen und leicht Vorurteile und Ängste von den Anderen abbauen können. Daher ist es wichtig, die Schüler in der Schule für andere Kulturen zu sensibilisieren. Es ist äußerst wichtig, den Kindern beizubringen, interkulturell zu kommunizieren und zu handeln (vgl. Petravić und Šenjug, 2012). Nur dann ist es möglich, ihre interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und zu stärken. Um das zu ermöglichen, müssen die Kinder erst sich selbst bewusst werden und das wird das Ziel dieser Diplomarbeit.

3.1. Interkulturalität

Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt würde, ist für die heutige multiethnische Gesellschaft die interkulturelle Kommunikation von großer Wichtigkeit. Um darüber zu sprechen, muss man zuerst den Begriff Interkulturalität näher beschreiben.

Interkulturalität definiert man als ein Interaktionsprozess, der zwischen den Menschen entsteht, die unterschiedlichen Kulturen gehören. Durch diese Interaktion zwischen Kulturen kommt es zu Handlungen, die es nicht möglich ist eindeutig einer Kultur zuzuordnen. In einer kulturellen Überschneidungssituation, beispielsweise in der Kommunikation, treffen die eigene Kultur und die fremde Kultur aufeinander. So entsteht zwischen den beiden das *Interkulturelle*, mithin das *Zwischenkulturelle* (vgl. Földers 2009). Die lateinische Vorsilbe *inter* bedeutet gerade das – zwischen und somit ist Interkulturell alles, was zwischen verschiedenen Kulturen geschieht. Interkulturalität findet in den Zwischenräumen statt (vgl. Losche und Püttker, 2009)

Rathje (2006) definiert die Interkulturalität als: „das Resultat von Interaktion und Kommunikation zwischen den Kulturen, zwischen Eigen- und Fremdkultur, wodurch eine kulturelle Überschneidungssituation entsteht“ (Rathje, 2006, S. 13 angeführt nach Erll und Gymnich, 2007 S. 35)

3.2. Multikulturalität und Interkulturalität

Die Begriffe Multikulturalität und Interkulturalität sollte man nicht synonym verwenden. „Multikulturalität ist ein Faktum: Gesellschaften setzen sich (historisch schon immer, heute jedoch mehr und mehr) aus Angehörigen mehrerer Kulturen zusammen“ (Erll und Gymnich, 2007, S.32). Nach Bolten ist die Multikulturalität „eine soziale Organisationsstruktur (vgl. Bolten, 2007). Im Gegensatz zu dem faktischen Stand der Multikulturalität, geht es bei der Interkulturalität mehr um bestimmt erzeugte Handlungsweisen. „Interkulturalität entsteht dort, wo Angehörige der verschiedenen Kulturen untereinander in Kontakt treten, interagieren und somit Interkulturen entstehen lassen“ (Erll und Gymnich, 2007, S. 32). Interkulturalität zeigt die Qualität der Multikulturalität und verweist auf das dynamische Zusammenleben von multikulturellen Lebenswelt (vgl. Bolten, 2007).

3.3. Interkulturelles Lernen

Durch heutigen Technologien sind Informationen aus aller Welt erreichbar mehr denn je. Menschen aus verschiedenen Kulturen begegnen sich nicht nur in der realen Welt, sondern auch in den virtuellen Welten. „Obwohl die geographischen Grenzen in der Welt als Folge der Globalisierung fast verschwunden sind, sollte jedoch bemerkt werden, dass die kulturellen Grenzen noch da sind“ (Äijälä, 2009, S. 25). Um in der Lage zu sein, diese kulturellen Grenzen erfolgreich überwinden zu können, sollte man über ziel-kulturellen Wissen verfügen und Fähigkeiten zum interkulturellen Handeln haben. Daher liegt es an dem Fremdsprachenunterricht, dass man nicht nur die Sprache lernt, sondern auch, dass er mit sich auch fremdsprachliche Erfahrungswelt und die Verhalten- und Ausdrucksweisen bringt. „Interkulturelles Lernen ist dialogisches Lernen. Es lebt aus der Spannung der Zwischenräume, die es kreativ zu gestalten gilt“ (Holzbrecher, 1995). Interkulturelle Einblicke erschließen sich den jungen Lernenden über landeskundliche Inhalte, die Betrachtung der Sprache und besonders über die Literatur. „Interkulturelles Lernen ist ein langfristiger Prozess, bei dem u. A. Offenheit fremden Kulturen gegenüber,

Anerkennung kultureller Vielfalt sowie Mittel für die Überwindung des Ethnozentrismus und Vorurteile gegen fremde Kulturen erlernt werden“ (Äijälä, 2009, S. 26).

Äijälä (2009) meint, dass die Sprache und Kultur nicht separat betrachtet werden sollen und somit sollen die Schüler im FSU nicht nur Sprachkompetenzen einüben, sondern man sollte bei den Schülern auch „Verständnis für fremde Kulturen, Lebensweisen und Wertschätzungen“ entwickeln. (Äijälä, 2009). In den nächsten Kapiteln wird die interkulturelle Kompetenz dargestellt, als Lernziel des interkulturellen Lernens.

3.4. Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist das Endziel des interkulturellen Lernens. „Interkulturelle Kompetenz (IK) an der Grundschule bedeutet für die jungen Lernenden eine Horizonterweiterung durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache und Kultur“ (Vollmuth, 2002, S. 49). Bei der interkulturellen Kompetenz soll man auch die fremde Kultur nicht nur kennenlernen, sondern als auch die mit der eigenen Kultur vergleichen.

„Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Begegnungen und Einflußfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen [...]“ (Erlil und Gymnich, 2007, S. 10).

3.5. Das historische Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Michael Byram

Dieses Modell wurde im Jahr 1997 besonders für den Fremdsprachenunterricht von Byram entwickelt. Nach diesem Modell wird auch im GER die Beschreibung der allgemeinen Kompetenzen gemacht. Nach Byram ist die interkulturelle Kompetenz eine Teilkompetenz des Modells der Interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK). Außer der interkulturellen Kompetenz gehören

dazu als Teilkompetenzen noch die linguistische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz und Diskurskompetenz.

Als Komponenten der interkulturellen Kompetenz nennt Byram das Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten bzw. drei Dimensionen: kognitive, affektive und pragmatische (vgl. Petravić und Šenjug, 2012).

Im Bereich Wissen sind es allgemeine Informationen über die fremde Kultur bzw. allgemein und kulturspezifisches Wissen. Hier geht es auch um Bewusstsein, dass Kultur existiert und, wie sie die Kommunikation mit anderen Menschen beeinflusst. Die kognitive Dimension schließt auch die Interaktion und in der Vermittlung von diesem Wissen ein. Im Bereich Wissen ist die Komparation sehr wichtig, weil sie das Wissen über die eigene Kultur einschließt (vgl. Byram, 1997).

Im Bereich Einstellungen sind persönliche Haltungen, die durch Relativieren des Eigenen und Schätzung des Anderen gekennzeichnet sind (vgl. Byram, 1997; Petravić und Šenjug, 2012). Als wichtige Teilkompetenz der affektiven Dimension sind auch „die positive Einstellungen zum interkulturellem Lernen“ (Petravić und Šenjug, 2012, S. 11).

Als Fertigkeiten und Fähigkeiten nennt Byram die Fähigkeit zu Interpretation, Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und Interaktion und kritische kulturelle Bewusstheit als wichtige Dimensionen. Durch diese Fähigkeiten sollte man in der Lage sein, die Kenntnisse und Einstellungen, die man erworben hat, in der interkulturellen Kommunikation anzuwenden (vgl. Petravić und Šenjug, 2012).

Alle Komponenten der interkulturellen Kompetenz hängen von einander ab und die Fähigkeiten sind integriert.

4. Kinderliteratur – Grundlage für das interkulturelle Lernen

Ein Deutschlehrer findet immer wieder neue Herausforderungen bei der Planung, Durchführung und Evaluation bei dem DaF Unterricht. „Zu den Zielen des von den Lehrern angestrebten und von den Schülern erwünschten Unterrichts gehört die freie Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler, ihre Kreativität, Neugierde und

Selbstverantwortung“ (Šmidt Pelajić, 2005, S.135). Šmidt Pelajić (2005) meint, dass jüngere Schüler die Neigung dazu haben, viele Fragen zu stellen und, die Erwachsene sollten diese Fragen beantworten. Die Kinder stellen besonders viele Fragen, wenn sie bemerken, dass den Erwachsenen manchen Situationen fremd sind. Diese Fragen bereiten oft Schwierigkeiten für die Erwachsene und als die Antworten konnte man die Kinder- und später Jugendbücher nutzen (vgl. Šmidt Pelajić, 2005). Viele denken, „es naiv und unverantwortlich, literarische Texte als Abbild der fremden Kultur zu begreifen“ (Bredella, 2002, S. 306).

Wenn das Ziel des DaF-Unterrichts die interkulturelle Kompetenz ist, ist die Verantwortung an dem Lehrer sie auf verschiedene Arten zu erreichen. Ein potenzieller Weg ist durch die authentischen literarischen Texte im DaF-Unterricht. Die literarischen Texte sind eine gute Grundlage, weil sie kein Sachwissen erfordern, sondern die Schüler verstehen es durch Lebenserfahrung. Die Schüler werden von den Texten involviert (vgl. Bredella, 2002).

„Literarische Texte regen ihre Leser nicht nur dazu an, die dargestellte Welt aus verschiedenen Perspektiven zu erleben, sondern auch dazu, das in ihnen implizit oder explizit enthaltene Weltbild zu erkennen“ (Bredella, 2002, S. 307). Daher nennt Bredella (2002) zwei Formen des Verstehens von den literarischen Texten: „das direkte Verstehen, der in der fiktiven Welt dargestellten Handlungen und das indirekte, reflexive Verstehen des in dem literarischen Text inhärenten Weltbildes, das erklärt, warum die Autor Handlungen und Charaktere so entworfen hat, wie er sie entworfen hat“ (Bredella, 2002, S. 308). Literarische Texte bringen dem Leser Vergnügen, wenn sie es verstehen, und regen die Leser zu Perspektivenwechsel.

Ein Kulturgut kann den Kindern nähgebracht, aber man soll es auf die angemessene Art gemacht werden. „Dabei sollten sie allerdings erfahren, wenn es sich beim Texten um authentische Kinderliteratur mit eigener Rezeptionsgeschichte handelt.“ (Vollmuth, 2002, S.). So wird das interkulturelle Lernen nicht mehr Vermittlung von Kenntnissen sondern dient es zur Bewusstmachung und zur Wertevermittlung (vgl. Vollmuth, 2002).

In der Fortsetzung dieser Diplomarbeit wird die österreichische Schriftstellerin Mira Lobe und ihr Schaffen vorgestellt, besonders das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich*, das als ein Beispiel der literarischen Texte ist, die man im

Deutsch als Fremdsprache benutzen kann, um die interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

5. Mira Lobe und das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich*

In der Fortsetzung dieser Diplomarbeit wird die österreichische Schriftstellerin Mira Lobe und ihr Schaffen, besonders das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* dargestellt. Zuerst folgt die Vorstellung der Autorin und nach dem wird das Bilderbuch nach den Merkmalen der thematischen Analyse detailliert zergliedert und klargelegt.

5.1. Lebenslauf

Mira Lobe war eine bekannte österreichische Schriftstellerin. Ihr Bereich war Kinder- und Jugendliteratur, in dem sie viele Werke veröffentlicht hat.

Sie ist im Jahr 1913 in Görlitz in Schlesien geboren. Sie war äußerst für Schreiben begabt und wollte Journalistik Studium einschreiben. Da sie eine Jüdin war, wurde es ihr in der nationalsozialistischen Deutschland verboten zu studieren. Sie entschied sich dann, auf der Berliner Modeschule den Beruf der Maschinenstrickerin auszuüben. Unter dem nationalsozialistischen Druck flüchtete sie im Jahr 1936 nach Palästina. Dort lernte sie den Schauspieler Friedrich Lobe kennen, den sie heiratete und mit dem sie Familie gründete.

Im Jahr 1950 zog sie wieder nach Europa, genauer nach Wien, wo sie am 6.2.1995 gestorben ist. *Das kleine Ich bin Ich* ist ihr bekanntestes Werk. Mira Lobe erhielt für dieses Buch 1972 sogar den Österreichischen Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur (vgl. www.miralobe.at).

5.2. Mira Lobes Werke

Den Anfang von Lobes Werke betrachtet man in der Kinderzeitung *UZ – Unserer Zeitung*. Sie schrieb Geschichten, die sich fortgesetzt haben. Bevor sie ihrn ersten Werke herausgab, hat Mira Lobe selbst ihre Werke illustriert und hielt Korrespondenz mit Susi Weigel.

Im Jahr 1948 ist ihr erstes Werk *Insu Pu* erschien, und zwar in der hebräischen Sprache. Drei Jahre später ist es beim Verlag Waldheim & Eberle

herausgekommen und brachte einen großen Erfolg. Im folgenden Jahr ist ihr Buch *Anni* und der Film beim Verlag Globus erschienen. Sie landete beim Schönbrunn Verlag. Der Verlagsleiter Herr Hans Goldschmidt, der nach dem Tod von Lobes Mann ihr Lebensgefährte wurde, half ihr bei der Veröffentlichung und Vermärkung ihrer Bücher. Herausgegeben wurden *Der Tiergarten reißt aus*, *Der Bärenbund und Bärli Hupf*. Zum Höhepunkt in ihrer Karriere kam es in den 60-er Jahren. Sie veröffentlichte ihre Werke beim Jugend und Volk-Verlag und Jungbrunnen-Verlag.

Sie erhielt mehrmals den österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis *Titi im Urwald* (1958), *Die Omama im Apfelbaum* (1965), *Das kleine Ich bin Ich* (1972), und *Der ist ganz anders, als Ihr glaubt* (1976).

Die bekanntesten Werke von Mira Lobe sind: *Bärli Hupf*, *Bimbulli* (Vorläufer des kleinen Ich bin ich), *Die Räuberbraut*, *Die Omama im Apfelbaum*, *Der Apfelbaum*, *Valerie und die Gute-Nacht-Schaukel*, *Der Tiergarten reißt aus*, *Lollo*, *Der Dackelmann hat Recht*, *Die Geggis* (vgl. Riss, 2013).

5.3. Mira Lobes Art des Schreibens

Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* ist nicht das einzige Werk, mit dem Mira Lobe bei den Kindern Angst abbauen wollte und sie ermutigen für die Entdeckung von eigener Welt wollte. „Ohne pädagogischen Zeigefinger und immer auf der Seite der Kinder stehend, vermitteln ihre Geschichten Werte wie Toleranz, Solidarität mit Ausgegrenzten, „Wir“-Gefühl und Veränderungswillen“ (Wien Museum, 2015).

Die freundschaftliche Beziehung und Zusammenarbeit Lobe-Weigel brachte besondere Bilder, die von Poesie, Fantasie und Sprachspiele begleitet wird. Durch viele von ihren Büchern werden die Kinder zur Entdeckung ihres eigenen Wegs ermutigt und durch das Leben ohne Ängste und Vorurteile gehen. *Ob Lollo*, *Die Omama im Apfelbaum*, *Die Geggis* oder *Das Städtchen drumherum* – von Randgruppen, Generationsunterschieden bis zu Umweltproblemen – immer wieder wurde Toleranz und Solidarität thematisiert und gestärkt“ (Wien Museum, 2015). Das bekannteste Werk von Lobe ist das Bilderbuch *Das kleine ich bin ich*. Illustriert

hat es Susi Weigel. Von 1972 als das Werk zum ersten Mal erschien ist, wird es als großes Anreiz für das Selbstvertrauen und bewusstsein von Kinder angesehen.

5.4. Idee für das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich*

Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* entstand dank der Autorin Mira Lobe und der Illustratorin Susi Weigel. Die bekannte österreichische Illustratorin Weigel erzählte wie die Idee zu *Das kleine Ich bin Ich* kam: “Wir hatten eine liebe Kinderfrau, die ich sehr gern mochte. Im hohen Alter war diese Frau etwas verwirrt und hat immer wieder gefragt: ‘Wer bin ich – ich bin ich?’ Dieses Erlebnis hat mich nicht mehr losgelassen, und mir ist bewusst geworden, dass es Kindern auf der Suche nach ihrer eigenen Identität ähnlich geht” (Mayr, 2013). Sie erinnerte sich an die eigene Kindheit und entschloss sich, diese Idee Mira Lobe zu präsentieren. Die beiden arbeiteten schon lange zusammen und trafen sich für dieses Projekt „in Wien entweder im Café Koralle in der Porzellangasse, das Weigels Eltern gehörte, oder im Wohnzimmer der Familie Lobe, wo zu den Textzeilen Illustrationsideen und erste Skizzen entstanden“ (Heiden, 2012).

6. Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich*

Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* ist im Jahr 1972 zum ersten Mal erschienen und wurde von Susi Weigel illustriert. Mira Lobe erhielt für dieses Werk im Jahr 1972 den österreichischen Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur. In den nächsten Kapiteln wird eine detaillierte Analyse des Werkes dargestellt.

6.1. Thematische Analyse des Bilderbuches *Das kleine Ich bin Ich*

Nach Hohmeister (1997) sollte man den thematischen Analyseansatz immer anwenden, wenn das Thema „vom Künstler benannt wird.“ (Hohmeister 1996, angeführt nach Thiele, 2003, S. 130). Das Thema ist sehr wichtig, es ist der Leitgedanke eines Werkes. Das Thema kann man als Erzählanlass definieren. Für Thiele (2003) ist der Anlass eine „bedeutsame künstlerische Gelenkstelle, von der aus weitere Impulse und Wege ausgehen“ (Thiele, 2003, S. 130).

Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* aus dem Jahr 1972, streckt sich auf 34 Seiten. Das Buch ist 20 x 0,9 x 26,1 cm groß. Der Umschlag des Buches ist kartoniert. Der Buchumschlag hat verschiedene grüne Farbtöne. Den meisten Teil des Layouts belegt das ausgedachte Tier das kleine Ich bin Ich. In der linken Ecke ist der Titel und in der rechten Ecke ist der Name der Autorin Mira Lobe. Unter der Abbildung von kleinen Ich bin Ich ist die Illustratorin Susi Weigel unterzeichnet.

Die ersten zwei Seiten sind Anleitungen wie das kleine Stofftier Ich bin Ich gemacht wird. Die Anleitungen sind detailliert mit ganz präzisen Messungen des Stoffes und durch Bilder befolgt, damit es klarer ist, wie die Teile zusammengenäht sein sollen.

Die nächste Seite ist im schwarz-weißen Druck mit dem Titel des Bilderbuches, Namen der Autorin, der Illustratorin und dem Verlag. Am Ende steht eine Illustration des kleinen Ich bin Ich. Der ganze Text ist rechtsbündig geschrieben.

Auf den weiteren 31 Seiten, wird die Geschichte von den kleinen Ich bin Ich erzählt. Das Bilderbuch ist so illustriert, dass die Geschichte abwechselnd (je zwei Seiten) schwarz-weiß und farbig dargestellt wird. Der Text ist gut in die Illustrationen integriert, jedoch gibt es zehn Seiten, die gar kein Text haben.

6.2. Themen

In dem Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* geht es über die Suche und Entdeckungsreise nach eigener Identität, aber auch nach der Zugehörigkeit. Das kleine Ich bin ich präsentiert alle Kinder, die sich nicht richtig zugehörig fühlen z.B. in einer Klasse. In einer Klasse kann man Schüler verschiedener Sprache, Religion, Nation, Erziehung oder Werte usw. finden. Es ist wichtig, den Selbstwert- und Selbstakzeptanzgefühl bei jedem Kind zu wecken. Das Kind soll bewusst werden, dass niemand gleich ist und das die Ungleichheit gut ist. Nur durch die richtige Wahrnehmung des anderen und sich selbst, können gute Beziehungen und Freundschaften entstehen. Jede Person ist ein ganz einzigartiges Lebewesen und muss nichts anderes sein, als es selbst ist. Diese Wahrnehmung ist eine gute Grundlage zur Entwicklung des Selbstvertrauens.

Dieses Thema ist sehr wichtig, weil es oft der Fall ist, dass nicht nur Kinder oder Jugendliche Identitätskrisen haben, sondern auch Erwachsene. „Noch heute überzeugt die Qualität der Bilderbücher, die neue Maßstäbe setzten, indem sie Werte wie Solidarität, Gerechtigkeit und Integrität mit einer trefflich abgestimmten Leichtigkeit an den Mann und die Frau von Morgen bringen: ans Kind“ (Wien Museum, 2015). Es ist ein langer Prozess, bis man lernt das eigene Spiegelbild zu lieben, und sich in eigener Haut wohlfühlen. Diese Entwicklung bringt Glück und Freude, aber auch traurige Situationen. Darum soll jede Person eigene Stärken und Schwächen kennen und sich so in einer Gemeinschaft erfolgreich durchsetzen.

7. Text- und Bildanalyse des Bilderbuches *Das kleine Ich bin Ich*

Nach der thematischen Analyse sollte man die Text- und Bildanalyse auseinander durchführen und erst am Ende das Verhältnis zwischen den beiden erklären. Zuerst wird die Textanalyse gemacht und danach folgt die Bildanalyse, die sich auf drei Unterkapiteln streckt. Am Ende wird auch der Zusammenhang dieser beiden Elemente der thematischen Analyse näher dargestellt.

7.1. Textanalyse

In den nächsten sechs Unterkapiteln wird die Textanalyse durch mehrere wichtige Elemente, wie Inhalt, Handlung, Beschreibung der Hauptrolle und Sprache, gemacht.

7.1.1. Inhaltsangabe und Handlungsabwicklung

Das Werk *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe stellt ein kleines buntes Stofftier vor, das die eigene Identität sucht. Auf seiner Suche trifft das kleine Tier verschiedene Tiere. Mit allen Tieren, die es begegnet, hat das Stofftier Ähnlichkeiten, aber kein Tier ist genauso so wie das bunte Tier. Am Anfang der Geschichte spaziert das kleine Tier auf der schönen Wiese und es begegnet einen Laubfrosch. Ab diesem Moment fühlt sich das kleine Tier durch verschiedene Fragen bedrückt und es fängt die Identitätssuche, die Suche nach Zugehörigkeit. Auf dieser

Reise trifft das kleine Tier zuerst die Pferdemutter mit ihrem Kind. Das kleine Tier hat eine Mähne wie die Pferde, aber es hat zu kurze Beine, um ein Pferd zu sein (vgl. Lobe, 1972). Dann geht das Tier weiter zu den Fischen, die alle das kleine Tier als einen guten Schwimmer sehen, aber nicht zu den Fischen zuzählen würden. Das kleine Tier geht weiter bzw. fährt mit einem kleinen Ruderboot, wenn es auf Nilpferde stößt. Das Nilpferd sagt zu den kleinen bunten Kerl: "Wer du bist, das weiß ich nicht. Zwar sind deine Stampferbeine grad so wunderschön wie meine. Aber sonst, du buntes Tier, ist rein gar nichts wie bei mir. Pony-Fransen, Dackel-Ohr, so was kommt bei mir nicht vor" (Lobe, 1972, S.15). Das Nilpferd schickt es zu den Papageien, weil es einsieht, dass der Papagei den gleichen bunten Schwanz wie das kleine Tier hat. Als das kleine Tier bei dem Papagei ankommt und fragt, ob es einer von ihnen ist, antwortet der Papagei sehr arrogant und fühlt sich auch beleidigt, dass das kleine Tier diese Frage stellte. "Nanu! Du dummer, kleiner Bunter, du, wie lang dein Schwanz auch immer sei, du bist bestimmt kein Papagei. Lass mich in Ruh!" (Lobe, 1972, S. 20). Weiter trifft es die Hunde in der Stadt. Die Hunde schicken es weiter fort, weil das kleine Tier nicht ein Hund sein kann. Am Ende fühlt sich das Tier verzweifelt und fragt sich selbst: „Stimmt es, dass ich gar nichts bin? Alle sagen, ich bin Keiner, nur ein kleiner Irgeneiner...“ (Lobe, 1972, S. 25). Aber dann geschieht etwas Besonderes. Das kleine Tier begreift, dass es ihm gibt, und läuft zu anderen Tieren auf der Wiese. Er ruft ganz laut Ich bin Ich und alle Tiere feiern diese Erkenntnis fröhlich.

7.1.2. Aufbau der Geschichte

Wenn man sich mit dem Verlauf der Geschichte näher beschäftigt, ist es leicht zu merken, dass der Text immer mit einer Aussage von dem kleinen Ich bin Ich anfängt. Dieser Aussage folgt eine Fragestellung und immer wieder wird sie von anderen Tieren beantwortet. Solches Konzept bringt den Kindern eine Sicherheit und bildet Routinen. Die Kinder können raten vor dem weiteren Vorlesen, was als Nächstes vorkommen wird und wissen, was sie erwarten können.

7.1.3. Das kleine Ich bin Ich - Rollencharakterisierung

Die Hauptrolle in diesem Bilderbuch ist das kleine Ich bin Ich (Bild 2). Im Bilderbuch ist sein Alter nicht angegeben. Man weißt auch nicht zu welcher Tierart das kleine Ich bin Ich gehört, weil es den Hunden, Nilpferden, Fischen und anderen Tieren ähnelt, aber gehört nicht zu diesen Tiergruppen. Das kleine Ich bin Ich ist neugierig, fröhlich und nett zu anderen. Auf der Wiese wird es von den Tieren ausgelacht. Es versucht, sich selbst zu finden, da es nicht den anderen gleich ist. Seine Einzigartigkeit regt die Tiere auf. Einige von den Tieren sind nett und hilfsbereit und die andere machen sich über ihn lustig.

Die Probleme, die auf den kleinen Ich bin Ich zutreffen, kann nur es selbst lösen, aber es ist so verzweifelt, dass es die Antworten bei den anderen Tieren sucht. Das kleine Ich bin Ich macht die Entwicklung zu gesunden Selbstbewusstsein und akzeptiert stolz eigene Einzigartigkeit.



Bild 1. Das Phantasietier das kleine Ich bin Ich

Quelle: Lobe, *Das kleine ich bin ich*, 1972, S. 21.

7.1.4. Sprache

Wenn man den Inhalt dieser Geschichte betrachtet, konnte man erschließen, dass es eine traurige Geschichte ganz bis zum Ende ist, aber die Sprache und die sprachlichen Kompositionen, die Mira Lobe in der Geschichte benutzt, geben einen

freudigen und fröhlichen Ton dieser Geschichte. Der ganze Text ist lustig und spaßvoll, ganz der Kindersprache angemessen. Lobe spielt mit der Sprache, erfindet und gestaltet lustige Wörter. Zum Beispiel sprechen die Fische: „Tut uns Leid, du buntes Tier, hast zwar Augen so wie wir, bist auch kein schlechter Schwimmer, doch ein Fisch? Nein! Nie und nimmer!“ (Lobe, 1972, S.8).

Der spielerische Umgang mit der Sprache reizt die Kinder an und behaltet die Aufmerksamkeit und Interesse der Kinder an der Geschichte. Lobe denkt sich besondere Beschreibungen für die Tiere, die für Kinder lustig sind. Zum Beispiel die Papageien werden als „dieser Auf-dem-Baume-Sitzer, dieser schöne Schwanz-Besitzer“ beschrieben (Lobe, 1972, S. 18).

Auch die Ähnlichkeiten, die das kleine Ich bin Ich mit anderen Tieren zusammenhat, wird sehr spielerisch und betont beschrieben: „[...] Hast zwar Ohren wie ein Dackel, auch sein freuden- Schwanz-Gewackel [...]“ (Lobe, 1972, S. 21).

Der Text der Geschichte ist im Paarreime geschrieben. Der Paarreim ist ein bekannter Reim, das oft in Kinderlieder und Abzählreim vorkommt. Es wird im Muster aabb geschrieben, was also heißt, dass die Endungen der Zeilen innerhalb einer Strophe gleich klingen sollen. Da jede zweite Zeile einen neuen Reim aufweist, wird es mit weiteren Buchstaben angegeben (ccdd). Hier wird ein Beispiel aus dem Bilderbuch dargestellt (Lobe, 1972, S. 4):

a	-...sört ein Laubfrosch seine Ruh'	Ruh'
a	und fragt das Tier: „Wer bist denn du?“	Du
b	Da steht es und stutzt	Stutzt
b	und guckt ganz verduzt	Verduzt
c	dem Frosch ins Gesicht:	Gesicht
c	„Das weiß ich nicht.“	Nicht
d	Der Laubfrosch quakt und fragt: „Nanu?“	Nanu
d	Ein namenloses Tier bist du?...“-	Du

Durch den Paarreim scheinen die Sätze kurz zu sein, obwohl sich einige durch mehrere Zeilen strecken. Die Strophen bestehen aus vier bis acht Zeilen. Es sind immer ein oder zwei Strophen pro Seite (außer der Seiten, auf den es kein Text gibt). Da die Strophen im Paarreim geschrieben sind und diese sehr gelungen ist, erleichtert es das rhythmische Vortragen.

Die Sprache der Geschichte ist Alltagssprache, jedoch ist es in den 70er Jahre geschrieben und ist nicht mehr so aktuell. Es kommen auch Wörter vor, die vielleicht für die Kinder unverständlich sind (Pony-Fransen, Kahn usw.).

7.1.5. Erzählperspektive

Lobe nimmt in dieser Geschichte die Rolle den auktorialen Erzähler. Sie hat den Überblick über das Geschehen im Buch, wisst wie die Geschichte ablaufen wird und hat die Möglichkeit, Abschnitte zu gestalten und zu gliedern. Sie kommentiert manchmal die Situation in der Geschichte: „Auf der bunten Blumenwiese will das bunte Tier nicht mehr bleiben. Irgendeinen will es fragen, irgendeiner soll ihm sagen, wer es ist“ oder „[...] macht auf angenehme Weise, schlafend eine Reise. Wo wird es morgen sein?“ (Lobe, 1972, S. 21). Solche schlichte Kommentare bringen der traurigen und betrübten Atmosphäre der Geschichte zu.

7.1.6. Zeitgestaltung

Mira Lobe fängt die Geschichte mit „Auf der bunten Blumenwiese geht ein buntes Tier spazieren, wandert zwischen grünen Halmen“ (Lobe, 1972 S. 2), dass diese Geschichte als aktuell und präsent darstellt. Durch den Gebrauch des Präsens „spiegelt sich die Allgemeingültigkeit und Aktualität der Geschichte“ (Hohmeister angeführt nach Thiele, 2003, S. 135). Die ganze Geschichte verläuft in zwei Tagen. Das kleine Tier trifft alle Tiere, außer den Hunden, in einem Tag. Es gibt keine Zeitbegriffe oder Angaben, außer wenn das kleine Ich bin Ich schlafen geht („Abendhimmel“).

7.2. Bildanalyse

Ein Bilderbuch besteht aus Text und Bild und der Interaktion zwischen diesen. Ein Bilderbuch definiert sich erst im „Spannungsfeld von Bild und Text“ (Thiele, 2003, S.12). Daher werden die Bilder, wie auch der Text war, strukturell analysiert. Zuerst ist etwas über die Illustratorin angegeben, die gleich Co-Autorin des Werkes ist und dann beschäftigt man sich mit der Analyse.

7.2.1. Susi Weigel

Susi Weigel war eine bekannte österreichische Illustratorin von Kinderbüchern. Sie ist im Jahr 1914 geboren und starb im Jahr 1990. Sie studierte an der Hochschule für angewandte Kunst und an der Akademie der bildenden Kunst im Wien. Sie arbeitete als Zeitungs- und Zeitschriftsillustratorin und Trickfilmzeichnerin. Sie hat ihren Studienkollegen Bruno Buzek geheiratet. Während des Zweiten Weltkrieges lebte und arbeitete sie im Berlin und am Kriegsende kehrte sie nach Wien zurück. Sie arbeitete für *Unsere Zeitung*, wo sie Mira Lobe kennenlernte. So entstand ihre jahrzehntelange Zusammenarbeit. Wiegels Ehe mit Buzek zerbrach und sie heiratete wieder und zog zuerst nach Langen am Arlberg und dann nach Bludenz.

Im Jahr 1982 stand folgendes im wienerischen Lehrer-Jahrbuch *Die Barke* über Weigel: „Charakteristisch für W's Illustrationen ist eine heitere, humorvolle, oft karikierende und mitunter auch ironische Note. An Techniken verwendete die Federzeichnungen, Aquarelle, farbige Collagen und Montagen und beweist damit ihre Vielseitigkeit.“ (Österr. Buchklub der Jugend, 1982). Susi Weigel illustrierte mehr als 60 Bilderbücher, aber die bekannteste Zusammenarbeit war mit Mira Lobe. Gemeinsam haben sie 45 Bücher gemacht und mehre Fortsetzungsgeschichten herausgebracht. Am bekanntesten ist der Kinderklassiker *Das kleine Ich bin Ich*.

7.2.2. Komposition

Die Bilder in dem Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* sind alle für sich selbst, wie ein Meisterwerk. Alle sind individuell und einzeln, mit unterschiedlichen Mustern, die durch Gebrauch verschiedener Kunsttechniken entstanden sind.

Das Bilderbuch ist so illustriert, dass zwei Seiten farbig sind und zwei Seiten schwarz-weiß sind (Bild 3). Die farbigen Seiten wurden mit Acryl- und Wasserfarben und Wachsmalstiften illustriert. Die schwarz-weißen Seiten entstanden durch die schwarze Tusche und Fine Liner. An jeder Illustration kann man die Pinselstriche oder die Muster, die durch Stoffdruck entstanden sind, merken.

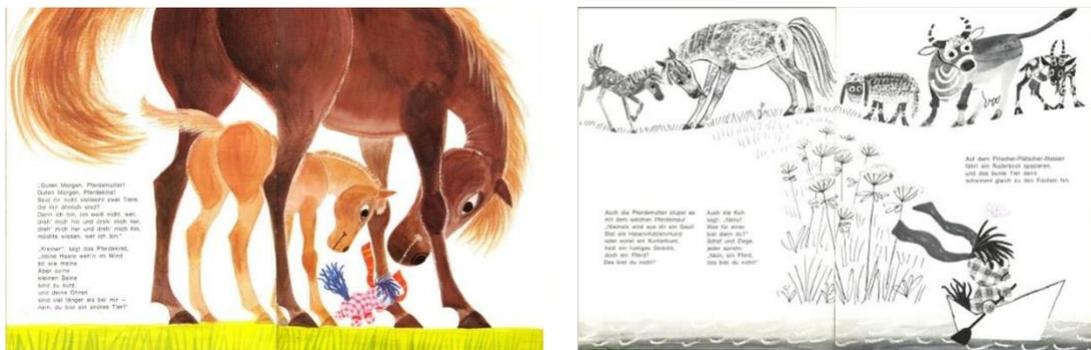


Bild 2. Vier Seiten aus dem Bilderbuch

Quelle: Lobe, *Das kleine ich bin ich*, 1972, S. 5-8.

Das kleine Ich bin Ich wird auf den ersten Doppelseiten dargestellt. Mit seinen rosa karierten Körper und blauen Dackelohren ist es leicht auf der grünen Blumenwiese zu entdecken. Obwohl Lobe schreibt, dass es eine bunte Blumenwiese ist, Weigel benutzt verschiedenen grünen Farbtöne herum um den kleinen Ich bin Ich.

Auf allen nächsten Seiten ist das kleine Ich bin Ich deutlich kleiner als alle Tiere, die es auf der Reise trifft. Alle Tiere sind mit fröhlichen Gesichtern gemalt, außer den kleinen Ich bin Ich. Das kleine Ich bin Ich hat keinen besonderen Gesichtsausdruck, aber man kann an seiner Körpersprache merken, wie es sich fühlt. Zum Beispiel beim ersten Treffen mit dem Laubfrosch, wirkt das kleine Ich bin Ich

ängstlich und betrübt aus. Es ist schüchtern und wirkt sehr erschrocken. Das Gefühl verstärkt die schwarz-weiße Illustration (Bild 4.).



Bild 3. Das kleine Ich bin ich trifft den Laubfrosch

Quelle: Lobe, *Das kleine ich bin ich*, 1972, S. 3

Alle Figuren, die im Bilderbuch vorkommen, sind präzise ausgewählt und alle verstärken den Eindruck, dass Lobe und Weigel zeigen wollten, dass die Sachen nicht immer so sind, wie sie auf den ersten Blick aussehen.

7.2.3. Vereinbarkeit mit dem Text

Durch die oben beschriebenen Elemente ist es deutlich, dass für Lobe und Weigel wichtig war, dass es eine enge Verknüpfung zwischen dem Bild und Text entsteht. Der Text wird durch die Bilder kommentiert. Wie oben schon erwähnt, ist die Geschichte chronologisch dargestellt, es folgen Episoden und das kleine Ich bin Ich fängt sein Abenteuer beim Laubfrosch an der bunten Blumenwiese und endet es auch dort (vgl. Lobe, 1972).

Die Bilder zeigen die Erzählperspektive, obwohl es den auktorialen Erzähler gibt. Das wird durch die deutliche, vergrößerte Darstellung aller Tiere, mit den das kleine Ich bin Ich im Kontakt kommt. Im Vergleich zu allen Tieren, ist das kleine Ich bin Ich klein und schüchtern. Die Tiere sind größer als das kleine Ich bin Ich, aber fast alle wollten ihm helfen. Die ausgesprochenen Wörter der Tiere klingen hart,

aber die Abbildungen, auf denen die Tiere fröhlich, farbig und nett aussehen, mildern die harten Wörter. Als Beispiel wird Teil des Bilderbuches mit dem Papagei genommen (Bild 5).

„Verwundert macht der Papagei die Augen auf und zu, und scharrt und knarrt und kreischt: "Nanu! Du dummer, kleiner Bunter, du, wie lang dein Schwanz auch immer sei, du bist bestimmt kein Papagei. Lass mich in Ruh!"“ (Lobe, 1972, S. 19).



Bild 4. Doppelseiten 19 und 20

Quelle: Lobe, *Das kleine ich bin ich*, 1972, S. 19 und 20

8. Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* als Grundlage für interkulturelles Lernen

Die multikulturelle Gesellschaft fördert die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von früh an. Durch die erhöhten Erwartungen an die Kinder, ist der Bedarf nach der interkulturellen Kinderliteratur gewachsen. Die Kinder sollen die kulturellen Ansprüche erfüllen und in der Möglichkeit sein, in der realen Welt die Interkulturalität, die sie innerhalb der Literatur kennenlernen, umsetzen und wiedergeben (vgl. Reiser, 2006).

Wie schon erwähnt wurde, ist oft der Fall im Lobes Werken, dass die Helden der Geschichte durch ihre Versuche den Anderen und Fremden sich verständlich zu machen, hervorstechen. Das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* reflektiert sehr wichtige Themen im kindlichen Leben. Genauso wie das kleine bunte Tier fühlen einige Kinder nirgends die Zugehörigkeit. In der Schule sind sie alle Schüler, aber oft haben sie verschiedene Familienwerten, Religion oder Nationalität. Oft sind die Kinder, wie das kleine bunte Tier mit Pony Fransen, Dackel Ohren und Stampferbeinen, Außenseiter und wollen sich selbst finden (vgl. Lobe, 1972).

Das Bilderbuch ist eine gute Grundlage, um das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Schüler zu steigern. Es bringt die Erkenntnis, dass jeder Mensch etwas Besonderes ist und, dass die Einzigartigkeit gut und gesund ist. Aber der Weg zu Sich-selbst-Erkennen kann anstrengend sein. „Identität entsteht ja immer durch das Wechselspiel des eigenen Selbstbildes – zwischen Wunsch und Wirklichkeit – und des Fremdbildes, das andere wahrnehmen“ (Kranzl-Greinecker, 2012).

Außerdem, wie sich das kleine Tier mit den anderen Tieren vergleicht, um die Ähnlichkeiten zu finden, können sich die Schüler untereinander vergleichen. Da kommen wahrscheinlich auch unerwartete Gemeinsamkeiten vor. Im Gegensatz zu den Tieren aus dem Bilderbuch, die das kleine Ich bin Ich abgegrenzt und ausgegrenzt haben, sollten die Schüler immer ein positives Feedback bekommen. Sollten auch negative Kommentare auftauchen, ist es an der Lehrkraft, solche Kommentare mit den Schülern zu besprechen (vgl. Kranzl-Greinecker, 2012). Man kann es sehr gut mit den Kindern bearbeiten, die eine Migrationshintergrund haben, weil das Bilderbuch auf verschiedene Sprachen übersetzt ist (z.B. Türkisch, Kroatisch...).

9. Empirische Untersuchung

Nach der theoretischen Einführung zur Interkulturalität, interkulturellen Kompetenz und zum interkulturellen Lernen wird im Kapitel 9 die Untersuchung zum Thema *Interkulturalität im Deutsch als Fremdsprache–Unterricht durch die*

Kinderliteratur dargestellt. Dafür wurden zwei Workshops entwickelt, die gleiche Ziele hatten: Selbstwertgefühl der Schüler steigern, Gruppenkohärenz steigern, Bewusstmachung von Unterschieden in der Selbst- und Fremdwahrnehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung von sich und anderen feststellen.

9.1. Bisherige Untersuchungen zur interkulturellen Kompetenz im Rahmen des Unterrichts

Die Komplexität der interkulturellen Kompetenz zeigt sich noch mehr, wenn man versucht, diese zu erforschen. Es sind viele Faktoren, die Entwicklung dieser Kompetenz in der Schule beeinflussen, wie zum Beispiel der kognitiv-affektive Entwicklungsstand der Schüler, die Schulumgebung, materielle und zeitliche Begrenzungen und Ähnliches (vgl. Šenjug, 2008). Aber trotzdem gibt es unterschiedliche Untersuchungen der interkulturellen Kompetenz. Hier werden nur einige Untersuchungen aufgeführt, die in einer Form von Bildungswesen stattgefunden haben. An der Ludwig-Maximilians-Universität München unter Leitung von Dr. Miriam Morgan fand ein Projekt von Studierenden des Master-Studienganges *Interkulturelle Kommunikation* statt. Sie beschäftigten sich mit Büchern, die sie als geeignet für interkulturelles Lernen in der Kita fanden (vgl. Morgan und Andere, 2018).

In Kroatien beschäftigt sich Šenjug Golub mit dem Thema interkulturelle Kompetenz. In ihren wissenschaftlichen Arbeiten bearbeitet sie Themen wie Evaluation der interkulturellen Kompetenz in den kroatischen Grundschulen. Šenjug Golub (2014) befasste sich mit der Entwicklung passender Instrumenten für die Evaluation der interkulturellen Kompetenz. Die Zielgruppe der Untersuchung waren 752 Schüler von der vierten bis zu der achten Klasse der Grundschule. Die Resultate zeigten gute metrische Merkmale mit der Ausnahme für die 8. Klasse (vgl. Šenjug Golub 2014). Petravić und Šenjug Golub (2016) untersuchten das Profil des Fremdsprachenlehrers, der interkulturell kompetent ist und die Selbstwahrnehmungen der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht. An der Untersuchung haben insgesamt 271 DaF-Lehrkräfte an den Grundschulen Kroatiens teilgenommen. Die Ergebnisse zeigten, dass die befragten

Lehrkräfte dem vorgeschlagenen Kompetenzprofil im affektiven Bereich entsprechen und, dass die pragmatischen und kognitiven Bereiche abweichen (vgl. Petravić und Šenjuga, 2016). Mit der Kinderliteratur im DaF-Unterricht hat sich Šmidt Pelajić (2005) beschäftigt. Sie hat das Märchen Hans im Glück mit einer vierten Klasse bearbeitet, durch die sie über Stereotype über Deutschen gesprochen haben und Rollen Hans und Hlapić von Brlić-Mažuranić verglichen haben. Es stellte sich aus, dass das Märchen Hans im Glück ein großer Anreger war und eine gute Grundlage für Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist (vgl. Kroatischer Deutschlehrerverband, DAAD 2005).

9.2. Ziel und Hypothesen

Das Hauptziel dieser Untersuchung war einen Einblick geben, ob die Schüler die interkulturelle Kompetenz mehr durch die gezielte Kinderliteratur (in diesem Fall Bilderbuch) entwickeln. Daher wurden folgende Hypothesen gebildet:

H1 – Den Schüler, denen das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* vorgelesen wurde, werden höhere Resultate im Bereich Selbstwertgefühl haben.

H2 – Die Schüler, in deren Klasse das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde, werden genauso gut die Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander erkennen und sich positiv darüber äußern.

H3 – Die Antworten auf die offene Frage der Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, werden näher der ethnorelativen Phase sein, als die Antworten der Schüler, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde.

H4 – Die Schüler, denen das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* vorgelesen wurde werden stärkere Motivation für Deutschlernen zeigen als die Schüler, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde.

9.3. Methodologie

Am Ende beider Stunden in allen vierten Klassen bekamen die Schüler die gleiche Umfrage (Anhang 1). Die Umfrage hat zwei Teile. Im ersten Teil wurden den sieben geschlossenen Fragen gestellt und im zweiten Teil war eine offene Frage. Die

Antworten der Schüler auf diese Frage wurden von 0 bis 4 bewertet. Die Antworten wurden auf vier Ebene aufgeteilt.

Die definierte Ebene haben genau bestimmte und beschriebene Deskriptoren und mögliche Antworten. Als die Grundlage für die Deskription wurde das Modell der interkulturellen Sensibilität von Bennett und Kategorisierung aus der Doktorarbeit von Šenjug Golub benutzt (vgl. Šenjug Golub, 2013).

Nach Bennett (1993) gibt es 6 Entwicklungsstufen, die auf einander aufbauen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass ein Mensch in seinem Entwicklungsprozess nicht alle 6 Stufen durchgehen sollen, er kann auch einige überspringen.

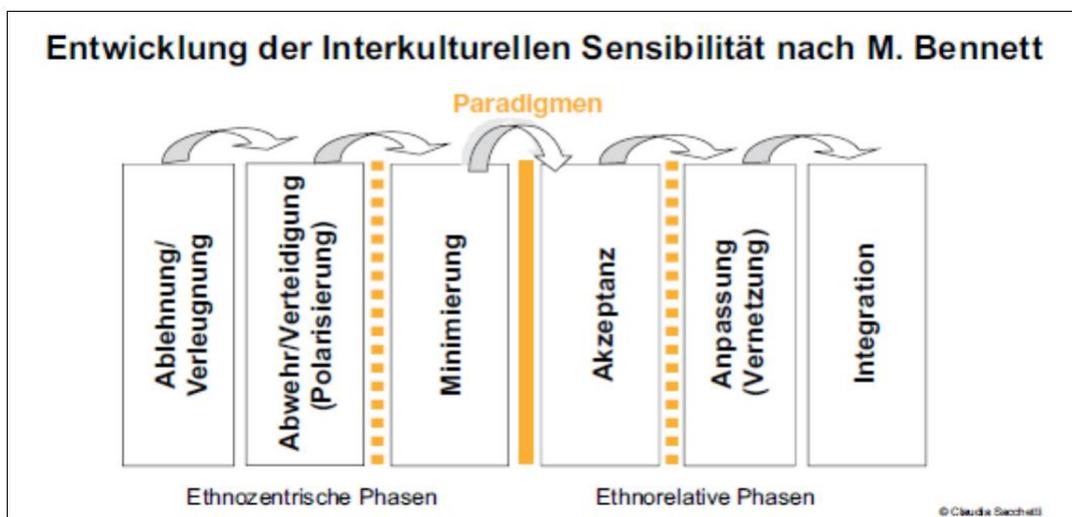


Bild 5. Das Modell der interkulturellen Sensibilitätsentwicklung nach M. Bennett (DMIS)

Quelle: Sacchetti, *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts*, 2018, S.16

Die sechsstufige Entwicklung nach Bennett (Bild 5.) teilt sich in 2 Phasen: ethnozentrischen und ethnorelativen Phasen. Die ethnozentrischen Phasen sind: Ablehnung/Verleugnung der kulturellen Unterschiede, Abwehr/Verteidigung von

kulturellen Unterschieden – mit polarisierender Wirkung und Minimierung der kulturellen Unterschiede und die ethnorelativen Phasen sind Akzeptanz, Anpassung und Integration der kulturellen Unterschiede in die eigene Identität (vgl. Sacchetti, 2018).

In dieser Diplomarbeit wurde für die Resultate eine Kombination beider Modelle benutzt, weil einige Phasen ganz erkannt wurden und die anderen kamen überhaupt nicht zu Erscheinung. Folgende Ebene haben sich herausgestellt:

Ebene 1 nennt man Desinteresse und es wird von Passivität und Indifferenz der Schüler zu interkulturellen Inhalten charakterisiert.

Ebene 2 ist Minimierung der Unterschiede. Das ist der Beginn des interkulturellen Lernens. Die Schüler nennen universale Werte und bezeichnen sie als positiv.

Ebene 3 wird als Wahrnehmung des Anderen genannt und Merkmale dieser Kategorie sind Offenheit zu den Anderen und Verschiedenen.

Ebene 4 ist Akzeptanz. Es ist die erste Kategorie des ethnorelativen Denkens und wird durch aktives und bewusstes Akzeptieren von Anderen und Fremden gekennzeichnet (vgl. Šenjug, 2013).

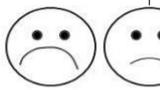
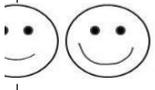
9.3.1. Zielgruppe

Die Forschung fand an zwei Grundschulen in Zagreb von 3. Juni bis zum 14. Juni 2019 statt. Insgesamt nahmen 65 Schüler der vierten Klasse an der Untersuchung teil. Die 65 Schüler gehen in vier Klassen und das Schuljahr 2018/2019 ist ihr erstes Lernjahr der deutschen Sprache als Fremdsprache. Die Befragten lernen Englisch als die erste Fremdsprache für vier Jahre. Von befragten Schüler sind es 33 Jungen und 30 Mädchen. Die Schüler, die in der Untersuchung teilgenommen haben, hatten 67 Stunden Deutsch als zweite Fremdsprache und 280 Stunden Englisch als erste Fremdsprache. Daher kann man annehmen, dass die Schüler schon einige Fähigkeiten im Bereich interkulturelle Kompetenz haben sollen.

9.3.2. Instrumente

Als Mittel zur Erfassung der Daten wurde eine Umfrage (Anhang 1) benutzt. Die Umfrage war auf der Muttersprache der Schüler, also Kroatisch und bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurden sieben geschlossene Fragen gestellt. Die Schüler konnten zwischen fünf Möglichkeiten auswählen, je nachdem, welche ihre Meinung am besten ausdrückt.

Tabelle 1. Die möglichen Bewertungen der Schüler

	1 - U potpunosti ne vrijedi za meine
	2 - Ne vrijedi za meine
	3 - Nisam siguran/sigurna koliko vrijedi za mene.
	4 - Vrijedi za meine
	5 - U potpunosti vrijedi za meine

Im zweiten Teil war eine offene Frage. Die Frage lautete: Was habe ich heute gelernt, dass ich wirklich als sehr wichtig ansehe?

9.3.3. Verlauf der Untersuchung

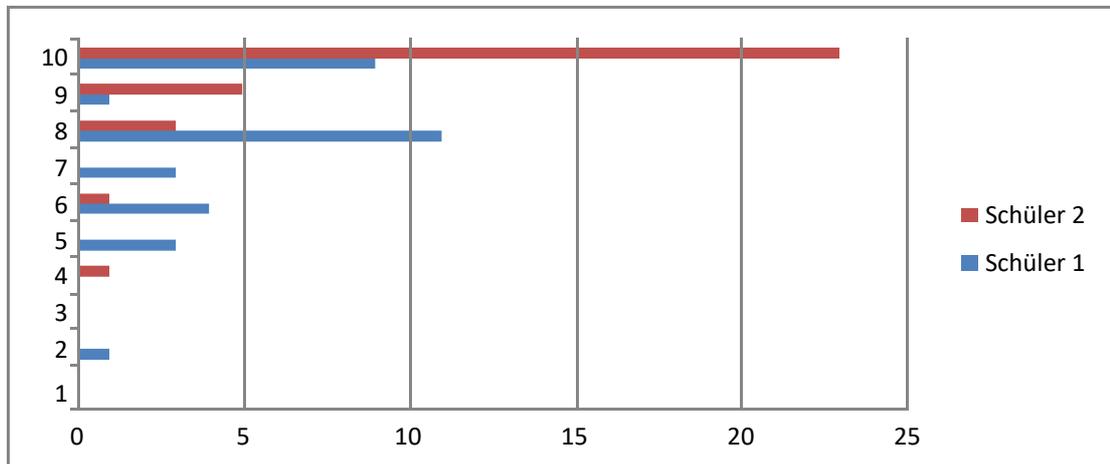
Die Untersuchung verlief in zwei Workshops. In dem ersten Workshop *Ich und die Anderen* nahmen zwei der vierten Klassen teil. Es wurden drei Aktivitäten aus dem Buch *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher* von Ana Petravić und Ana Šenjug Golub benutzt. Detaillierte Angaben über dem Verlauf der Stunden gibt es im Studienentwurf 1 (Anhang 2). In dem zweiten Workshop *Das kleine Ich bin Ich* nahmen die anderen zwei Klassen teil. Mit ihnen wurde das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe vorgelesen, bearbeitet und interpretiert und zwei gleiche Aktivitäten aus dem Buch *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher*, wie im ersten Workshop gemacht (Anhang 4). Alle Schüler bekamen am Ende der Workshops die gleiche Umfrage (Anhang 1).

9.4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass beide Workshops positiv die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beeinflussen und das man durch diese Workshops die Gruppenkohärenz stärkt. Die Fragen wurden gruppiert, sodass die von den Schülern gegebene Bewertungen und Antworten, die gestellte Hypothesen begründen oder bestreiten.

In den Resultaten und grafischen Darstellungen werden die Schüler, die kein Kontakt mit dem Bilderbuch hatten als Schüler 1 und die Schüler, den das Bilderbuch vorgelesen wurde als Schüler 2 bezeichnet.

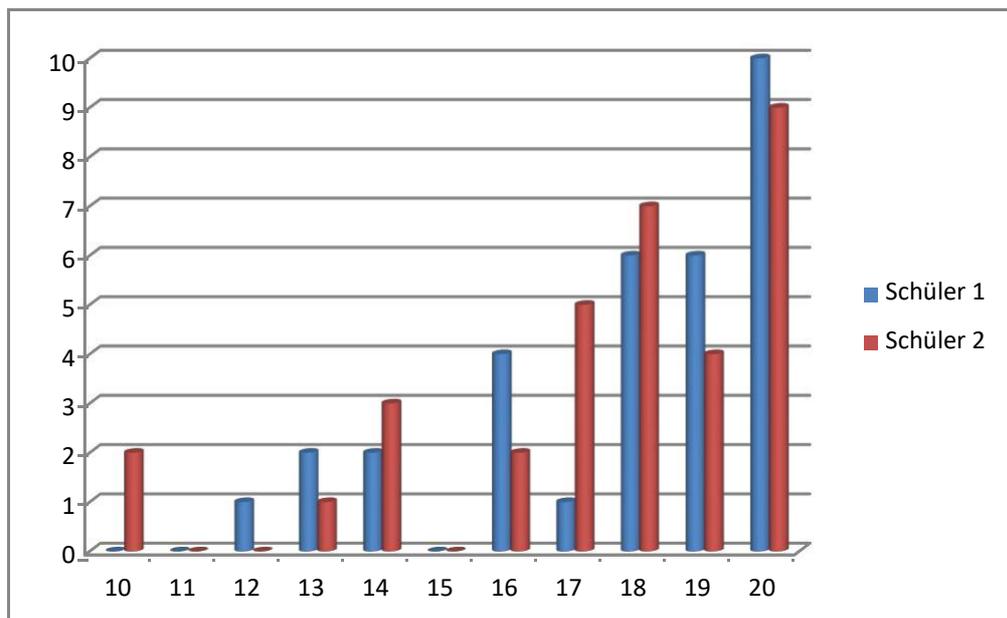
Die **H1** – Den Schüler, denen das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* vorgelesen wurde, werden höhere Resultate im Bereich Selbstwertgefühl haben, wurde bestätigt. Es gibt ein statistisch bedeutender Unterschied zwischen den Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde und den Schüler, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde (Levenes Test: $F= 4,556$, $p= ,037$).



Grafikon 1. Distribution der Schüler im Bezug auf Bewertungen der Verstärkung des Selbstwertgefühles

Für diese Hypothese wurden Bewertungen von zwei Aussagen aus der Umfrage zusammengezählt (Aussage 1 und 2) und die maximale Summe war 10. Für ein großes und wichtiges Resultat werden alle Bewertungen der Schüler von 8 bis 10 betrachtet. Von den Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, haben 93,94 % ein großes Selbstwertgefühl und die gebliebenen 6,06 % der Schüler sind niedriger rangiert (3,03 % bzw. ein Schüler von 5 bis 7 und 3,03 % bzw. ein Schüler von 1 bis 4). Im Gegensatz dazu, meinten nur 65,63 % von den Schülern, den das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde, ein großes Selbstwertgefühl nach dem Workshop zu haben. Ein Schüler (3,13 %) war der Meinung, dass der Workshop nichts zu seinem Selbstwertgefühl gebracht hat und die restliche 32,24 % der Schüler dachte, dass der Workshop nicht mehr und nicht weniger die Entwicklung von ihr Selbstwertgefühl beeinflusst hat.

In der Erkennung der Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander und positiven Äußerungen darüber, gibt es keine statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ($F=,715$, $p=,494$). Diese Resultate zeigen, dass die **H2** - Die Schüler, in dem das Bilderbuch nicht vorgelesen würde, werden genauso gut die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischeneinander erkennen und positiv sich darüber äußern, bestätigt wurde. Das sich vier Fragen auf diese Hypothese beziehen, wurden die Bewertungen der Schüler zusammengezählt.



Grafikon 2. Distribution der Schüler im Bezug auf Erkennung der Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander

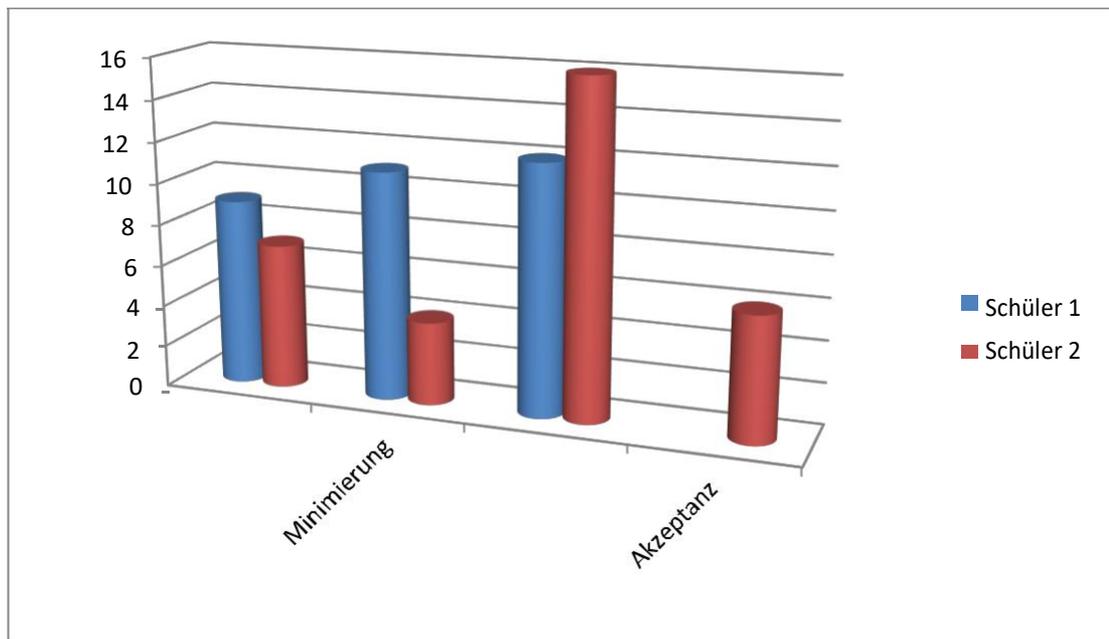
Die meisten Schüler beider Schülergruppen äußerten sich positiv über den Einfluss des Workshops auf die Erkennung der Unterschiede und Ähnlichkeiten und deren Akzeptanz. Von den Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, sind 81,82 % einig, dass der Workshop und das Bilderbuch ihnen geholfen haben, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zu erkennen und positive Einstellung dazu einzunehmen. Im Gegensatz dazu, äußerte sich 6,06 % der Schüler, dass der Workshop und das Bilderbuch wenig oder überhaupt keinen Einfluss gehabt haben. Die gebliebene Gruppe von 12,12% meinte, dass das Bilderbuch und Workshop weder ein weder kein Einfluss hatten.

Hier zeigt sich wie gut durchdacht und gezielt die Aktivitäten im Buch *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher* von Ana Petravić und Ana Šenjug Golub. Mit den Klassen, mit den nur die Aktivitäten aus dem Buch gemacht wurden, zeigen gute Resultate. 84,37 % der Schüler, ist der Meinung, dass der Workshop *Ich und die Anderen* ihnen geholfen hat, die anderen Schüler mit ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu akzeptieren. Eine Überraschung in den Resultaten ist, dass gar keine Schüler in dieser Gruppe der Workshop negativ benotet hat, sondern ist der Rest im neutralen Bereich (15,63%), also der Meinung, dass der Workshop keinen positiven und keinen negativen Einfluss hatte.

Für die dritte Hypothese ist es wichtig nochmal zu erwähnen, dass die Kriterien anhand Untersuchungen der Evaluation der interkulturellen Kompetenz in der Grundschule von Šenjug (2013) und DMIS nach Bennet (1993) gemacht wurden. In der Bewertung der Antworten der Schüler kam die Phase der Vorsichtigkeit nicht vor.

Die Antworten auf die Fragen waren von 1 bis 4 bewertet und so wurden die Schüler einer Entwicklungsphase der interkulturellen Kompetenz zugezählt.

Die **H3** lautete: Die Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, werden näher den Phasen der Ethnorelativität sein, als die Schüler, bei den das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde. Es gibt Unterschiede zwischen den Schüler, aber sie sind nicht statistisch relevant ($p=,124$).



Grafikon 3. Distribution der Schüler im Bezug auf die egozentrischen und ethnozentrischen Phasen

Wie schon erwähnt wurde, ist das Ebene 1 Desinteresse und es wird von Passivität und Indifferenz der Schüler zu interkulturellen Inhalten charakterisiert. Beide Gruppen der Schüler haben einen hohen Anteil der Schüler, die in dieser Phase sind. Schülergruppe 1 hat neun Schüler, was 28,13 % gleicht. Die Schülergruppe 2 hat 7 Schüler, was ungefähr 21,21 % der ganzen Gruppe ist. Die häufigsten Antworten der Schüler, die sich auf dieser Ebene befinden lauten:

- Nisam ništa naučio. (Ich habe gar nichts gelernt).
- Ne bih ništa izdvojio kao vrijedno jer me to ne zanima. (Ich wurde nichts als Wertvolles bezeichnen, denn mich interessiert nicht).

Ebene 2 nennt man Minimierung der Unterschiede. Das ist die Anfangsstufe des interkulturellen Lernens. Die Schüler deuten auf die universellen Werte der Welt (Toleranz, Freundschaft, Betonung, dass alle Menschen gleichwertig sind). Viele Schüler, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde, befinden sich in dieser Phase 34,38 %. Im Gegensatz dazu befinden sich 12,12 % Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, in der Phase Minimierung. Typische Antworten der Schüler in dieser Phase auf die offene Frage waren:

- Svi smo isti i trebamo poštivati druge. (Alle sind gleich und wir müssen es respektieren.)
- Svi imamo nešto vrijedno u sebi. (Alle haben etwas Wertvolles in sich.)

Die meisten Schüler beider Gruppen befinden sich in der Phase Wahrnehmung des Anderen. Die Schüler, die sich auf dieser Ebene befinden, sind offen und hilfsbereit zu den Anderen und wollen die Probleme lösen. Von den Schülern, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, sind 48,48 % der Schüler in dieser Phase und von den Schülern, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde, sind 37,50 % in der Phase Wahrnehmung. Charakteristische Antworten der Schüler auf dieser Ebene sind:

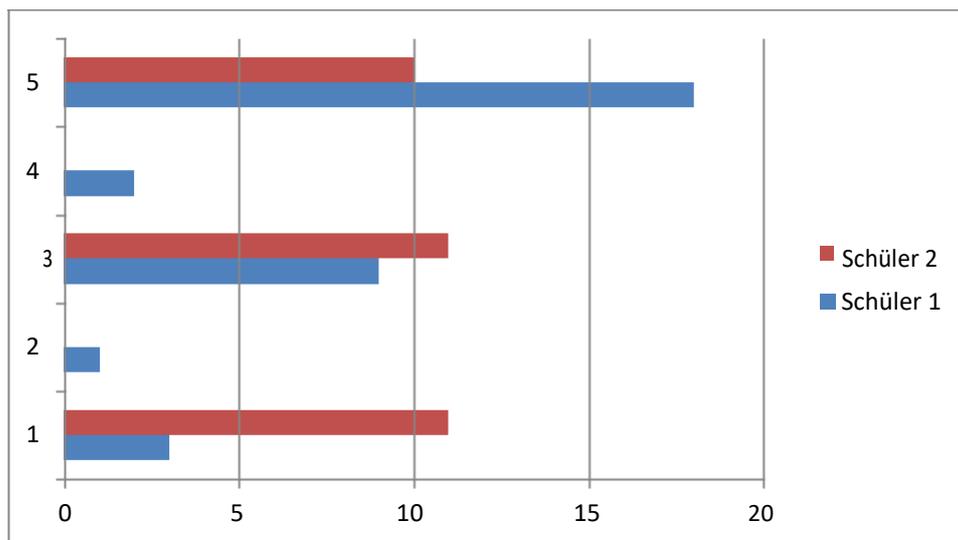
- Da smo svi drugačiji i to je dobro i da trebamo to poštivati. (Alle sind anders, aber das ist gut und dass sollen wir respektieren).
- Izdvojila bih da smo svi različiti i da je to prirodno i lijepo. (Ich wurde hervorheben, dass alle anders sind, aber das ist natural und schön).
- Ako vidimo nekoga tko se ne uklapa, trebamo mu pomoći. (Wenn wir einsehen, dass sich jemand wie ein Außenseiter fühlt, sollen wir ihm helfen).

Auf der Ebene 4 befindet sich 18,18 % der Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde. Das ist die erste ethnorelative Phase, die durch bewusste Akzeptanz des Anderen und Empathie beschrieben wurden. Die Schüler, die auf der Ebene 4 sind, gaben folgende Antworten:

- „Naučila sam puno više o drugima. Shvatila sam da se neki učenici razlikuju od mene, a neki su mi slični i da je dobro što postoje razlike između nas“ (Ich habe viel mehr über die Anderen gelernt. Mir ist klar geworden, dass einige Schüler sich von mir unterscheiden und, dass einige mir ähnlich sind und, dass die Existenz dieser Unterschiede positiv ist).

Die Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen wurde, sind näher den ethnorelativen Phasen und einige von denen, die auf der Ebene 4 sind, haben schon einen Schritt in die ethnorelativen Phasen der interkulturellen Kompetenz gemacht.

Wenn man die Bewertungen der Schüler für die Aussage 7 über die Motivation der Schüler für Deutschlernen betrachtet, zeigt sich der Unterschied, aber es ist kein statistisch relevanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Das heißt, dass die **H4** – Die Schüler, den das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* vorgelesen würde werden stärkere Motivation für Deutschlernen zeigen als die Schüler, in dem das Bilderbuch nicht vorgelesen würde, nicht bestätigt wurde ($p=,401$)



Grafikon 4. Distribution der Schüler im Bezug auf die Motivation zum Deutschlernen nach dem Workshop

Man kann sehen, dass zwanzig Schüler (60,60%), den das Bilderbuch vorgelesen wurde, der Workshop als motivierend bzw. besonders motivierend für Deutschlerenen bezeichnet hat. Als nicht motivierend und nicht unmotivierend äußerte sich 27,27% und der für den Rest der Schüler (12,13%) war der Workshop kein Anreger und keine Motivation für Deutschlernen. Im Gegensatz dazu kann man die andere Gruppe der Schüler betrachten, wie sie extreme Bewertungen gewählt haben. Von 32 Schüler haben 33,34% Schüler der Workshop als nicht besonders motivierend und 33,32% der Schüler als besonders motivierend für Deutschlernen. Die restlichen 33,34% der Schüler war der Workshop neutral für die Motivation.

9.5. Diskussion

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist ein anspruchsvoller Prozess, der nicht große Resultate in zwei Stunden bringen kann. Um deutliche Unterschiede zu bekommen, sollte man mehrere Stunden verschiedene Kinderliteraturarten mit den Schülern bearbeiten. Außerdem, haben nur 65 Schüler der Grundschulen in Zagreb an dieser Untersuchung teilgenommen, was eigentlich eine kleine Zielgruppe ist, die noch raumbegrenzt ist. Die bestätigten Hypothesen gelten nur für diese Gruppe der Schüler.

Leider war keine initiale Testierung vorgesehen und diese Resultate sind nur in dem Moment nach dem Workshops gültig. Sicherlich haben die gezielten authentischen Texte einen großen Einfluss auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, aber man sollte es durch längere Zeit und mehreren verschiedenen Textenarten und Medien machen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Schüler sehr positiv auf das Bilderbuch reagieren und man sollte diese Möglichkeit nutzen und die Schüler anregen, mehrere Werke von der Kinderliteratur bzw. Jugendliteratur zu lesen und bearbeiten. Die Schüler zeigten Motivation, etwas Neues zu machen und beteiligten sich dann aktiv an dem Unterricht, weil das Thema anreizvoll war.

10. Schlußfolgerung

Die interkulturelle Kompetenz ist eine wichtige Kompetenz im Leben der Menschen. Dafür ist es wichtig, diese von Frühen zu entwickeln. Sie ist ein Teil der neue curricularen Reform, und zwar nicht nur für das Fremdsprachenunterricht, sondern für andere Fächer. Im Fremdsprachenunterricht bietet sich die Bearbeitung von unterschiedlichen Kinderliteraturwerken als eine Art zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Die Kinderliteratur bietet einen großen Raum für die interkulturelle Begegnung. Hier in dieser Diplomarbeit wurde es anhand des Bilderbuches *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe (1972) gezeigt. Das kleine Ich bin Ich berichtet von einem kleinen, bunten Tier, der sich selbst und Zugehörigkeit sucht. Auf der langen Reise stärkt das kleine Ich bin Ich sein Selbstbewusstsein und zeigt den Kindern, wie wichtig es ist, zuerst sich selbst akzeptieren zu können. Da das Tier auf der Reise auf verschiedene andere Tiere zukommt und sich selbst mit ihnen vergleicht, ist es eine gute Grundlage, um mit den Kindern über Unterschiede und Ähnlichkeiten zu sprechen. Das hat sich auch in der Untersuchung gezeigt. Die Schülergruppe, denen das Bilderbuch *Das kleine Ich bin Ich* vorgelesen wurde, zeigten große Interesse am Bilderbuch. Die Schüler haben aktiv mitgemacht und das Bilderbuch war wirklich ein großer Anreger zur Kommunikation. Am Ende hat sich gezeigt, dass die Schüler, denen das Bilderbuch vorgelesen war, mehr ihr Selbstwertgefühl geschätzt haben, als die Schüler, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde. In anderen Bereichen, die untersucht wurden, hatten sie besser abgeschnitten, als die Gruppe, denen das Bilderbuch nicht vorgelesen wurde. Daher kann man nur annehmen, dass das Bilderbuch, bzw. präzise ausgewählte authentische Texte, einen breiter Rahmen für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz anbieten.

Wichtig zu erwähnen ist es, dass die Entwicklung auch von dem Lehrer beeinflusst wird. Vielleicht sollte man die zukünftigen Untersuchungen zur Befragung der Kompetenzfähigkeit der Lehrkräfte im Bereich interkulturellere Kinderliteratur im Deutschunterricht.

Literaturverzeichnis

Äijälä, H. (2009). Interkulturelle Kompetenz und ihr Testen im finnischen Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel der Abiturprüfung im Lesungskurs Deutschland von Frühjahr 2008. Tampere: Universität Tampere.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. R. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.

Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Sömmerda GmbH

Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Die Barke. Lehrer-Jahrbuch. (1982). Österr. Buchklub der Jugend (Hrsg). Die Barke Lehrer-Jahrbuch. Wien: Verlag Buchclub der Jugend. <http://docplayer.org/30939218-Aufarbeitung-des-nachlasses-und-der-biografie-der-grafikerin-und-illustratorin-susi-weigel.html> (8.7.2019)

Diklić, Z., Težak, D. und Zalar, I. (1996). *Primjeri iz dječje književnosti*. Zagreb: Divič.

Doderer, K. (1992). *Literarische Jugendkultur: Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. Weinheim: Juventa Verlag.

Erll, A. und Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen (Uni-Wissen Kernkompetenzen)*. Stuttgart: Klett.

Ewers, H.-H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur: mit einer Auswahl bibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Földers, C. (2009). Black Box Interkulturalität: Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. *Wirkendes Wort*, 59 (3), 503–525.

Hameršak, M. und Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.

Heiden, C. (2012). Kennt ihr mich? Ich bin Ich! <https://www.welt-der-frauen.at/kennt-ihr-mich-ich-bin-ich-2/> (8.7.2019)

Hohmeister, E. (1996). Thematische Analyse von Gregorie Solotareffs *Du groß und ich klein*. In: J. Thiele (Hrsg): *Das Bilderbuch: Ästhetik-Theorie-Analyse-Didaktik-Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert* (S. 130-141). Oldenburg: Isensee.

Holzbrecher, A. (1995). Interkulturelles Lernen: Die Wahrnehmung des Anderen als pädagogische Herausforderung: Zur Gestaltung interkultureller Zwischenräume. https://www.sowionline.de/praxis/methode/wahrnehmung_anderen_paedagogische_herausforderung_zur_gestaltung_interkultureller_zwischenraeume.html (7.7.2019)

Kranzl-Greinecker, M. (2012). Soviel Ich muss sein. <https://www.welt-der-frauen.at/soviel-ich-muss-sein-2/> (8.7.2019).

Lobe, M. (1972). Das kleine Ich bin Ich. Wien: Jungbrunnen.

Losche, H. und Püttker, S. (2009): Interkulturelle Kommunikation: Theoretische Einführung und Sammlung praktischer Interaktionsübungen. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Maletzke, G. (1996). Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Marquardt, M. (2005). Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Triosdorf: Bildungsverlag EINS

Mayr, L. (2013). 100 Jahre im Dienste des Kinderlachsens. Erinnerung an Susi Weigel. <https://www.derstandard.at/story/1388650631070/100-jahre-im-dienste-des-kinderlachens> (8.7.2019)

Mira Lobe-Aktuelles <https://www.miralobe.at/> (8.7.2019)

Molvarec, L. (2016). Bogatstvo istraživačkoga višeglasja: Marijana Hameršak i Dubravka Zima. 2015. Uvod u dječju književnost. In S. N. Kovač (Hrsg.), *Libri & Liberi* (S. 290-294). Zagreb: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti.

Morgan, M. und A. (2018). Interkulturelles Lernen mit Kinderbüchern. Eine Literaturanalyse zur Unterstützung interkulturellen Lernens in der Kita.

<https://www.ikk.uni-muenchen.de/download/service/kinderbuchprojekt.pdf>
(8.7.2019)

O'Sullivan, E. (2010). *Historical Dictionary of Children's Literature*. Plymouth: Scarecrow Press.

Petravić, A. und Šenjug Golub, A. (2012). *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher*. Zagreb: Školska knjiga, 2012.

Petravić, A., Šenjug Golub, A. (2016). Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 21(1.), 245-262.

Reiser, P. (2006). *Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*. Marburg: Tectum.

Riss, K. (2013). *Mira Lobe: 100 Jahre, noch immer sprachwitzig*.
<https://www.derstandard.at/story/1379291010524/mira-lobe-100-jahre-noch-immer-sprachwitzig> (7.7.2019)

Sacchetti, C. (2018). *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts*.

http://vpodbildungspolitik.ch/wpcontent/uploads/2016/06/Claudia_Sacchetti.pdf
(8.7.2019).

Šenjug Golub, A. (2008) Einstellungen der kroatischen Sekundarstufe I - Schüler gegenüber den Deutschen. In: N. Schlüter, E. Schlüter (Hrsg.), *Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung*. Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (S. 76-76), Leipzig: Klett.

Šenjug Golub, A. (2013). *Evaluacija interkulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šmidt Pelajić, I. (2005). *Kinder- und Jugendliteratur im kroatischen nationalen Bildungsstandard für Deutsch*. In: Kroatischer Deutscher Lehrerverband (Hrsg.).

Fremdsprachenvermittlung und Mobilität in Europa. Diskusson Runde Bologna. (S.135-146), Zagreb: KDInfo.

Thiele, J. (2003). Das Bilderbuch: Ästhetik-Theorie-Analyse-Didaktik-Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. Oldenburg: Isensee.

Thomas, A., Kinast E.-U. und Schroll-Machl, S. (2005): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Verdonik, M. (2015). Nastavni materijal za izborni kolegij Slikovnica – prva knjiga djeteta. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Vollmuth, I. (2002). Möglichkeiten der Initation inerkultureller Lernprozesse im Englischunterricht an der Grundschule. In: L. Volkmann, K. Stierstorfer, W. Gehring (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts (S. 54-68). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Wien Museum Karsplatz. (2015). Mira Lobe und Susi Weigel. Das kleine Ich bin Ich. https://issuu.com/wienmuseum/docs/katalog_ich_bin_ich_issuu (8.7.2019)

Anhang

1. Anlage: Die Umfrage	1
2. Anlage: Stundenentwürfe für den Workshop Ich und die Anderen	3
3. Anlage: Power Point Presentation für den Workshop Ich und die Anderen.....	8
4. Anlage: Stundenentwürfe, die für die Bearbeitung des Bilderbuches benutzt wurden.....	9
5. Anlage: Power Point Presentation für den Workshop das Bilderbuch das kleine Ich bin Ich.....	16

1. Anlage: Die Umfrage

Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums

Ovo istraživanje s provodi s ciljem utvrđivanja utjecaja autentičnih tekstova na razvijanje interkulturalne kompetencije. Provodi ga studentica Učiteljskog fakulteta Ana-Maria Markanović u svrhu diplomskog rada na temu Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums.

Odgovori dobiveni ovom anketom bit će prikazani kao rezultati istraživanja u sklopu diplomskog rada. Anketa je anonimna i rezultati ankete bit će anonimno prikazani samo u svrhu diplomskog rada.

Na idućoj stranici nalazi se kratka anketa. Na vrhu tablice je početak rečenice: Ova radionica mi je..., a u svakom retku se nalazi nastavak. Molim te pročitaj i ocijeni koliko to vrijedi za tebe. Označi s X ispod onog smješka koji prikazuje tvoj osjećaj za to pitanje U tablici postoji 5 vrijednosti:

 	1 - U potpunosti ne vrijedi za mene
  	2 - Ne vrijedi za mene
  	3 - Nisam siguran/sigurna koliko vrijedi za mene.
  	4 - Vrijedi za mene
 	5 - U potpunosti vrijedi za mene

Pravilno odgovori ovako:

Ovaj sat mi je....					
1. bio zabavan.			x		

Molim te, odgovaraj iskreno! 😊

Spol		M	Ž			
Ova radionica mi je....						
1.	pokazala da je važno biti svoj.					
2.	pomogla prepoznati moje pozitivne osobine.					
3.	pokazala da bih trebao/la više obraćati pažnju na to kako se moji prijatelji osjećaju i što govore.					
4.	pomogla prihvatiti da se ljudi međusobno razlikuju i da je to lijepo.					
5.	pokazala da ponekad imamo krivo mišljenje o drugima.					
6.	pomogla pronaći u svakom nešto vrijedno.					
7.	uvećala želju za učenjem stranih jezika, posebno njemačkog.					

1. Što bi ti izdvojio kao **nešto jako važno što si naučio/naučila** na današnjem satu?

2. Anlage: Stundenentwurf für das Workshop Ich und die Anderen

STUNDENENTWURF

Lehrkraft: _____

Datum: _____

Klasse: 4. _____

Lernjahr: 1. _____

Thema: Workshop: Ich und die Anderen

Hauptziele: Selbstwertgefühl der SCH steigern, Gruppenkohärenz steigern, Bewusstmachung von Unterschieden in der Selbst - und Fremdwahrnehmung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung von sich und anderen feststellen.

Phase	Interaktion	Hilfsmittel/ Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar zum ausgewählten Aspekt
<p><u>EINFÜHRUNG</u> (5 min) Motivation verspüren</p>	<p>LP begrüßt die SCH und stellt mit den Schülern einige Regeln für diesen Workshop zusammen.</p> <p>Danach erläutert die LP das heutige Thema vor. Das Thema lautet Ich und die Anderen.</p> <p>LP: Was bedeutet das Thema? Wer sind die Anderen? Die SCH kommentieren es und dann kündigt die LP die erste Aktivität an.</p>	<p><i>Plenum</i> <i>Projektor</i> <i>PowerPoint Präsentation</i></p>	<p>Alle Fragen werden zuerst auf Deutsch gestellt, wenn die SCH es nicht verstehen, werden sie übersetzt. Die SCH können auf Kroatisch antworten.</p>

<p>HAUPTTEIL</p> <p>1. Aktivität (35 min)</p> <p>Ich bin ein Kunstwerk!</p> <p>Die eigenen Eigenschaften einsehen, bemerken und bewerten können</p> <p>Das Selbstwertgefühl steigern</p> <p>Die eigene Besonderheit bemerken und die Unterschiede untereinander erkennen können</p>	<p>Im Anschluss auf das Anfangsgespräch, fragt die LP die SCH, ob sie einige Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander erkennen.</p> <p>Die LP schlägt einige Gruppierungen vor (wie z.B. Haarfarbe, Augenfarbe, Sportfans, usw.).</p> <p>Danach bekommen die SCH einen A3 Blatt und Zeitungen, Bilder, u. A. und schneiden daraus etwas, was sie am besten vorstellt. Es können Personen, die ihnen ähnlich sein, Sport, Obst, Gemüse, das sie besonders mögen, Farben, Tiere, die sie mögen usw. Sie können auch Bilder zeichnen oder malen. Die SCH haben die freie Wahl bei der Gestaltung des Blattes.</p> <p>Wenn sie alle fertig sind, stellen einige SCH sich und ihr Bild vor. Er erklärt, warum genau diese bestimmte Sachen auf dem Blatt sind.</p> <p>Die LP kann noch zusätzliche Fragen stellen: Warum ist x/y auf deinem Kunstwerk? Wie stellst dich das vor? Warum hast du dich für das entschieden? Bist du dir einer Eigenschaft bewusst geworden, dass du früher</p>	<p><i>Einzelarbeit</i></p> <p><i>Projektor</i></p> <p><i>PowerPoint Präsentation</i></p> <p><i>Alte Zeitungen, Bilder, Magazine u.Ä.</i></p>	
---	--	--	--

<p>Pause (5 min)</p>	<p>nicht eingesehen hast? Hast du Ähnlichkeiten mit den Anderen?</p>		
<p>2. Aktivität (20 min)</p>	<p>SCH bekommen 2 A5 Blätter. Auf einem sollen sie ihre linke Hand zeichnen und auf dem anderen zeichnet ihr Partner aus der Bank seine rechte Hand. Über den Händen werden entsprechende Namen geschrieben.</p>		
<p>Das bin ich und das bist du!</p>	<p>LP zeigt an der Tafel das Beispiel-was sollen die SCH in die Finger schreiben.</p>	<p><i>Arbeitsblatt</i></p>	
<p>Eigene Lieblingsachen bzw. Personen erkennen und beschreiben können</p>	<p>1. Meine Lieblingsfarbe, 2. Mein Lieblingstier, 3. Mein Lieblingsessen, 4. Die wichtigste Person (in meinem Leben) und 5. Mein Lieblingsfach.</p>	<p><i>Partnerarbeit</i></p>	
<p>Unterschiede untereinander erkennen können</p>	<p>Zuerst schreibt ein SCH für sich in sein Handumriss und dann schreibt er für den Banknachbarn. Dann bekommt jeder SCH die Hand, die sein Banknachbar ausgefüllt hat. Zuerst vergleicht jeder</p>	<p><i>Projektor</i></p>	
<p>Stereotype abbauen und Unterschiede als positiv erkennen können</p>	<p>SCH seine Hand mit der Hand, das er bekommen hat (sucht nach Unterschieden und Ähnlichkeiten) und dann besprechen sie im</p>	<p><i>Plenum</i></p>	

<p>3. Aktivität (15 min)</p> <p>Positive Eigenschaften untereinander erkennen können</p> <p>Die Unterschiede als positiv einsehen können</p>	<p>Paar das Geschriebene.</p> <p>Dann besprechen die SCH und die LP die Resultate. Es wird gedeutet, dass sich die Ergebnisse mehr oder weniger unterscheiden. Die LP stellt verschiedene Fragen: Was war gleich? Was war anders? Warum? Kann er/sie alles über dich wissen? Warum nicht? Können andere Leute alles über uns wissen? Ist das gut oder schlecht? Wenn die Leute etwas Falsches über uns denken, was kann alles passieren? Wie können wir diese Probleme lösen?</p> <p>Jeder SCH bekommt ein A4 Blatt. In der linken Ecke schreibt er seinen Namen. Die SCH schicken das Blatt auf eine Reise durch die Gruppe. Jeder SCH soll etwas Positives über den SCH, dessen Blatt es ist, schreiben. (Was sie bei ihm/ihr mögen, was sie/er besonders gut kann, ...). Die LP gibt Mustersätze: _____ kann gut_____. _____ ist _____.</p> <p>Nach der Eintragung wird das Blatt gefaltet und weiter geschickt. Nachdem jeder SCH sein Blatt zurückbekommen hat, werden die Sätze gelesen und besprochen.</p>	<p><i>Projektor</i></p> <p><i>PowerPoint Präsentation</i></p> <p><i>A4 Blatt für jeden SCH</i></p>	<p>Die Klasse wird in zwei Großgruppen geteilt.</p>
--	---	--	---

<p>SCHLUSSTEIL Fragebogen (10 min)</p>	<p>LP: Bist du zufrieden mit den Sätzen, die andere über dich geschrieben haben? Stimmt das? Siehst du dich auch so? Gibt es Überraschungen? Warum ist das eine Überraschung? War es schwierig, über alle positiv zu schreiben?</p> <p>LP verteilt und erklärt den SCH den Fragebogen.</p>	<p><i>Umfrage</i></p>	
--	--	-----------------------	--

Quelle: Petravić, A. und Šenjug Golub, A. (2012). *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher*. Zagreb: Školska knjiga, 2012.

3. Anlage: Power Point Presentation für das Workshop Ich und die Anderen

Ich und die Anderen

FRAGEN

- Was ist gleich?
- Was ist anders? Warum?
- Kann er/sie alles über dich wissen? Warum nicht?
- Können andere Leute alles über uns wissen?
- Ist das gut oder schlecht?
- Wenn die Leute etwas Falsches über uns denken, was kann alles passieren? Wie können wir diese Probleme lösen?

ICH BIN EIN KUNSTWERK!



- Bist du zufrieden mit den Sätzen?
- Stimmt das alles?
- Siehst du dich auch so?
- Gibt es Überraschungen?
- Warum ist das eine Überraschung?
- Denkst du das auch über dich?
- Findest du es auch positiv? War es schwierig, positive Eigenschaften von anderen zu schreiben?

4. Anlage: Stundenentwurf, die für die Bearbeitung des Bilderbuches benutzt wurden

STUNDENENTWURF

Lehrkraft: _____

Datum: _____

Klasse: 4. _____

Lernjahr: 1. _____

Thema: das Bilderbuch Das kleine Ich bin Ich

Hauptziele: das Bilderbuch kennenlernen, das Thema des Bilderbuches erkennen, Ähnlichkeiten und Unterschiede untereinander erkennen können.

Phase	Interaktion	Hilfsmittel/ Medien/ Sozialform	Didaktischer Kommentar zum ausgewählten Aspekt
EINFÜHRUNGS- PHASE (10 min) Arbeitsblatt <i>Motivation verspüren</i> <i>Interesse für das Bilderbuch verspüren</i>	LP zeigt das Bild von dem Das kleine Ich bin ich und die SCH bekommen AB mit der Abbildung von dem kleinen Ich bin Ich und malen es aus. Sie sollen es nach ihrer Vorstellung ausmalen, bezeichnen und einer Tierart zuordnen. Die LP fragt die SCH: Wollt ihr wissen, wie das kleine Tier heißt?	<i>Arbeitsblatt</i>	

<p>HAUPTTEIL (25 min)</p> <p>Bilderbuch vorlesen</p> <p>Fragen über das Vorgelesene antworten können</p> <p>Über Vorgelesene globales Verstehen zeigen können</p> <p>Emotionale Pause</p>	<p>Dann gehen sie in die vorbereitete Lesecke, wo die LP das Bilderbuch vorliest.</p> <p>Nach jeder Doppelseite stellt sie Fragen und redet mit den SCH über das, was sie den SCH vorgelesen hat. Gespräch verläuft auf Kroatisch und Deutsch. LP soll durch die gestellte Fragen herausfinden, ob die SCH alles verstanden haben oder eventuell noch Erklärungen brauchen.</p> <p>Kurze Pause, damit die SCH die Gefühle und Gedanken sammeln.</p>	<p><i>Bilderbuch</i></p>	<p>Alle Fragen werden zuerst auf Deutsch gestellt, wenn die SCH es nicht verstehen, werden die Fragen übersetzt. Die SCH können auf Kroatisch antworten.</p>
--	---	--------------------------	--

<p>Eindrücke über das Bilderbuch äußern können</p>	<p>LP analysiert mündlich das Bilderbuch. Wie hat es euch gefallen? Welche Tiere kommen im Bilderbuch vor? Wie sind die Tiere? Wer ist das kleine Ich bin Ich? Was sucht das kleine Ich bin Ich?</p>		
<p>Verständnisskontrolle Quiz Über Vorgelesene Verstehen zeigen können</p>	<p>SCH werden in Gruppen geteilt. Die LP stellt Fragen über das Bilderbuch und die Gruppen melden sich. Die Fragen befinden sich auf der PPT.</p>	<p><i>Plenum</i></p>	
<p>Ja/Nein Spiel Eigene Meinung äußern können</p>	<p>Nachdem alle Fragen beantwortet wurden, spielen sie das JA/NEIN Spiel Die SCH stehen in der Mitte des Klassenraums. Die LP stellt Fragen und die SCH gehen unter Schild Ja, wenn ihre Antwort Ja ist oder unter Schild Nein, wenn ihre Antwort Nein ist. (z. B. Hast du dich einmal in deinem Leben wie das kleine ich bin ich gefühlt?). LP stellt noch zusätzliche Fragen.</p>	<p><i>PPT</i></p>	

<p>SCHLUSSTEIL</p> <p>Arbeitsblatt</p> <p>Eigene Eigenschaften, Gewohnheiten und Vorlieben (5 min)</p> <p>Pause (5 min)</p>	<p>SCH füllen ein AB über sich selbst. Wenn sie fertig sind, kommentieren sie es zusammen mit der LP.</p>	<p><i>Arbeitsblatt</i></p>	
<p>EINFÜHRUNGSPHASE</p>	<p>Nachdem die SCH zurückkommen, macht die LP eine Einführung in den Workshop.</p>		
<p>HAUPTTEIL</p> <p>1. Aktivität (20 min)</p> <p>Das bin ich und das bist du!</p>	<p>SCH bekommen 2 A5 Blätter. Auf einem sollen sie ihre linke Hand zeichnen und auf dem anderen zeichnet ihr Partner aus der Bank seine rechte Hand. Über den Händen werden entsprechende</p>	<p><i>Einzelarbeit</i> <i>Plenum</i></p>	

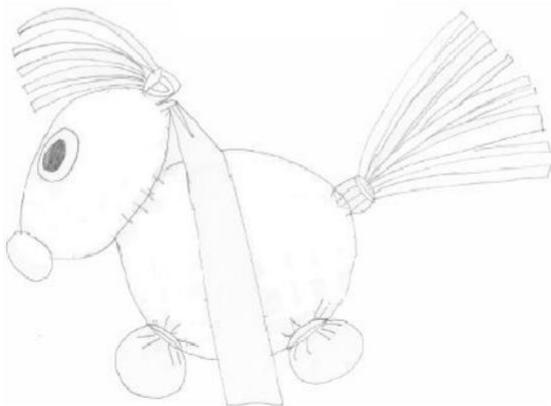
<p>Eigene Lieblingssachen bzw. Personen erkennen und beschreiben können</p> <p>Unterschiede untereinander erkennen können</p> <p>Stereotype abbauen und Unterschiede als positiv erkennen können</p>	<p>Namen geschrieben. Namen geschrieben.</p> <p>LP zeigt an der Tafel das Beispiel-was sollen die SCH in die Finger schreiben.</p> <p>1. Meine Lieblingsfarbe, 2. Mein Lieblingstier, 3. Mein Lieblingsessen, 4. Die wichtigste Person (in meinem Leben) und 5. Mein Lieblingsfach.</p> <p>Zuerst schreibt ein SCH für sich in sein Handumriss und dann schreibt er für den Banknachbarn. Dann bekommt jeder SCH die Hand, die sein Banknachbar ausgefüllt hat. Zuerst vergleicht jeder SCH seine Hand mit der Hand, das er bekommen hat (sucht nach Unterschieden und Ähnlichkeiten) und dann besprechen sie im Paar das Geschriebene.</p> <p>Dann besprechen die SCH und die LP die Resultate. Es wird gedeutet, dass sich die Ergebnisse mehr oder weniger unterscheiden. Die LP stellt verschiedene Fragen: Was war gleich? Was war anders? Warum? Kann er/sie alles über dich wissen? Warum nicht? Können andere Leute alles über uns wissen? Ist das gut oder schlecht? Wenn die Leute etwas Falsches</p>	<p><i>Arbeitsblatt</i></p> <p><i>Partnerarbeit</i></p> <p><i>Projektor</i></p> <p><i>PowerPoint</i></p> <p><i>Präsentation</i></p> <p><i>Plenum</i></p> <p><i>Projektor</i></p>	
--	---	---	--

<p>2. Aktivität (15 min)</p> <p>Positive Eigenschaften untereinander erkennen können</p> <p>Die Unterschiede als positiv einsehen können</p> <p><u>SCHLUSSTEIL</u></p> <p>Fragebogen (10 min)</p>	<p>über uns denken, was kann alles passieren? Wie können wir diese Probleme lösen?</p> <p>Jeder SCH bekommt ein A4 Blatt. In der linken Ecke schreibt er seinen Namen. Die SCH schicken das Blatt auf eine Reise durch die Gruppe. Jeder SCH soll etwas Positives über den SCH, dessen Blatt es ist, schreiben. (Was sie bei ihm/ihr mögen, was sie/er besonders gut kann, ...). Die LP gibt Mustersätze: _____ kann gut _____. _____ ist _____.</p> <p>Nach der Eintragung wird das Blatt gefaltet und weiter geschickt. Nachdem jeder SCH sein Blatt zurückbekommen hat, werden die Sätze gelesen und besprochen.</p> <p>LP: Bist du zufrieden mit den Sätzen, die andere über dich geschrieben haben? Stimmt das? Siehst du dich auch so? Gibt es Überraschungen? Warum ist das eine Überraschung? War es schwierig, über alle positiv zu schreiben?</p> <p>LP verteilt und erklärt den SCH den Fragebogen.</p>	<p><i>PowerPoint Präsentation</i></p> <p><i>A4 Blatt für jeden SCH</i></p> <p><i>Umfrage</i></p>	<p>Die Klasse wird in zwei Großgruppen geteilt.</p>
---	--	--	---

AB für die Einführung

Name:

Tierart:



DAS BIN ICH !

Ich heiße

Ich bin Jahre alt.

Ich habe am Geburtstag.

Ich wohne in

Ich habe Bruder und Schwester.

Mein Lieblingsessen ist

Meine Lieblingsfarbe ist

Mein(e) Freund(in) heißt

Ich mag / Ich mag nicht

	😊 Ich mag	😞 Ich mag nicht
lesen 		
Musik hören 		
mit meinen Freunden spielen 		
fernsehen 		
zeichnen 		
tanzen 		
Computer spielen 		

AB für den Schlussteil

Quelle: Petravić, A. und Šenjug Golub, A. (2012). *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher*. Zagreb: Školska knjiga, 2012.

5. Anlage: Power Point Presentation für das Workshop das Bilderbuch das kleine Ich bin Ich



Das Buch Das kleine Ich bin Ich ist ein.....

- Comic
- Lied
- Bilderbuch

Die Autorin heißt

- Christine Nöstlinger
- Mira Lobe
- Mirjam Pressler

Welche Tiere trifft das kleine Ich bin Ich?





Was sucht das kleine bunte Tier?



Unterscheidet sich Das kleine Ich bin Ich



WAS IST ANDERS?

"So, jetzt weiß ich, wer ich bin! Kennt ihr mich?
ICH BIN ICH!"



Spiel 2



Hast du dich wie Das kleine Ich bin Ich geföhlt?

- Wann? Wieso?

Ein Freund, ein Bekannte – hat er/sie sich wie Ich bin Ich geföhlt?

- Wie hast du das erkannt? → Deine Hilfe und Leistung?

Denk nach... Bist du den Laubfrosch ähnlich?

- Wieso? Wieso nicht? Wann?

Was ist für dich ganz besonders aus dieser
Geschichte?

IZJAVA

o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da sam ja Ana-Maria Markanović, studentica Učiteljskog fakulteta u Zagrebu samostalno provela aktivnosti istraživanja literature i napisala diplomski rad na temu „Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur des deutschsprachigen Raums“.

U Zagrebu, _____
