

Evaluation der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht in der Grundschule. Vergleich zweier Instrumente des Europarats

Kočet, Tena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:985915>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-14**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Tena Kočet

**EVALUATION DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF-
UNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE.**

VERGLEICH ZWEIER INSTRUMENTE DES EUROPARATS

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Tena Kočet

**EVALUACIJA MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U
OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA.
USPOREDBA DVAJU INSTRUMENATA VIJEĆA EUROPE**

Diplomski rad

Mentorice rada:

prof. dr. sc. Ana Petravić

doc. dr. sc. Ana Šenjug Krleža

Zagreb, srpanj, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Tena Kočet

**EVALUATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN
ELEMENTARY GERMAN LANGUAGE EDUCATION.
COMPARISON OF TWO INSTRUMENTS OF THE COUNCIL OF
EUROPE**

Diplomski rad

Mentorice rada:

prof. dr. sc. Ana Petravić

doc. dr. sc. Ana Šenjug Krleža

Zagreb, srpanj, 2020.

Zusammenfassung

Sowohl im europäischen Kontext als auch in Kroatien gewinnt die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im schulischen Kontext immer mehr an Bedeutung. Davon zeugen zahlreiche Bildungsdokumente, die die Wichtigkeit dieser Kompetenz betonen. Obwohl die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine Querschnittsaufgabe aller Schulfächer auf allen Schulebenen sein sollte, hat in diesem Bereich der Fremdsprachenunterricht eine maßgebliche Rolle. Es besteht aber das Problem des Mangels an den geeigneten Konzepten und Instrumenten für die Entwicklung und Evaluation der interkulturellen Kompetenz in der fremdsprachlichen Ausbildung, woraus sich der Bedarf nach ihrer Entwicklung und empirischen Erprobung im Unterricht ergibt. Diesbezüglich werden in dieser Arbeit Materialien zweier Instrumente des Europarats für die Entwicklung und Evaluation der interkulturellen Kompetenz in Hinsicht auf ihre Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht in kroatischen Grundschulen mit dem Schwerpunkt DaF-Unterricht verglichen.

Das Ziel war zwei Instrumente des Europarats – *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* und *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* – in der Sekundarstufe 1 empirisch zu erproben, um zu erforschen, inwieweit einzelne Aspekte der interkulturellen Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern der fünften und achten Klasse der Grundschule entwickelt sind. Darüber hinaus wollten wir die diesbezüglichen Unterschiede zwischen den jüngeren und älteren Lernenden feststellen. Außerdem wollte man überprüfen welches der beiden Instrumente für jüngere und welches für ältere Schüler geeigneter ist. Schließlich wollte man erfragen, welches der Instrumente einen besseren Einblick in die Entwicklung der Aspekte der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler bietet.

Für die Datenerhebung benutzte man das halbstrukturierte Interview, wobei man zwischen zwei Arten der Interviews unterscheidet – einem, das von einer persönlichen interkulturellen Begegnung und einem das von einem visuellen interkulturell konnotierten Impuls ausgeht. Insgesamt wurden zwanzig Schüler und Schülerinnen der fünften und achten Klasse interviewt. Bei der Analyse der Befunde wendete man die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse an.

Anhand der Forschungsergebnisse stellte man fest, dass beide Altersgruppen Offenheit gegenüber anderen Menschen zeigen, sowie dass sie über die Fähigkeit zur Aneignung der Informationen über fremde Personen und Kulturen verfügen. Weiterhin wurde herausgefunden, dass die Achtklässler bei der Identifikation der Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf die fremden Personen und bei der Interpretation der Emotionen der anderen Menschen präziser

sind. Schließlich kam man zum Ergebnis, dass man durch das Instrument *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners*, die auf einer selbst erlebten interkulturellen Erfahrung beruht, einen besseren Einblick in die Entwicklung der Aspekte interkulturellen Kompetenz bekommt.

Die vorliegende Forschung zeigte, dass die beiden Instrumente nützlich zur Erreichung der in den kroatischen Bildungsdokumenten festgelegten Ziele im Bereich der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht sind.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kompetenz, Evaluation, Fremdsprachenunterricht, DaF-Unterricht, Grundschule, Interview.

Sažetak

Kao i u europskom kontekstu, tako i u Hrvatskoj, razvoj međukulturne kompetencije u školskom kontekstu sve više dobiva na važnosti. Tome svjedoče brojni obrazovni dokumenti koji ističu relevantnost međukulturne kompetencije. Iako bi se razvoj međukulturne kompetencije trebao podrazumijevati kao zajednička zadaća svih nastavnih predmeta na svim razinama obrazovanja, nastava stranih jezika na tom području ipak ima posebno važnu ulogu. Međutim, postoji problem nedostatka prikladnih koncepata i instrumenata za razvoj i evaluaciju međukulturne kompetencije u sklopu učenja stranih jezika, iz čega proizlazi potreba za njihovim razvojem i empirijskom provjerom u nastavi. U svezi s time u ovom se radu uspoređuju materijali dvaju instrumenata Vijeća Europe za razvoj i evaluaciju međukulturne kompetencije s obzirom na njihovu primjenjivost u nastavi stranog jezika u osnovnim školama u Hrvatskoj, i to s težištem na nastavi njemačkoga kao stranog jezika.

Cilj istraživanja bio je empirijski isprobati dva instrumenta Vijeća Europe – *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* i *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* – u višim razredima osnovne škole, kako bi se istražilo u kojoj su mjeri kod učenika i učenica petog i osmog razreda osnovne škole razvijeni pojedini aspekti međukulturne kompetencije. Također su se željele utvrditi s time povezane razlike između mlađih i starijih učenika i učenica. Nadalje, željelo se provjeriti koji je od dvaju instrumenata primjereniji mlađim, a koji starijim učenicima i učenicama. Osim toga, željelo se ispitati koji od instrumenata pruža bolji uvid u razvoj međukulturne kompetencija učenika i učenica.

Za prikupljanje podataka koristio se polustrukturirani intervju, pri čemu se razlikuju dvije vrste intervjuja. Kod prvoga se polazi od osobnog međukulturnog susreta, a kod drugoga od međukulturno konotiranog poticaja. Sveukupno je intervjuirano dvadeset učenika i učenica petog i osmog razreda. Pri analizi rezultata primijenjena je metoda kvalitativne analize sadržaja.

Temeljem rezultata istraživanja, došlo se do zaključka da obje dobne skupine pokazuju otvorenost prema drugim ljudima i da raspolažu sposobnošću pronalaženja informacija o stranim ljudima i kulturama. Nadalje, saznalo se da su osmaši precizniji u identifikaciji sličnosti i razlika u odnosu na strane osobe kao i u interpretaciji emocija drugih ljudi. Osim toga, rezultati su pokazali da instrument *Autobiography of Intercultural Encounter for Younger Learners*, koji se temelji na osobno doživljenom međukulturnom susretu, daje bolji uvid u razvoj aspekata međukulturne kompetencije.

Provedeno istraživanje pokazalo je da su oba instrumenta korisna za postizanje ciljeva koji su u hrvatskim obrazovnim dokumentima postavljeni za područje međukulturne kompetencije u nastavi stranih jezika, odnosno u nastavi njemačkoga kao stranog jezika.

Ključne riječi: međukulturna kompetencija, evaluacija, nastava stranih jezika, nastava njemačkog kao stranog jezika, osnovna škola, intervju.

Summary

Intercultural competence in the context of education is gaining importance throughout Europe and of course in Croatia as well. Many educational documents highlight the importance of intercultural competence. Although it should be implemented across the school curriculum, throughout all school subjects and levels, it is mainly a concern of foreign language teaching. What is missing is the suitable concept as well as the instruments for the development and evaluation of intercultural competence in foreign language education. The need for its further development and empirical research in teaching should be stressed. Therefore, this master thesis focuses on the comparison between materials of two instruments introduced by the Council of Europe regarding the development and evaluation of intercultural competence in foreign language education in Croatian elementary schools, with emphasis on teaching German as a foreign language.

The aim of this research was to test two instruments created in the context of the Council of Europe – the *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* and *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* – in higher grades of the Croatian elementary school in order to research to which extent certain aspects of intercultural competence evolved in schoolchildren in fifth and in eighth grade. Moreover, the aim was to determine the associated differences between younger and older learners. Another goal was to research which of the both instruments was more suitable for which peer group, as well as which offered better insights into the development of intercultural competence in students.

For the collection of data, the semi-structured interview was used, where we differentiate between two models: one based on a personal intercultural experience and one based on a visual intercultural impulse. Altogether, twenty schoolchildren in fifth and eighth grade were interviewed. The outcomes were analysed by employing the qualitative content analysis.

Based on the results, the conclusion was reached that both age groups showed openness towards other people and possessed skills of gathering information about foreign cultures. The eighth graders proved to be more precise in the identification of similarities and differences between people of foreign backgrounds, as well as in the interpretation of people's emotions. The research has also shown that the instrument *Autobiography of Intercultural Encounter for Younger Learners*, which is based on a personal intercultural experience, provided better insights in the development of the aspects of intercultural competence.

The conducted research revealed that both instruments have proven to be beneficial in achieving the objectives set by the Croatian educational documents as intercultural competence in foreign language education, i.e. teaching German as a foreign language.

Key words: intercultural competence, evaluation, foreign language education, teaching German as a foreign language, elementary school, interview.

INHALTSVERZECHNIS

1. EINLEITUNG	1
2.THEORETISCHER RAHMEN.....	4
2.1. Begriffsbestimmung	4
2.1.1. Kultur.....	4
2.1.2. Interkulturelle Kompetenz	6
2.1.3. Kultur und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.....	7
2.2. Modelle der interkulturellen Kompetenz.....	9
2.2.1. Komponentenmodell von Byram (1997, 2005).....	10
2.2.1.1. Ergänzung des Modells von Byram (1997) (Sercu, 2005).....	14
2.2.2. Entwicklungsmodell von Bennett (1993, 1998).....	15
2.3. Interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel im Fremdsprachenunterricht	17
2.3.1. Rahmendokumente zur Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der europäischen Ebene.....	18
2.3.1.1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001).....	18
2.3.1.2. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – RePA (2009)	22
2.3.1.3. Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors (2018).....	25
2.3.2. Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsdokumenten in Kroatien.....	28
2.3.2.1. Der Lehrplan für die Grundschule (2006).....	28
2.3.2.2. Das Curriculum für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien (2019).....	33
2.4. Evaluation der IK.....	38
2.4.1. Die Problematik der Evaluation der Interkulturellen Kompetenz.....	38
2.4.2. Analyse der Evaluationsinstrumente (zwei Arten der Ansätze)	39
2.4.2.1. Erster Typ des Ansatzes	40
2.4.2.1.1. Das INCA Projekt.....	40

2.4.2.1.2. <i>Modell der Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht in der Grundschule – Šenjug Golub (2013)</i>	41
2.4.2.1.3. <i>Empirische Differenzierung des Modells der interkulturellen Kompetenz von Byram – Eberhardt (2013)</i>	44
2.4.2.2. <i>Zweiter Typ des Ansatzes – Autobiography of Intercultural Encounters</i>	46
2.4.2.2.1. <i>Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners (AIE)</i>	47
2.4.2.2.2. <i>Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners (AIEVM)</i>	49
2.4.2.2.3. <i>Teilaspekte der interkulturellen Kompetenz bei den Interviews</i>	51
3. Empirische Untersuchung	53
3.1. Forschungsdesign	53
3.1.1. <i>Ziele, Hypothesen und Probanden</i>	53
3.1.2. <i>Datenerhebung und Datenanalyse</i>	55
3.1.3. <i>Instrumente und Verfahren</i>	56
3.2. Darstellung der Resultate – nach Klassenstufen	58
3.2.1. <i>Darstellung der Resultate der fünften Klasse</i>	58
3.2.1.1. <i>Interview A</i>	58
3.2.1.2. <i>Interview B</i>	66
3.2.2. <i>Darstellung der Resultate der achten Klasse</i>	72
3.2.2.1. <i>Interview A</i>	72
3.2.2.2. <i>Interview B</i>	81
3.3. Interpretation der Resultate – Vergleich zwischen den zwei Klassenstufen	86
3.3.1. <i>Interviews A – Vergleich zwischen den zwei Klassenstufen</i>	86
3.3.2. <i>Interviews B – Vergleich zwischen den zwei Klassenstufen</i>	92
3.4. Diskussion	97
3.5. Schlussfolgerung und Empfehlungen für den Unterricht	101
LITERATURVERZEICHNIS	105
ANHÄNGE	110

Anhang 1. Interview A	111
<i>Anhang 1.1. Fragen für das Interview A</i>	111
<i>Anhang 1.2. Beispiele der Bilder für das Interview A</i>	114
<i>Anhang 1.3. Interviewtranskripte – fünfte Klasse</i>	115
<i>Anhang 1.4. Interviewtranskripte – achte Klasse</i>	138
Anhang 2. Interview B	161
<i>Anhang 2.1. Fragen für das Interview B</i>	161
<i>Anhang 2.2. Beispiele der Bilder für das Interview B</i>	163
<i>Anhang 2.3. Interviewtranskripte – fünfte Klasse</i>	164
<i>Anhang 2.4. Interviewtranskripte – achte Klasse</i>	179
Anhang 3. Aussage über die Originalität der Arbeit	194

1. Einleitung

Heute reisen die Menschen viel mehr als früher – entweder aus beruflichen bzw. bildungsbezogenen oder aus privaten Gründen. Viele reisen auch aus dem Interesse, andere Länder kennen zu lernen. Momentan sind wir aber auch Zeugen großer Migrationen, die durch wirtschaftliche und kriegsbedingte Not verursacht werden. Viele Menschen migrieren in ein anderes Land, nach der Suche nach besseren Lebensbedingungen. Dementsprechend setzen sie im Gastland die eigene Kultur und Lebensweise mit den fremden in Beziehung. Auf diese Weise entwickeln sich einerseits in den bereits historisch multikulturellen Ländern neue Aspekte der Multikulturalität. Andererseits müssen die Migrationsländer durch neuere Migrationsbewegungen auf multikulturell bedingte Herausforderungen reagieren. Das bedeutet, dass in diesen Ländern, bzw. Gesellschaften mehrere Kulturen nebeneinander und miteinander existieren. Ein anderes Land bedeutet auch andere Sitten, Bräuche und auch Lebensweisen. Wenn man ein fremdes Land besucht bzw. in dieses Land einwandert, wäre es wünschenswert, diese Lebensweisen kennen zu lernen und bereit zu sein, das Andere und Andersartige zu akzeptieren und versuchen, es zu verstehen. Andererseits ist es genauso wichtig, dass auch die Menschen des Gastlandes, die Menschen aus anderen Ländern und Kulturen im eigenen Land anerkennen, akzeptieren und versuchen, beiseite ihre Lebensweisen oder Verhaltensmuster zu verstehen. Damit die Kommunikation und das Zusammenleben der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen möglichst reibungslos gestaltet werden kann, ist es von großer Bedeutung, dass die Teilnehmer an der interkulturellen Interaktion über bestimmte Kenntnisse, Haltungen und Verhaltensweisen verfügen, die unter anderem dazu dienen, Missverständnisse und unangenehme Situationen zu vermeiden. Mit anderen Worten es wäre wichtig, dass möglichst viele Menschen über interkulturelle Kompetenz verfügen.

Die Notwendigkeit die Heranwachsende mit der interkulturellen Kompetenz auszustatten, wurde seit einiger Zeit in den Bildungssystemen Europas erkannt. Dementsprechend sind einige Rahmendokumente zur Förderung der interkulturellen Kompetenz entwickelt worden (vgl. *Gemeinsamer europäische Referenzrahmen für Sprachen*, 2001; *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, 2009 und *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors*, 2018). Das Hauptziel dieser Dokumente bezieht sich auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Mehrsprachigkeit, aber in dieser Arbeit bleibt der Fokus nur auf den

Aspekten der interkulturellen Kompetenz bzw. auf der Entwicklung und Förderung dieser Kompetenz.

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz wurde als ein wichtiges Bildungsziel auch im kroatischen Schulwesen anerkannt. Die Wichtigkeit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist schon von Anfang der grundschulischen Bildung an zu beachten. Nämlich, bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) sollte die interkulturelle Kompetenz von der ersten Klasse an schrittweise entwickelt werden (vgl. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006; vgl. hierzu auch *Kurikulum za nastavni predmet njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019).

Dieses Bildungsziel sollte von allen Schulfächern angestrebt werden und als eine Querschnittsaufgabe der schulischen Bildung aufgefasst werden. In diesem Kontext kann der Fremdsprachenunterricht (FSU) bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz einen besonders wichtigen Beitrag leisten. Im FSU werden Sprache und Kultur als eine integrative Einheit betrachtet. Unter den kulturellen Inhalten versteht man nicht nur die Aneignung der Fakten über das fremde Land, sondern die Aneignung des Wissens über die Sitten, Bräuche, gewöhnliche Verhaltensweisen im Alltag, Werte, Ansichten usw., die in der fremden Kultur als „Normalität“ vorkommen. Mit dem Erwerb dieses Wissens, entwickeln die SuS auch Sensibilität für den Fremden und lernen, den Fremden zu erkennen und zu akzeptieren, was zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz führt.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der interkulturellen Kompetenz im FSU mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache in der kroatischen Grundschule, und zwar unter dem Aspekt der Evaluation der interkulturellen Kompetenz. In diesem Bereich sind zahlreiche Problemaspekte vorhanden. Ein Problem besteht darin, dass wegen der Komplexität der interkulturellen Kompetenz es noch immer keine optimale Definition oder geeignetes Modell dieses Konstruktes gibt. Das grundlegende Problem aber ist der Mangel an geeigneten Instrumenten für die Evaluation und Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im schulischen Kontext. In Kroatien gibt es zwar unterschiedliche Instrumente, die dafür dienen könnten, diese sind aber entweder für den FSU nicht geeignet oder aber dem Schüleralter nicht angepasst. Daraus ergibt sich das Problem, dass die interkulturelle Kompetenz nicht evaluiert wird, weswegen es als unerheblich betrachtet werden kann. Nämlich, wenn ein Bildungsziel nicht evaluiert wird, verliert er an seiner Bedeutung und wird im Unterricht vernachlässigt. In der schulischen Bildung sollte man nicht zulassen, dass ein so relevantes Bildungsziel an seiner Wichtigkeit verliert. Deswegen besteht der Bedarf nach Entwicklung der Instrumente, die die Aspekte der interkulturellen Kompetenz der SuS im Kontext des FSUs ermitteln. Ausgehend

davon fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf die Erprobung zweier Instrumente zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz im grundschulischen DaF-Unterricht.

Die Untersuchung wurde so konzipiert, dass man Materialien aus zwei Evaluationsinstrumente des Europarats – *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* und *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners* – mit den SuS der fünften und achten Klasse der kroatischen Grundschule erprobt hat. Man wollte durch den Einsatz dieser Instrumente überprüfen, ob sie für die SuS der fünften und achten Klassen angemessen und anwendbar sind und ob man mit Hilfe von diesen Instrumenten die Aspekte der interkulturellen Kompetenz der SuS ermitteln kann, und zwar mit dem Schwerpunkt Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht. Außerdem wollte man erforschen, ob sich die Entwicklung der Aspekte der interkulturellen Kompetenz bei den SuS der fünften und achten Klasse unterscheidet und welches der beiden Instrumente einen besseren Einblick in diese Entwicklung leistet. Schließlich wollte man auch sehen, welches der beiden Instrumente für jüngere und welches für ältere SuS angemessener ist.

Man ging bei diesen Zielen von der Annahme aus, dass ältere SuS offener zur fremden Menschen sind (H1), dass sie mehrere Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf die fremden Menschen erkennen (H2) und dass sie mehr Flexibilität im Umgang mit fremden Menschen zeigen (H3). Außerdem wurde davon ausgegangen, dass die älteren SuS präziser bei der Interpretation der Emotionen der fremden Person sind (H4) und dass beide Altersgruppen wissen, wie und wo sie Informationen über fremde Menschen finden können (H5). Diese Hypothesen wurden durch die Inhaltsanalyse der mündlichen Schüleräußerungen überprüft, die mittels Interviews unter Anwendung der beiden erprobten Instrumente gesammelt wurden.

Die Darstellung der Resultate dieser Forschung und ihre Interpretation werden im zweiten Teil der Arbeit dargestellt. Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Rahmen der Arbeit und die Problematik des Mangels an den, für den FSU geeigneten Instrumenten für die Entwicklung und Evaluation der interkulturellen Kompetenz erläutert. Hierzu werden im Kapitel 2.1. zunächst die Begriffe Kultur und interkulturelle Kompetenz beschrieben und mit dem Fokus auf den FSU besprochen. Weiterhin werden im Kapitel 2.2. Modelle der interkulturellen Kompetenz dargestellt und beschrieben. Im Kapitel 2.3. wird die interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel im FSU zuerst in den Rahmendokumenten für den FSU und für die Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der europäischen Ebene und danach in den Bildungsdokumenten in Kroatien analysiert. Davon ausgehend wird im Kapitel 2.4. die Problematik der Evaluation der interkulturellen Kompetenz erläutert und zwei Arten der

Ansätze bei den Evaluationsinstrumenten dargestellt. In diesem Kapitel werden auch die zwei Instrumente beschrieben, die als Basis für unsere Forschung dienen.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zuerst im Kapitel 3.1. das Forschungsdesign beschrieben. Weiterhin folgt im Kapitel 3.2. die Darstellung der Resultate. Zunächst werden die Ergebnisse nach den Klassenstufen dargestellt und danach werden die Befunde zwischen den Probandengruppen und Interviewtypen verglichen. Anschließend folgt im Kapitel 3.4 die Diskussion der Forschungsergebnisse und schließlich werden im Kapitel 3.5. die Schlussfolgerungen gezogen und die sich daraus ableitenden Empfehlungen für den DaF-Unterricht gegeben.

2.Theoretischer Rahmen

2.1. Begriffsbestimmung

Im Folgenden werden zuerst die allgemeinen Begriffe, die mit dem Themenbereich der interkulturellen Kompetenz in enger Verbindung stehen, erklärt. Außer dem Begriff interkulturelle Kompetenz werden in den folgenden Abschnitten auch verschiedene Definitionen von Kultur und die Beziehung von Kultur und interkultureller Kompetenz im FSU besprochen. Abschließend wird versucht, einen für den FSU angemessenen Kulturbegriff zu skizzieren.

2.1.1. Kultur

Täglich gebraucht man den Begriff *Kultur*, ohne dass man nachdenkt, was dieser Begriff mit sich trägt. Wenn die Rede von der Kultur ist, begegnet man oft den Begriffen „das Fremde“ und „das Eigene“, wobei sich „das Fremde“ auf die andere Kultur bezieht, die anders als die Ausgangskultur des Betrachters ist, und „das Eigene“ auf die Merkmale der eigenen bzw. der Ausgangskultur. Bei dem Begriff *Kultur* fallen uns als erstes nur die äußerlichen Merkmale – das Aussehen, die Hautfarbe, die Kleidung usw. auf. Die Kultur umfasst aber nicht nur die sichtbaren Merkmale, sondern auch das, was dem Auge nicht zugänglich ist. Das ist am besten mit dem Eisberg Modell von Chase et. al. (1996, angeführt nach Petravić, 2016: 21) zu beschreiben. Dieses Modell besteht aus zwei Teilen. Oberhalb der Meeresoberfläche ist das, was sichtbar ist, und unterhalb der Meeresoberfläche ist alles, was wir nicht sehen können – Haltungen, Denkweisen, Einstellungen, Wissen, Fertigkeiten und Handlungsweisen. Dieses Modell kann man anhand der Beschreibungen der Kultur von Bolten (2007, angeführt nach Petravić, *ibid.*: 20) mit dem Begriffen *perceptas* und *konceptas* vervollständigen. Nach dem Modell von Chase et.al. (*ibid.*) sind *perceptas* das, was oberhalb der Oberfläche ist, also das Sichtbare und Wahrnehmbare – Kleidung, Essen, Getränke, Hautfarbe usw., während sich

konceptas auf all das beziehen, was sich unterhalb der Oberfläche befindet, also die Konzepte, die wir nicht sehen können.

Es ist sehr schwer eine Definition von Kultur zu geben, die alles umfasst, was die Kultur einschließt. Als Resultate der wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesem Begriff entstanden zahlreiche Definitionen und Konzepte der Kultur. Beispielerweise bezeichnet Thomas (2003: 22) Kultur als ein Orientierungssystem, das für eine Nation, Gruppe, Gesellschaft oder Organisation typisch ist. Daraus folgt, dass jede Kultur ihre spezifischen Kulturstandards hat, die durch das Handeln, Fühlen, Werte, Denken und das Wahrnehmen geprägt sind. Folgerichtig entwickelt jedes Orientierungssystem seine eigenen spezifischen Kulturstandards. Auf diesen Kulturstandards basieren auch die Trainingsprogramme, anhand deren Thomas bekannt wurde. Diese Trainingsprogramme sind sozusagen Anweisungen für Manager, Fach- und Führungskräfte. In diesen Trainingsprogrammen stellt Thomas Situationen dar, die diese Adressatengruppe in einem fremden Land erleben können und gibt Erklärungen, weswegen sich die Angehörigen dieser Kultur so verhalten, wie sie sich verhalten bzw. was für sie die „Normalität“ ist (vgl. Thomas, 2003).

Wenn man darüber nachdenkt, wird klar, dass wir alle im Alltag eigentlich nach diesem Konzept von Kulturstandards von Thomas funktionieren. Wir alle haben einige Vorurteile und Stereotype über andere. Wir denken, dass nur unsere Kultur und unsere Verhaltens-, Denk- und Handlungsweisen „normal“ sind. Die Abweichungen von dieser „Normalität“ betrachten wir als „nicht normal“. Dabei berücksichtigt man nicht, dass unsere Normalität für jemanden außerhalb unserer Kultur als „nicht normal“ vorkommen kann. Hier wird die Problematik deutlich, wer bestimmt, was „normal“ und was „nicht normal“ ist. Schließlich können wir uns auch die Frage stellen, ob man überhaupt in den Kategorien „normal“ versus „nicht normal“ über die Kultur denken kann und inwieweit sie logisch und begründbar ist.

Leiprecht (2008: 136) kritisiert das Konzept von Thomas (2003), indem er behauptet, dass anhand der Kulturstandards die Gefahr besteht, dass sich daraus nationale oder kulturelle Stereotype bilden und dass die Personen nur als Vertreter der eigenen Kultur gesehen werden und nicht als Individuen. Hansen (2003) und Mecheril (2003) kritisieren auch den Kulturbegriff von Thomas. Hansen (2003: 117) behauptet, dass der Kulturkonzept von Thomas (2003) zu eng gefasst wird und dass man anhand dieses Konzeptes erschließen kann, dass die Kultur homogen ist, was nicht richtig ist. Weiterhin kritisiert Hansen (2003) Thomas (2003), indem er sagt, dass sich Thomas nur auf die Kulturstandards der Oberschicht beschränkt hat, so dass seine Resultate nicht für die gesamte Gesellschaft repräsentativ sind.

Eine andere Auffassung des Kulturkonzepts bietet Welsch (2005: 48), der den Begriff der Kultur mit dem Begriff *Transkulturalität* ersetzt. Mit diesem Begriff bringt er zum Ausdruck, dass die Lebensformen nicht an den Grenzen einer Einzelkultur enden. Das bedeutet, dass man bei verschiedenen Kulturen, die verschiedensten Lebensformen finden kann, die auch aus einer anderen Kultur stammen. Das führt dann dazu, dass sich die Kulturen miteinander vermischen. Außerdem behauptet Welsch (ibid.: 49), dass es dazu gekommen ist, dass sich nicht nur Lebensformen vermischen, sondern, dass es diese Vermischung in allen Bereichen, wie z.B. Kunst, Essen, Trinken, Musik usw. gibt. Wenn sich alles vermischt, gibt es auf der nationalen Ebene nichts Fremdes und nichts Eigenes mehr und deswegen kann man nicht von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Nationalkulturen sprechen, sondern von den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Individuen (vgl. ibid.: 49-51).

Wenn man die Kulturbegriffe von Welsch (ibid.) und von Thomas (ibid.) betrachtet, wird deutlich, dass es um zwei Konzepte geht, die gegensätzlich sind. Obwohl sich auch zahlreiche andere weitere Wissenschaftler mit dem Begriff der Kultur beschäftigen, werden hier von Welsch‘ und Thomas‘ Kulturkonzepte stellvertretend für zwei mögliche Auffassungen von Kultur hervorgehoben. Im Unterkapitel 2.1.3. wird auf die Frage eingegangen, an welchem Kulturbegriff man sich im FSU orientieren soll.

2.1.2. Interkulturelle Kompetenz

Mit dem Begriff der Kultur steht der Begriff der Interkulturalität im engen Zusammenhang. Interkulturalität ist ein komplexes Konzept und deshalb ist es schwer eine optimale Definition zu geben. Interkulturalität kann man mit verschiedensten Beziehungen zwischen zwei oder mehr verschiedenen Kulturen beschreiben. Diese Beziehungen beruhen oft auf interkulturellen Begegnungen zwischen den Mitgliedern verschiedener Kulturen, zu denen es alltäglich kommt. Petravić (2016: 17-18) beschreibt die interkulturelle Interaktion als den Kontakt zwischen den Mitgliedern zweier verschiedener Kulturen, wobei die Sprache als das Verständigungsmedium dient, das oft für einen Interaktionspartner fremd ist (vgl. ibid.: 14). Ob diese Interaktionen eine positive oder eher negative Auswirkung auf die Kommunikation der Interaktionspartner haben, hängt von den Teilnehmern ab und davon, in welchem Maß die interkulturelle Kompetenz bei ihnen entwickelt ist.

Die interkulturelle Kompetenz umfasst das Wahrnehmen der anderen Kulturen. Deardorff (2006: 15) beschreibt die interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit der effektiven und angemessener Kommunikation in interkulturellen Situationen, auf der Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, eigener Fähigkeiten und Einstellungen. Das bedeutet, dass man für

die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz drei Dimensionen aktivieren sollte – kognitive, affektive und pragmatische Dimension. Weiter bezeichnen Andraka und Petravić (2007: 27), dass die wichtigsten Komponenten der interkulturellen Kompetenz die Entwicklung der *Bewusstheit, der Haltungen und des Instrumentariums des Wahrnehmens* sind. Diese Komponenten ermöglichen einen sprachlichen und kulturellen Kontakt, der durch die Offenheit gegenüber den anderen gekennzeichnet ist. Dieser Kontakt sollte auf der Toleranz basieren, er sollte keine Stereotype bilden oder er sollte zumindest die Bewusstheit einbeziehen, dass Stereotype existieren (vgl. *ibid.*). Weiter bedeutet interkulturelle Kompetenz auch, dass man gegenüber den Anderen Sensibilität, Empathie und Akzeptanz entwickelt. Menschen, bei denen die interkulturelle Kompetenz schwach entwickelt ist, besitzen oft eine ablehnende Haltung gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen. Für sie kann man sagen, dass sie nicht gegenüber den anderen offen sind und, dass sie nichts akzeptieren, was sie nicht als „normal“ finden, bzw. das, was von ihren Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen abweicht. Damit man überhaupt die interkulturelle Kompetenz entwickeln kann und den anderen und seine Kultur verstehen und akzeptieren kann, sollte man zuerst die eigene Kultur kennen lernen. Erst wenn man das Eigene kennen gelernt hat, ist man fähig das Fremde kennen zu lernen.

In der heutigen Welt steigt der Bedarf nach interkultureller Kompetenz, weil Menschen aus verschiedenen Kulturen ständig in Kontakt miteinander kommen und in Interaktion treten. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist wichtig, damit man den Fremden akzeptiert und von Stereotypen und Vorurteilen wekommt. Interkulturelle Kompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen, in der Wirtschaft, Industrie, Bildung und in allen anderen Bereichen. Dank interkultureller Kompetenz können Missverständnisse geklärt werden bzw. ihre Anzahl verringert werden. Die Schule, und insbesondere der FSU sind der beste Ort, an dem man interkulturelle Kompetenz implizit und explizit entwickeln kann. Im nächsten Kapitel wird die Verbindung zwischen dem FSU und der Entwicklung interkulturellen Kompetenz deutlicher erklärt.

2.1.3. Kultur und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenlehrkräfte haben nicht nur die Funktion, die fremde Sprache den SuS beizubringen, sondern auch die fremde Kultur zu vermitteln und die SuS für den Umgang mit den Menschen aus verschiedenen Kulturen zu sensibilisieren, d.h. die interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Man dürfte eine Sprache nicht ohne Informationen über das Zielland bzw. ohne Landeskunde vermitteln. Die landeskundlichen Informationen sollten so dargestellt werden, dass sie bei den SuS keine Stereotype und Vorurteile auslösen, sondern dass sie die

SuS darauf vorbereiten, den Fremden nicht mit Ablehnung zu betrachten, sondern ihn in seiner Andersartigkeit akzeptieren. „Die interkulturelle Kompetenz ist als Ziel des FSUs in die kroatische Schulen im Jahr 2005 mit dem *Kroatischen nationalen Bildungsstandard* eingeführt worden; die Fremdsprachen sind aber in kroatischen Schulen, vom Beginn der Entwicklung des staatlichen öffentlichen Schulwesens in Kroatien präsent“ (Šenjug Golub, 2013: 58, übers. T.K.)¹.

Fremdsprachenlehrkräfte können bei den SuS die interkulturelle Kompetenz mit verschiedenen Aufgaben und Aktivitäten implizit und explizit entwickeln. Es ist am besten, so früh wie möglich mit dieser Entwicklung zu beginnen und so die SuS vom Anfang der Schulbildung an auf interkulturelle Begegnungen vorbereiten. Wenn man die interkulturelle Kompetenz bei den SuS entwickelt, besteht die Möglichkeit, dass sie sich bei der Begegnung mit einer ihnen fremden Person von den bestehenden Stereotypen wenigstens ansatzweise lösen und diese Person nicht anhand der gängigen Stereotype betrachtet. Petravić (2016: 14) erklärt, dass die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz nicht am Ende der schulischen Bildung endet, sondern dass die interkulturelle Kompetenz ein lebenslanger Prozess ist. Das bedeutet, dass Menschen das ganze Leben lang lernen, wie sie sich im Kontakt mit einer Person aus einer anderen Kultur verhalten sollen und das ganze Leben lang die Sensibilität für den anderen entwickeln.

Fremdsprachenlehrkräfte stellen sich oft die Frage, wie sie die fremde Kultur den SuS vermitteln sollen, sodass sie bei den SuS interkulturelle Kompetenz entwickeln. Zuerst sollten die Lehrkräfte sich entscheiden, welches Konzept der Kultur für die SuS am besten wäre. Wenn man beispielsweise nur die Konzepte von Thomas (2003) und von Welsch (2005) betrachtet, ist es schwierig zu entscheiden, welches dieser Konzepte geeigneter ist. Auf der einen Seite ist der heutige FSU eigentlich so gestaltet, dass man nach den Kulturstandards von Thomas (2003) arbeitet, weil man im Landeskundebereich immer über spezifische Merkmale eines Landes spricht, was mit den Kulturstandards vergleichbar ist. Das Konzept von Welsch (ibid.) ergibt aber mehr Sinn, denn die Nationen sind heterogen und nicht homogen wie bei Thomas; kulturelle Einflüsse sind nicht mehr strikt national gebunden. Wenn man aber nach diesem Konzept arbeiten würde, dann könnte man kaum Landeskunde vermitteln, weil dieses Konzept besagt, dass es kein Fremdes und kein Eigenes auf der nationalen Ebene gibt. Daraus leiten sich für die Fremdsprachenlehrkräfte große Probleme ab: Wie sollte man den SuS die Sprache und

¹ Im Original lautet das Zitat: „Međukulturna kompetencija kao cilj nastave stranih jezika u hrvatske škole uvedena je 2005. godine *Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom*, no strani jezici prisutni su u hrvatskim školama od samog početka razvoja državnog javnog školstva u Hrvatskoj.“

die Kultur der Zielsprache vermitteln und welcher Kulturbegriff ist angemessen für den FSU? Gehrman (2017: 98-99) gibt mehrere Kriterien für einen Kulturbegriff, der für die Fremdsprache angemessen ist. Gehrman (ibid.) behauptet, dass man den SuS bewusst machen sollte, dass sich Kulturen verändern und, dass sie heterogen sind. Dies sollte als ein Normalfall betrachtet werden. Weiterhin behauptet er, dass die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen bewusst gemacht werden sollen; man darf aber dabei Heterogenität nie aufgeben. Was den FSU angeht, sollte man trotz Heterogenität über national-kulturelle Unterschiede sprechen. Die Kultur sollte deswegen sowohl als heterogen, aber als auch als homogen betrachtet werden – innerhalb der Kulturen unterscheiden sich alle Mitglieder / Individuen, aber sie sind ein Teil der kollektiven Gesellschaft bzw. eines Organisationssystems (ibid.: 98). Das Fremde und das Eigene sollten nicht als rationale, stabile Größen angesehen werden, sondern als Größen, die sich ständig verändern. Man sollte den SuS bewusst machen, dass sich Grenzen verschieben und dass das Fremde zu Eigenem werden kann und umgekehrt (ibid.: 99). Schließlich sollte das interkulturelle Lernen und die Kulturvermittlung mit dem sprachlichen, kognitiven und affektiven Entwicklungsniveaus der SuS in Einklang gebracht werden. Weiterhin bezieht sich das auch darauf, dass die Themen im FSU zwar Stereotype schaffen; diese sollten aber im weiteren Lernprozess mit entsprechenden Aufgaben gelöst werden (ibid.).

Kurzgefasst, keiner der Kulturkonzepte ist für den FSU optimal. Man sollte Elemente aus unterschiedlichen Kulturkonzepten miteinander verbinden, so dass der Kulturbegriff nach den oben angeführten Kriterien gestaltet wird.

2.2. Modelle der interkulturellen Kompetenz

Viele Wissenschaftler versuchten Modelle der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln. In dieser Arbeit werden wir uns mit zwei Arten von Modellen näher beschäftigen – den Komponentenmodellen und den Entwicklungsmodellen. Zuerst werden die Grundmerkmale der Komponentenmodelle beschrieben und anschließend die der Entwicklungsmodelle.

Komponentenmodelle sind auf die Bestandteile der interkulturellen Kompetenz fokussiert (vgl. Petravić, 2016: 36). Nach Rathje (2006: 2) und Bolten (2007) unterscheidet man bei den Komponentenmodelle zwischen zwei Arten. Diese sind die Strukturmodelle und die Listenmodelle. Strukturmodelle zeigen nur die Beziehungen der einzelnen Komponenten der interkulturellen Kompetenz zueinander, gehen aber bei diesen Beziehungen nicht in die Tiefe. Die Listenmodelle umfassen die Identifikation und Anreihen der Komponenten, ohne dass man auf ihre Beziehungen untereinander eingeht. Beide Modellarten sind auf das

Individuum konzentriert, bzw. auf die Kompetenz, die das einzelne Individuum entwickelt (vgl. Petravić, *ibid.*). Diese Komponentenmodelle sind nach Petravić (*ibid.*) für den FSU sehr wichtig, weil sie die Komponenten beinhalten, die die SuS am Ende der schulischen Bildung bzw. beim Abschluss des schulischen FSUs erlangen sollten. Die Komponentenmodelle können für die Bestimmung der Ziele des FSUs, des Lernstoffs und der Lernziele eine große Hilfe sein (vgl. Petravić, 2016: 37). Wie Petravić (*ibid.*) berichtet, wurden mehrere Komponentenmodelle von verschiedenen Wissenschaftlern, z.B. von Byram (1997), von Risager (2007), von Rössler (2010), von Knapp-Potthoff (1997) vorgeschlagen. In dieser Arbeit werden wir uns nur mit dem Modell von Byram (1997) beschäftigen, das die größte Resonanz im FSU erfahren hat.

Damit man die Komponentenmodelle in der Entwicklungsdimension betrachten kann, ist es nötig sie mit der zeitlichen Dimension zu vervollständigen (vgl. *ibid.*: 84). Diese zeitliche Ebene charakterisiert die Entwicklungsmodelle als die zweite Modellart. Die Entwicklungsmodelle sind auf der vertikalen, bzw. Entwicklungsebene erarbeitet. Ein wichtiges Merkmal dieser Modelle ist, dass sie, im Gegensatz zu den Komponentenmodellen, empirisch bestätigt und überprüft wurden. Bei den Entwicklungsmodellen gibt es verschiedene Entwicklungsstufen, die man erreichen kann. Diese Entwicklungsstufen beziehen sich auf einen bestimmten Zeitraum, in dem diese Stufen erreicht werden können – z.B. während der Grundschule. Zu dieser Modellkategorie gehören beispielsweise *das Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität* von Bennett (1986, 1993), *das Modell des interkulturellen Lernens* von Fennes und Hapgood (1997), *das Modell des interkulturellen Lernens* von Grosch und Leenen (2000) und andere. In der Fortführung werden aus jeder Modellkategorie je ein für diese Arbeit relevantes Modell näher beschrieben. Zuerst wird *das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz* von Byram, aus dem Jahr 1997 und seine Ergänzung durch Sercu (2005) dargestellt, worauf die Kritik an diesem Modell folgt. Anschließend wird auf *das Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität (Development Model of Intercultural Sensitivity -DMIS)* von Bennett (1999, 1998) näher eingegangen. Diese zwei Modelle hatten in den letzten zwei Jahrzehnten in der wissenschaftlichen sowie unterrichtspraktischen Diskussion einen großen Einfluss auf die Betrachtung der IK und ihre Evaluation.

2.2.1. Komponentenmodell von Byram (1997, 2005)

Das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram, aus dem Jahr 1997 ist das bekannteste Modell der interkulturellen Kompetenz für den FSU (vgl. *ibid.*: 37). Dieses Modell besteht aus vier Kompetenzen. Diese sind: die sprachliche Kompetenz, die soziolinguistische Kompetenz, die Diskurskompetenz und die interkulturelle Kompetenz (vgl.

Byram, *ibid.*: 48). **Die sprachliche Kompetenz** umfasst die Fähigkeit der Anwendung der Regel des Sprachstandards, um die geschriebene und gesprochene Sprache zu produzieren und zu interpretieren (*ibid.*). **Die soziolinguistische Kompetenz** bezieht sich auf die Fähigkeit, dass man den Aussagen des Gesprächspartner Bedeutungen hinzufügt (*ibid.*). **Die Diskurskompetenz** beinhaltet die Fähigkeit, dass man die Strategien für die Herstellung und Interpretation der monologischen und dialogischen Texte anwendet, entdeckt und beherrscht, entweder im Rahmen der Konventionen der fremden Kultur oder als Resultat der Diskussion (*ibid.*). Durch die Verbindung dieser drei Kompetenzen bildet sich die vierte Kompetenz – die interkulturelle Kompetenz, die im Byrams Modell (1997) im Zentrum steht (*ibid.*: 49).

Im Rahmen der **interkulturellen Kompetenz** unterscheidet Byram (1997: 33) fünf Bestandteile bzw. Faktoren der interkulturellen Kompetenz. Diese sind: das Wissen (*savoirs*), Einstellungen (*savoir etre*), Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen (*savoir comprendre*), Fertigkeiten zu entdecken und zu interagieren (*savoir apprendre / faire*) und kritische kulturelle Bewusstheit / politische Erziehung (*savoir s'engager*) (vgl. Gehrman, Petravić, Šenjug Golub, 2012: 308).

Das Wissen (*savoirs*) umfasst das Wissen über sich und über die anderen sowie das Wissen über die Interaktion, auf dem individuellen und sozialen Niveau (Byram, 1997: 34). Das Wissen, das ein Individuum in die Interaktion mit der Person aus einer fremden Kultur bringt, teilt sich in zwei Kategorien auf – einerseits in das Wissen über soziale Gruppen und deren Kulturen im eigenen Land und ähnliche Wissensbestände über das Land des Interaktionspartner und andererseits in das Wissen über die Prozesse der Interaktion auf dem individuellen und sozialen Niveau (vgl. Byram, *ibid.*: 35). Der erste Typ des Wissens ist immer im bestimmten Maß präsent. Der zweite Typ der Wissensbestände bietet eine Basis für eine erfolgreiche Kommunikation, aber er entsteht nicht automatisch und er sollte mit dem Wissen, wie man sich in bestimmten Situationen verhält, vervollständigt werden (vgl. 35 -36). Der Kern dieser Arbeit ist das Verhältnis zur fremden Kultur und das Wissen über die eigene und die fremde Kultur. Es ist wichtig zu erwähnen, dass sich das Wissen über bestimmte Kulturen sehr oft vom Land zu Land unterscheidet. Beispielsweise, das Wissen über die USA umfasst überall auf der Welt bestimmte vergleichbare Allgemeinplätze, aber das Wissen über Dänemark ist in verschiedenen Teilen der Welt unterschiedlich (*ibid.*: 36). Dasselbe gilt auch für die eigene Kultur. Sie wird wahrscheinlich in anderen Kulturen nicht gleich präsentiert bzw. wahrgenommen.

Die Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen (*savoir comprendre*) beinhaltet „die Fähigkeit der Interpretation der Dokumente und Ereignisse der

fremden Kultur, um sie zu mit den Dokumenten auf der eigenen Kultur zu erklären und verbinden.“ „(Byram, 1997: 52, übers. T.K.)². Unter *Dokumenten* versteht man Fernsehen, Reportagen, touristische Broschüren, fremdsprachige Kursbücher usw. Damit man solche Dokumente aus der fremden, aber auch aus der eigenen Kultur interpretieren kann, ist das Wissen unentbehrlich. Hierzu gehört das Wissen über das Fremde, aber auch über das Eigene, weil man bei der Interpretation Vergleiche mit der eigenen, bzw. fremden Kultur zieht. Die Fertigkeiten zu interpretieren und die Wissensbestände über Kulturen in Beziehung zueinander zu setzen steigen mit dem Erwerb des Wissens; je mehr Wissen man erwirbt, desto mehr entwickelt sich die oben genannte Fertigkeit (vgl. *ibid.*: 37).

Die Fertigkeiten zu entdecken und zu interagieren (*savoir apprendre / faire*) umfassen den Erwerb des neuen Wissens, der neuen Haltungen und Fertigkeiten und die Anwendung derselben in realen kommunikativen Situationen (*ibid.*: 52) Diese Fertigkeiten erscheinen dann, wenn bei dem Individuum kein oder nur partielles Wissen existiert (*ibid.*). Dies beinhaltet die Vervollständigung oder den Erwerb des neuen Wissens (*ibid.*). Diese Fertigkeiten ermöglichen einigen Menschen ein rasches Verständnis der fremden Umgebung sowie die Fähigkeit der Interaktion, in zunehmend reichen und komplexen Wegen, mit Personen, dessen Kultur ihnen fremd ist (vgl. *ibid.*: 53).

Die **kritische kulturelle Bewusstheit (*savoir s`engager*)** beinhaltet „die Fähigkeit der kritischen Evaluation, basierend auf den expliziten Kriterien, der Perspektiven, der Verhaltensweisen und Produkten der eigenen und der fremden Kultur und Land“ (vgl. Byram, 1997: 53, übers. T.K.)³. Dabei ist es wichtig, dass der interkulturelle Sprecher, während der Begegnung bzw. Erfahrung mit der fremden Kultur, einen rationalen und expliziten Standpunkt einnimmt, von dem er evaluiert.

Der letzte Bestandteil der interkulturellen Kompetenz – **die Einstellungen (*savoir etre*)** beziehen sich darauf, dass man das Eigene relativiert und das Fremde schätzt. Dabei ist der Fokus nur auf den Einstellungen gegenüber Personen, die als anders perzipiert werden, entweder im kulturellen Sinne, im Glauben oder im Verhalten (Byram, 1997: 34). Anhand der Einstellungen bilden sich oft Vorurteile oder Stereotype, die nicht selten eine negative Konnotation haben und die, als solche, zu erfolgloser Kommunikation führen (vgl. *ibid.*). Damit man dazu nicht kommt, sollte man gegenüber den anderen und andersartigen eine offene

² Im Original lautet das Zitat: „Ability to interpret a document or event form another culture, to explain it and relate it do documents form one`s own“.

³ Im Original lautet das Zitat: „An Ability to evaluate critically and on the basis of explizit criteria perspectives, practices and products in one`s own and other cultures and countries“.

Haltung haben, sich für den anderen interessieren und ihn als solchen (als andersartigen) respektieren (vgl. *ibid.*). Byram (*ibid.*: 35) erklärt, dass es wahrscheinlich einfacher ist, eigene Meinungen, eigenes Glauben und Verhalten durch den Vergleich mit dem fremden zu relativieren, als zu versuchen sich von dem, was die Umgebung als normal und unveränderlich sieht, zu entfernen. Für alle diese Komponenten sind von Byram (1997: 50-54) Ziele für das Lernen einer Sprache innerhalb des FSUs formuliert, auf die wir hier nicht eingehen können.

Nachträglich ergänzt Byram (2005) das Modell aus dem Jahr 1997 mit zusätzlichen Komponenten. Dabei unterscheidet er zwei Ebenen – die theoretische und die anwendungsbezogene bzw. er entwirft einerseits das theoretische Modell und zweitens seine Anwendung in der Form eines Portfolios (vgl. Byram, 2005). Auf der ersten Ebene unterscheidet er zwischen drei großen Kategorien – die Haltungen, bzw. die affektive Dimension, das Verhalten und die kognitive Dimension. Innerhalb von diesen drei Kategorien differenziert er zehn Teilaspekte der interkulturellen Kompetenz (*ibid.* 4-9). So umfasst die affektive Dimension folgende Teilaspekte: *Anerkennung fremder Identität, Respekt für Andere, Toleranz bei Mehrdeutigkeiten* und die *Empathie* (*ibid.*: 4-6). Die Kategorie des Verhaltens besteht aus zwei Teilaspekten – der *Verhaltensflexibilität* und der *kommunikativen Bewusstheit* (*ibid.*: 7). Innerhalb der kognitiven unterscheidet Byram folgende drei Aspekte: *Wissen über Andere, Entdeckung des Wissens, Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen* sowie die *kritische kulturelle Bewusstheit* (*ibid.*: 8-9). Byram (2005) fügt noch eine zusätzliche Dimension – die *Handlungsorientierung* ein (*ibid.*:11). Diese Teilaspekte der interkulturellen Kompetenz werden ausführlich im Kapitel 2.4.2.2.3. beschrieben.

Auf der zweiten Ebene – dem Portfolio – wird das Instrument für die Beschreibung der interkulturellen Begegnung entworfen. Dieses Instrument besteht aus verschiedenen Fragen und dazu gehörenden zusätzlichen Fragen, die sich auf die interkulturelle Begegnung, bzw. interkulturelle Erfahrungen beziehen (*ibid.*: 12-20). Auf diese Fragen wird hier nicht weiter eingegangen. Es muss aber betont werden, dass das oben skizzierte theoretische Modell Byrams (2005) und der damit verbundene Anwendungsansatz des interkulturellen Portfolios die Basis für die Entwicklung der Instrumente *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* und *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through visual Media for Younger Learners* darstellen.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass bei diesem Modell die Beziehungen zwischen den Komponenten nicht empirisch überprüft wurden. Dieses Modell ist nur auf der horizontalen Ebene bearbeitet, weswegen es zum Typus der Strukturmodelle gehört.

2.2.1.1. Ergänzung des Modells von Byram (1997) (Sercu, 2005)

Lies Sercu (2005) bietet eine Ergänzung des Modells von Byram aus dem Jahr 1997 an. Den Komponenten von Byram (1997) fügt sie einige noch hinzu und einige lässt sie aus (vgl. Sercu, 2005: 3). Bei ihr gibt es bei der interkulturellen Kompetenz drei Komponenten – Wissen, Fertigkeiten und Haltungen (ibid.). Wissen gehört zu der kognitiven, Fertigkeiten zu der pragmatischen und Haltungen zu der affektiven Dimension. In der Fortführung wird beschrieben wie Sercu (2005) die Komponenten von Byram (1997) ergänzt und umformuliert hat (vgl. hierzu auch Petravić, 2016: 50-53).

Zur Komponente des Wissens fügt sie zwei Teilkomponenten zu – das kulturspezifische und allgemeine Wissen sowie den Einfluss der Kultur auf die Sprache und die Kommunikation (vgl. Sercu, 2005: 3). Die zweite Komponente – die Fertigkeiten – ergänzt Sercu (ibid.) durch zwei zusätzliche Teilkomponenten. Erstens durch die metakognitiven Strategien für die Steuerung des eigenen Lernprozesses und zweitens durch die Fähigkeit des Erwerbs des neuen Wissens und die Anwendung des Wissens, Haltungen, und Fertigkeiten in den Bedingungen der Kommunikation und Interaktion in der realen Zeit (ibid.). Die dritte Komponente Sercus – die Haltungen – umfasst Byrams (1997) *savoir's engager* und *savoir-etre*. Mit anderen Worten, sie umfasst die Komponente der Haltungen und der kritischen kulturellen Bewusstheit (ibid.).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es bei dem ergänzten Modell von Sercu (2005) sowohl positive als auch negative Seiten gibt. Die wichtigste Ergänzung bieten die Komponenten des allgemeinen Wissens und der Kenntnisse über die kulturelle Prägung der Sprache und Kommunikation (vgl. Petravić, ibid.: 52). „Die weniger gelungene Interventionen in das Modell Byrams sind die Einführung des kulturell spezifischen Wissens, die Auslassung der Offenheit und Neugierde gegenüber den anderen“ (ibid. übers. T.K.)⁴. Das negative bei der Einführung des kulturell spezifischen Wissens ist, dass es zu Überlappungen bei dem Wissen über die eigene und fremde Kultur kommt, was man als unnötig betrachten kann (ibid.). Es ist auch unnötig, dass sie zwei verschiedene Formulierungen der Komponente der Fertigkeiten zu entdecken und zu interagieren zuordnet (vgl. ibid.: 52). Positiv einzuschätzen ist die Einführung der metakognitiven Strategien und die positive Einstellung zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (vgl. ibid.). Was die Einteilung in die drei Dimensionen angeht, gibt es auch hier einige Unterschiede zum Ausgangsmodell. Sercu (ibid.) ordnet die kulturelle Bewusstheit in

⁴ Im Original lautet das Zitat: „Manje uspješnim intervencijama u Byramov model mogu se smatrati uvođenje kulturno specifičnog znanja i izostavljanje otvorenosti i radoznalosti prema drugima“.

die affektive Dimension ein, während Byram sie der kognitiven Dimension zuordnet (vgl. *ibid.*). „Was die Beziehung zwischen der interkulturellen und kommunikativen Kompetenz angeht, stellt Sercu (*ibid.*: 3) fest, dass die interkulturelle kommunikative Kompetenz auf der kommunikativen Kompetenz aufbaut, die durch die interkulturelle Kompetenz ergänzt wird“ (Petračić, 2016: 53, übers. T.K.)⁵.

Es gibt nicht viele Kritiken des Modells von Byram und diese, die präsent sind, beziehen sich implizit auch auf die Ergänzung des Modells von Sercu (*ibid.*), weil durch diese Ergänzung keine grundlegenden Unterschiede eingeführt worden sind (vgl. Petračić, *ibid.*: 53).

Die Kritik am Modell Byrams richtet sich meistens auf die folgende Aspekte: „auf das Wahrnehmen der Kultur, auf dem das Modell basiert, auf die Beziehung zwischen der Kultur und der Sprache (...), auf die Beschränkungen des Modelltyps an sich und auf die ideologische Position, die das Modell vertritt“ (Petračić, *ibid.*: 53, übers. T.K.)⁶. Risager (2007: 124) und Matuso (2012: 4) kritisieren das Modell von Byram (1997) indem sie behaupten, dass man die Kultur nicht mit der nationalen Kultur gleichsetzen kann, was Byram (1997) macht. Matuso (2012) behauptet, dass man mit dem Begriff der nationalen Kultur, Kultur als ein „Container“ betrachtet, bzw. als eine hermetisch geschlossene Einheit (*ibid.*). Weiterhin kritisiert Matuso (*ibid.*: 3), dass das Modell von Byram (*ibid.*) ein Normmodell ist, das theoretisch schwach ist und das keinen großen Nutzen für die Praxis hat. Ein solches Modell ist nur für Theoretiker nützlich und für Fremdsprachenlehrkräfte weniger (*ibid.*). Matuso (*ibid.*) kritisiert auch den Aspekt der ideologischen Grundlage des Modells. Hier behauptet sie, dass im Modell von Byram (1997) eine westeuropäische Perspektive präsent ist, wegen der vielleicht die anderen nationalen bzw. außereuropäischen Regierungen dieses Modell bei der Erstellung des Curriculums nicht ernst in Betracht ziehen könnten (vgl. Matuso, *ibid.*: 7, 17-18). Auf weitere Kritiken zum Modell Byrams wird hier nicht eingegangen. Es war uns aber wichtig, die Notwendigkeit zu verdeutlichen, das Modell kritisch zu durchleuchten und auf mögliche Verbesserungsvorschläge hinzuweisen.

2.2.2. *Entwicklungsmodell von Bennett (1993, 1998)*

Im Gegensatz zum Komponentenmodell von Byram handelt es sich bei dem *Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität (Development Model of Intercultural*

⁵ Im Original lautet das Zitat: „Glede odnosa međukulturne i komunikacijske kompetencije, Sercu (*ibid.*: 3) konstatira da se međukulturna komunikacijska kompetencija dograđuje na komunikacijsku, proširujući je međukulturnom kompetencijom“.

⁶ Im Original lautet das Zitat: “(...) na shvaćanje kulture na kojemu se model temelji, na odnos kulture i jezika (...), na ograničenja samog tipa modela te na ideološku poziciju koju zastupa“.

Sensitivity –DMIS) von Bennett (1993, 1998) um ein Entwicklungsmodell. Das Modell umfasst die Kategorien des Fremden und des Eigenen und die Integration des Fremden (vgl. Šenjug Golub, 2013: 42). „Das DMIS Modell von Bennett (1993, 1998) basiert auf der Beobachtung der Erfahrungen der Personen in interkulturellen Situationen“ (Šenjug Golub, 2013: *ibid.* übers. T.K.).⁷ Ausgehend von der Betrachtung der Studenten und ihren Reaktionen bei dem Kontakt mit fremden Personen, hat Bennett (1993, 1998) festgestellt, dass diese Reaktionen im bestimmten Maß vorhersehbar sind und sich in sechs Entwicklungsphasen kategorisieren lassen (vgl. Šenjug Golub, *ibid.*).

Diese Entwicklungsphasen teilen sich zuerst in zwei große Stadien – das ethnozentrische Stadium und das ethnorelative Stadium (vgl. Bennett, 1993). Das ethnozentrische Stadium umfasst drei Phasen – die Negation (engl. *denial*), die Abwehr (engl. *defense*) und das Minimalisieren (engl. *minimisation*) (*ibid.*). Das ethnorelative Stadium umfasst auch drei Phasen – die Akzeptanz (engl. *acceptance*), die Anpassung (engl. *adaption*) und die Integration (engl. *integration*) (*ibid.*). Alle diese Phasen sind auch in einige Unterphasen unterteilt (*ibid.*: 29). Diese Phasen stellen die Schritte für die Entwicklung der interkulturellen Sensibilität dar und sie werden im Folgenden kurz beschrieben.

Die Personen in der **Negation** (engl. *denial*) bzw. in der ersten Phase des ethnozentrischen Stadiums glauben, dass kulturelle Unterschiede überhaupt nicht existieren. In Situationen, wenn kulturelle Unterschiede sichtbar sind, ist die Person in dieser Phase überzeugt, dass solche Unterschiede nur irgendwo anders präsent sind und nicht in der eigenen Umgebung (vgl. Bennett, 1993: 30). Bei der zweiten Phase **der Abwehr** (engl. *defense*) ist sich die Person dessen bewusst, dass Unterschiede zwischen den Kulturen bestehen, aber gegenüber diesen Unterschieden formt sie eine defensive Haltung (vgl. *ibid.*: 35). In der dritten Phase **des Minimalisierens** (engl. *minimization*) ist die Person sich dessen bewusst, dass kulturelle Unterschiede existieren, aber sie werden nicht negativ betrachtet, sondern als solche akzeptiert. Dabei werden die Unterschiede minimalisiert und die gemeinsamen Merkmale und Werte betont (vgl. *ibid.*: 41).

Die erste Phase des ethnorelativen Stadiums – **die Akzeptanz** (engl. *acceptance*) – umfasst das Erkennen und Akzeptieren der Unterschiede (vgl. Bennett, 1993: 47). Diese werden als nötig betrachtet, ungeachtet dessen ob sie positiv oder negativ eingeschätzt werden (*ibid.*). Diese Phase wird als ein Übergang vom ethnozentrischen zum ethnorelativen Stadium und als

⁷ Im Original lautet das Zitat: „Bennettov (1993, 1998) model DMIS temelji se na opažanjima iskustava osoba u međukulturalnim situacijama“.

eine Basis für die Anerkennung der kulturellen Unterschiede betrachtet (ibid.: 48, 51). Bei der zweiten ethnorelativen Phase der **Anpassung** (engl. *adaption*) entwickeln sich die kommunikativen Fähigkeiten, die das interkulturell kompetentes Handeln ermöglichen (ibid.: 51). Menschen verstehen, mehr oder weniger, die Sprache und die Handlungen der anderen, die derselben Kultur gehören. Damit sie das auch bei einer fremden Person verstehen und zu der Phase der Anpassung kommen, müssen sie die fremde Sprache gut kennen und mit diesen Menschen kommunizieren, also mit der Kultur im Verbindung sein (ibid.: 52). Die letzte ethnorelative Phase – **die Integration** (engl. *integration*) – umfasst die Integration der verschiedenen Elemente und Merkmale der fremden Kultur in die eigene Identität, bzw. in das System der eigenen Kultur (vgl. Bennett, 1993: 60).

Während der Schulbildung entwickeln die SuS diese Phasen, abhängig davon in welchem Maß sie mit der fremden Kultur in Beziehungen treten und wie ihnen die Kultur und die kulturellen Unterschiede vermittelt werden bzw. in welchem Maß die interkulturelle Kompetenz bei ihnen entwickelt ist. Während der schulischen Bildung können die SuS alle drei Phasen des ethnozentrischen Stadiums und nur die erste Phase des ethnorelativen Stadiums erreichen (Šenjug Golub, 2013: 46). Die letzten zwei Phasen (engl. *adaption, integration*) sind für den FSU nicht relevant, weil man für die Erreichung dieser Phasen eine längere Zeitperiode im Kontakt mit der fremden Kultur verbringen sollte und die fremde Sprache gut kennen sollte (ibid.: 46).

Die Kritik des DMIS Modells von Bennett (1993, 1998) hebt hervor, dass dieses Modell nicht empirisch bestätigt wurde. Hesse (2009: 198ff.) macht darauf aufmerksam, dass einige Phasen nicht ganz eindeutig sind und dass nicht angeführt wird, ob es während des Prozesses der Entwicklung der interkulturellen Sensibilität nötig ist, dass man alle Phasen durchläuft oder ob auch reversible Prozesse vorkommen können (Šenjug Golub, ibid.).

2.3. Interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel im Fremdsprachenunterricht

Die Verbindung des FSUs und der interkulturellen Kompetenz wurde schon am Anfang der Arbeit dargestellt. Die interkulturelle Kompetenz wurde von den Bildungssystemen in Europa und weltweit als ein wichtiges Bildungsziel erkannt, das insbesondere im Rahmen des FSUs auf spezifische Weise angestrebt wird. Schon in der Grundschule fängt man an, die SuS für interkulturelle Begegnungen vorzubereiten. Das heißt, dass die SuS schon vom ersten Lernjahr an in einer Fremdsprache kulturellen Merkmalen dieser Sprache begegnen. In Kroatien ist die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ebenfalls zu einem relevanten Bildungsziel geworden. Vom ersten Lernjahr an soll man den SuS allmählich und altersgemäß

beibringen, das Fremde zu akzeptieren und die Stereotype und Vorurteile abzubauen. Vor diesem Hintergrund ist für diese Arbeit relevant aufzuzeigen, wie das Bildungsziel der interkulturellen Kompetenz im FSU auf der europäischen und auf der nationalen Ebene in den Bildungsdokumenten formuliert wird, auf welchen Konzepten der interkulturellen Kompetenz sie beruhen und welche Aspekte der Förderung der interkulturellen Kompetenz sie beinhalten.

2.3.1. Rahmendokumente zur Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der europäischen Ebene

In der Fortführung dieser Arbeit werden drei Rahmendokumente zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in Verbindung mit der (fremd)sprachlichen Bildung auf der Ebene der EU beschrieben. Diese sind *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* aus dem Jahr 2001, *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (2009)⁸ und *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors* aus dem Jahr 2018. Diese Dokumente sind vom Europarat entwickelt und haben als Grundziel die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Bereich des Sprachenlernens (vgl. Petravić, 2016: 114).

2.3.1.1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) aus 2001 ist ein grundlegendes sprach- und bildungspolitisches Dokument, das eine Basis für die Lehrpläne, Curricula, Prüfungen usw. und eine Basis für die Auswahl der Inhalte, Methoden und Zielsetzung bei der sprachlichen Bildung auf der europäischen Ebene darstellt (vgl. Europarat, 2001).

Im Zentrum dieses Dokumentes ist die Sprachverwendung und der Erwerb der Sprache. Dieses Dokument umfasst dementsprechend die Kompetenzen, die kommunikativen Sprachaktivitäten und alle Aspekte, die damit zusammenhängen – Texte, Aufgaben, Themen, Strategien usw. (vgl. *ibid.*). Bei den Kompetenzen unterscheidet man zwischen den allgemeinen Kompetenzen und den kommunikativen Sprachkompetenzen. Die kommunikative Sprachkompetenz wird durch kommunikative Sprachaktivitäten gefördert, entwickelt und aktiviert. Unter **kommunikativen Sprachaktivitäten** versteht man produktive, rezeptive und interaktive Sprachaktivitäten sowie die Sprachmittlung.

⁸ In der deutschen Sprache gibt es nur zwei Arbeitsfassungen – eine aus dem Jahr 2009 und eine aus dem Jahr 2010. Diese gibt es nur im Internet. In dieser Arbeit beziehen wir uns auf die Arbeitsfassung aus dem Jahr 2009. Die englische Fassung, die auch veröffentlicht worden ist, stammt auf dem Jahr 2012.

Wie bereits erwähnt steht im Zentrum des GERS (2001) die Sprachverwendung. Darüber hinaus wird klar beschrieben, dass die Sprachen nicht isoliert gelernt werden können, sondern, dass sie in den Köpfen der SuS verflochten werden und ein gemeinsames sprachlichen Repertoire bilden (Europarat, 2001: 17). Außerdem wird eine Sprache nicht isoliert gelernt, sondern mit den entsprechenden kulturellen Inhalten. Es wird auch betont, dass die Sprachen und Kulturen bei den SuS „(...) nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert [werden] sondern bilden [sie] vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz (...) (ibid.: 17). Dementsprechend wird Folgendes festgestellt. „Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden“ (Europarat, ibid.: 18). Damit entwickelt man nicht nur die kommunikative Sprachkompetenz, sondern auch die interkulturelle Kompetenz. Obwohl im GERS die interkulturelle Kompetenz (IK) nicht als eine gesonderte Kompetenzkategorie präsent ist, sind in diesem Dokument zahlreiche Aspekte der IK vertreten (vgl. Petravić, 2016: 118). Man findet sie bei den allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen sowie bei den kommunikativen Sprachaktivitäten und Strategien. Einige Aspekte der IK werden in den genannten Kategorien in der Fortführung näher beschrieben.

Bei den allgemeinen Kompetenzen unterscheidet man zwischen vier Kategorien. Diese sind: das deklarative Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und Lernfähigkeit (vgl. Europarat, 2001: 18.). **Das deklarative Wissen** umfasst Weltwissen und theoretisches Wissen und spielt bei der Kommunikation eine große Rolle (ibid.: 22-23). **Fertigkeiten und prozedurales Wissen** beinhalten die Fähigkeiten für die Ausführung der Handlungen und Prozesse (ibid.: 23). Beim ständigen Wiederholen dieser Prozesse und Handlungen kommt man zur Automatisierung (ibid.). “Unter persönlichkeitsbezogener Kompetenz (*savoir-etre*) wird die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen verstanden, wie zum Beispiel das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen, die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen“ (Europarat, ibid.). Die **Lernfähigkeit** verbindet und aktiviert alle drei vorherigen Kategorien (ibid.: 24).

In jeder dieser Kategorien befinden sich auch einige Unterkategorien, in denen man verschiedene Aspekte der IK finden kann. Beim **deklarativen Wissen** findet man drei Unterkategorien – „Weltwissen“, „soziokulturelles Wissen“ und „interkulturelles Bewusstsein“. Alle diese Kategorien sind kulturell geprägt. So z.B. findet man bei der Kategorie „soziokulturelles Wissen“ folgende Aspekte der IK: Alltag, Lebensbedingungen, Werte, Körpersprache, Rituale usw. Die Kategorie „interkulturelles Bewusstsein“ betont die

Wichtigkeit der Verständigung, bzw. Bewusstsein über die regionalen und sozialen Verschiedenheiten, was ein wichtiger Bestandteil der IK ist (vgl. *ibid.*: 105). Die Kategorie **Fertigkeiten und prozedurales Wissen** umfasst Unterkategorien praktische Fertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten. In beiden sind Aspekte der interkulturellen Kompetenz vertreten. Zum Beispiel, ein Aspekt der IK der in der Unterkategorie der interkulturellen Fertigkeiten präsent ist, ist folgender: „kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kultur zu identifizieren und zu verwenden“ (vgl. *ibid.*: 106). Die Kategorie **Persönlichkeitsbezogene Kompetenz** beinhaltet ebenfalls Aspekte der IK. Ein solcher Aspekt ist: „(...) Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen (...)“ (*ibid.*: 107) zu entwickeln. Bei der letzten Kategorie **die Lernfähigkeit**, findet man bei den meisten Unterkategorien Aspekte der IK. So umfasst z.B. die Unterkategorie *heuristische Fertigkeiten* unter anderen auch „(...) die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Erfahrungen umzugehen (mit einer neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Verhaltensweisen usw.) (...)“ (*ibid.*: 109).

In den Kategorien der kommunikativen Sprachkompetenzen bzw. in Rahmen der linguistischen, der pragmatischen und der soziolinguistischen Kompetenz sind auch einige Aspekte der IK zu finden. Bei der **linguistischen Kompetenz** ist die Sprache im Fokus und weniger die Kultur, aber trotzdem findet man unter deren Bestandteilen auch Aspekte der IK. Diese sind z.B. in der Unterkategorie „lexikalische Kompetenz“, idiomatische Wendungen, Phrasen und Kollokationen (*ibid.*: 111-112) vertreten. Die **pragmatische Kompetenz** umfasst die Diskurskompetenz und die funktionale Kompetenz (*ibid.*). Bei diesen Kategorien gibt es nicht viele Aspekte der IK. Bei der Diskurskompetenz gibt es aber die Unterkategorie „(...) Kenntnis der Gestaltungskonventionen der Sprachgemeinschaft (...)“ (*ibid.*: 123), die auch als ein Aspekt der IK verstanden wird (*ibid.*). Die meisten Teilaspekte der IK sind bei der **soziolinguistischen Kompetenz** präsent. Diese besteht aus fünf Kategorien, von denen alle kulturell geprägt sind. Das sind sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede und Varietäten (vgl. Europarat, 2001: 119-121). So werden z. B. die Höflichkeitskonventionen als ein Aspekt beschrieben, dass von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist. Außerdem, bringen häufig diese Konventionen interkulturelle Missverständnisse mit sich (*ibid.*: 119). Höflichkeitskonventionen umfassen Handlungen, die in einem anderen Land als positiv höflich, negativ höflich oder unhöflich geschätzt werden (*ibid.*).

GERS widerspiegelt das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram (1997); er enthält aber auch einige Unterschiede. Einer der Unterschiede ist, dass es beim GERS darum geht, dass alle Kompetenzkategorien gleichermaßen bearbeitet werden, während bei Byram (1997) die Komponente der IK im Mittelpunkt steht (vgl. Petravić, 2016: 125). Desweiterem gibt es im GERS vier Komponenten der allgemeinen Kompetenzen, die mit der Kategorie IK in Byrams Modell. Dabei muss betont werden, dass GERS nur aus vier Komponenten im Gegensatz zu fünf Komponenten der IK bei dem Modell von Byram besteht (1997) (ibid.: 126). Die Komponente, die GERS auslässt ist die *kulturelle kritische Bewusstheit*, die für Byram (1997) von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der IK ist (vgl. Petravić, ibid.). Ein weiterer Unterschied ist, dass Byram (1997) das Profil des interkulturellen Sprechers anstrebt, zu dem GERS keine Angaben macht (ibid.).

GERS beschreibt sechs Referenzniveaus der Kompetenzen – A1, A2, B1, B2, C1 und C2, wobei das Niveau A für elementare Sprachverwendung steht, Niveau B für selbständige und Niveau C für kompetente Sprachverwendung (Europarat, 2001: 34). Diese Stufen dienen für die Kategorisierung des Wissens des Sprachlernenden. Außerdem bietet GERS Deskriptoren für Referenzniveaus in bestimmten kommunikativen Aktivitäten, Strategien und Kompetenzen, die den Lernenden / der Lernenden und der Lehrkraft einen Überblick geben, was man können muss, damit man einen bestimmten Niveau erreicht (vgl. Europarat, 2001). Das bedeutet, dass für jede angeführte Komponente im GERS angegeben wird, in welchem Maß, bzw. auf welcher Stufe die SuS einige Segmente, bzw. Kompetenzkomponenten beherrschen sollen (abhängig von Alter, Stellung der Sprache, Zielsetzung usw.). Dies trifft aber für die Komponenten der IK nicht zu (vgl. Petravić, 2016: 132). Das heißt, dass für die IK nicht angeführt wird, welches Wissen / Fertigkeiten oder Haltungen die SuS auf einzelnen Kompetenzstufen erreichen sollen, bzw. es gibt für die IK keine Deskriptoren für die Referenzniveaus. Da die Referenzstufen, bzw. Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen und Curricula benutzt werden, um anzugeben, auf welcher Sprachstufe sich die SuS am Ende einzelner Bildungsabschnitte befinden sollten, bedeutet das, dass man im Gegensatz zu kommunikativen Kompetenzen im Bereich der IK über keine Orientierung verfügt.

Aus dem Bedarf heraus, den GERS auch unter dem Aspekt der unzureichenden Behandlung der IK zu erweitern und zu ergänzen sind vom Europarat zwei weitere Bildungsdokumente entwickelt worden, in denen dieser Bereich ausführlicher behandelt wird. Es handelt sich um den *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (2009) und um *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with*

new Descriptors aus dem Jahr 2018. Sie werden hier mit dem Fokus der IK in chronologischer Reihenfolge vorgestellt.

2.3.1.2. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – RePA (2009)

Der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (2009) bietet eine Ergänzung zum GERS und zum Europäischen Sprachportfolio (vgl. Petravić, 2016.: 140). Dieses Dokument umfasst die systematische und hierarchische Bearbeitung der Deskriptoren von Kompetenzen und Ressourcen, die durch plurale didaktisch-methodische Ansätze entwickelt werden können (ibid.: 139). „Das Konzept ‚Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ meint sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen“ (Candelier et al., 2009: 5). Einen Gegensatz zu den pluralen Ansätzen stellen die Ansätze dar, die nur einzelsprachliche Kompetenzen entwickeln bzw. die nur eine Sprache und die dazu gehörige Kultur umfassen (vgl. ibid.). Bei den pluralen Ansätzen unterscheidet man vier Arten von Ansätzen: interkulturelles Lernen, Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität, Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen und integrierte Fremdsprachendidaktik in unterschiedlichen erworbenen und gelernten Sprachen (ibid.: 6-7). Der Ansatz des interkulturellen Lernens ist in seiner Gänze kulturell geprägt, während die anderen drei Ansätze mehr auf die Sprache fokussiert sind (ibid.: 6). Der Ansatz *die integrierte Fremdsprachen Didaktik in unterschiedlichen erworbenen und gelernten Sprachen* hilft den SuS Verbindungen zwischen den gelernten Sprachen herzustellen. Das Ziel ist es, dass die erste Fremdsprache (FS) das Lernen der zweiten FS erleichtert und, dass diese zwei FSn eine Basis für den Erwerb der, eventuell dritten FS sind (ibid.).

Der Titel des Dokumentes bringt das Ziel zum Ausdruck, das Erlernen mehrerer Sprachen und Kulturen miteinander zu verbinden. Im Dokument wird zwischen zwei großen Kategorien unterschieden: **den Kompetenzen** (Globalkompetenzen) und den individuellen und externen) **Ressourcen** (vgl. Candelier et al., 2009). In dieser Arbeit beschäftigen wir uns nur mit den individuellen Ressourcen, die Kenntnisse bzw. deklaratives Wissen, Haltungen bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfassen. **Die Kompetenzen** werden als komplexe Einheiten definiert, die situationsspezifisch sind und, die nicht selbständig beschrieben werden können (ibid.: 13). Wegen ihrer Interdependenz und Komplexität können sie nicht direkt gelehrt werden und deswegen arbeitet man in FSU mit **Ressourcen** (vgl. Candelier et al., 2009: 15). Die Kompetenzen beanspruchen verschiedene Ressourcen, die sehr unterschiedlich und abhängig von der Situation und Aktivität sind (ibid.).

Die notwendigen Ressourcen werden also im FSU entwickelt und mit deren Entwicklung aktivieren sich in der jeweiligen plurilingualen und plurikulturellen Situation die Kompetenzen (ibid.). Im RePA werden die individuellen Ressourcen durch Deskriptoren beschrieben, bei denen es Oberkategorien, die als *Prädikate* und Unterkategorien, die als *Objekte* gekennzeichnet sind, gibt (ibid.: 24). Jede Ressource bzw. die dazugehörigen Deskriptoren und Subdeskriptoren haben auch sein Symbol – ein Kreuz. Diese Symbole stehen bei jedem (Sub-) Deskriptor, damit man weiß, ob er notwendig, wichtig oder nützlich ist (ibid.: 17). In der Fortführung werden die Kompetenzen und Ressourcen und deren Deskriptoren hinsichtlich der IK kurz beschrieben.

Die Globalkompetenzen sind „Kompetenzen, die während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives (*savoir*), persönlichkeitsbezogenes (*savoir-etre*) und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) aktivieren, das gültig für alle Sprachen und Kulturen ist und dass die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft“ (Candelier, et.al.:2009: 34). Sie umfassen zwei Makrokompetenzen: erstens *die Kompetenz zur Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität* und zweitens *die Kompetenz zum Aufbau eines muttersprachlichen und plurikulturellen Repertoires* (ibid.). Diese Makrokompetenzen teilen sich in Mikrokompetenzen auf. Es gibt Mikrokompetenzen für jede Makrokompetenz und auch einen Zwischenbereich, wo Kompetenzen aufgelistet sind, die in beide Makrokompetenzen passen (vgl. Candelier, 2009: 24). Alle Kompetenzen, die zu Globalkompetenzen gehören sind sowohl -kulturell als auch sprachlich geprägt.

Die Ressourcen haben drei große Listen der Deskriptoren– eine für das deklarative Wissen, eine für persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und eine für Fertigkeiten und prozedurales Wissen. Jede von den Listen beinhaltet verschiedene Kategorien, die durch mehrere Ober- und Unterkategorien (Prädikate und Objekte), bzw. Deskriptoren und Subdeskriptoren bearbeitet werden. Dabei geht man von den einfacheren Kategorien, bzw. Deskriptoren zu den komplexeren.

Im Bereich des **deklarativen Wissens** unterscheidet man zwischen zwei großen Gruppen von Ressourcen: *Sprache und Kommunikation* und *Kultur*. Für uns ist die Gruppe *Kultur* relevant, weil sie viele interkulturelle Aspekte beinhaltet, obwohl man auch einige Aspekte in der Gruppe *Sprache und Kommunikation* finden kann. Die Gruppe *Kultur* umfasst insgesamt acht Kategorien. Man geht von der Kategorie *Kulturen: Allgemeine Merkmale* aus bis hin zur Kategorie *„Kulturerwerb /kulturelles Lernen* (vgl. Cadelier et. al., 2009: 51-58). Alle Deskriptoren und Subdeskriptoren in der Ressourcengruppe *deklaratives Wissen*, umfassen Aspekte der IK, die die SuS am Ende der schulischen Bildung erworben haben sollen,

wie z.B. „Wissen, dass es viele mehr oder weniger unterschiedliche Kulturen gibt“ oder „Wissen, dass es häufig schwierig ist, Kulturen voneinander zu unterscheiden“ (Candelier, et.al., 2009: 51, 56).

Im Bereich der **persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen** unterscheidet man zwischen neunzehn großen Kategorien von Ressourcen (ibid.: 66 – 80). Als Beispiele nennen wir hier zwei von diesen neunzehn Gruppen: „Aufmerksamkeit / Sensibilität / Neugier (Interesse)/ Akzeptanz / Aufgeschlossenheit / Respekt /Achtung (von der Vielfalt) von Sprachen und Kulturen“ (Candelier, et. al, 2009: 66) und „Wille zur Anpassung / Selbstvertrauen / Gefühl der Vertrautheit“ (ibid.: 77). Alle Kategorien (und Deskriptoren) sind stark kulturell geprägt; ihr Kultur- bzw. die Sprachbezug ist aber gleichwertig zu verstehen.

Im letzten Bereich, bei **Fertigkeiten und prozeduralem Wissen** unterscheidet man zwischen sieben Kategorien (vgl. Candelier, et. al.,2012: 50-59). Man geht von der Kategorie *beobachten können /analysieren können* bis hin zur Kategorie *lernen können*. Bei diesem Bereich verflechten sich die kulturellen und sprachlichen Aspekte. Interkulturelle Aspekte beinhalten, z.B. folgende Deskriptoren und Subdeskriptoren: „Kulturell bedingte Missverständnisse analysieren können“ (Candelier, et. al., 2007: 91), „Über kulturelle Vorurteile sprechen können“ (ibid.: 96), „°Kulturelle °Besonderheiten / Bezüge / Merkmale° seiner Mitschüler / der Mitglieder einer Gruppe °identifizieren [erkennen]° können“ (ibid.: 93) und viele andere Deskriptoren.

Das Dokument hat viele Ähnlichkeiten mit dem GERS (2001), aber in einigen Aspekten unterscheidet er sich auch davon. *Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (2009) geht von der Idee aus, dass Sprache und Kultur verbunden sind und, dass diese Verbindung wichtig für die kommunikative Kompetenz ist (vgl. Petravić, 2016: 156). Der Fortschritt *des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (2009) im Vergleich zum GERS (2001) ist auch dieser, dass der ganze Inhalt *des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* auf der Pluralität der Sprachen und Kulturen und auf der Förderung der Mehrsprachigkeit und der IK sowie auf der engen Beziehung zwischen der Sprache und Kultur beruht (vgl. Petravić, ibid.). „Angesichts der Entwicklungsebene, bietet *Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* den Adressanten keine Referenzstufen für die Entwicklung der Ressourcen der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz, aber er führt die Zeitdimension des Lernverlauf in Bezug auf die

Sprache und Kultur in ein paar Aspekten ein“ (ibid.: 157, übers. T.K.)⁹. So hat man ein Instrument entwickelt – REPA – *Die Ressourcen im Bildungsverlauf*¹⁰, das zeigt, in welcher Phase der Bildung und wie intensiv man mit der Entwicklung einer bestimmten Ressource anfangen kann (vgl. ibid.).

Abschließend kann man feststellen, dass der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (2009) eine Orientierung für die Integration der IK bietet, und zwar nicht nur im Sprachunterricht, der auf pluralen didaktisch-methodischen Ansätzen beruht, sondern auch im traditionellen Sprachunterricht, der sich auf der Vermittlung einzelner Sprachen basiert (vgl. Petravić, 2016: 162).

2.3.1.3. *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors* (2018)

Das Dokument *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with new Descriptors* aus dem Jahr 2018 ist ebenfalls eine Ergänzung des GERSs, die den Status und die Grundlagen und die Grundziele des GERS (2001) (vgl. Council of Europe, 2018: 23)¹¹ nicht verändert.

Das *Companion Volume* (2018) hat als Ziel die vorhandenen Deskriptoren durch alle Sprachstufen aus dem GERS (2001) durch verschiedene Aspekte zu aktualisieren und zu ergänzen. Eine besondere Relevanz für diese Arbeit hat das Betonen der innovativen Komponenten, für die es bei GERS (2001) keine Deskriptoren gab und Erstellung der Deskriptoren für dieselben, hier konkret für IK.

Zentral für diese Arbeit bzw. für die Ausarbeitung der IK sind zwei neu eingeführte Kompetenzbereich – die **plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz**. Im *Companion Volume* (2018) sind die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz miteinander verbunden, weil diese Aspekte einander einbeziehen, bzw. mit der Entwicklung des einen, entwickelt sich auch der andere (vgl. Council of Europe, 2018: 28). In der Fortführung wird der Fokus auf die plurikulturelle Kompetenz gerichtet, bzw. auf die Skala *Erweiterung des plurikulturellen*

⁹ Im Original lautet das Zitat: „S obzirom na razvojnu dimenziju, Okvir za pluralističke pristupe svojim adresatima ne nudi referentne razine razvijenosti za višejezičnu i međukulturnu kompetenciju, no ipak uvelike uvodi vremensku dimenziju tijekom učenja jezika i kultura u nekoliko aspekata“.

¹⁰ REPA – Die Ressourcen im Bildungsverlauf. Hinweise zur Nutzung. Abrufbar unter: <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents-final/CARAP-Hinweise-Ressourcen-im-Bildungsverlauf-060911.pdf?ver=2012-02-22-091919-317> (den 13. Februar. 2020.).

¹¹ Die Informationen wurden von der folgenden Internetseite genommen: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (den 13. Februar, 2020)

Repertoires¹² (vgl. Council of Europe, 2018: 157, übers. T.K.). Außerdem gibt es bei dem Kompetenzbereich „Sprachmittlung“ eine Skala, die Aspekte der IK beinhaltet. Diese ist: *Den plurikulturellen Raum ermöglichen* (en. *Facilitating pluricultural space*) (ibid.). Das Ziel dabei ist es, eine positive interaktive Umgebung für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen zu ermöglichen (vgl. Council of Europe, 2018: 122). Diese beiden Skalen werden im Folgenden in Bezug auf die Entwicklung der IK beschrieben und analysiert.

„Die Skala **Erweiterung des plurikulturellen Repertoires** beschreibt die Anwendung der plurikulturellen Kompetenzen in einer kommunikativen Situation“¹³ (Council of Europe, 2018: 51, übers. T.K.). Innerhalb von dieser Skala kann man mehrere Deskriptoren für die IK finden. Beispielerweise: „(...) das Bedürfnis, die Ähnlichkeiten zu erkennen und sie als eine Basis für die Verbesserung der Kommunikation zu verwenden (...)“¹⁴ (ibid.: 158, übers. T.K.) oder „(...) den Willen um die Sensibilität für Unterschiede zeigen (...)“¹⁵ (ibid., übers. T.K.). Bei den meisten Stufen dieser Skala basiert man sich auf kulturelle, soziolinguistische und soziokulturelle Konventionen, kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede und auf die kritische Bewertung (ibid.: 158). Für alle Stufen von A1 zu C2, außer der Stufe „Pre-A1“ sind Deskriptoren verfügbar (ibid.: 159). In der Fortführung werden nur einige Deskriptoren von einigen Stufen angeführt.

Auf den beiden A-Stufen „(...) kann der Lerner die potenziellen Gründe der kulturellen Komplikationen in der Kommunikation erkennen und kann in einfachen alltäglichen Veränderungen angemessen handeln“¹⁶ (ibid., übers. T.K.). Auf der Stufe B1 kann der Lerner „(...) generell den sozio-pragmatischen Konventionen entsprechend reagieren (...)“ und die „(...) Merkmale der eigenen und fremden Kultur erklären und darüber diskutieren (...)“¹⁷ (ibid., übers. T.K.). Auf der Stufe B2 kann der Lerner „Dokumente oder Ereignisse aus der fremden Kultur interpretieren und erklären und sie mit den Dokumenten oder Ereignissen aus der

¹² In der englischen Originalversion werden die Skalen folgenderweise genannt: „*Building on pluricultural repertoire, Plurilingual comprehension. Building on plurilingual repertoire*“ (Council of Europe, 2018: 157).

¹³ Im Original lautet das Zitat: „The Schale *Building on pluricultural repertoire* describes the use of pluricultural competences in a communicative situation“.

¹⁴ Im Original lautet das Zitat: „(...) the need to recognise similarities and use them as a basis to improve communication (...)“.

¹⁵ Im Original lautet das Zitat: „(...) the will to show sensitivity to differences (...)“.

¹⁶ Im Original lautet das Zitat: „(...) the user/learner is capable of recognising potential causes of culturally-based complications in communication and of acting appropriately in simple everyday exchanges“.

¹⁷ Im Original lauten die Zitate: „(...) act according to socio-pragmatic conventions (...)“ und „(...) explain or discuss features of his/her own and other cultures (...)“.

eigenen Kultur in Verbindung setzen (...) ¹⁸ (ibid.: 59, übers. T.K.) Auf der Stufe C1 kann der Lerner beispielsweise, „(...) die Aspekte der kulturellen Werte und Erfahrungen interpretieren und darüber diskutieren (...) ¹⁹ (ibid., übers. T.K.). Und schließlich, auf der letzten Stufe, C2 kann der Lerner „(...) Bewusstheit über kulturelle Unterschiede zeigen (...) ²⁰ (ibid., übers. T.K.) und außerdem daran arbeiten, die eventuellen kulturellen Missverständnisse zu verhindern oder sie zu korrigieren (ibid.).

Im Folgenden werden einige Deskriptoren der Skala *Den plurikulturellen Raum ermöglichen* (en. *Facilitating pluricultural space*) dargestellt, die die Aspekte der IK beinhalten. Wie bei der vorherigen Skala, gibt es auch hier keine Deskriptoren nur für die Stufe „Pre-A“. Auf der Stufe A1 können die Lerner beispielsweise gegenüber den Anderen „(...) Interesse mit einfachen Wörtern und nonverbalen Zeichen (...) ²¹“ (Council of Europe, 2018: 123, übers. T.K.) zeigen. Auf der Stufe A2 kann der Lerner bei einer interkulturellen Begegnung dem Fremden einfache Fragen stellen (vgl. ibid.) und auf der Stufe B1 „(...) Empathie und Interesse zeigen, indem er einfache Fragen stellt und beantwortet (...)“ ²² (ibid., übers. T.K.). Weiterhin kann der Lerner auf der Stufe B2 unter anderem „Missverständnisse und Unklarheiten während der interkulturellen Begegnung klären (...)“ ²³ (ibid.) und auf der Stufe C1 bereits „als Vermittler bei einer interkulturellen Begegnung handeln (...)“ (ibid.). Die Stufe C2 setzt voraus, dass der Lerner „(n)atürlich und effektiv, zwischen den Mitgliedern der eigenen und fremder Gesellschaft vermitteln [kann], indem er auf die soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede Acht gibt“ ²⁴ (ibid.).

Nach der Darstellung und Analyse der relevanten Rahmendokumente des Europarats folgt die Darstellung der Bildungsdokumente, die grundlegend für die schulische Bildung in Kroatien sind. Die Analyse dieser Dokumente wird, wie bei den Dokumenten des Europarats, mit dem Fokus auf sie Stellung und Rolle der IK durchgeführt.

¹⁸ Im Original lautet das Zitat: „Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from his/her own culture(s) (...)“.

¹⁹ Im Original lautet das Zitat: „(...) interpret and discuss aspects of cultural values and practices (...)“.

²⁰ Im Original lautet das Zitat: „(...) showing awareness of cultural differences (...)“.

²¹ Im Original lautet das Zitat: „(...) interest with simple words and non-verbal signals (...)“.

²² Im Original lautet das Zitat: „(...) showing interest and empathy by asking and answering simple questions (...)“.

²³ Im Original lautet das Zitat: „Can clarify misunderstandings and misinterpretations during intercultural encounters (...)“.

²⁴ Im Original lauten die Zitate: „Can act as mediator in intercultural encounters (...)“ und „Can mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences“.

2.3.2. Interkulturelle Kompetenz in den Bildungsdokumenten in Kroatien

In der Fortführung werden die kroatischen Bildungsdokumente *Der Lehrplan für die Grundschule (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006)* und *Das Curriculum für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien (Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019)*, hinsichtlich der IK als Bildungsziel im FSU mit dem Fokus auf den DaF-Unterricht beschrieben.

2.3.2.1. Der Lehrplan für die Grundschule (2006)

Das Ministerium für Bildung und Sport hat den *Lehrplan für die Grundschule (Nastavni plan i program za osnovnu školu)* im Jahr 2006 herausgegeben. Es wurde schon angeführt, dass die IK im Jahr 2005²⁵ zum ersten Mal explizit zum Ziel im Bildungs- und Erziehungssystem geworden ist (vgl. Kapitel 2.1.3.).

Im FSU hat die IK einen besonderen Platz. Bei der Beschreibung des Zwecks des FSUs werden interkulturelle Situationen und interkulturelle Kontakte erwähnt. Bei den Zielen findet man, unter anderen, das Ziel der Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, die durch Elemente der soziokulturellen, interkulturellen und literarischen Kompetenz vervollständigt ist (vgl. *Nastavni plan... 2006: 79*). Ein weiteres Ziel, das Aspekte der IK berücksichtigt, ist das Erziehungsziel: “ (...) Sensibilität und Motivation der Schüler für die Entwicklung der Toleranz und Empathie gegenüber den anderen und andersseitigen zu entwickeln (...) (ibid.: 80, übers. T.K.)“²⁶. Damit sollte man bei den SuS fördern, dass sie die fremde, sowohl auch eigene Kultur und kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten verstehen (vgl. ibid.). Der Lehrplan (*Nastavni plan... 2006: 117*) betont, dass „(...) die Fremdsprachenlehrkräfte die Schüler dazu anregen werden, dass sie selbst die Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und Kroatien, sowohl zwischen der deutschen und der kroatischen Sprache finden“ (ibid., übers. T.K.)²⁷.

Was den Inhalt des Lehrplans (*Nastavni plan... 2006*) für die FS Deutsch angeht, sind die Aspekte der IK explizit innerhalb von zwei Bereichen präsent – im Bereich des *Wissens* und im Bereich der *Fertigkeiten*. Im Bereich des *Wissens* kann man Elemente der IK in der Kategorie *Landeskunde* finden und im Bereich der *Fertigkeiten* findet man sie in der Kategorie *Interkulturelle Kompetenzen* (vgl. *Nastavni plan... 2006*). Außerdem gibt es je nach Klasse und

²⁵ Das war die Erprobungsfassung des Lehrplans von 2006.

²⁶ Im Original lautet das Zitat: “(...) senzibiliziranje i motiviranje učenika za razvijanje tolerancije i empatije prema drugomu i drugačijemu (...)“.

²⁷ Im Original lautet das Zitat: „(...) učitelji će poticati učenike da sami pronađu veze zemalja njemačkog govornog područja s Hrvatskom kao i veze njemačkoga i hrvatskoga jezika“.

Lernjahr Aspekte der IK auch in anderen Bereichen, z. B. bei *Themen und Inhalten*. Im Bereich des *Wissens* sind Teilaspekte der IK beispielsweise in den Kategorien *Sprachfunktionen* und *Wortschatz* vertreten (ibid.). Da die empirische Untersuchung mit den SuS der fünften und achten Klasse als Probanden²⁸ durchgeführt wurde, wird in der Fortführung analysiert, wie die IK im Lehrplan (*Nastavni plan...* 2006) für die FS Deutsch in diesen zwei Klassen berücksichtigt wird, und zwar sowohl für Deutsch als erste als auch als zweite FS.

Die zu erwartenden Schülerleistungen am Ende der **fünften Klasse** und die Inhalte weisen einige Unterschiede auf, abhängig davon, ob es um den Lehrplan für Deutsch als erste oder als zweite FS geht. Wenn die SuS Deutsch als erste FS lernen, dann befinden sie sich im fünften Lernjahr. Im Gegensatz dazu, wenn die SuS Deutsch als zweite FS lernen, handelt es sich um das zweite Lernjahr. Was den Bereich der *Themen und Inhalte* angeht, gibt es bei dem zweiten Lernjahr nur einen Themenbereich mit Aspekten der IK – „Feste, Sitten und Tradition“; bei dem fünften Lernjahr gibt es neben demselben Themenbereich, zusätzlich auch noch den Themenbereich „Zu Hause und im Ausland“ (vgl. Lehrplan, ibid.: 129, 144). Bei der *Landeskunde* präsentiert man den SuS im zweiten Lernjahr einfachere interkulturelle Inhalte, z. B. ausländische Namen der Kinder, Informationen über das fremde und das eigene Land usw. (vgl. ibid.: 146). Im fünften Lernjahr werden diese Inhalte komplexer, beispielsweise: kulturelles Lernen (vgl. ibid.: 131). Als ein Teilaspekt der Landeskunde wird die Kinderliteratur angeführt. Was sie anbetrifft, beschäftigt man sich im zweiten Lernjahr mit der traditionellen Literatur (z.B. Brüder Grimm vgl. ibid.: 145) und im fünften Lernjahr mehr mit der aktuellen, zeitgenössischen Literatur (ibid.: 130). Das übergeordnete Ziel der Förderung der IK ist die Entwicklung des angemessenen Verhaltens in interkulturellen Situationen. Bei den zu erwartenden Schülerleistungen in der Kategorie der *interkulturellen Kompetenz* dreht sich im zweiten Lernjahr alles um die Entwicklung der Sensibilität, Offenheit, Toleranz und Empathie gegenüber den anderen und andersartigen und um die Entwicklung der Bewusstheit über kulturell geprägte Unterschiede auf sprachlicher Ebene (ibid.: 146). Zu diesen Zielen kommt es im fünften Lernjahr nur zusätzlich die Schülerleistung der Sensibilisierung für das Erkennen der Stereotype und Vorurteile und der Bedarf ihres Abbaus hinzu (ibid.: 131).

Was die drei Dimensionen – die **kognitive, affektive** und **pragmatische Dimension**, bei den Aspekten der IK im *Lehrplan (Nastavni plan...*, 2006) für die FS Deutsch bei den fünften Klassen betrifft, kann man feststellen, dass alle drei Dimensionen in einigen Maß vertreten sind. Die kognitive Dimension ist bei der Kategorie *Landeskunde* präsent, wo SuS,

²⁸ In dem empirischen Teil der Arbeit benutzt man für die Versuchspersonen den Begriff Proband/Probandin.

z.B. „(...) Interessantes über deutschsprachiges Land / Länder und über das eigene Land“²⁹(ibid.: 130, übers. T.K.) kennenlernen sollen. Außerdem kann man konstatieren, dass die kognitive Dimension implizit bei der Kategorie *Interkulturelle Kompetenzen* vertreten ist, weil diese Kategorie mit der Kategorie *Landeskunde* in enger Beziehung steht. Die Kategorie *Interkulturelle Kompetenzen* als eine Unterkategorie des Bereiches Fertigkeiten und Fähigkeiten umfasst neben der kognitiven auch die beiden restlichen Dimensionen der IK. Die affektive Dimension ist beispielsweise dadurch vertreten, dass die SuS „(...)für das Erkennen der kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede“³⁰ (ibid.: 146, übers. T.K.) sensibilisiert werden sollen. Die pragmatische Dimension kann man beim Lernziel der Entwicklung des angemessenen Verhaltens in interkulturellen Situationen erkennen (ibid.).

Bei der **achten Klasse** gibt es auch einige Unterschiede, abhängig vom Lernjahr, bzw. ob Deutsch als erste oder zweite FS gelernt wird. Im fünften und achten Lernjahr gibt es ähnliche Themenbereiche, aber im achten Lernjahr sind noch einige zusätzliche Themen hinzugefügt. So haben z.B. beide Lernjahre das Thema „Europäische Umgebung, Multikulturalität, Wichtigkeit der Fremdsprachen“. Dieses Thema beinhaltet im fünften Lernjahr folgende Unterthemen: „EU, Ähnlichkeiten und Verbindung der Kultur“. Im achten Lernjahr wird es durch folgende Unterthemen erweitert: „Stereotype, Vorurteile, Rolle der Mehrsprachigkeit bei uns und im Europa usw. (vgl. (*Nastavni plan...*, 2006: 137, 152-153). Bei dem Themenbereich „Kultur und Subkultur der Jugendlichen“ sind in beiden Lernjahren die Unterthemen „Mode, Kleidungsstile und Mode Trends“ präsent. In achten Lernjahr kommt eine Erweiterung durch die Themenaspekte „Sucht und ihre Gründe“ (ibid.) hinzu. Andere Themenbereiche haben in den beiden Lernjahren zwar die gleichen Subkategorien, aber die Schlüsselbegriffe und Ausdrücke sind für das achte Lernjahr komplexer (ibid.). Was die Landeskunde betrifft, gibt es bei den beiden Lernjahren keine bedeutsamen Unterschiede (ibid.: 139, 151). Dasselbe gilt auch für das Hauptziel und die zu erwartenden Schülerleistungen in der Kategorie *Interkulturelle Kompetenzen*. (ibid.: 140, 155). Im Bereich der IK sollen die SuS kulturell geprägte Unterschiede und Ähnlichkeiten erkennen, Bewusstheit über mögliche Missverständnisse in den interkulturellen Begegnungen erlangen und Hauptstrategien für die Überwindung derselben entwickeln sowie Vorurteile und Stereotype erkennen usw. (ibid.).

Bezogen auf die drei Dimensionen der IK – **kognitive, affektive und pragmatische** – sind bei den Aspekten der IK im *Lehrplan (Nastavni plan...*, 2006) für die FS Deutsch alle drei

²⁹ Im Original lautet das Zitat: „(...) neke zanimljivosti o zemlji / zemljama njemačkog govornog područja i o vlastitoj zemlji“.

³⁰ Im Original lautet das Zitat: „(...) senzibilizacija za uočavanje kulturoloških sličnosti i razlika“.

Dimensionen vertreten. Die kognitive Dimension ist in der Kategorie der *Landeskunde* vertreten, z. B. Wissen, bzw. Informationen über die EU, über die Subkultur der Jugendlichen usw. (ibid.: 139). Gleich wie bei fünften Klassen, kann man feststellen, dass Wegen der Verbindung der Kategorien *Landeskunde* und *Interkulturellen Kompetenzen*, die kognitive Dimension auch implizit bei der Kategorie *Interkulturelle Kompetenzen* vertreten ist. Bei dieser Kategorie steht aber die affektive Dimension in Vordergrund. Sie ist beispielerweise durch die Entwicklung der Offenheit, Toleranz und Empathie gegenüber den anderen und andersartigen vertreten (vgl. *Nastavni plan...*, 2006: 140). Die pragmatische Dimension ist ebenfalls in dieser Lehrplankategorie repräsentiert. Sie ist im übergeordneten Ziel der Entwicklung des angemessenen Verhaltens in interkulturellen Situationen vertreten sowie in den zu erwartenden Schülerleistungen bei der Entwicklung von Strategien zum Vermeiden der Missverständnisse.

Wenn man die FS Deutsch als erste und als zweite FS in der achten Klasse betrachtet, kann man feststellen, dass es Unterschiede hinsichtlich der IK nur im Bereich der *Themen und Inhalte* gibt, während sie im Bereich *Wissen* und in der Kategorie *Interkulturelle Kompetenzen* nicht vorkommen. Daraus folgt, dass es im *Lehrplan (Nastavni plan...*, 2006) zwischen den beiden Lehrgängen Unterschiede nur auf der kognitiven Ebene gibt. Die zu erwartenden affektiven und pragmatischen Schülerleistungen sind für beide Lehrgänge gleich. Nur die Elemente der kognitiven Dimension werden erweitert – SuS, die Deutsch als erste FS lernen, erwerben mehr interkulturelles Wissen als die, die Deutsch als zweite FS lernen. Das ist logisch, aber es wäre zu erwarten, dass dann auch die Elemente der affektiven und der pragmatischen Dimension, bei der ersten FS im Vergleich zur zweiten FS, erweitert werden, was nicht der Fall ist. Bei den beiden Lehrgängen für die fünfte Klasse sind die Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten FS sowohl in der kognitiven als auch in der affektiven Dimension deutlicher. Die SuS, die Deutsch als erste FS lernen, erwerben mehr interkulturelles Wissen und die IK sollte bei ihnen entwickelter sein als bei den Fünftklässlern, die Deutsch als zweite FS lernen.

Da wir uns im empirischen Teil dieser Arbeit mit der IK der Fünft- und Achtklässler, die Deutsch als zweite FS lernen, beschäftigen, wird hier eine kurze Analyse, bzw. ein Vergleich zwischen diesen beiden Klassen mit dem Fokus auf die Vorgaben des Lehrplans (ibid.) hinsichtlich der Aspekte der IK dargestellt. Von der fünften bis zur achten Klasse ist eine deutliche Progression von einfacheren zu komplexeren Inhalten präsent. So gibt es z. B. in der fünften Klasse nur einen Themenbereich bezogen auf die IK – „Feste, Sitten und Tradition“. In der achten Klasse gibt es zusätzlich zu diesem Themenbereich noch mehrere interkulturell relevante Themen – „Europäische Umgebung“, „Kultur und Subkultur der Jugendlichen“ usw. (*Nastavni plan...*, 2006: 144, 152-153). Bei der Landeskunde gibt es in der achten Klasse viel

mehr Elemente der IK als in der fünften Klasse (ibid.: 145, 154). In der Kategorie der *Interkulturellen Kompetenzen* ist ebenfalls eine klare Progression der Lernziele bzw. der zu erwartenden Schülerleistungen präsent – von der „Sensibilisierung für das Erkennen der kulturell geprägten Ähnlichkeiten und Unterschiede, als eine Basis für die Entwicklung der Offenheit, Toleranz und Empathie gegenüber den anderen und andersseitigen“ (ibid.: 146, übers. T.K.)³¹ in der fünften Klasse, bis hin zur „Wahrnehmung der kulturell geprägten Ähnlichkeiten und Unterschiede und Erkennen der Ursachen ihrer Existenz, als eine Basis für die Entwicklung der Offenheit, Toleranz und Empathie gegenüber den anderen und andersseitigen“ (ibid.: 155, übers. T.K.)³² in der achten Klasse. Außerdem wird bei der achten Klasse erwähnt, dass SuS Stereotype und Vorurteile wahrnehmen und erkennen sollten und, dass sie die Notwendigkeit zu ihrer Abschaffung einsehen sollten (ibid.). Dasselbe ist bei der fünften Klasse nicht präsent. Ein weiterer Unterschied ist, dass bei der achten Klasse SuS Strategien zum Vermeiden der Missverständnisse entwickeln sollten, was bei der fünften Klasse nicht erwähnt wird (ibid.: 140).

Am Ende der achten Klasse bzw. zum Abschluss der Grundschule sollten sie SuS dem Lehrplan nach, viele mit der IK verbundene Lernziele erreicht haben. Zum Beispiel, sie sollten die Bewusstheit entwickeln, dass es zwischen den Kulturen verschiedene Verhaltens-, Handlungs- und Kommunikationsmuster gibt. Weiterhin sollten sie grundlegenden Strategien zum Überwinden der Missverständnisse entwickeln und die Fähigkeit entwickeln, die Stereotype und Vorurteile zu erkennen und einsehen, wie wichtig ihre Abschaffung ist. Ein weiteres Ziel ist es, dass die SuS einsehen, dass die Kulturen heterogen sind und, dass sie sich verändern, was auch das Merkmal der eigenen Kultur ist, und weitere Ziele (vgl. Šenjug Golub, 2013: 70). Obwohl eine Progression durch die Klassen sichtbar ist, fallen auch einige Nachteile der Formulierungen zu den Zielsetzungen auf. Die Ziele bzw. die zu erwartenden Schülerleistungen sind zu allgemein formuliert und einige davon bleiben in mehreren Klassen unverändert (ibid.). Ein weiterer Nachteil ist, dass es im *Lehrplan (Nastavni plan..., 2006)* keine Angaben zur Evaluation gibt. Dies gilt zwar für alle Lehrplanbereiche und Kategorien, aber bei der IK ist es besonders problematisch. Es wird nicht konkreter angeführt welche Teilaspekte der IK die SuS auf bestimmten Sprachstufen entwickeln sollen. Die Ziele sind nur, wie schon

³¹ Im Original lautet das Zitat: „Senzibilizacija za uočavanje kulturoloških sličnosti i različitosti kao osnova za razvijanje otvorenosti, tolerancije i empatije prema drugom i drugačijemu“

³² Im Original lautet das Zitat: „Uočavanje kulturoloških sličnosti i različitosti te uviđanje razloga njihova postojanja kao osnova za razvijanje otvorenosti, tolerancije i empatije prema drugom i drugačijemu“ .

angeführt, allgemein formuliert und stellen einen Rahmenorientierung dar, was die SuS an Ende einer Klasse alles wissen, fühlen oder können sollen.

2.3.2.2. *Das Curriculum für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien (2019)*³³

Der Lehrplan aus dem Jahr 2006 wird in den Schulen seit dem Schuljahr 2019/2020 allmählich durch das neue *Curriculum für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in Kroatien (Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)* abgelöst. Ab dem Schuljahr 2019/2020 sollten die erste und die fünfte Klasse der Grundschule und die erste Klasse im Gymnasium danach arbeiten. Ab dem Schuljahr 2020/2021 wird das neue *Curriculum* in die zweite, dritte, sechste und die siebte Klasse in die Grundschule und die zweite und dritte Klasse im Gymnasium eingeführt. In die restlichen Klassen der Grundschule und des Gymnasiums wird dieses *Curriculum* erst im Schuljahr 2021/2022 eingeführt (vgl. *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...2019*)³⁴ Das *Curriculum* hat das Ministerium für Bildung und Sport herausgegeben.

Was die Lernziele betrifft, kann man erfassen, dass das Grundziel des FSUs gleichgeblieben ist, bzw. dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Zentrum geblieben ist. Sie sind aber neu geordnet und werden im *Curriculum* nicht *Bildungs- und Erziehungsziele* (kro. *ciljevi*), wie in *Lehrplan*, sondern *Bildungs- und Erziehungsergebnisse*, bzw. eng. *outcomes* (kro. *ishodi*) genannt. Eine wichtige Neuigkeit ist diese, dass im neunten *Curriculum* Lehrkräfte viel mehr Freiheit haben. Im Lehrplan (2006) gab es eine Auflistung der Themen und Inhalte für jede einzelne Klasse, die man bearbeiten sollte. Alles war organisiert, anschaulich und es war praktisch damit zu arbeiten. Das neue *Curriculum* ist ebenfalls nach Klassen strukturiert. Im Gegensatz aber zum *Lehrplan*, gibt das *Curriculum* weniger Themen und Inhalte vor. Am Anfang des Curriculums für die jeweilige Klasse sind nur die Lernziele bzw. Bildungs- und Erziehungsergebnisse definiert und anschließend folgt eine Auflistung der empfohlenen Inhalte, bzw. Themen einschließlich einiger Empfehlungen für das Erreichen der vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsergebnisse.

Das *Curriculum* (2019) besteht für jede Klasse aus drei thematisch und fachdidaktisch verbundenen Domänen – A – *kommunikative Sprachkompetenz*, B – *interkulturelle kommunikative Kompetenz* und C – *der selbständige Spracherwerb*. Schon bei dieser Struktur kann man den wichtigen Stellenwert der IK erkennen. Außerdem befinden sich unter den insgesamt sechs komplexen allgemeinen Lernzielen im *Curriculum* zwei, die die Aspekte der

³³ Abfurbar unter: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (den 24. Februar 2020)

³⁴ Abrufbar unter: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (den 17. Juni, 2020)

IK einschließen. Diese beinhalten das Kennenlernen der kulturellen Merkmale, die Entwicklung der positiven Einstellung gegenüber den anderen, das Respektieren der Diversität der Kulturen und die Wichtigkeit der sprachlichen, geographischen, historischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verbindung von Kroatien und den deutschsprachigen Ländern (vgl. *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...2019*).

Dies zeigt, dass die IK im *Curriculum* (2019) als ein besonders relevantes Bildungs- und Erziehungsziel integriert ist. Am Anfang des *Curriculums* wird beschrieben, was die Domäne B – *interkulturelle kommunikative Kompetenz* bedeutet, was die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist und warum sie wichtig ist. Es wird angegeben, was es bedeutet, dass die SuS interkulturell kompetent sind und wobei die IK den SuS hilfreich ist. Dabei wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Verständnis und Kommunikation zwischen den Sprechern der deutschen Sprache aus verschiedenen kulturellen Umgebungen beschrieben. Wenn ein SuS interkulturell kompetent ist, bedeutet das, dass er / sie „(...) fähig ist, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen objektiv zu betrachten (...)“³⁵ (ibid., übers. T.K.), dass er / sie fähig ist, auf Deutsch angemessen zu kommunizieren und dass er / sie „(...) empathisch, anpassungsfähig und offen für das Verstehen, Akzeptieren und Respektieren der Sprecher der deutschen Sprache und ihrer Kultur“³⁶ (ibid., übers. T.K.) ist. Mit der Entwicklung der IK kann der SuS Vorurteile abbauen, Diskrimination verhindern, die Welt besser verstehen und erfolgreicher in der Gesellschaft handeln, was dem Einzelnen größere Chancen in der Arbeitswelt und bei der Mobilität verschafft (vgl. *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...2019*).

Bei der Domäne der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* sind, wie bei den anderen Domänen, zuerst die Lernziele³⁷ (eng. *outcomes*) definiert. Diese verfolgen durch die Klassen eine erkennbare Progression bzw. sie werden von Klasse zu Klasse erweitert und ergänzen sich untereinander. So sollen z.B. die SuS in der ersten Klasse „die einfachsten grundlegende Informationen über deutschsprachige Länder erkennen“³⁸ (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019, übers. T.K.) können. In der zweiten Klassen sollten sie „die einfachsten grundlegende Informationen über deutschsprachige Länder

³⁵ Im Original lautet das Zitat: „(...) sposoban objektivno sagledati sličnosti i razlike među kulturama (...)“.

³⁶ Im Original lautet das Zitat: „(...) empatičan, prilagodljiv i otvoren za razumijevanje, prihvaćanje i uvažavanje govornika njemačkog jezika i njemačkoga jezika i njihove kulture“.

³⁷ Im weiteren Text werden die Bildungs- und Ergebnisergebnisse aus textpragmatischen Gründen als Lernziele bzw. *outcomes* bezeichnet.

³⁸ Im Original lautet das Zitat: „Prepoznaje najjednostavnije osnovne informacije o zemljama njemačkog govornog područja“.

anführen“(ibid.)³⁹ können und in der dritten Klasse sollten sie „die grundlegenden Merkmale der deutschsprachigen Länder und ihre Sitten beschreiben und sie mit den kroatischen vergleichen“ (ibid.)⁴⁰ können. Für diese Arbeit sind die fünfte und die achte Klasse (Deutsch als zweite FS) relevant und deswegen wird in der Fortführung eine kurze Analyse des *Curriculums* für diese zwei Klassen hinsichtlich der Aspekte der IK dargestellt.

In den beiden Klassen sind Aspekte der IK schwerpunktmäßig in der Domäne B: *interkulturelle kommunikative Kompetenz* präsent. Man kann aber feststellen, dass diese Aspekte implizit auch in den restlichen Domänen vorkommen, weil die Domänen thematisch und fachdidaktisch / fachmethodisch verbunden sind. In der fünften Klasse ist alles auf dem Niveau des Beschreibens und Erkennens und es wird erwartet, dass die SuS mit Interesse auf das Fremde reagieren. In der achten Klasse dagegen sind die Lernziele auf der Ebene des Erklärens, Analysierens und der Fähigkeit des Perspektivenwechsels und der Stellungnahme. (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019). So ist eines der Lernziele in der fünften Klasse folgendes: „Der Schüler beschreibt die allgemeinen Merkmale der Kultur, verbunden mit der deutschen Sprache durch die Aspekte des alltäglichen Lebens und erkennt die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und den fremden Kulturen“⁴¹ (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019). In der achten Klasse lautet dieses Ziel: „Der Schüler erklärt an verschiedenen Beispielen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und den fremden Kulturen in verschiedenen Aspekten des alltäglichen Lebens“⁴² (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019).

Vergleicht man den Lehrplan (*Nastavni plan i program...*,2006) mit dem Curriculum (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019) ist in beiden Bildungsdokumenten für Deutsch als zweite FS zwischen den Fünft- und Achtklässlern eine klare Progression bei der Entwicklung der IK zu sehen. Diese Dokumente unterschieden sich am meisten in den vorgegebenen Themen und Themenbereichen. Während im Lehrplan (ibid.) genaue Themen und Themenbereiche für die Entwicklung der IK vorgegeben werden, werden im Curriculum (ibid.) nur einige Themen als Empfehlungen dargestellt. Was die fünfte Klasse in beiden Dokumenten betrifft, haben Offenheit und Interesse und traditionelle Kinderlieder einen

³⁹ Im Original lautet das Zitat: „Navodi najjednostavnije osnovne informacije o zemljama njemačkog govornog područja“.

⁴⁰ Im Original lautet das Zitat: „Opisuje osnovne karakteristike zemalja njemačkog govornog područja i njihovih običaja te ih uspoređuje s hrvatskima“.

⁴¹ Im Original lautet das Zitat: „Učenik opisuje osnovne elemente kultura povezanih s njemačkim jezikom u aspektima svakodnevnog života te prepoznaje sličnosti i razlike između vlastite kulture i stranih kultura.“

⁴² Im Original lautet das Zitat: „Učenik na različitim primjerima objašnjava sličnosti i razlike između vlastite kulture i drugih kultura u različitim aspektima svakodnevnog života“.

wichtigen Platz. Der Unterschied besteht darin, dass sich im Lehrplan (ibid.) alles um die Sensibilisierung für kulturell geprägte Unterschiede und Ähnlichkeiten dreht und im Curriculum (ibid.) um die Beschreibung der allgemeinen Merkmale und der interkulturellen Begegnungen. Für die achte Klasse kann man sagen, dass die Lernziele im Curriculum (ibid.) ein bisschen komplexer sind als im Lehrplan (ibid.). Nach dem Curriculum (ibid.) sollten die SuS die interkulturellen Begegnungen analysieren, die Konfliktsituationen lösen und die Sichtweise ändern, was im Lehrplan (ibid.) nicht vorkommt. Im Lehrplan liegt der Schwerpunkt auf kulturellen Unterschieden und Ähnlichkeiten, auf Stereotypen und Vorurteilen sowie auf interkulturellen Missverständnissen usw. Diese Aspekte kommen allerdings auch im Curriculum (ibid.) als Lernziel vor.

Am Anfang des *Curriculums* (ibid.) steht, dass die Domäne *interkulturelle kommunikative Kompetenz* aus drei zusammenhängenden Komponenten besteht – Wissen, Fertigkeiten und Haltungen. Das Wissen umfasst kulturell-spezifisches und allgemeines Wissen über die Phänomene der Kultur. Die Fertigkeiten umfassen die Interpretation der kulturell geprägten Inhalte und die Interaktion in der interkulturellen Begegnung. Die Haltungen beziehen sich auf die Neugierde, Offenheit und die Bereitschaft für die Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019). Wenn man das mit den Dimensionen der IK in Beziehung setzt, wird deutlich, dass alle drei vertreten sind: die kognitive Dimension durch das Wissen, die pragmatische durch die Fertigkeiten und die affektive durch die Haltungen.

Nach der Vorgabe der *Lernziele* werden im Curriculum Angaben zu Inhalten gegeben. Bei der Domäne B gibt es aber keine Auflistung der Inhalte, weil man im Bereich der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* mit denselben Inhalten arbeitet, wie bei der *kommunikativen Sprachkompetenz*. In der Domäne B werden nur einige Beispiele gegeben, wie man mit einigen Inhalten aus der Domäne A vorgehen kann. So findet man bei der Domäne A, für die fünfte Klasse, Deutsch als zweite FS, unter anderen, das Thema „Menschen“ und „Alltag“. Bei der Domäne B gibt es ein Beispiel, wie man mit diesen Themen, bei der Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, vorgehen kann: Das Thema „Menschen“ ist passend für die Beschreibung der interkulturellen Begegnungen, und das Thema „Alltag“ für die Entwicklung der Neugierde und Offenheit gegenüber den anderen und andersartigen (ibid.).

Nach den Inhalten folgen im Curriculum (2019) die Empfehlungen zur Erreichung der Lernziele. Hier wird beschrieben, wie kulturelle Inhalte den SuS präsentiert werden sollen und wie man die IK entwickelt. Es wird außerdem empfohlen, dass die Lernziele in alle

Themenbereiche integriert werden sollen, während die Aktivitäten und Inhalte den SuS den Erwerb des Wissens über andere Kulturen ermöglichen sollen. Außerdem sollen sie auch das Erkennen verschiedener kultureller Phänomene und die Reflexion über das eigene Kultursystem ermöglichen. Es ist noch wichtig, dass die kulturellen Inhalte den SuS nahe sind (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019). Die meisten Empfehlungen sind für alle Klassen gleich, aber bei einigen Klassen sind auch zusätzliche Empfehlungen hinzugefügt. So werden z.B. bei der dritten Klasse Empfehlungen für interkulturelle Begegnungen gegeben, was in den ersten zwei Klassen nicht der Fall ist. Nach dem *Curriculum* (2019) sollte man die IKs zusammen mit der kommunikativen Kompetenz entwickeln. Daraus kann man schließen, dass die Fremdsprachenlehrkräfte große Freiheit bei der Entwicklung der IK haben; sie sollen daher gut überlegen bei welchen Themen und Inhalten für die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz sie die Inhalte über die fremde Kultur einsetzen können, damit bei den SuS die IK entwickelt wird.

Was die Evaluation der IK angeht, gibt es keine genauen Angaben darüber, was die SuS auf einem bestimmten Niveau alles erreichen sollen. In diesem Dokument werden die Lernziele formuliert, erarbeitet und anschließend wird angegeben, was die SuS auf der Leistungsstufe „befriedigend“ erreichen sollen. Diese Stufe bezeichnet keine Note und keine konkrete Stufe; sie dient nur als ein Rahmen für die Bewertung der Erreichung der Lernziele. Trotzdem werden im Dokument Formulierungen angeboten, welche Teilkomponenten der IK die SuS in den jeweiligen Klassen erreichen sollen. Dies ist bei der *Erarbeitung der Lernziele* (kro. *razrada ishoda*) präsent, wo angegeben wird, was SuS bezogen auf ein Lernziel erwerben sollen. Z.B., „Anhand verschiedener konkreter Beispiele der interkulturellen Begegnung, beschreibt er die Situation und erklärt mögliche Ursachen der Missverständnisse“⁴³ (ibid., übers. T.K.). Außerdem werden bei den Angaben über Inhalte für die Erreichung der Lernziele einige Beispiele gegeben, durch welche Inhalte man bestimmte Teilaspekte der IK entwickeln kann (ibid.). Bei den *Empfehlungen für die Erreichung der Lernziele* wird empfohlen, auf welche Art und Weise man die IK entwickeln soll. Es wird beispielerweise empfohlen, dass kulturelle Inhalte und beschriebene interkulturelle Begegnungen den SuS nahe und angepasst sein sollen usw. (ibid.). Diesbezüglich kann man schließen, dass das Curriculum (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019) keine Angaben für die Evaluation der IK liefert. Es wird nur empfohlen, welche Lernziele die SuS für die Leistungsstufe „befriedigend“ erreichen sollen.

⁴³ Im Original lautet das Zitat: „Na temelju različitih konkretnih primjera međukulturnih susreta opisuje situaciju te objašnjava moguće uzroke nesporazuma“.

Weder der Lehrplan (*Nastavni plan...* 2006) noch das neue Curriculum (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik...*, 2019) liefern detaillierte Informationen darüber, welche Teilkomponenten der IK auf bestimmten Stufen erreicht werden sollen. Bei diesen Dokumenten werden nur Ziele, bzw. *Outcomes* formuliert, welche am Ende der bestimmten Klasse erreicht werden sollen. Dabei muss man betonen, dass diese *Outcomes* im Curriculum viel differenzierter sind als im Lehrplan. Außerdem geben die beiden Bildungsdokumente Angaben über Inhalte, mit Hilfe deren diese Ziele erreicht werden können. Die Evaluationsinstrumente hängen aufs engste mit den Curricula zusammen. D.h. sie sollten überprüfen, welche Teilkomponenten der IK die SuS auf der jeweiligen Stufe erreichen sollten (Hesse/Göbel /Jude, 2008: 310). Das Problem entsteht, wenn die Curricula aber keine genaueren Angaben zu den zu erreichenden Kompetenzen liefern, wie das der Fall in unseren schulischen Dokumenten ist. Aufgrund der Analyse dieser beiden Bildungsdokumente wird der Bedarf nach Entwicklung der Instrumente für die Evaluierung der IK deutlicher.

2.4. Evaluation der IK

In den folgenden Kapiteln wird zuerst die Problematik der Evaluation der IK beschrieben. Danach werden zwei unterschiedliche Evaluationsansätze beschrieben. Zum ersten Ansatz gehören das INCA Projekt, das Modell von Šenjug Golub und die Eberhardts (2013) Differenzierung des Modells von Byram (1997). Bei dem zweiten Ansatz werden die Instrumente des Europarats beschrieben – *Autobiography of Intrecultural Encounters for Younger Learners* und *Images of Others, An Autobiography od Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners*. Alle diese Modelle / Instrumente dienen zur Evaluation der IK.

2.4.1. Die Problematik der Evaluation der Interkulturellen Kompetenz

Im FSU ist der Bedarf nach der Evaluation der IK besonders groß. Die Entwicklung der Evaluationsinstrumente ist aber sehr komplex, und zwar aus zwei Hauptgründen. Einerseits geht es um die „Komplexität des Begriffsfeldes der interkulturellen Kompetenz“ und andererseits um die „dynamische Beziehung der interkulturellen Kompetenz zu der Gesamtentwicklung und Erfahrungswelt des Lerner“ (Gehrmann/Petravić/ Šenjug Golub, 2012: 307).

Mit der Komplexität des Begriffsfeldes ist eigentlich gemeint, dass es keine eindeutige und präzise Definition der IK gibt. Da sich viele Wissenschaftler mit diesem Thema beschäftigen, sind viele Konzepte der IK entstanden (vgl. *ibid.*: 307-309). Zwei davon wurden am Anfang der Arbeit beschrieben: *das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz*

von Byram (1997) und die Ergänzung dieses Modells von Sercu (2005). Nach solchen Modellen ergeben sich viele Dimensionen und Komponenten der IK, die es zu einer sehr komplexen Aufgabe machen, ein Evaluationsinstrument zu entwickeln, das sie alle umfasst (ibid.).

Der zweite Grund weist darauf hin, dass die IK stark individuell geprägt ist. Sie ist von „individuellen Voraussetzungen und persönlichen Merkmalen“ (Hesse/Göbel/Jude, 2008: 189) beeinflusst. Diese umfassen allgemeine kognitive Fähigkeiten, die Erstsprache und das Geschlecht (vgl. ibid.). „Interkulturelles Lernen hängt deshalb aufs Engste mit der Persönlichkeitsentwicklung und der Identitätsbildung der Lernenden zusammen“ (Gehrmann/Petravić/Šenjug Golub, ibid.). Bei der Evaluation der IK sollten deshalb folgende Aspekte berücksichtigt werden: die Einstellungen, der Charakter der Person, die persönlichen Merkmale und die Gewohnheiten der Person (vgl. ibid.: 309-310).

Der Bedarf Instrumente zur Evaluation der IK für den FSU zu entwickeln, geht aus der Notwendigkeit hervor, für jede Bildungsstufe zu überprüfen, ob die Lernziele erreicht worden sind. Die Lehrkräfte brauchen Hinweise und Angaben darüber, wie sie die IK bei den SuS evaluieren können und darüber, worüber die SuS verfügen sollen, damit sie eine bestimmte Stufe erreichen.

2.4.2. Analyse der Evaluationsinstrumente (zwei Arten der Ansätze)

Im Folgenden werden zwei Arten der Evaluationsinstrumente beschrieben. Bei dem ersten Ansatz werden *das INCA Project, das Modell der Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz in im DaF-Unterricht in der Grundschule* von Šenjug Golub (2013) und Eberhardts (2013) *empirische Differenzierung des Modells der interkulturellen Kompetenz von Byram* beschrieben. Bei dem zweiten Ansatz werden zwei Instrumente des Europarats dargestellt – *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* und *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners*. Diese zwei letzteren Instrumente werden ausführlicher beschrieben, weil die vorliegende Untersuchung auf ihrer Grundlage durchgeführt wurde.

Diese beiden Gruppen von Evaluationsansätzen unterscheiden sich in ihren Grundpositionen und Funktionen. Während der erste Ansatz die Erreichung einer bestimmten Stufe der IK überprüft bzw. als Evaluationsergebnis besagt, wo sich die Lernenden bezüglich der IK befinden, geht es beim zweiten Ansatz um die Förderung und Betrachtung der Entwicklung der IK. Bei dem ersten Ansatz sind die Instrumente auf der horizontalen und vertikalen Ebene der Entwicklung der IK bearbeitet, sie wurden empirisch überprüft und bestätigt und beinhalten die Entwicklungsebene, während bei dem zweiten die Instrumente nur

die horizontale Ebene der IK ansprechen, bzw. sie werden nicht empirisch validiert. Daher geben die Instrumente bei dem zweiten Ansatz keine Angaben über die erwünschten Leistungen auf bestimmten Stufen.

2.4.2.1. Erster Typ des Ansatzes

2.4.2.1.1. Das INCA Projekt

Intercultural Competence Assessment (INCA, 2001-2004) ist ein dreijähriges Projekt, der zur Einschätzung der IK entwickelt worden ist (vgl. Šenjug Golub, 2013: 54). Die Ziele des Projekts sind folgende: „die Entwicklung eines Referenzrahmens interkultureller Kompetenz“ (INCA Assessorenhandbuch, 2004: 4), „die Entwicklung eines Beurteilungsverfahrens für die interkulturelle Kompetenz“ (ibid.), „die Erarbeitung eines Portfolios zur Aufzeichnung der interkulturellen Kompetenz“ (ibid.) und „die Erarbeitung von Richtlinien für das Assessortraining sowie Online–Anleitungen für die Komplettierung des Portfolios“ (ibid.).

Im INCA-Projekt werden für die IK sechs Kompetenzelemente angeführt: die Ambiguitätstoleranz, die Verhaltensflexibilität, das Kommunikationsbewusstsein, der Wissenserwerb, die Offenheit gegenüber anderen Kulturen und die Empathie (vgl. INCA Assessorenhandbuch, 2004). „Unter **Ambiguitätstoleranz** versteht man die Fähigkeit, Unsicherheit und Zweideutigkeit zu ertragen und konstruktiv damit umzugehen“ (ibid.: 5). **Die Verhaltensflexibilität** bedeutet, dass man fähig ist, sein Verhalten der verschiedenen Situationen anzupassen (ibid.). **Das Kommunikationsbewusstsein** umfasst die Herstellung der „Verbindung zwischen der sprachlichen Ausdrucksweise und dem kulturellen Inhalt“ (ibid.: 6), das Einsehen der fremden Sprachkonventionen und die Anpassung der eigenen Ausdrucksweise (ibid.). **Der Wissenserwerb** beinhaltet die Fähigkeit der Aneignung des kulturell geprägten Wissens und dazu geeigneten Handeln in realen Situationen (ibid.). **Die Offenheit gegenüber anderen Kulturen** bedeutet, dass man gegenüber anderen Kulturen Offenheit und Neugierde zeigt und dass man zu ihnen Vertrauen entwickelt (ibid.: 7). **Empathie** bedeutet, dass man versteht, was andere Menschen denken oder fühlen (ibid.).

Diese Kompetenzelemente werden in drei übergeordnete Kompetenzsäulen verknüpft: **Offenheit, Wissen** und **Anpassungsfähigkeit** (ibid.: 11) Jede Säule umfasst zwei Kompetenzelemente; die Offenheit umfasst den Respekt vor anderen Kulturen und Ambiguitätstoleranz; das Wissen umfasst den Wissenserwerb und die Empathie; und die Anpassungsfähigkeit umfasst die Verhaltensflexibilität und das Kommunikationsbewusstsein (ibid.). Für jede diese Komponente sind drei Referenzstufen erarbeitet: die niedrige, mittlere und hohe Kompetenz (ibid.: 8). Anhand der Stufen und Komponenten ist ein Instrument

entwickelt worden, bei dem man anhand der drei Testarten – Fragebögen, Szenarios und Rollenspiele – die IK sozusagen, messen kann, bzw. man kann feststellen, ob ein Teilnehmer niedrige, mittlere oder hohe Kompetenz entwickelt hat. Bei dem Instrument geht man von der Beobachtung, Sammlung und Zuordnung von Nachweisen (Verhaltensmuster und Aussagen) zu der Evaluierung der IK und Rückmeldung (ibid.: 16-17). Für jede Testart, bzw. Übung gibt es im INCA-Instrument ein Beurteilungsbogen mit beispielhaften Antworten und Verhaltensweisen, die für eine der drei Stufen stehen (ibid.: 17). Diese Beurteilungsbögen bieten dem Assessor (Prüfer) eine Hilfe bei der Zuordnung der Aussagen und Verhaltensmuster der Teilnehmer in die drei Stufen. Außerdem wird für jede Übung beschrieben, welche Dimension(en) sie testet.

Die Ergebnisse des INCA Projekts kann man nicht in der Schule benutzen, weil es auf den Erfahrungen der Erwachsenen, die einer fremder Kultur intensiv ausgesetzt wurden, basiert; es bietet aber eine gute Grundlage dafür (Šenjug Golub, 2013: 56).

2.4.2.1.2. Modell der Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht in der Grundschule – Šenjug Golub (2013)

Das Modell der Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz in im DaF-Unterricht in der Grundschule von Šenjug Golub ist im Jahr 2013 entstanden. Dieses Modell ist mit dem Ziel entwickelt worden, für den FSU Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts und für die Leistungsbewertung in Bezug auf die IK zu erarbeiten (vgl. Petravić, ibid.: 186). Das Modell ist auf einer breiten empirischen Basis entwickelt, indem ungefähr 750 SuS der vierten und der achten Klasse der kroatischen Grundschule eine Umfrage, mit offenen und geschlossenen Fragen beantwortet haben. Die Befunde der Untersuchung zeigten, dass je mehr Wissen die SuS über das fremde Land haben, ihre IK desto besser entwickelt ist, d.h. sie zeigen mehr Offenheit und Neugierde gegenüber den anderen (vgl. Šenjug Golub, 2013: 260). Interessanterweise wurde es nicht bestätigt, dass je mehr Wissen die SuS über das Fremde haben, umso weniger Stereotype bei ihnen vorkommen (ibid.).

Dieses Instrument umfasst drei Komponenten; die Komponenten des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten und der Haltungen (ibid.: 137-138) und beinhaltet auf dieser Grundlage drei entsprechende Teile. D.h., dass alle drei Dimensionen der IK – die kognitive, pragmatische und affektive berücksichtigt wurden (ibid.). In jedem Teil werden verschiedene Fragen oder Aufgaben gestellt, die die Entwicklung bestimmter Aspekte der IK ermitteln. In der Fortführung werden diese Teile und deren Instrumente näher beschrieben.

Der erste Teil des Instruments überprüft das Wissen aus dem Bereich der Landeskunde der deutschsprachigen Länder (ibid.: 138). Dabei werden offene Fragen über die Fakten aus der fremden Kultur gestellt. Zum Beispiel: „In welchen Ländern spricht man deutsch?“⁴⁴ (Šenjug Golub, 2013: 138, übers. T.K.). Für jede richtige Antwort bekommen die SuS einen Punkt und am Ende der Umfrage wird die Punktezahl zusammengezählt (ibid.).

Bei dem zweiten Teil werden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Relativierung der fremden und der eigenen Kultur, die Fähigkeit der Informationssammlung und die Fertigkeiten der Interpretation und Interaktion ermittelt (ibid.: 139). Dementsprechend teilen sich die Fragen in drei Sets auf. Das Set zur Fähigkeit der Relativierung der eigenen und fremden Kultur erfragt wie die SuS die eigene und fremde Kultur betrachten (ibid.). Dabei sollen die SuS, beispielerweise Assoziationen über die Deutschen schreiben oder sie sollen sich selbst einer imaginären Klasse vorstellen (ibid.: 139-140). Bei diesen Fragen, bzw. Aufgaben werden die Antworten der SuS auf einer Skala von 0 bis 4 kategorisiert, wobei Deskriptoren für jede Skala bestehen (ibid.: 140-141). Bei dem Fragenset zur Fähigkeit der Informationssammlung werden die Antworten der SuS auf einer Skala von 0-3 geordnet – von der vollständigen Uninteressiertheit bis zu hoher Fähigkeit der Informationssammlung (ibid.: 142). Den SuS wird z.B. folgende Situation beschrieben: „Stell dir vor, dass du nach Deutschland als Austauschschüler reist. Dort wirst du eine Woche verbringen“ (ibid.: 295, übers. T.K.).⁴⁵ Anhand der Situation sollen sie SuS schreiben, welche Informationen ihnen dabei hilfreich sein könnten, wo und wie sie zu diesen Informationen kommen könnten und was sie alles machen könnten, damit sie Deutschland und die Mitbewohner besser kennen lernen (ibid.). Bei dem Set zu Fertigkeiten der Interpretation und Interaktion werden den SuS nahe liegende Konfliktsituationen dargestellt, wie z.B.: „In die 4.a Klasse ist ein neuer Junge gekommen. Sein Name ist Jörg, und seine Eltern sind aus Deutschland hergekommen. Jörg wollte mit Tomislav zusammensitzen, aber Tomislav wollte das nicht“ (ibid.: 144, übers. T.K.)⁴⁶. Hierzu werden den SuS Fragen über diese Situation gestellt. Die Antworten werden dabei auf einer Skala von 0 bis 4 eingeordnet, die von Uninteressiertheit bis zum Verständnis reicht (ibid.).

Das dritte Teil des Instrumentes überprüft die Haltungen, bzw. die Neugierde und Offenheit gegenüber den anderen, die aus einer anderen Kultur stammen und die Neigung bzw. Abneigung zu den Stereotypen und Vorurteilen (ibid.: 146). Bei den Aufgaben in diesem Teil

⁴⁴ Im Original lautet das Zitat: „U kojim zemljama se govori njemački jezik?“

⁴⁵ Im Original lautet das Zitat: „Zamisli da putuješ u Njemačku u sklopu programa razmjene. Tamo ćeš provesti tjedan dana.“

⁴⁶ Im Original lautet das Zitat: „U 4.a razred došao je novi učenik. Zove se Jörg, a njegovi roditelji su doselili iz Njemačke. Jörg je htio sjediti u klupi s Tomislavom, no Tomislav to nije htio. „

sollen die SuS eine Umfrage lösen, wobei sie auf einer Skala von 1 bis 5 einkreisen, im welchem Maß sie einer Aussage zustimmen (ibid.). Beispiele aus der Umfrage sind folgende: „Die Deutschen fahren gute Autos“ (ibid.: 304, übers. T.K.) oder „Ich möchte mit keiner Person sprechen, die deutsch spricht“⁴⁷ (ibid.).

Diese Instrumente wurden am Anfang und am Ende des Schuljahrs eingesetzt, aber im Rahmen der Untersuchung wurden auch durch das ganze Schuljahr einige Aktivitäten für die Entwicklung der IK bei einem Teil der Probanden durchgeführt. Diese Aktivitäten sollten dazu führen, dass die IK bei den SuS am Ende des Schuljahrs entwickelter ist als am Anfang. Diese Aktivitäten werden in vier große Themenbereiche geteilt – „Ich und die Anderen“, „Wir und die Anderen“, „Wir und andere Kulturen“ und „Ich und andere Kulturen“ (vgl. Šenjug Golub, 2013: 283).

Šenjug Golub (ibid.) formuliert ein Modell von fünf miteinander verbundenen Schritten für den progressiven Erwerb des interkulturellen Wissens, der Fertigkeiten und der Haltungen. Diese sind: 1) *die Überwindung der negativen Kategorien „wir“ und „sie“*, 2) *die Wahrnehmung der kulturell geprägten Ähnlichkeiten und Unterschiede*, 3) *Bewusstseinsbildung der Denkmuster*, 4) *die Sensibilisierung für das Verständnis der anderen und andersartigen, bzw. die Entwicklung der Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und des Einlebens in die fremde Situation*, 5) *das kritische Überdenken über die eigene und die fremde Kultur ohne Wertschätzung* (ibid.: 75-76). Bei Byrams Modell (1997) findet man auch dieselben Bestandteile der IK – Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, bzw. in beiden Modellen werden die kognitive, affektive und pragmatische Dimension der IK berücksichtigt. Bei dem Modell von Šenjug Golub (ibid.) ist auch die Perspektive des Individuums und der Situationskontext des schulischen FSUs einbezogen und es bietet Hinweise zum Erwerb der IK (ibid.: 79-80). Aufgrund ihres Modells definiert Šenjug Golub die Erwartungen für den DaF-Unterricht in der kroatischen Grundschule für alle fünf Bereiche (ibid.: 82-83).

Das Modell bietet wichtige Informationen für das Verstehen der IK im FSU in der Grundschule (vgl. Petravić, 2016: 208). Šenjug Golub betrachtet die Kultur als homogen und dynamisch zugleich (ibid.). Die Sprache und Kultur werden aber als isolierte Einheiten betrachtet. Das Wissen über die fremde Kultur wurde explizit überprüft, während das Wissen über die eigene Kultur nur implizit überprüft wurde (ibid.: 209).

⁴⁷ Im Original lautet die Aussage: „Nijemci voze dobre automobile“ i „Ne bih volio/voljela razgovarati sa stranom osobom koja govori njemačkim jezikom“.

2.4.2.1.3. Empirische Differenzierung des Modells der interkulturellen Kompetenz von Byram – Eberhardt (2013)

Eberhardt hat im Jahr 2013 empirisch die Möglichkeiten der Entwicklung des *Modells der interkulturellen Kompetenz* von Byram (1997) für den Bedarf des FSUs überprüft (vgl. Petravić, *ibid.*: 210). Er wollte überprüfen, ob es möglich ist, das horizontale Komponentenmodell von Byram (1997) auch auf der vertikalen bzw. auf der Entwicklungsebene zu bearbeiten (vgl. Eberhardt, 2013). Hierzu hat er die IK von insgesamt 106 deutschen SuS der 10. Klasse im Französischunterricht untersucht, indem er zuerst 106 SuS mittels offener Fragebögen befragt hat, und danach mit 15 SuS ein vertiefendes fokussiertes Interview durchführt hat (*ibid.*: 6-7). Das Ziel dieser Untersuchung war, zu überprüfen, inwieweit die erwarteten, auf die IK bezogenen Leistungen der SuS im FSU realisiert wurden (*ibid.*: 5-6).

Im Folgenden werden die beiden Instrumente etwas näher beschrieben. Der offene Fragebogen „gliedert sich in zwei Teile, welche sich jeweils aus vier Aufgaben zusammensetzen“ (*ibid.*: 204). Im ersten Teil werden den SuS zuerst 8 Fotos gezeigt, anhand deren den SuS Aufgaben gestellt werden. Zum Beispiel: „Welche der 8 Fotos könnten nach deinen persönlichen Erfahrungen etwas mit Frankreich zu tun haben?“ (*ibid.*). Nach dem Kommentieren der Fotos, folgen Aufgaben, in denen man eine selbst erlebte interkulturelle Interaktion beschreiben und die eigenen Gefühle und Gedanken dabei äußern soll (*ibid.*). Bei der letzten Aufgabe in Teil 1 sollen die SuS ihre Meinung äußern, was sie bei der interkulturellen Begegnung, bzw. Interaktion als wichtig und schwierig finden (*ibid.*). Bei dem zweiten Teil soll „anstatt eines Bildes (...) eine Kurzgeschichte kommentiert und beurteilt werden“ (*ibid.*: 208). Hier gibt es Aufgaben, wo sich die SuS in die dargestellte Situation hineinversetzen sollen oder einen kurzen Dialog schreiben sollen (*ibid.*: 204-210). Bei der letzten Aufgabe wird den SuS eine Situation dargestellt und die Aufgabe gegeben, dass sie das Wort „Nationalfeiertag“ einem Fremden übersetzen und erklären, der das Wort nie gehört hat (*ibid.*: 204).

Das zweite Instrument – das fokussierte Interview – besteht aus drei Teilen (*ibid.*: 210-214). Beim ersten Teil werden den SuS Fragen über die eigene kulturelle Begegnung gestellt. Zum Beispiel: „Erzähl bitte etwas über deinen letzten Aufenthalt in einem anderen Land!“ (*ibid.*: 210). Im zweiten Teil sehen sich die SuS zuerst einen Ausschnitt aus dem Film „Samia“ an und der Prüfer, bzw. die Lehrkraft stellt ihnen danach Fragen darüber. Zum Beispiel: „Gibt es Punkte, die du in dieser Situation nicht verstehst?“ (*ibid.*: 211). Danach sehen sie sich eine weitere Szene, aus dem Film „2 Tage Paris“ an und beantworten danach Fragen darüber (*ibid.*:

212). In diesem Teil des Interviews ist der Fokus auf den interkulturellen Missverständnissen (ibid.). Abschließend werden im dritten Teil des Interviews die unklaren und unverständlichen Antworten aus der Fragebogenuntersuchung geklärt (ibid.: 210).

Bei seiner Untersuchung ging Eberhardt (2013) von den fünf Komponenten der IK von Byram (1997) aus, indem er die Ziele von Byram differenziert und modifiziert hat und ihnen die empirischen Kompetenzaspekte hinzugefügt hat (ibid.: 244 und weiter). Dabei unterscheidet Eberhardt zwischen drei Dimensionen – 1. die fünf Grundkomponenten (nach Byram, 1997), 2. drei Kategorien der Kompetenzaspekte (teils deduktiv und teils induktiv formuliert) und 3. 27 Unterkategorien (konkrete Aspekte der IK) (ibid.). Von allen diesen Dimensionen sind für die empirische Untersuchung vier Grundkomponenten (alle außer der Komponente *savoir apprendre/faire*) mit 25 Unterkategorien genutzt worden (ibid.).

Auf dieser Grundlage ist Eberhardt (2013) zur Schlussfolgerung gekommen, dass es möglich ist, das Modell der IK von Byram auf der vertikalen Ebene zu bearbeiten. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigten, dass es möglich ist, zwischen drei Stufen der Schülerleistungen zu unterscheiden – *basal*, *intermediär* und *elaboriert* – und, dass man die Leistungen nach drei Kriterien qualitativ messen kann – *Präzision*, *Komplexität* und *Abstraktion* (ibid.: 451-452). Für die Stufen der Schülerleistung sind Deskriptoren, nach den genannten drei Qualitätskriterien und nach den Grundkategorien formuliert worden (ibid.). So konnte genau beschrieben werden, was die SuS bei jeder Grundkategorie und nach Kriterien der Präzision, Komplexität und Abstraktion für einzelne Stufe erreichen sollen. Außerdem wurden auch für einige Kompetenzaspekte Deskriptoren zu jeweiligen Stufen und Kriterien entwickelt.

Zu bemängeln ist aber, dass dieses Kompetenzmodell asymmetrisch ist, bzw. die kognitive Dimension im Vergleich zu der Affektiven überdimensioniert ist (Petračić, 2016: 234). Die restlichen Bereiche sollten daher zusätzlich bearbeitet werden (ibid.). Das Modell hat aber mehrere positive Seiten. Es könnte auch für andere SuS desselben Alters, die eine andere fremde Sprache lernen, gelten (Eberhardt, 2013: 459). Die Verbindung der Kultur, der Sprache und der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen ist deutlich größer als bei Byram (1997) (ibid.: 459). Außerdem betrachtet Eberhardt (2013) die Kulturen weder im nationalen Rahmen noch als homogen und statisch (ibid.: 460). Er versucht die Verallgemeinerung des Eigenen und des Fremden zu vermeiden (ibid.: 461). Dieses Modell ist ein guter Ausgangspunkt für das Definieren der erwarteten Schülerleistungen im FSU für SuS ab 16 Jahren, was im kroatischen Bildungssystem der zweiten Klasse der Mittelschule entsprechen würde (vgl. Petračić, ibid.: 256).

2.4.2.2. Zweiter Typ des Ansatzes – *Autobiography of Intercultural Encounters*

Ein typisches Beispiel für den zweiten Typus des Ansatzes zur Evaluation der IK ist die *Autobiography of Intercultural Encounters*. Es handelt sich um ein Instrument für die Förderung der IK, das im Jahr 2009 vom Europarat mit der Entwicklung begann⁴⁸. Das Instrument ist über die offizielle Internetseite abrufbar⁴⁹, auf der sich Materialien befinden, die man bei der Arbeit mit SuS anwenden kann.

Bei der Konzeption des Instruments ging man von dem Modell der IK von Byram aus dem Jahr 2005 aus. Dieses Modell umfasst die Komponenten des Modells von 1997 (von Byram) und die vom INCA-Modell (vgl. Petravić, *ibid.*: 171). Anhand dieser Komponenten der beiden Modelle ergibt sich eine Konzeption der IK, die aus bereits im Kapitel 2.2.1. genannten zehn Komponenten besteht (*ibid.*): *Anerkennung fremder Identität, Respekt für Andere, Toleranz bei Mehrdeutigkeiten, Empathie, Verhaltensflexibilität, kommunikative Bewusstheit, Wissen über Andere, Entdeckung des Wissens, Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen und die kritische kulturelle Bewusstheit*. Diese Komponenten präsentieren die Basis für die *Autobiography of Intercultural Encounters*.

Während bei dem ersten Evaluationsansatz, bzw. bei den INCA-Instrument, und den Instrumenten von Šenjug Golub (2013) und von Eberhardt (2013) die Komponenten der IK sowohl auf der horizontalen als auch auf der vertikalen Ebene evaluiert werden, gibt es bei der *Autobiography* bzw. dem zweiten Ansatztyp keine Entwicklungsdimension. D.h. es gibt keinen Referenzrahmen, der den SuS, Lehrkräften und anderen Benutzern der *Autobiography of Intercultural Encounters* den Vergleich eigener Leistung mit den erwarteten Lernzielen ermöglichen wurde (*ibid.*: 176). Dies ist das typische Merkmal dieses Ansatzes zur Evaluation der IK – hier steht bei einem einmaligen Einsatz eine Momentaufnahme des Standes bestimmter Aspekte der IK im Vordergrund. Dementsprechend ergibt sich der Bedarf einer empirischen Überprüfung der Instrumente dieses Typus im Sinne Ihrer Eignung für den Einsatz im Kontext der Förderung und Evaluation der IK in der schulischen Bildung.

Die *Autobiography of Intercultural Encounters* unterscheidet zwischen zwei Formen des Instruments. Die eine ist die *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009), bei der man anhand von Begegnungen mit der fremden Person die Entwicklung der IK bei den SuS betrachtet und die andere ist *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters*

⁴⁸ Das Instrument *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* wurde im Jahr 2009 veröffentlicht, während *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters* im Jahr 2013 erschien.

⁴⁹ Abrufbar unter: <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters> (den 5. März 2020).

through Visual Media (2013), bei der man die Entwicklung der IK anhand von Bildern fremder Personen betrachtet. Beide Arten der Instrumente umfassen zwei Versionen – eine für Jugendliche und Erwachsene und die andere für jüngere Lerner bzw. Kinder. Beide Arten und Versionen kommen in mehreren Sprachen vor. Das Instrument *Autobiography of Intercultural Encounter* gibt es auf Französisch, Italienisch, Polnisch, Spanisch, Russisch und Englisch. Und das Instrument *Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* ist auf Englisch und Französisch präsent. Für den Bedarf dieser Arbeit hat man die Materialien der beiden Instrumente für Kinder übernommen – *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners* und *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners*. Die Materialien wurden aus dem Englischen ins Kroatische übersetzt und den SuS der höheren Klassen der Grundschule angepasst. In der Fortführung werden diese Instrumente und Materialien für die Evaluation der IK für jüngere SuS näher beschrieben.

2.4.2.2.1. *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners (AIE)*

Das Instrument *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners (AIE)* besteht aus folgenden Bestandteilen – *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners, Facilitators` notes, Text cards, Picture cards* und *Feedback form for facilitators* (vgl. Council of Europe, 2009): Im ersten Dokument – *Autobiography od Intercultural Encounters for Younger Learners*⁵⁰ – werden die Arbeitsmaterialien angegeben, die in der vorliegenden Forschung angewendet wurden – Fragen und Bilder. Anhand der Fragen sollen SuS sich an eine Begegnung mit einer fremden Person erinnern, die sich in einigen Aspekten von ihnen unterscheidet. Ausgehend von dieser interkulturellen Erfahrung stellt der Moderator, bzw. die Fremdsprachenlehrkraft Fragen. Beispielsweise: „Was war das Erste, was du an dieser Person bemerkt hast?“ (Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounter for Younger Learners*, 2009: 9, übers. T.K.)⁵¹ oder „Was denkst du, wie hat sich die fremde Person während der Begegnung gefühlt?“ (ibid.: 15)⁵² usw. In den Hinweisen für den Moderator (*Facilitators` notes*) werden die grundlegenden unterstützenden Informationen gegeben. Es wird angeführt, was eigentlich die AIE ist, wie man das Instrument benutzt, welchem Prinzip

⁵⁰ Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learners/168089f4d8> (den 24. Jun 2020).

⁵¹ Im Original lautet die Frage: „What was the first thing you noticed about them?“; Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learners/168089f4d8> (den 7. Juni 2020).

⁵² Im Original lautet die Frage: „How do you think the other person/people felt at the time?“.

die AIE unterliegt, nach welchen Modellen der IK sie entwickelt wurde, wer die AIE benutzen kann, was ein ethnischer Fall ist und welche Verantwortung die Lehrkräfte (*Facilitators*) dabei haben. Abschließend werden theoretische Indikatoren angeführt. Diese theoretischen Indikatoren dienen dazu, dass sie bei jedem Fragenset zeigen, welche Teilaspekte der IK dabei berücksichtigt werden – z.B. *Empathie, Toleranz, kritische kulturelle Bewusstheit* usw. (vgl. Council of Europe, 2009)⁵³.

Bei den Dokumenten *Textkarten (Text cards)* und *Bildkarten (Picture cards)*⁵⁴ werden bildliche und textuelle Unterlagen gegeben, die bei dem Leiten des Interviews eine große Hilfe bieten. Für den Bedarf dieser Forschung hat man nur die Bildkarten benutzt, die für den Einstieg in das Thema der interkulturellen Begegnung dienen. Ein Beispiel der Situation auf dem Bild ist Folgendes: zwei Mädchen unterschiedlicher Religion schaukeln im Park. Im letzten Dokument gibt es ein Raster, den man ausfüllen kann und eigene Resultate, Rückmeldungen und Meinungen zu dem Instrument schreiben und absenden kann⁵⁵.

Die AIE ist entwickelt worden, um den SuS zu helfen, bestimmte selbst erlebte interkulturelle Begegnungen zu beschreiben und zu analysieren und um darüber kritisch nachzudenken. Bei der AIE haben die Fremdsprachenlehrkräfte große Freiheit, weil sie selbst bestimmen können, wie, wann und wo sie die Materialien anwenden werden, welche Materialien sie benutzen werden und welche nicht und ob sie sie als Teil des Unterrichts oder außerhalb des Klassenzimmers und des Unterrichts benutzen werden (vgl. Council of Europe. *Autobiography of intercultural Encounters. Facilitators` Notes*, 2009: 4). Die AIE schlägt aber einige Situationen vor, bei denen man gut wäre, die AIE zu benutzen, z.B., nach den Ferien, nach einem Ausflug usw. (ibid.: 5).

Bei AIE umfasst die IK vier große Kategorien: **Haltungen und Gefühle, Verhalten, Wissen und Fertigkeiten** und **Handeln**. Alle diese Kategorien beinhalten, den Autoren nach, verschiedene Teilaspekte der IK. Haltungen und Gefühle umfassen die *Anerkennung der fremden Identität, Respekt, Empathie, Identifikation der positiven und negativen Emotionen und ihre Verbindung mit dem Wissen und Haltungen und Toleranz bei Mehrdeutigkeiten* (vgl. Council of Europe, *Autobiography of intercultural Encounters. Facilitators Notes*, 2009: 7) Unter Verhalten versteht man *Flexibilität und Sensibilisierung für verschiedene*

⁵³ *Facilitators notes* abrufbar unter: <https://rm.coe.int/notes-for-facilitators-autobiography-of-intercultural-encounters-for-y/168089f4df> (den 7. Juni 2020).

⁵⁴ *Textkarten* abrufbar unter: <https://rm.coe.int/text-cards-autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learn/168089fbf7>; *Bildkarten* abrufbar unter: <https://rm.coe.int/picture-cards-autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-le/168089fbf2>.

⁵⁵ Feedback form for facilitators abrufbar unter: <https://rm.coe.int/feedback-form-for-facilitators-autobiography-of-intercultural-encounte/16808c7642>.

Kommunikationsarten (ibid.). Wissen und Fertigkeiten umfassen *Wissen über andere Personen, Entdeckung des Wissens, Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen, kritisches Denken und Bewusstheit der eigenen Voraussetzungen, Meinungen, Stereotypen und Vorurteilen* (ibid.). Unter Handlung versteht man handeln mit verschiedenen Personen (ibid.). AIE umfasst einige Fragensets, durch welche Teilaspekte der IK ermittelt werden.

„Die Version hat zwei Formate: ein geschriebenes Format für Kinder, die selbständig arbeiten können und ein mündliches Interview – Style Format, bei dem das Kind mit dem Moderator über die Begegnung spricht und der Moderator die Gedanken des Kindes notiert“ (Council of Europe, *Autobiography of intercultural Encounters*. Introduction, 2009: 8. übers. T.K.).²⁰ Für diese Arbeit ist das zweite Format benutzt worden und die Moderatorin hat die Interviews aufgenommen und transkribiert. In der Fortführung dieser Arbeit wird das Interview anhand des Instrumentes – *AIE* – als **Interview A** benannt.

2.4.2.2.2. *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners (AIEVM)*

Das zweite Instrument *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners (AIEVM)* besteht auch aus einigen Bestandteilen: *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners, Facilitators` Notes, Concepts for discussion* und *Feedback form* (vgl. Council of Europe, 2013)⁵⁶.

Bei dem ersten Dokument werden die Materialien, bzw. die Fragen vorgegeben, die man den Lernern stellt. Bei diesem Instrument sollten die Lehrkräfte selbst Bilder finden, auf denen Menschen sind, die sich durch bestimmte Merkmale von den SuS unterscheiden. Zuerst sollten sich die SuS für ein Bild entscheiden und danach werden den SuS Fragen gestellt. Diese Fragen werden in zwei Teilen geteilt. Beim ersten Teil beantworten die SuS Fragen bezogen auf das ausgesuchte Bild. Zum Beispiel „Was macht die Person vom Bild?“ oder „Was war das Erstes, das du bemerkt hast?“⁵⁷ (Council of Europe. *Images of Others Autobiography od Intercultural Encounters through Visual Media* 2013, übers. T.K.). Im zweiten Teil geht man von der Annahme aus, dass jemand dieses bestimmte Foto gemacht hat. Anhand dieser Annahme stellt man den SuS Fragen darüber, warum das Foto gemacht wurde, welche Intentionen der Fotograf

⁵⁶ Alle Dokumente abrufbar unter: <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others> (den 12. März 2020).

⁵⁷ Im Original lauten die Fragen: „What is he/she doing?“ und „What’s the first thing you notice about him/her?“.

hatte, was er mit diesem Foto zeigen wollte und was die SuS denken, ob diese fotografierte Situation und Person realistisch sind (vgl. *ibid.*)⁵⁸. Für den Bedarf der vorliegenden Forschung hat man die Fragen nur aus dem ersten Teil des Instruments genommen.

Das Dokument *Facilitators' notes* umfasst dieselben Informationen wie bei dem ersten Instrument – AIE –, nur bezogen auf die visuellen Medien⁵⁹. Im Dokument *Concepts for discussion* werden Fragen und Definitionen nach Themenbereichen (z.B. Kultur, Multikulturelle Gesellschaft, vielfältige Identitäten usw.) für die Diskussion angeboten, die den SuS mit den Themen der Kultur und Interkulturalität verbinden. Diese Fragen und Definitionen dienen dazu, dass sie die SuS in das Konzept der Interkulturalität einführen und, dass sie die SuS dazu befähigen, Verbindungen mit der eigenen Kultur und der bekannten kulturellen Umgebung zu machen. Außerdem dienen diese Diskussionen zur Entwicklung der IK (vgl. Council of Europe. *Concepts for discussion*, 2013: 3)⁶⁰. Im letzten Dokument – *Feedback form*⁶¹ wird, wie im ersten Instrument, ein Raster angeboten, den die Moderatoren ausfüllen und eine Rückmeldung schreiben und absenden können.

Die AIEVM ist mit dem Ziel entwickelt, den Benutzern zu helfen, kritisch über ein bestimmtes Bild, bzw. über eine Person auf dem Bild, nachzudenken. Das umfasst die Bilder, die die SuS im Fernsehen, in Büchern, im Internet oder irgendwo anderes sehen, und die sich auf eine fremde Kultur beziehen (vgl. Council of Europe. *Facilitators' Notes*, 2013: 4)⁶².

Theoretische Elemente, auf denen AIEVM basiert, können in drei große Kategorien geteilt werden: **Haltungen, Wissen und Fertigkeiten** und **Verhalten** (vgl. *ibid.*:6). Jede Kategorie hat mehrere Unterkategorien, bzw. Teilaspekte. Haltungen umfassen *Respekt gegenüber den Anderen, Anerkennung fremder Identität, Empathie, Perspektivenwechsel* und *Toleranz bei Mehrdeutigkeiten* (*ibid.*). Unter Wissen und Fertigkeiten versteht man *Wissen über andere Kulturen, Wissen über visuelle Medien, Fertigkeiten zur Entdeckung des Wissens, Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen, kommunikative Bewusstheit* und *kritische kulturelle Bewusstheit* (*ibid.*). Das Verhalten umfasst *kognitive Flexibilität, Verhaltensflexibilität* und *Handlungsorientierung* (*ibid.*).

⁵⁸ Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learners/168089f4d8> (den 12. März 2020).

⁵⁹ *Notes for facilitators* abrufbar unter: <https://rm.coe.int/notes-for-facilitators-images-of-others-an-autobiography-of-intercultu/168089fdc5> (den 24. Jun 2020).

⁶⁰ Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/concepts-for-discussion-autobiography-of-intercultural-encounters/168089ea7f> (den 12. März 2020).

⁶¹ Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/feedback-form-for-facilitators-images-of-others-an-autobiography-of-in/16808c7647> (den 12. März 2020).

⁶² Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/notes-for-facilitators-images-of-others-an-autobiography-of-intercultu/168089fdc5> (den 12. März 2020).

Im Dokument *Facilitators` Notes* ist bei allen Fragensets angeführt, welche dieser Teilaspekte mit den Fragen berücksichtigt werden.

In der Fortführung dieser Arbeit wird das Interview, anhand des Instruments – *AIEVM* – als **Interview B** benannt.

2.4.2.2.3. Teilaspekte der interkulturellen Kompetenz bei den Interviews

Im vorherigen Kapitel, bei der Beschreibung der Instrumente wurde angeführt, welche Kategorien und Teilaspekte der IK bei den Instrumenten berücksichtigt werden, bzw. welche Teilaspekte man bei den Fragensets bei den SuS ermitteln kann. Im Folgenden werden die Fragensets aufgelistet und die Teilaspekte beschreiben, weil anhand denen die Interviews analysiert wurden.

Bei dem Interview A unterscheidet man zwischen sieben Fragensets: *Beschreibung der Begegnung*, *Beschreibung der Person*, *Beschreibung der Kommunikation mit der Person*, *Beschreibung deiner Gefühle*, *Beschreibung der Gefühle der Person*, *Ähnlichkeiten – Unterschiede* und *Weiteres*. Das Interview B umfasst vier Fragensets: *Was sehe ich*, *Meine Gefühle*, *Was wenn wir uns begegnen?* und *Ähnlichkeiten – Unterschiede*. Innerhalb von diesen Fragensets werden die Teilaspekte der IK bei den SuS erfragt. Alle Teilaspekte der IK, die durch die beiden Instrumente AIE und AIEVM ermittelt werden, wurden in den Kapiteln 2.4.2.2.1. und 2.4.2.2.2. dargestellt. In der Fortführung werden nur diese beschrieben, die Anhand der Interviews ermittelt werden sollten.

Der Aspekt *Anerkennung der fremden Identität* bedeutet, dass man wahrnimmt, dass andere Menschen verschiedene Persönlichkeiten haben und dass man ihre Werte anerkennt (vgl. Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounters for Younger Learners. Facilitators` notes*, 2009: 7). Über das *Wissen über Andere* zu verfügen heißt, dass man die Fakten über die fremde Person kennt und dass man weiß, wie diese Personen sind und warum sie so sind (ibid.). *Identifikationsmerkmale* umfassen die Merkmale einer Person, mit Hilfe denen man diese Person von einer anderen unterscheiden kann. *Kommunikative Bewusstheit* bedeutet, dass man erkennt, dass verschiedene Formen des Sprechens und der Kommunikation in der eigenen, wie auch in der fremden Sprache existieren (ibid.). Unter *Verhaltensflexibilität* versteht man die Anpassung eigenen Verhaltens zu neuen Situationen und zu Erwartungen der anderen Menschen (ibid.). Wenn man gegenüber den Anderen *Respekt* hat, bedeutet das, dass man Neugierde gegenüber den anderen und andersseitigen zeigt und dass man alles befragt und nachforscht, auch das, was als „normal“ betrachtet wird (ibid.). Wenn man über *Empathie* verfügt, heißt das, dass man sich in die

Sichtweisen, bzw. Perspektiven einer anderen Person hineinversetzt, damit man zu ihren Gefühlen und Gedanken erlangt (ibid.). Bei den *Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen* geht man davon aus, dass man Menschen, Sachen und Orte aus der fremden Kultur versteht und dass man das alles mit den Menschen, Sachen und Orten aus eigener Kultur verbindet, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu sehen (ibid.). Unter *kritische kulturelle Bewusstheit* versteht man, dass man erkennt, wie andere Menschen denken, dass man von eigenen Denken und Handeln Abstand nehmen kann und dass man fähig ist die eigene und fremde Situation so durch den Abstand zu analysieren (ibid.). Bei dem Teilaspekt *Entdecken des Wissens* nutzt man bestimmte Fertigkeiten, damit man etwas über das Fremde erfährt; man stellt Fragen oder recherchiert und benutzt diese Fertigkeiten in realen Situationen (ibid.). Schließlich, die *Handlungsorientierung* bezieht sich auf die Fähigkeit und den Willen, an einer Interaktion mit anderen Personen teilzunehmen, um Sachen anders zu machen und sie zu verbessern (Council of Europe. *Facilitators' notes*, 2009: 7).

In Kapiteln 3.2.1.1. (Ergebnisse der fünften Klasse) und 3.2.2.1. (Befunde der achten Klasse) werden die Resultate der Interviews mittels Interviewtyps A nach folgenden Aspekten der IK strukturiert. Diese sind: A) Anerkennung fremder Identität, B) Identifikationsmerkmale, C) kommunikative Bewusstheit, D) Respekt gegenüber den Anderen, E) Empathie, F) allgemeiner Eindruck der Begegnung und der Wille zur erneuten Begegnung, G) Verhaltensflexibilität, H) Entdeckung des Wissens und I) Handlungsorientierung. Bei der Kategorie F wird der Aspekt kritische kulturelle Bewusstheit beschrieben. Einige Aspekte der IK werden in dem empirischen Teil nicht ermittelt, weil sie durch die bestimmten Fragen aus dem Interview nicht erfragt werden können.

Die Ergebnisse des Interviews B werden in Kapiteln 3.2.1.2. (Befunde der fünften Klassen) und 3.2.2.2. (Ergebnisse der achten Klasse) nach den folgenden Kategorien, bzw. Aspekte der IK gegliedert: A) Anerkennung fremder Identität, B) Empathie, C) Kommunikative Bewusstheit, D) Respekt gegenüber den Anderen und E) Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen.

3. Empirische Untersuchung

Für den Bedarf dieser Arbeit hat man eine Forschung durchgeführt, in der man die Materialien der zwei Instrumente des Europarats für die Entwicklung und Beobachtung der interkulturellen Kompetenz AIE und AIEVM – unter SuS der fünften und achten Klasse angewendet hat.

Durch diese Untersuchung wollte man sehen, wie die SuS auf diese Instrumente reagieren. Man wollte überprüfen, ob man diese Instrumente und die begleitenden Materialien im FSU anwenden kann, und zwar mit dem Ziel der Entwicklung und Beobachtung, bzw. Evaluation der IK. Mit der Untersuchung wollte man überprüfen, welche Aspekte der IK man bei den Probanden erforschen kann. Des Weiteren wollte man empirisch feststellen ob es und welche Unterschiede hinsichtlich der untersuchten Aspekte der IK zwischen den Klassen bzw. zwischen den SuS zweier Altersgruppen gibt. Außerdem wollte man überprüfen, welches der beiden Instrumente einen besseren Einblick in die Entwicklung der Aspekte der IK bietet und welches der beiden Instrumente angemessener für ältere und welcher für jüngere Probanden ist.

In der Fortführung dieser Arbeit wird zuerst die durchgeführte Forschung aus der methodologischen Sicht beschrieben – es werden Ziele, Hypothesen, Probanden, Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt. Danach wird kurz beschrieben, welche Teile der Instrumente AIE und AIEVM in der vorliegenden Untersuchung angewendet wurden. Weiterhin wird die Vorgehensweise bei den Interviews kurz erläutert und schließlich werden Ergebnisse der Interviews dargestellt. Die Ergebnisse werden zuerst nach den Klassen bzw. Altersgruppen der SuS und dem Interviewtyp präsentiert und nachher werden diese Befunde zwischen den Klassen miteinander verglichen. Schließlich werden die Resultate zusammenfassend anhand der Hypothesen dargestellt und Empfehlungen für den FSU gegeben.

3.1. Forschungsdesign

3.1.1. Ziele, Hypothesen und Probanden

Ziele und Hypothesen

Mit der vorliegenden Untersuchung wollte man erforschen, inwieweit einige Aspekte der IK, die in zwei Instrumenten des Europarates vorkommen – AIE und AIEVM, bei den SuS der fünften und achten Klasse der Grundschule entwickelt sind. Darüber hinaus wollten wir die Unterschiede hinsichtlich einzelner Aspekte der IK zwischen den jüngeren und älteren SuS feststellen. Zusätzlich wird mit dieser Arbeit die Anwendbarkeit der beiden Instrumente in der Grundschule untersucht. Außerdem wollten wir überprüfen, welches der beiden Instrumente

einen besseren Einblick in die Entwicklung der Aspekte der interkulturellen Kompetenz der SuS bietet und welches der beiden Instrumente für jüngere und welches für ältere SuS geeigneter ist.

Ausgehend von diesen Zielen wurden folgende fünf grundlegende Hypothesen formuliert:

1. Ältere Probanden sind offener den fremden Personen gegenüber.
2. Ältere Probanden erkennen mehr Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf die fremden Menschen.
3. Ältere Probanden zeigen mehr Flexibilität im Umgang mit fremden und unbekanntem Menschen.
4. Ältere Probanden können Emotionen der anderen Menschen präziser interpretieren.
5. Beide Probandengruppen wissen, wie und wo sie Informationen über fremde Personen oder fremde Kultur herausfinden können.

Bei diesen Hypothesen ging man davon aus, dass die Probanden je älter sie sind, desto offener sie gegenüber fremden Personen sind. Das behauptet man wegen den längeren schulischen Kontakt mit der FS. Die Probanden der achten Klasse sind länger einer FS ausgesetzt als SuS der fünften Klasse. Im unseren Fall lernen die Acht- und Fünftklässler Deutsch als zweite FS, also von der vierten Klasse an, und Englisch als erste FS, also von der ersten Klasse an. Das sollte dazu führen, dass die SuS der achten Klasse mit mehr interkulturellen Inhalten konfrontiert wurden und dass in diesen Klassen eine größere Anzahl der Aktivitäten und Aufgaben für die Entwicklung der IK durchgeführt wurden als in der fünften Klassen. Achtklässler lernen die FS also länger als Fünftklässler und deswegen könnte man feststellen, dass sie insgesamt bessere Leistungen bei den Interviews erbringen und dass bei ihnen das Potential für die Entwicklung der Aspekte der IK etwas größer als bei den Fünftklässlern ist. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass ältere Probanden mehrere interkulturelle Begegnungen hatten und dass sie dadurch mehr Respekt und Anerkennung gegenüber den anderen entwickelten. Deswegen behauptet man, dass wegen des längeren Kontaktes mit den Fremdsprachen und größerer Möglichkeit für interkulturelle Begegnungen, die Tendenz zur Entwicklung der IK, die durch die Offenheit gegenüber den Fremden gekennzeichnet ist, bei den älteren stärker zum Ausdruck kommt. Außerdem geht man davon aus, dass beide Altersgruppen wissen, wie sie zum Wissen über fremde Personen und Kulturen kommen können.

Probanden

Für den Bedarf der Interviews hat man die SuS der fünften und achten Klasse der Grundschule Andrije Kačića Miošića aus Donja Voća interviewt. Insgesamt wurden zwanzig SuS interviewt: zehn aus der fünften und zehn aus der achten. Klasse. Die Probanden aus der achten Klasse wurden am 1., 6. und 8. Februar 2019 interviewt, und die Probanden der fünften Klasse am 8. und 12. Februar 2019. Aus beiden Klassen wurde die Hälfte der Probanden nach den Materialien vom Instrument AIE und die andere Hälfte nach Materialien vom Instrument AIEVM interviewt. Mit anderen Worten, beide Formen der Interviews wurden in beiden Klassen durchgeführt, sodass man Vergleiche sowohl zwischen den Interviews als auch zwischen den Klassen ziehen kann. Beide Klassen lernen zwei FSn. Diese sind Englisch und Deutsch. Englisch ist die erste FS, die die Probanden seit der ersten Klasse lernen, und Deutsch die zweite, die von der vierten Klasse an gelernt wird. Englisch ist in diesem Fall ein obligatorisches Fach ist und Deutsch ein Wahlfach. Alle Probanden, die befragt wurden, lernen auch Deutsch, obwohl das ein fakultatives Fach ist. Alle Probanden wohnen in einem Dorf, wo sie ungefähr immer dieselben Menschen treffen. Man kann sagen, dass das keine Umgebung ist, wo man viele verschiedene Kulturen finden kann, wie das der Fall in größeren Städten ist. In der Fortführung der Arbeit werden Probanden mit der Abkürzung „S“ (Schüler bzw. Schülerin) beschrieben. Jeder bzw. jede von ihnen wird mit einer Nummer von 1 bis 20 gekennzeichnet, weil die Interviews anonym waren.

3.1.2. Datenerhebung und Datenanalyse

Für die Datenerhebung hat man das halbstrukturierte Interview benutzt. Dabei wurden offene Fragen gestellt, bei denen die Probanden über ihre Erfahrungen, Gefühle usw. berichten konnten. Bei den Interviews wurde alles mit einem Mobiltelefon aufgenommen. Bei den Interviews unterscheidet man zwischen zwei Typen – Interview A und Interview B. Das Interview A umfasst siebenunddreißig Fragen im Hauptteil und fünf Fragen des Einführungsteils des Interviews. Das Interview B beinhaltet insgesamt zweiundzwanzig Fragen. Den Probanden wurden die Fragen gestellt, die sie beantworten sollten und dabei wurden manchmal auch zusätzliche Fragen gestellt, damit man einen besseren Einblick in die Antwort der Probanden bekommt. Weitere Informationen über das Verfahren und die Fragen bei den Interviews findet man im Kapitel 3.1.3. Nachdem man alle Daten sammelte, folgte die Transkription der Interviews. Die Interviews wurden nicht ins Deutsche übersetzt, damit sich der Sinn der Antworten nicht verliert. Für den Bedarf dieser Arbeit benutzte man die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Das ist eine Methode bei der man die Texte, in unserem Fall

die Interviews, so bearbeitet, dass man die Ziele der Forschung erreicht. Bei dieser Methode ist es wichtig, dass man objektiv die inhaltliche Kategorisierung der Daten durchführt, damit man zu gültigen Resultaten kommt. Bei der Kategorisierung der Interviews nach den Fragensets benutzte man die Software NVivo, damit man einen Überblick über die Aussagen der Probanden bekam.

3.1.3. Instrumente und Verfahren

Das Interview A

Für den Bedarf des Interviews A hat man Materialien von den Instrument AIE (Council of Europe, 2009) verwendet. Das Instrument besteht aus den Bildern, die für die Einführungsaktivität dienen, und den Fragensets. Bei diesem Interviewtyp gibt es insgesamt sieben Fragensets: 1) Beschreibung der Begegnung, 2) Beschreibung der Person, 3) Beschreibung der Kommunikation mit der Person, 4) Beschreibung deiner Gefühle, 5) Beschreibung der Gefühle der Person, 6) Ähnliches – Unterschiedliches und 7) Weiteres. Jedes Fragenset besteht aus mehreren Fragen, durch die verschiedene Aspekte der IK erforscht werden. Die Auflistung der Fragesets und der Aspekte der IK ist ausführlich im Kapitel 2.4.2.2.3. beschrieben.

Vor der Durchführung der beiden Interviews machte man eine Probe, damit man sieht, ob die Fragen für die Probanden verständlich und angemessen sind. Bei Schwierigkeiten beim Beantworten der Fragen stellte die Moderatorin zusätzliche Fragen.

Am Anfang des Interviews wurde eine Einführungsaktivität mit Bildern (vgl. Anhang 1.2.) durchgeführt. Jedes Bild zeigte einen anderen Ort und andere Situation, bei der Menschen, bzw. Kinder aus verschiedenen Kulturen einander begegnen. Die Orte und Situationen auf den Bildern sind folgende: *Computervermittelte Kommunikation, Urlaub am Strand, Auf der Straße, Im Wohnzimmer, Im Wartezimmer, Im Park* und *An der Eingangstür*. Zum Beispiel, auf dem Bild *Auf der Straße* befinden sich zwei Jungen, die einander begegnen, ein ist Jude, gekleidet in eine weiße Bluse, weiße Hose und mit weißer Kappe und der andere trägt Kleidung spezifisch für die westliche Kultur – Hose, T-Shirt, Jacke und Turnschuhe. Ein anderes Beispiel liefert das Bild *Im Wohnzimmer*, wo sich am Tisch zwei Mädchen befinden und zusammen essen. Das eine Mädchen ist weißer Rasse, gekleidet in ein westliches Kleid und das andere Mädchen ist ihre Hindu Freundin. Die Probanden sollten sich von den sieben Bildern eines oder zwei Bilder aussuchen, die für sie am interessantesten waren. Anhand des Bildes / der Bilder wurden den Probanden verschiedene Fragen über das Bild gestellt, damit man die Voraussetzung sichert, dass sie verstehen, was überhaupt eine interkulturelle Begegnung ist.

Nach der Beschreibung von Bildern sollten sich die Probanden an eine eigene interkulturelle Begegnung erinnern. Sie bekamen ein paar Minuten Zeit darüber nachzudenken und anschließend folgte das Gespräch über diese Begegnung, gesteuert durch die Fragensets. Man fing mit einfacheren Fragen an, wie z.B. „Wo habt ihr euch begegnet?“, „Was hast du als erstes an dieser Person bemerkt?“, „Wie war die Person gekleidet?“ usw. In weiterem Verlauf des Gesprächs werden die Fragen komplexer, wie z.B. „Wie hast du diese Person erlebt?“, „Was denkst du, worüber hat diese Person während der Begegnung gedacht?“, „Was denkst du, hat diese Begegnung Einfluss auf deine Denkweise, Kommunikation oder Handlung gehabt?“ usw. Alle Fragen befinden sich im Anhang 1.1. Das Gespräch, bzw. das Interview dauerte je nach Probanden ungefähr zehn Minuten.

Das Interview B

Für den Bedarf der **Interviews B** hat man Fragen vom Instrument AIEVM (Council of Europe, 2013) übernommen. Die Fragen wurden nach den Fragensets aufgeteilt, so dass man durch jedes Fragenset bestimmte Aspekte der IK ansprechen kann. Es gibt vier Fragensets – 1) Was sehe ich?, 2) Meine Gefühle, 3) Was wenn wir uns begegnen? und 4) Ähnlichkeiten – Unterschiede. Diese Fragesets wurden im 2.4.2.2.3. aufgelistet die Aspekte der IK wurden dabei beschrieben. Die Bilder, die man beim Interview B benutzt, wurden von verschiedenen Internetseiten genommen und zeigen Menschen aus verschiedenen Kulturen (siehe Anhang 2.2.). Sie wurden so ausgesucht, dass sie den Probanden nah sind, bzw. dass sie die Situationen, die sie selbst erleben könnten, zeigen. Bei Schwierigkeiten beim Beantworten, stellte die Moderatorin zusätzliche Fragen.

Das Interview verlief so, dass die Moderatorin insgesamt sieben Bilder vor die Probanden stellte. Die Probanden sollten sich alle Bilder anschauen und nur ein Bild von den sieben aussuchen, das für sie besonders ansprechend oder am interessantesten war. Den Probanden wurden im weiteren Verlauf des Interviews Fragen anhand des Bildes nach den Fragensets gestellt. Auch bei diesem Interview ging man von den einfacheren zu komplexeren Fragen vor. Man fing mit der Beschreibung des Bildes allgemein und mit den Hypothesen an, was vor und nach dem Entstehen des Bildes passierte, zum Beispiel: „Wer ist die Person auf dem Bild?“, „Was macht die Person?“, „Was glaubst du, was passierte nach dem Entstehen des Bildes?“ u.Ä. Danach folgten Fragen über eigene Gefühle, z.B.: „Wie fühlst du dich, wenn du dir dieses Bild?“ „Warum fühlst du dich so?“ usw. Danach sollten die Probanden nachdenken, wie die Begegnung mit dieser fremden Person verlaufen würde und am Ende wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede mit der einiger Kultur und der Kultur der Person vom Bild

zum Ausdruck gebracht. Alle Fragen aus dem Interview befinden sich im Anhang 2.1. Das Interview B dauerte kürzer als das Interview A. Das Interview hat weniger Fragen und die Probanden werden nicht aufgefordert, ihre Antworten mit eigener Erfahrung zu unterstützen.

3.2. Darstellung der Resultate – nach Klassenstufen

In der Fortführung der Arbeit werden beide Interviewformen nach den Klassenstufen dargestellt. Zuerst folgt die Analyse des Interviews A, wo die Probanden eine selbst erlebte interkulturelle Begegnung beschreiben sollten und danach die Analyse des Interviews B, bei dem sie Bilder mit fremden Personen beschreiben sollten. Die Ergebnisse des Interviewtyps A werden nach folgenden Kategorien bzw. Aspekten der IK gegliedert: A) Anerkennung fremder Identität, B) Identifikationsmerkmale, C) Kommunikative Bewusstheit, D) Respekt gegenüber andere, E) Empathie, F) allgemeiner Eindruck der Begegnung und der Wille zur erneuerten Begegnung, H) Entdeckung des Wissens und I) Handlungsorientierung (siehe Kapitel 2.4.2.2.3.). Die Befunde des Interviewtyps B werden nach folgenden Kategorien, bzw. Aspekten der IK strukturiert: A) Anerkennung fremder Identität, B) Empathie, C) Kommunikative Bewusstheit, D) Respekt gegenüber den Anderen und E) Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen (siehe Kapitel 2.4.2.2.3.).

3.2.1. Darstellung der Resultate der fünften Klasse

Im Folgenden werden die Resultate der fünften Klassen dargestellt. Zuerst folgt die Analyse des Interviews A und danach die Analyse des Interviews B.

3.2.1.1. Interview A

Vor der Beschreibung der eigenen interkulturellen Begegnung, wurde die Einführungsaktivität mit Bildern verschiedener interkultureller Begegnungen durchgeführt. Die Antworten bei dieser Aktivität wurden nicht analysiert, denn diese Aktivität dient nur als Hilfe beim Verstehen, was eigentlich eine interkulturelle Begegnung ist und auch dazu, dass Probanden entspannter werden. In der Fortführung, bei der Analyse der bestimmten Aspekte der IK, werden daher die Antworten analysiert, die sich nur auf die selbsterlebte interkulturelle Begegnung beziehen. Zuerst werden die interkulturellen Begegnungen der Probanden kurz beschrieben. Insgesamt kann man sehen, dass durch das Interview keine oder nur wenige Probanden Hemmungen beim Ausdrücken des Gemeinten hatten. Nur ein Proband hatte am Anfang Schwierigkeiten beim Überlegen ob er eine interkulturelle Begegnung hatte, aber als die Moderatorin ihm den Begriff der interkulturellen Begegnung besser erklärte, erinnerte er sich an eine solche Begegnung. Alle Probanden der fünften Klasse (S6-S10) nahmen also an

mindestens einer interkulturellen Begegnung teil. S6 begegnete am Meer einem Mädchen, die sich durch Rasse und Sprache von ihm unterscheidet. S7 und S8 begegneten auf einem Ausflug einem Mädchen, das sich durch Hautfarbe von den Probanden unterscheidet. S9 traf am Meer Menschen aus einem anderen Land – aus China. S10 begegnete einem Angehörigen der Minderheit der Roma, der auf der Straße bettelte.

Um den Probanden alle Fragen aus dem Interview A verständlich zu machen, mussten einige während der Interviews etwas umformuliert werden. Das führte dann dazu, dass nicht alle vorgesehenen Fragen an alle Probanden gestellt wurden. Bei dem Interview hatte eine Probandin (S8) Probleme beim Antworten, was, im Gegensatz zu anderen Interviews, zu bestimmten Abweichungen führte. Diese Abweichungen beziehen sich darauf, dass es bei dem Gespräch Fragen gibt, die mehrmals vorkommen, nur anders formuliert und in einem anderen Kontext sind. Bei S8 stimmen einige Antworten auf bestimmte Fragen nicht überein. Z.B. sagte sie in einem Moment, dass sie die Person wiedertreffen will und am Ende, dass sie sie nicht wiedertreffen will.

In der Fortführung werden die Aussagen der Probanden, bezogen auf die selbsterlebte interkulturelle Begegnung, nach den, im vorherigen Abschnitt, angeführten Kategorien, bzw. Aspekten der IK analysiert und dargestellt.

A) Der Aspekt *Anerkennung fremder Identität*

Der Aspekt *Anerkennung fremder Identität* umfasst das Akzeptieren und Respektieren der fremden Person. Schon bei den ersten Fragen über die Begegnung, äußerten sich alle Probanden, dass sich die fremde Person in bestimmten Segmenten von ihnen unterscheidet – durch Hautfarbe, bzw. Rasse und durch den sozialen Status.

Alle Probanden erkannten also bei diesen Begegnungen eine fremde Identität und das am meisten anhand des Aussehens. Keiner der Probanden wusste den Namen der Person, aber sie konnten ihre äußeren Merkmale beschreiben. Die Probanden zeigten keine negativen Emotionen gegenüber anderen Identitäten. Sie sind sich dessen bewusst, dass auf der Welt Menschen präsent sind, die verschieden sind – entweder durch das Aussehen, Sprache oder sozialen Status. Schon bei diesen ersten Fragen über die fremde Person tauchten bei einigen Probanden Vorurteile auf. Zum Beispiel, bei S9, der auf die Frage „Kannst du mir noch etwas über die Personen sagen, denen du begegnet bist?“ mit: „Sie waren sehr aufgeregt, dass sie

gekommen sind, weil sie in China kein Meer haben und vielleicht haben einige von ihnen zum ersten Mal das Meer gesehen“ (übers. T. K.)⁶³. beantwortete.

Was den Aspekt *Anerkennung fremder Identität* betrifft, kann man anhand der Antworten der Probanden nicht feststellen, ob und in welchem Maß dieser Aspekt bei ihnen entwickelt ist. Man kann nur sehen, dass die Probanden eine fremde Identität erkennen konnten, aber nicht ob sie die Person anerkannt haben. Man kann anhand der Antworten nicht feststellen, ob die Probanden die fremde Person akzeptiert und respektiert haben.

B) Der Aspekt *Identifikationsmerkmale*

Identifikationsmerkmale beziehen sich auf die Merkmale der Person, die diese Person als solche kennzeichnen. Damit man feststellen kann, ob die Probanden die Identifikationsmerkmale der fremden Person erkannten, stellte man ihnen Fragen über das Aussehen, Kleidung und Schmuckstücke. Beispielerweise sollten die Probanden sich erinnern, ob die fremde Person bestimmte Schmuckstücke trug, die in der Kultur der Probanden nicht üblich sind. S6 behauptet, dass die Person ein bisschen anders gekleidet war als er. S7 sagte, dass es keine Unterschiede bei der Kleidung gab, aber die Person trug eine Halskette, die in ihrer Kultur nicht üblich ist. Bei der Begegnung von S8 war die fremde Person anders gekleidet als sie. S9 behauptet, dass die Personen bei der Begegnung ähnlich wie er gekleidet waren; der einzige Unterschied bestand darin, dass sie eher für die Jahreszeit Herbst gekleidet waren, obwohl es Sommer war. S10 fiel der Identifikationsmerkmal die Kleidung auf. Er behauptet, dass die Kleidung nicht schön war und anhand der Kleidung und des Verhaltens – genauer des Bettelns der Person, kam er zum Schluss, dass die Person arm ist.

Man kann anhand dieser Antworten feststellen, dass die Probanden die äußeren Merkmale der fremden Person genau betrachteten und bestimmte Unterschiede, gegenüber denen sie am meisten neutral waren (außer S10), bemerkten.

C) Der Aspekt *Kommunikative Bewusstheit* (und *Verhaltensflexibilität*)

Weiterhin wurden den Probanden Fragen über die Kommunikation mit der fremden Person gestellt. Nur ein Proband (S6) von den fünf hatte eine direkte Interaktion mit der fremden Person. Er kommunizierte mit der Person und das in einer fremden Sprache – in Englisch. Er sagte, dass er nicht alle Wörter verstand, weil er jünger als die Person war, aber dass sie sich trotzdem ganz gut verständigen konnten. Der Proband passte sich also der Kommunikation, bzw. der Sprache der fremden Person an, so dass er die Sprache der fremden

⁶³ Im Original lautet die Aussage: „Bili su jako uzbuđeni što su došli jer tamo u Kini nema mora pa su neki valjda prvi puta vidjeli more“.

Person bei der Kommunikation anwendete. Dadurch stellt man fest, dass es sein Verhalten, bzw. die Sprache, der Situation entsprechend anpassen kann. Er zeigt Potential für die Entwicklung des Aspekts der Verhaltensflexibilität. Andere Probanden sahen, bzw. betrachteten die fremde Person nur; sie sprachen mit ihr nicht. Bei diesen Probanden, die nicht direkt mit der Person kommunizierten, stellte die Moderatorin Fragen über die Art der Kommunikation der fremden Person. Zwei Probanden bemerkten nicht, wie diese Personen sich mit den anderen unterhielten (S10 und S8). S9 bemerkte, wie diese Personen miteinander kommunizierten, aber er verstand nichts davon, weil sich ihre Sprache von seiner unterschied. S7 bemerkte, dass die fremde Person mit den anderen Menschen meistens mit Gestik und Mimik kommunizierte.

Bezogen auf den Aspekt der kommunikativen Bewusstheit kann man feststellen, dass die Probanden dessen bewusst sind, dass andere Sprachen existieren, die sich von ihrer Sprache unterschieden. Sie wissen, dass die Sprache der Mittel zur Kommunikation ist. Probanden sind sich auch bewusst, dass man auf andere Arten kommunizieren kann – mit Bewegungen, bzw. mit Mimik und Gestik. Einige Probanden bemerkten diese Art der Kommunikation bei den fremden Personen, aber man kann ohne einen direkten Kontakt mit fremden Personen nicht feststellen, ob die Probanden diese Art der Kommunikation anwenden würden und ob sie ihr Verhalten, bzw. ihre Sprache der Situation anpassen würden.

D) Der Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen*

Weiterhin wurden den Probanden Fragen über eigene Gedanken und Gefühle gestellt. Bei keinem Probanden tauchen ausgerechnet negative Emotionen gegenüber anderen Personen auf. S10 fühlte sich während der Begegnung merkwürdig und schlecht, weil die fremde Person nichts hat und er alles, obwohl er mit der Person nicht sprach, um das mit Sicherheit feststellen zu können. Er ging von einer Vermutung und seiner Wahrnehmung des Aussehens der Person aus. Dadurch kann man auch sehen, dass S10 gegenüber den Fremden Vorurteile bildete und dass er Schlüsse anhand pauschaler Bewertung zog. Bei der Frage, ob die fremde Person ihm gefiel, antwortete er "so-so". Anhand dieser Antwort kann man nicht feststellen, ob er die fremde Person respektiert. S6 beantwortete die Frage, worüber er während der Begegnung nachgedachte mit: „Darüber, ob sie mich als Freund akzeptiert hat und ob sie nicht stört, dass ich einer anderen Religion und Rasse gehöre“ (übers. T.K.)⁶⁴. Die Person gefiel ihm und deswegen befreundete er sich mit der Person. Dadurch könnte man feststellen, dass bei S6 das

⁶⁴ Im Original lautet die Aussage: „Je li ona mene prihvatila kao prijatelj, smeta li joj što sam druge vjere ili rase“.

Potenzial zur Entwicklung des Respekts präsent ist und dass ihm sehr wichtig ist, wie sich die Person fühlt. Daraus sieht man, dass der Proband viel mehr über die Wünsche und Bedürfnisse der fremden Person überlegte und weniger über Eigene. Die Reaktionen von S7 weisen auch auf das respektvolle Verhalten gegenüber den anderen hin. Diese Probandin fühlte sich während der Begegnung normal; ihr gefiel die Person und sie äußerte Willen zur neuen Begegnung mit dieser Person. S8 gefiel die fremde Person auch, aber während der Begegnung fühlte sie sich gleichzeitig unwohl und merkwürdig wegen der kulturellen Unterschiede, aber auch weil sie die Person nicht kannte. Die Offenheit ist dadurch bei S8 nicht so stark entwickelt, wie bei S6 und S7. Trotzdem gibt es hier keine negativen Emotionen und keine Ablehnung. Obwohl S9 keine besonderen Emotionen bei der Begegnung hatte, bzw. obwohl er eine neutrale Haltung ausgedrückte, gefielen ihm die Personen trotzdem und er äußerte Willen zu einer neuen Begegnung. Auch bei ihm gibt es keine negativen Emotionen und keine Ablehnung. Man kann feststellen, dass er das Fremde akzeptiert und, dass er durch den Willen der Wiederbegegnung Offenheit gegenüber den Fremden zeigt.

Den Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen* kann man bei mehreren Fragen und Fragesets überprüfen. Später im Interview stellte man den Probanden die Frage, was sie und die fremde Person voneinander lernen könnten. Alle Probanden zeigten Offenheit auch dadurch, dass sie glaubten, dass sie etwas von der fremden Person lernen könnten. Entweder die Sprache, die Kleidungsweise, über die Religion, Sitten und Bräuche oder über die Lebensweise, bzw. den Lebensstil der fremden Person. Außerdem dachten die meisten Probanden, dass auch die fremde Person / fremde Personen etwas von ihnen lernen können – etwas über ihre Kultur, ihre Sprache, ihre Sitten oder ihre Lebensweise. S6 dachte, dass er etwas von der Person primär über die Religion lernen könnte, aber dass die Person nichts von ihm lernen könnte. Die Frage warum er das dachte, beantwortete er folgendermaßen: „Weil bei ihr vielleicht das schon gelernt wird, weil Christentum die meist verbreitete Religion auf der Welt ist. Sie haben vielleicht das alles schon erwähnt“ (übers. T.K.)⁶⁵.

Gegen das Ende der Interviews wurde den Probanden die Frage gestellt, ob sie die fremde Person wiedertreffen möchten. Vier von fünf Probanden der fünften Klasse äußerten Willen, eine solche Person wieder zu treffen. Nur eine Probandin – S8 – wusste nicht, ob sie die fremde Person wiedertreffen will. Durch den Willen zu einer erneuten Begegnung, zeigten die Probanden, dass sie sich für diese Person interessieren, was zur Entwicklung des Respekts

⁶⁵ Im Original lautet die Aussage: „Zato jer možda kod nje isto to uče jer je kršćanstvo najrasprostranjenija vjera na svijetu. Pa su možda sve to spominjali“.

gegenüber anderen Personen führen könnte, bzw. das zeigt, dass die Probanden offen gegenüber andere Personen sind.

Was den Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen* angeht, kann man feststellen, dass einige Probanden das Potenzial zur Entwicklung dieses Aspektes besitzen. Das umfasst am meisten diese Probanden, die gegenüber den Fremden offen waren. Ein großer Schritt bei der Entwicklung dieses Aspektes ist auch die Tatsache, dass keiner der Probanden Ablehnung gegenüber den Fremden zeigte.

E) Der Aspekt *Empathie*

Weiterhin sollte durch die Interviewfragen überprüft werden, ob bei den Probanden der Aspekt der Empathie entwickelt ist. Empathie ist ein komplexes Konzept und es ist schwierig anhand nur ein paar Fragen festzustellen, ob sie bei den Probanden entwickelt ist. Alle Probanden versuchten zu mutmaßen, wie sich die Person in der fremden Umgebung fühlte und die meisten versuchten Vermutungen anzustellen, worüber die Person nachdachte. S10 meinte, dass sich die Person, wegen der Armut, schlimm fühlte und dass sie alle Menschen um sich herum als böse Menschen betrachtete, weil sie von ihnen kein Bettelgeld bekam. Bei den Aussagen von diesem Probanden sind einige Vorurteile sichtbar, die durch die Interpretation der Gefühle der fremden Person beeinflusst wurden. Weiterhin sollte der Proband eine Vermutung äußern, worüber die fremde Person während der Begegnung nachdachte. Die Vorurteile sind auch hier sichtbar: „Darüber, dass er ein Haus haben möchte.“ (übers. T.K.)⁶⁶ S6 konnte sich nicht vorstellen, worüber die Person nachdachte, aber er meinte, dass sich diese Person merkwürdig fühlte, weil sie neben Personen war, die anders als sie sind. S7 beantwortete die Frage, wie sich die fremde Person während der Begegnung fühlte, mit: „Vielleicht hatte sie Angst, weil wir anders als sie waren“ (übers. T.K.)⁶⁷. Trotzdem denkt S7, dass die Person sich hier mit den Personen aus der Gastkultur befreundete. Nur S8 gab an, dass die Person glücklich war und dass ihr alle Menschen gefielen. S9 denkt, dass die fremden Personen aufgeregt waren und dass sie Probleme hatten, sich in dieser fremden Umgebung zurechtzufinden.

Nur ein Proband von den fünf dachte, dass sich die fremde Person, in der Umgebung, die den Probanden bekannt ist, wohl fühlte. Andere dagegen dachten, dass sich die fremden Personen entweder unwohl oder merkwürdig fühlten, dass sie Angst hatten oder dass sie aufgeregt waren. Ein positiver Schritt für die Entwicklung der Empathie ist, dass die Probanden über die Gefühle der fremden Person nachdachten.

⁶⁶ Im Original lautet die Aussage: „Da bi htio imati kuću“.

⁶⁷ Im Original lautet die Aussage: „Možda se bojala jer smo bili drugačiji“.

Des Weiteren wurde den Probanden die Frage gestellt, ob sie denken, dass sich die fremde Person und sie selbst ähnlich fühlten. Anhand der Antworten kann man feststellen, dass die meisten Probanden dachten, dass sie und die fremde Person, sich aus unterschiedlichen Gründen nicht gleich fühlten. So z.B. dachte S10, dass er sich anders als die fremde Person fühlte und gab folgende Erklärung: „Weil ich Eltern und alles habe und er nichts“ (übers. T.K.)⁶⁸. Bei diesem Probanden kann man sehen, dass er Mitleid mit der fremden Person hatte. In dieser Aussage tauchen auch Vorurteile auf. S8 meinte auch, dass auch sie und die fremde Person sich anders fühlten. Schließlich dachten S6 und S9, dass sie und die fremde Person sich ähnlich oder gleich fühlten.

Für den Aspekt der Empathie kann man anhand der Antworten feststellen, dass einige Probanden über die Fähigkeit verfügen, sich die Perspektive der fremden Person vorzustellen und dass sie fähig sind, fremde Emotionen zu erkennen. Andere Probanden sind mehr auf die eigene Perspektive fokussiert und bei einem Probanden stehen die Vorurteile in Vordergrund.

F) Allgemeiner Eindruck der Begegnung und der Wille zur erneuerten Begegnung

Den Probanden ist die Frage gestellt worden, was sie ihren Freunden und Bekannten über diese Begegnung sagen würden. Vier von fünf Probanden würden mit den Freunden darüber reden. Ein Proband – S10 – sagte, dass er seinen Freunden gar nichts über diese Begegnung sagen würde. S6 würde den Freunden sagen, dass die Begegnung schön war, dass er Spaß hatte, obwohl die Person anders war. S7 sagte darauf: „Wir können uns mit einer Person unterhalten, die anders ist“ (übers. T.K.)⁶⁹. S8 behauptet, dass er sagen würde „(d)ass es merkwürdig war, eine Person zu sehen, die anders ist (übers. T.K.)⁷⁰. S9 würde seinen Freunden erzählen, dass es schön war, dass er einer solchen Person begegnete, weil er bisher nicht so viele sah.

Weiterhin wurden die Probanden aufgefordert, zu sagen, was sie bei einer erneuten Begegnung mit der fremden Person machen würden. Dabei würden sich die meisten Probanden mit der Person unterhalten oder mit ihr spielen. S9 würde an diese Personen herangehen, aber er behauptet auch, dass die Personen nicht wissen würden, was er von ihnen will, weil er ihnen das nicht sagen könnten (wegen Unterschiede in der Sprache). S10 hatte keine Antwort; er sagte nur, dass er an sie herangehen würde. Bei S8 gibt es bei den Antworten einige Abweichungen. Sie meinte zuerst, dass sie bei einer neuen Begegnung zu mit der Person Kontakt aufnehmen würde, aber am Ende behauptete sie, dass sie überhaupt nicht an die Person

⁶⁸ Im Original lautet die Aussage: „Pa jer ja imam roditelje i sve, a on ništa“.

⁶⁹ Im Original lautet die Aussage: „Da se možemo družiti s nekim tko je drugačiji“.

⁷⁰ Im Original lautet die Aussage: „Da je bilo čudno vidjeti drugu osobu, drugačiju“.

herangehen würde. Der Grund für diese Abweichungen kann sein, dass die Probandin zunächst eine sozial erwünschte Antwort gab und erst danach ihre wahre Meinung äußerte.

Obwohl das Instrument AIE angibt, dass bei diesem Fragenset die Aspekte *Kritische kulturelle Bewusstheit* und *Bewusstheit bei der Entdeckung des Wissens* erforscht werden können, hat sich das bei unserer Untersuchung nicht bestätigt. Durch dieses Fragenset kann man nur sehen, welchen Eindruck die interkulturelle Begegnung bei den Probanden hinterließ und ob die Probanden den Willen zu einer neuen Begegnung äußerten. Insgesamt kann man feststellen, dass der allgemeine Eindruck bei den meisten Probanden positiv ist und dass fast alle die fremde Person wiedertreffen möchten.

G) Der Aspekt *Verhaltensflexibilität*

Bei der Frage, ob die Probanden etwas anders machen würden als bei der ersten Begegnung, bekamen wir auch hier verschiedene Antworten. Zwei von fünf Probanden würden nichts anders machen als bei der ersten Begegnung. Bei einem Probanden bekamen wir keine Angaben darüber, ob er etwas verändern würde. Die restlichen zwei Probanden würden die Person besser kennenlernen oder mit ihr kommunizieren. Diese Probanden, die bei der nächsten Begegnung etwas anders machen würden, zeigen das Potenzial zur Entwicklung des Aspekts der Verhaltensflexibilität.

H) Der Aspekt *Entdeckung des Wissens*

Bei den Interviews sollten die Probanden des Weiteren darüber nachdenken, auf welche Art und Weise sie mehr über solche oder ähnliche Personen erfahren könnten. Anhand dieser Aussagen kann man analysieren, wie die Probanden das Wissen entdecken und ob sie überhaupt den Willen zur Entdeckung des Wissens haben. Durch die Analyse der Antworten kann man feststellen, dass alle Probanden diesen Willen zeigen, weil alle eine Antwort darauf hatten, wie sie zu dem Wissen über fremde Personen kommen könnten. S10 beantwortete die Frage, wie er zu Informationen über diese fremde Person kommen würde mit: „Ich würde ihn finden und fragen“ (übers. T.K.)⁷¹. S9 würde die Informationen in den Büchern finden oder eine Person, die bei solchen Personen wohnt / lebt darüber befragen. Die Probanden S6, S7 und S8 würden das Internet benutzen.

Schließlich kann man feststellen, dass alle Probanden laut ihrer Aussagen das Potenzial zur Entwicklung der Fähigkeiten für die Entdeckung des Wissens besitzen. Obwohl sich einige angegebenen Wissensquellen unterscheiden, könnten alle zu guten Ergebnissen führen – durch

⁷¹ Im Original lautet die Aussage: „Pa da ga nađem i da ga pitam“.

alle kann man zu nützlichen Informationen über fremde Kulturen kommen. Nur anhand der Interviews kann man nicht mit Sicherheit sagen, ob die Probanden bei Informationssammlung wirklich die Quellen benutzen würden, die sie anführten.

I) Der Aspekt *Handlungsorientierung*

Am Ende der Interviews A sollten die Probanden auch ein bisschen tiefer nachdenken und nicht nur das beschreiben, was sie sahen und erlebten. So sollten sie ihre Meinung sagen, ob diese Begegnung, die sie erlebten, einen Einfluss auf das Wahrnehmen fremder Menschen hatte. Alle Probanden sind der Meinung, dass eine solche Begegnung einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung und das Denken über fremde Personen hatte. Alle dachten, dass sie von dieser Begegnung an, andere interkulturelle Begegnungen besser verstehen würden. S10 dachte, dass er wegen dieser Begegnung solche Menschen besser verstehen wird. Die Frage, auf welche Weise diese Begegnung Einfluss auf das Wahrnehmen der fremder Personen hatte, beantwortete S6 mit: „Ich habe auf ihre Religion und auf sie nicht besonders geachtet, zum Beispiel, sie haben eine andere Hautfarbe, die gehören einer anderen Rasse an. Ich habe sie öfter vernachlässigt, aber jetzt, wenn ich mehr darüber erfahren habe, glaube ich, dass ich sie nicht vernachlässigen sollte“ (übers. T.K.)⁷². Wegen der erlebten interkulturellen Begegnung meinte S7, dass es mehr darüber, wie solche Personen leben denken wird. Bei S8 musste die Moderatorin die Antworten "herausziehen"; am Ende behauptete S8, dass sie die Personen nur auf eine andere Weise betrachtete. S9 ging von der Vermutung aus, dass einige Menschen sehr negative Emotionen gegenüber anderen, die einer andren Religion angehören, haben, bzw. dass einige Menschen andere Kulturen hassen, aber er teilte diese Emotionen und Haltungen nicht.

Daraus kann man schließen, dass bei den meisten Probanden die besprochene interkulturelle Begegnung einen positiven Eindruck hinterließ. Damit wurde bestätigt, dass was schon im Kapitel *Eindruck über die Begegnung* festgestellt wurde. Nur ein Proband würde der Person nicht wiederbegegnen, alle anderen würden ihr schon begegnen wollen. Dadurch wird der positive Eindruck der ersten Begegnung untermauert.

3.2.1.2. Interview B

Die Kategorien zur Darstellung und Analyse der Antworten der Probanden bei dem Interview B wurden im Kapitel 3.2. aufgelistet. Dieser Interviewtyp basiert auf der Beschreibung eines Bildes. Welche Bilder sich die Probanden (S1-S5) der fünften Klasse

⁷² Im Original lautet die Aussage: „Pa nisam se previše obazirao na njihovu vjeru, na njih, kao npr. Oni su drugačije boje kože, oni su drugačije rase. Zanimarivao sam ih češće, a sada kada sam više saznao o tome, ne čini mi se da ih trebam zanemarivati“.

aussuchten, wird in der Fortsetzung kurz beschrieben. S1 und S5 suchten sich das Bild aus, auf dem sich Jungen schwarzer Rasse unterhalten und etwas bauen. S2 entschied sich für das Bild mit einer muslimischen Familie. S3 suchte sich das Bild mit den Kindern, die Angehörige der Minderheit der Roma sind, aus. S4 entschied sich für das Bild mit den Frauen und Mädchen schwarzer Rasse, die Hände halten.

Aufgrund der Antworten der Probanden kann man allgemein feststellen, dass anhand der Bilder, auf denen Personen aus einer fremden Kultur sind, bei den Probanden keine negativen Emotionen auftauchen, was man als einen sehr positiven Befund betrachten kann. Bei einigen Interviews konnte man auch den Vergleich mit der eigenen Welt, bzw. eigenen Lebensweisen ermitteln. In der Fortführung werden die Interviews anhand der oben angeführten Kategorien analysiert.

A) Der Aspekt *Anerkennung fremder Identität* (Erster Eindruck)

Als die Probanden sich ein Bild ausgesuchten, sollten sie es zuerst gut betrachten. Zuerst wurden den Probanden allgemeine Fragen darüber gestellt, wer auf dem Bild ist. Alle konnten beschreiben, wer auf diesem Bild ist und was diese Person / Personen machen. Keiner der Probanden sagte am Anfang, bzw. bei den ersten paar Fragen, dass es sich auf dem Bild um eine fremde Person handelt. Das erste, was für S1 bemerkte, war nicht die Hautfarbe und nicht etwas, das diese Kinder von ihm unterscheidet, sondern, dass die Kinder miteinander spielen. Bei S2 bemerkt man, dass er von den Emotionen der Menschen auf dem Bild ausging, weil das erste, was er bemerkte war, dass alle lächeln. S2 bemerkte auch sofort danach, dass der Vater ein Kleid anhat (muslimische Religion), was kein Merkmal der eigenen Kultur, bzw. der Religion des Probanden ist. S3 fokussierte sich am Anfang des Interviews auf das Geschlecht. Er bemerkte, dass auf dem Bild unter den Mädchen nur ein Junge ist. Anschließend fällt ihm auf, dass sich die Kinder in der Natur befinden. S4 nahm ebenso keine Identifikationsmerkmale der fremden Person wahr, sondern dass die Menschen auf dem Bild Hände halten und dass sie glücklich sind. Schließlich registrierte S5 am Anfang, dass die Kinder auf dem Bild etwas spielen, bzw. etwas bauen. Erst bei der nächsten Frage "Gibt es auf dem Bild etwas, was uns weitere Informationen über diese Personen geben könnte?" äußerten drei von fünf Probanden die perzipierten Unterschiede. Diese drei Probanden behaupteten, dass die Hautfarbe und die Kleidung mehr über diese Menschen sagen könnten. Die zwei restlichen Probanden nannten die für Kinder alltägliche Aktivitäten – Spielen und Spaß haben.

Was den Aspekt *Anerkennung fremder Identität* angeht, kann man nur anhand dieser paar Fragen und Antworten nicht festlegen, ob dieser Aspekt bei den Probanden entwickelt ist.

Man kann nur sehen, dass die Probanden auf den Bildern eine fremde Identität erkannten und, dass sie bestimmte Unterschiede bemerkten. Wie bei den Interviews A, kann man auch bei diesen Interviews nicht ermitteln, ob Probanden die fremd–aussehende Personen, bzw. die Personen von den Bildern akzeptieren und respektieren, bzw. ob sie sie anerkennen.

B) Der Aspekt *Empathie*

Weiterhin wurden den Probanden Fragen über die Gefühle der fremden Person gestellt. Vier von fünf Probanden äußerten, was sie dachten, wie sich die fremden Personen fühlten. Ein Proband – S1 konnte sich das nicht vorstellen. Seine Antwort auf diese Frage war "Ich weiß nicht". Drei Probanden gingen ausgerechnet davon aus, was sie auf den Bildern sehen. Auf allen Bildern, die sie sich aussuchten, sind Menschen, die glücklich aussehen – sie lächeln. Drei Probanden (S2, S3, S4) behaupteten, dass die Personen glücklich sind. S5 behauptete dagegen, dass sich die Personen ein bisschen traurig fühlen und dass es ihnen unwohl ist, obwohl das auf dem Bild nicht zu sehen ist.

Bei den meisten Probanden kann man festlegen, dass sie die Gefühle der fremden Person erkannten. Nur bei S1 war das nicht der Fall. Wie früher schon gesagt, der Aspekt der Empathie ist sehr komplex und es ist nicht einfach zu überprüfen, bei wem sie und in welchem Maß entwickelt ist. Man kann allerdings überprüfen, ob die Probanden die Gefühle der anderen Person erkennen können, was in unserem Fall erreicht wurde.

C) Der Aspekt *Kommunikative Bewusstheit*

Weiterhin wurde den Probanden folgende Frage gestellt: "Denkst du, dass ihr ohne Schwierigkeiten kommunizieren könntet?". Diese Frage beantworteten vier von fünf Probanden mit "Nein." Nur eine Probandin – S4 behauptete, dass bei der Kommunikation keine Schwierigkeiten vorkommen würden und dass sich alle verstehen würden.

Sogar vier Probanden dachten, dass die Menschen auf den Bildern eine andere Sprache sprechen könnten und dass sie deswegen Probleme bei der Kommunikation haben könnten. Diese Probanden sind sich also dessen bewusst, dass auch andere Sprachen existieren, die sich von ihrer Muttersprache unterscheiden und dass das die Kommunikation schwieriger machen könnte. Die Probanden weisen darauf hin, dass die Sprache das Mittel zur Kommunikation ist, aber sie sind sich dessen auch bewusst, dass man sich auf eine andere Art und Weise verständigen kann – mit Mimik und Gestik. Auf die Frage, ob sie bei der Interaktion sich mit Mimik und Gestik helfen würden, antworteten alle fünf Probanden mit "ja". Zwei Probanden (S3 und S5) fügten noch hinzu, dass man für eine bessere Verständigung zusätzlich eine fremde Sprache lernen könnte. Daraus kann man sehen, dass diesen Probanden klar ist, dass

Mehrsprachigkeit wichtig ist, besonders bei einer Interaktion mit der Person, die eine andere Sprache spricht.

D) Der Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen*

Als den Probanden die Frage gestellt wurde, warum sie ausgerechnet dieses Bild aussuchten, hatten einige von ihnen Probleme beim Beantworten. Drei von fünf Probanden hatten eine Antwort darauf, während bei den restlichen zwei zusätzlichen Fragen gestellt werden mussten. Die Probanden gaben ähnliche Gründe – zwei von ihnen entschieden sich für das bestimmte Bild, weil es für sie interessant war. Eine Probandin – S4 suchte sich das bestimmte Bild aus, weil sie der Meinung war, dass das Bild schön wegen der Freundschaft auf dem Bild ist. Für S3 ist das Bild, das er ausgesucht hat, besonders, „(w)eil es irgendwo ist, wo im Hintergrund Bäume sind“ (übers. T.K.)⁷³. Und für S2 ist der Grund für die Auswahl, dass das Bild anders als die restlichen war.

Alle Probanden zeigen Offenheit gegenüber den Anderen durch die positiven Antworten auf die Frage, ob es ihnen gefällt das ausgesuchte Bild zu betrachten. Durch die Förderung der Offenheit entwickelt sich auch Respekt für andere. Die Frage, wie sie sich beim Ansehen des Bildes fühlten, beantworteten vier von fünf Probanden mit "Glücklich". Ein Proband – S5 fühlte auch Neugierde beim Ansehen des Bildes, weil er herausfinden wollte, wie diese Menschen leben. Ein Proband – S2 verband das Bild stark mit seiner Familie – ihm gefiel der Anblick auf das Bild und er fühlte sich dabei glücklich, weil ihn das Bild an die eigene Familie erinnerte. Bei diesen Antworten der Probanden kann man feststellen, dass bei dem Ansehen eines Bildes, auf dem Menschen aus einer fremden Kultur, bzw. Menschen, die anders als die Probanden sind, bei den Probanden keine negativen Haltungen, Meinungen und Gefühle gegenüber Anderen vorkamen. Außerdem äußerten alle Probanden den Willen zu einer Begegnung mit den Personen auf dem Bild. S4 gab dabei eine interessante Antwort. Auf die Frage, warum sie die Person im realen Leben kennen lernen würde, sagte sie: „Weil ich z.B. Menschen anderer Rasse kennen lernen möchte, damit ich sehe, ob sie anders als wir sind“ (übers. T.K.)⁷⁴. Einige Probanden führten den Grund nicht an und bei den anderen fand man folgende Gründe: Neugierde und Interesse, wie diese Menschen leben, Sammlung der Informationen über diese Menschen, oder der Wunsch herauszufinden, ob sich die Menschen schwarzer Rasse von uns unterscheiden.

⁷³ Im Original lautet die Aussage: „Jer je negdje gdje ima drveća u pozadini“.

⁷⁴ Im Original lautet die Aussage: „Jer bi htjela upoznati, npr. neke ljude tamnije rase da vidim jesu li drugačiji od nas“.

Den Probanden wurde in einem weiteren Teil die Frage gestellt, was sie bei einer Begegnung mit diesen Personen machen würden. S1 und S2 dachten, dass sie zusammenspielen würden, S5 würde sich mit ihnen befreunden und die anderen Probanden würden sie kennenlernen und mit ihnen sprechen. Durch diese Antworten ist der Wille zur Interaktion und Begegnung mit der Person, bzw. Personen bestätigt. Nur S5 sagte, dass er bei der Interaktion / Begegnung den Personen sagen würde, dass sie anders sind und behauptet, dass diese Personen auch ihm das sagen würden. Bei diesbezüglichen Fragen tauchte bei einigen Probanden das Problem der sozial erwünschten Antworten auf. So kann man bei S5 sehen, dass er zuerst offen gegenüber den Anderen war, jedoch in der Interaktion mit ihnen würde er direkt von den Unterschieden ausgehen. Im Gegensatz zu ihm würden andere vier Probanden diese Tatsache nicht besonders hervorheben.

Bezogen auf den Aspekt des Respekts gegenüber Anderen, kann man anhand dieser Antworten leider nicht feststellen, ob dieser Aspekt bei den Probanden entwickelt ist. Man kann nur sehen, ob die Probanden das Potenzial zur Entwicklung des Respekts zeigen. Nach der Analyse aller Antworten der Probanden, kann man feststellen, dass bei ihnen Offenheit gegenüber den Anderen und Andersartigen entwickelt ist und dass die Probanden keine Ablehnung gegenüber Anderen zeigen, was die Ergebnisse aus den früheren Kategorien nur bestätigt. Da die Offenheit ein wichtiger Schritt bei der Entwicklung des Respekts gegenüber Anderen ist, kann man das festgestellte Potenzial zur Entwicklung dieses Aspektes bei den Probanden als positiv betrachten.

E) Der Aspekt *Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen*

Bei den Fragen über Ähnlichkeiten und Unterschiede mit den Personen auf den Bildern, gaben alle Probanden eine oder mehrere Antworten. Bei den Ähnlichkeiten gingen sie von der eigenen Erfahrungswelt aus. S1 behauptete, dass er und die Kinder vom Bild in Bezug auf das Aussehen, Alter und „menschliche Eigenschaften“ (übers. T.K.)⁷⁵ ähnlich sind. S2 verband wieder die Fragen mit der eigenen Familie und sagte, dass die Ähnlichkeit darin besteht, dass er und die Menschen vom Bild Familie haben. S3 und S4 gingen von eigenen Vorlieben aus. S3 meinte, dass er und die Personen auf dem Bild ähnlich sind, weil sie beide in der Natur sein mögen und S4, dass sie beide tanzen mögen und dass sie sich ähnlich anziehen. S5 glaubte, dass die einzige Ähnlichkeit das Alter ist.

Bei den Unterschieden gingen die meisten Probanden vom Aussehen aus. S2 bezog sich mehr auf die Familie und weniger auf das Aussehen – er glaubte, dass er und die Personen sich

⁷⁵ Im Original lautet die Aussage: „Po ljudskim osobinama“.

darin unterschieden, dass er eine Schwester hat und die Personen auf dem Bild nicht. S1 nannte bei dieser Frage die Hautfarbe – gleich wie S3, S4 und S5 – und zusätzlich auch die Sprache und Haare. S4 behauptete zusätzlich, dass der Unterschied auch beim Denken vorhanden sei. Auf die Frage, warum sie das dachte beantwortete sie Folgendes: „Vielleicht denken sie anders als ich oder sie sind kluger“ (übers. T.K.)⁷⁶.

Was die interkulturelle Begegnung angeht, gaben drei Probanden an, dass sie im realen Leben keine interkulturelle Begegnung mit ähnlichen Personen hatten. Zwei von fünf Probanden sind ähnlichen Personen entweder in einem anderen Land oder auf einem Ausflug begegnet. Im Gegensatz dazu, begegneten die meisten Probanden solchen oder ähnlichen Personen durch Medien. Nur ein Proband konnte sich nicht erinnern, ob er solche Personen in verschiedenen Medien sah. Die Medien, die den Probanden diese Begegnungen ermöglichten, sind das Fernsehen, bzw. eine bestimmte Sendung und das Internet. Heutzutage haben die meisten SuS Zugang zum Internet und die meisten haben zuhause einen Fernseher. Diese Medien sollten nicht nur zum Spaß verwendet werden, sondern auch als Lehr- und Lerninstrumente. Im Internet gibt es unzählige Möglichkeiten zum Lernen. Durch das Internet kann man auch die IK entwickeln. Man könnte zuerst den SuS fremde Identitäten vorstellen und schließlich auch organisieren, dass die SuS auch an verschiedenen Interaktionen mit den fremden Personen teilnehmen.

Was den Aspekt Fertigkeiten die interkulturell relevanten Informationen zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen betrifft, kann man anhand der Antworten der Probanden feststellen, dass sich Probanden dessen bewusst sind, dass Menschen existieren, die nicht in allen Aspekten gleich sind wie sie. Man sollte bei der Begegnung mit einer fremden Person nicht nur von den Unterschieden ausgehen, sondern auch die Ähnlichkeiten beobachten. Alle Probanden verglichen die Personen von den Bildern mit sich selbst – mit dem Aussehen, Alter usw. Einige Probanden gingen auch mehr in die Tiefe – wie S1 sagte: auch die menschlichen Eigenschaften sind gleich. Außerdem kann man durch die Interviews feststellen, dass die Probanden nicht nur von den Unterschieden ausgingen, sondern dass sie sich mehr auf die Ähnlichkeiten fokussierten. Durch das Interview konnte man bei einigen Probanden sehen, dass sie sich für das Fremde interessieren; dass sie beispielsweise wissen möchten, wie diese Personen leben oder ob sie anders sind als sie. Das ist für die Entwicklung der IK besonders wichtig, weil man mit Hilfe von Interesse und Neugierde Respekt gegenüber den anderen entwickelt.

⁷⁶ Im Original lautet die Aussage: „Pa možda misle drugačije od mene ili su pametnije“.

Der Aspekt *Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen* kommt zum Ausdruck, wenn man versucht, das Fremde anhand des Vergleichs mit der eigenen Erfahrungswelt zu verstehen. Bei den Probanden kann man sehen, dass sie das Potenzial zur Entwicklung dieses Aspektes der IK haben. Sie haben das Fremde mit dem Eignen verglichen und führten bestimmte Ähnlichkeiten und Unterschiede. Außerdem zeigten einige Probanden dadurch das Potenzial zur Entwicklung anderer Aspekte der IK – z.B. durch die Offenheit gegenüber Anderen. Man kann aber nur anhand dieser Antworten nicht feststellen, ob die Probanden das Fremde verstanden. Außerdem sollten die Probanden mehr die Kultur der Personen auf den Bildern kennen lernen, damit sie auch über andere Ähnlichkeiten und Unterschiede nachdenken und sprechen können, nicht nur über die, die jedem offensichtlich sind – das Aussehen, Alter usw. Nur ein Proband ging dabei ein bisschen in die Tiefe und erwähnte die menschlichen Eigenschaften. Für die Entwicklung dieses Aspektes der IK sollten die Fremdsprachenlehrkräfte den SuS auch Hintergrundwissen über Sitten, Bräuche, Rituale usw. beibringen. Es genügt nicht, sich nur auf die Beobachtungen des Offensichtlichen zu beziehen, was bei den meisten Probanden der Fall ist.

3.2.2. Darstellung der Resultate der achten Klasse

In der Fortführung werden die Resultate der Interviews der achten Klasse dargestellt. Wie bei der Darstellung der Resultate der fünften Klasse, werden zuerst die Ergebnisse des Interviews A präsentiert. Alle Resultate werden anhand der Fragensets (siehe Kapitel 2.4.2.2.3.) und der dazu gehörenden Aspekte der IK dargestellt. Bei einigen Fragensets kommen mehrere Aspekte der IK vor. Außerdem werden nicht bei allen Interviews und bei allen Fragensets die Aspekte ermittelt, die die Instrumente AIE und AIEVM besagen. Im Kapitel 3.2. wurden die Kategorien, nach denen die Resultate dargestellt werden, aufgelistet.

3.2.2.1. Interview A

Am Anfang der Interviews mit den Probanden der achten Klasse wurde dieselbe Einführungsaktivität wie bei der fünften Klasse durchgeführt, um den Einstieg in das Thema der interkulturellen Begegnungen und die Vorentlastung zu gewährleisten. Hierzu wurden dieselben Bilder wie in der fünften Klasse benutzt. Die Antworten bei dieser Einführungsaktivität werden hier nicht dargestellt und analysiert. Die Probanden hatten keine Schwierigkeiten, sich an eine interkulturelle Begegnung zu erinnern, was zeigt, dass sie den Begriff der interkulturellen Begegnung und fremde Person gut verstanden haben.

In der Fortführung werden zuerst interkulturelle Begegnungen der Probanden kurz beschrieben. S16 begegnete in Deutschland einer Person schwarzer Rasse. S17 traf in

Slowenien auch Personen schwarzer Rasse. S18 begegnete auch einer Person schwarzer Rasse, als er in einem Restaurant war. S19 traf eine Person schwarzer Rasse, als er auf einem Ausflug mit der Schule war. Und schließlich begegnete S20 im Urlaub, am Meer auch einer Person schwarzer Rasse. Im Folgenden werden die Antworten der Probanden nach den jeweiligen Kategorien bzw. den Aspekten der IK dargestellt.

A) Der Aspekt *Anerkennung fremder Identität*

Bei der Frage, wen sie trafen, bezogen sich alle Probanden auf die Hautfarbe. Alle begegneten einer Person unterschiedlicher Hautfarbe. Obwohl alle Probanden schon am Anfang sagten, dass diese Person eine andere Hautfarbe hatte, war diese Hautfarbe bei der Begegnung nur bei einigen Probanden das erste was sie bemerkten. Nur S18 und S19 bemerkten die Hautfarbe als die erste Eigenschaft. S16 sagte schon am Anfang: „Ich habe eine Person anderer Hautfarbe gesehen, aber mir bedeutet das nichts, für mich ist sie eine Person gleich wie ich“ (übers. T.K.)⁷⁷. Außerdem behauptete S16, er hatte nichts Besonderes an dieser Person bemerkt. S17 meinte, die Personen waren gleich wie er gekleidet, nur war die Frisur, bzw. das Haar anders. Ähnlich wie S16, behauptete er: „Ich denke, mir ist es ganz egal, ob jemand schwarz oder weiß ist“ (übers. T.K.)⁷⁸.

S20 ging bei dieser Frage nicht von den äußeren Merkmalen aus, wie die restlichen Probanden, sondern von den inneren Eigenschaften. Sie sagte, dass diese Person offen, gesellig und kommunikativ war und dass sie nicht zurückhaltend war. Nur zwei von den fünf Probanden konnten über die Personen, denen sie begegnet sind, etwas mehr sagen, und zwar weil sie mit den Personen kommunizierten, bzw. weil sie eine direkte Kommunikation mit ihnen hatten. Andere Probanden hatten diese fremden Personen nur betrachtet und waren nicht im direkten Kontakt mit ihnen. Nur S20 wusste den Namen dieser fremden Person, andere nicht.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass keiner der Probanden eine interkulturelle Begegnung in der eigenen Umgebung hatte; diese Begegnungen fanden entweder in einer anderen größeren Stadt, bzw. einem anderen Land, auf einem Schulausflug oder in den Ferienorten statt. Der Grund dafür ist die Umgebung der Probanden. Alle kommen aus dem kleinen Ort (ein Dorf), wo selten neue Menschen oder Touristen auftauchen.

Was den Aspekt *Anerkennung fremder Identität* angeht kann man anhand der Antworten der Probanden feststellen, dass alle sich dessen bewusst sind, dass verschiedene Identitäten existieren, bzw. dass es auf der Welt verschiedene Menschen gibt. Alle erkannten eine fremde

⁷⁷ Im Original lautet die Aussage: „Pa vidio sam osobu druge boje, ali to meni ništa ne znači, meni je to sasvim osoba kao i ja“.

⁷⁸ Im Original lautet die Aussage: „Mislim, ne da me briga sad je li netko bijeli ili crni“.

Person und ihre fremde Identität. Nur anhand dieser Antworten kann man zu keinen weiteren Schlüssen kommen – man kann nicht feststellen, ob die Probanden die fremde Identität anerkannten, sondern nur ob sie eine fremde Identität identifizierten. Bei den Probanden, die einen direkten Kontakt mit der Person hatten, konnte man feststellen, ob sie die Person akzeptierten. Das kann man also nur für S16 und S20 feststellen. Anhand ihrer Antworten kann man sehen, dass sie den Fremden akzeptierten und keine negativen Emotionen bei dieser Begegnung entwickelten

B) Der Aspekt *Identifikationsmerkmale*

Damit man erforscht, welche Identifikationsmerkmale der fremden Person den Probanden auffielen, wurden Fragen darüber gestellt, wie die Person gekleidet war und ob sie irgendwelche Schmuckstücke trug. Alle Probanden äußerten sich, dass die fremden Personen ähnlich oder gleich wie sie gekleidet waren. Die meisten bezogen sich bei diesen Fragen auf keine Unterschiede. Nur S10 sagte, dass die fremde Person unterschiedliches Haar als er hatte. Was den Schmuck betrifft, bemerkten einige Probanden, dass die fremde Person entweder eine Halskette oder Armband hatte, die sich aber von den ihnen gewohnten Schmuckstücken nicht unterscheiden.

Aus diesen Antworten kann man feststellen, dass die Probanden die fremde Person genau betrachteten, aber keine besonderen Unterschiede im Gegensatz zu ihnen bemerkten. Das lässt darauf schließen, dass die fremden Personen einen ähnlichen Kleidungsstil wie die Probanden haben.

C) Die Aspekte *Kommunikative Bewusstheit* (und *Verhaltensflexibilität*)

Wie schon erwähnt, nahmen nur zwei von fünf Probanden an einer direkten Interaktion mit der fremden Person teil. Bei S16 gab es bei der Kommunikation Probleme, weil die fremde Person eine Sprache sprach, die der Proband nicht wusste (Deutsch), aber die Person gab sich Mühe, die Verständigung zu ermöglichen. Außerdem gab es bei dieser Begegnung andere Menschen, die bei der Kommunikation von großer Hilfe waren. S20 dagegen, hatte keine Probleme; sie kommunizierten auf Englisch und verstanden haben sich dabei gut. Im Gegensatz zu S16 und S20 sprachen andere Probanden mit der fremden Person nicht; einige sahen aber, wie diese Personen mit anderen Menschen kommunizierte. S17 behauptete, dass die Kommunikation der fremden Person nichts Besonderes war, bzw. dass es dabei keine Unterschiede zu der Kommunikation des Probanden gab. Er behauptete auch, dass bei einer direkten Kommunikation er sich der Situation anpassen würde und eine fremde Sprache verwenden würde. S18 sprach mit der Person nicht und er sah nicht, wie diese Person mit

anderen kommunizierte. Mit dieser Person würde er bei Gelegenheit in einer Fremdsprache kommunizieren, weil er sich dessen bewusst ist, dass die Sprache dieser Person unterschiedlich von der eigenen sein könnte. S19 betrachtete, wie die fremde Person kommunizierte, aber sprach mit ihr nicht. Er hörte auch, was die Person sagte und verstand alles, obwohl die Person auf Englisch kommunizierte.

Was den Aspekt der *kommunikativen Bewusstheit* angeht sind sich alle Probanden der Tatsache bewusst, dass sich die Sprache bei einer fremden Person von ihrer unterscheiden könnte. Sie sind sich dessen bewusst, dass mehrere Sprachen auf der Welt existieren. Anhand der Antworten könnte man feststellen, dass auch alle Probanden ihr Verhalten, bzw. Kommunikation der Situation anpassen würden. Alle würden sich (oder haben) in einer fremden Sprache verständigen, damit die Kommunikation erfolgreich wird. Daraus könnte man schließen, dass die Probanden das Potenzial zur Entwicklung des Aspekts der *Verhaltensflexibilität* zeigen. Außerdem kann man dieses Potenzial anhand der Verwendung von Mimik und Gestik sehen. Alle Probanden würden / oder haben sich bei einer Kommunikation mit der fremden Person mit Mimik und Gestik geholfen.

C) Der Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen*

Weiterhin wurden den Probanden Fragen über eigene Gefühle gestellt und darüber, wie sie diese fremde Person wahrnahmen. Bei den Fragen über eigene Gefühle zeigten die Probanden keine negativen Emotionen. Einige Probanden dachten während der Begegnung mit der fremden Person nicht gerade darüber nach, weil sie nicht im direkten Kontakt mit der Person waren. Einigen Probanden war es ganz egal. So kann man aus den Aussagen von S17 und S19 feststellen, dass sie nicht auf diese Person fokussiert waren, sondern darauf, weswegen sie an diesem Ort waren, z.B. bei einem Schulausflug. Diese Probanden behaupteten, dass diese fremden Personen Menschen wie wir alle sind und dass deswegen ihnen diese Personen nicht besonders ins Auge fielen. Obwohl S19 keine besonderen Emotionen bei der Begegnung verspürte, gefiel ihm die fremde Person trotzdem gut und er fand sie ganz nett. Für S18 war diese Begegnung nichts Besonderes und er war emotional völlig unbeteiligt – es war ihm alles egal. S20 beantwortete die Frage, worüber sie während der Begegnung nachdachte, folgendermaßen: „Meistens darüber, dass ich eine gute Freundin gefunden habe, dass ich möchte, dass wir uns wiedersehen und dass die Sprache eigentlich ein nicht so großes Problem war“ (übers. T.K.)⁷⁹. S16 gab auch eine ähnliche Antwort; ihm gefiel die Person auch sehr und

⁷⁹ Im Original lautet die Aussage: „Pa uglavnom o tome da sam stekla dobru prijateljicu i da bih je htjela ponovo vidjeti i da nam jezik u biti i nije bio toliki problem“.

er möchte diese Person wiedertreffen. Diese beiden Probanden sahen diese Person als einen guten Freund / gute Freundin, weil sie sich eine längere Zeit mit diesen Personen unterhielten. Man kann feststellen, dass wegen der direkten Interaktion mit der fremden Person, diese SuS ihre Gefühle genauer ausdrücken konnten. Andere Probanden waren auch deswegen auf die interkulturelle Begegnungssituation nicht direkt und stark fokussiert, weil sie keinen direkten Kontakt mit den fremden Personen hatten. Ungeachtet dessen wie Probanden diese Begegnung und die Fremden erlebten, kann man feststellen, dass diese fremde Person allen, außer S17 gefiel. S17 hatte darauf keine positive, aber auch keine negative Antwort – er blieb neutral.

Nach dem Gespräch über die Gefühle, sollten Probanden darüber nachdenken, was man von dieser fremden Person lernen könnte und was diese Personen von ihnen lernen könnten. Durch diese Fragen kann man sehen, welche Aspekte die Probanden als anders empfinden und dadurch eventuell den Respekt gegenüber den Anderen ermitteln.

Auf die Frage, ob die Probanden etwas von der fremden Person lernen könnten, gaben vier von fünf Probanden eine affirmative Antwort. Nur S17 behauptete, er könne nichts von der Person lernen. Andere vier Probanden bezogen sich dabei, unter anderem, auf die Sprache. Sie behaupteten, sie können von den Fremden die Sprache lernen. Außerdem dachten S18 und S19, dass sie auch etwas über die fremde Kultur lernen könnten. Bei der Frage, ob die fremde Person von den Probanden etwas lernen könnte, gaben alle darauf eine positive Antwort. Alle glaubten, dass die fremde Person die Sprache der Probanden lernen könnte, nur S19 glaubte, dass außer der Sprache, der Fremde auch etwas über seine Kultur und Sitten lernen könnte. Bei diesem Fragenset fokussierten sich die meisten Probanden eindeutig auf die Sprache. Ausgehend davon kann man feststellen, dass die wahrgenommenen Unterschiede meistens auf die Sprache bezogen sind. Nur ein Proband – S19 – gab eine ausführlichere Antwort und führte auch Kultur und Sitten als einen Unterschied an.

Diese Ergebnisse weisen auf eine bestimmte Offenheit der Probanden gegenüber den anderen, was ein wichtiger Schritt bei der Entwicklung von *Respekt gegenüber der Anderen* ist. Aufgrund der ermittelten Antworten kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass dies auf den potenziellen Respekt hinweist, besonders bei den Probanden, die einen direkten Kontakt hatten und den Fremden als einen Freund betrachteten. Bei S17 und S19 kann man dieses Potenzial darin sehen, dass sie alle Menschen als gleich betrachteten. Es ist wichtig, dass die Probanden keine Ablehnung zeigten. Hier kann man auch sehen, wie wichtig es ist, dass die Probanden einen direkten Kontakt mit der fremden Person hatten, damit das Erlebnis der Begegnung vollständig ist, bzw. damit man auch sieht, wie die Probanden bei einer direkten Interaktion sich verhalten würden. Ausgehend von einer direkten Begegnung konnten Probanden konkrete

Antworten darüber geben, warum sie fremde Personen auf eine bestimmte Weise erlebten. Außerdem kann man sehen, dass die Probanden gegenüber dieser fremden Person offen waren, indem alle äußerten, dass sie der fremden Person wieder gerne begegnen würden. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Probanden ein solides Potenzial für die Entwicklung des Respekts gegenüber den Anderen zeigen. Für alle Probanden kann man sagen, dass sie offen gegenüber den Anderen sind und damit sich auf dem guten Weg befinden, diesen Aspekt der IK zu entwickeln.

D) Der Aspekt *Empathie*

Nachdem Probanden sich daran erinnerten, wie sie sich während der Begegnung fühlten, sollten sie sich vorstellen können, wie sich die fremde Person fühlte, damit man feststellen kann, ob bei den Probanden Empathie entwickelt ist, bzw. ob sie das Potenzial zur Entwicklung der Empathie zeigen. Bei S16 und S20 kann man wieder die Sicherheit bei dem Beantworten der Fragen sehen. Diese Probanden sind der Meinung, dass sich die fremden Personen gleich wie sie fühlte. S20 behauptete, dass sich die Person positiv fühlte, weil sie die ganze Zeit offen und gesellig war und dass sie während der Ferien viel übereinander herausfanden. S16 meinte auch, dass die Gefühle bei beiden gleich waren, weil die Person ganz nett zu ihm war; das einzige Problem war die Kommunikation.

Im Gegensatz zu diesen Probanden dachte S18, dass die Gefühle bei der Person und bei ihm ganz unterschiedlich waren. S18 meinte auch, dass sich die fremde Person unwohl und nervös fühlte, dass ihr die ganze Situation nicht gut gefiel, und schließlich behauptete er Folgendes: „Vielleicht dachte er, dass niemand mit ihm spielen möchte, weil er verschiedener Rasse als andere ist“ (übers. T.K.)⁸⁰. Beim solchem Bedenken tauchen Stereotype auf. Auch S19 behauptete, dass sich die Person als anders im Vergleich zu allen anderen fühlte, aber gleichzeitig dachte er, dass die Person nicht darüber dachte und dass sie alle um sich herum als normal betrachtete. Außerdem meinte S19, dass die Gefühle bei ihm und der fremden Person gleich waren, weil wir alle Menschen seien. Bei S17 kann man nicht mit Sicherheit sagen, was er dachte, wie sich die Person fühlte. Außerdem beantwortete S17 auf die Frage darüber ob er denkt, dass die Person gleich wie er denkt folgendes: „Höchstwahrscheinlich ja, aber man weiß nicht, weil es Rassisten gibt“ (übers. T.K.)⁸¹. Trotzdem glaubte er, dass die Person alle um sich als normal empfand. Von diesen drei Probanden, die keinen direkten Kontakt mit der fremden

⁸⁰ Im Original lautet die Aussage: „Mislio je možda da se ne žele igrati s njim jer je drugačije rase od njih“.

⁸¹ Im Original lautet die Aussage: „Pa, najvjerojatnije da, ali ovisi zato jer ima puno rasista“.

Person hatten, behauptete nur S17, dass man ohne Kommunikation nicht feststellen kann, wie sich eine Person fühlt.

Aus dem Begegnungserlebnis der Probanden kann man sehen, dass alle mit Ausnahme eines Probanden – S17, die Gefühle der fremden Person wahrnehmen könnten und interpretieren könnten, wie sich die Person in dieser Situation fühlte. Das Hineinversetzen in die Gefühle und Denkweisen der anderen Person ist ein wichtiger Aspekt der Empathie. In diesem Sinne könnten die dargestellten Ergebnisse auf die Fähigkeit der Probanden zur empathischen Wahrnehmung der fremden Personen hindeuten. Man könnte behaupten, dass bei den Probanden, die einen direkten Kontakt mit der fremden Person hatten, die Tendenz zur Entwicklung der Empathie größer ist als bei denen, die keinen direkten Kontakt hatten. Je intensiver der Kontakt ist, desto weniger betrachtet man fremde Personen als fremd und desto näher wird diese Personen für die Probanden.

F) Eindruck der Begegnung und der Wille zur erneuerten Begegnung

Den Probanden wurde weiterhin die Frage gestellt, was sie ihren Freunden über diese Begegnung und die fremde Person erzählen würden. Die meisten Probanden würden alles Positive darüber sagen. Nur S17 würde seinen Freunden sagen, dass diese Begegnung nichts Spezielles und Besonderes war. S18 würde von den unterschiedlichen Merkmalen der Person ausgehen. Er würde sagen, dass diese Person einer anderen Rasse gehörte, dass sie eine andere Sprache sprach und dass sie vielleicht der Meinung war, dass niemand mit ihr spielen möchte. S16 würde darüber berichten, dass die fremde Person sehr nett war und dass es sich lohnt, sich mit ihr zu unterhalten. S19 behauptete: „Ich würde sagen, dass falls sie einer solchen Person begegnen, dass sie sie auch kennenlernen sollten, weil die Person als sehr nett vorkam“ (übers. T.K.)⁸². S20 würde alles Positive über die fremde Person sagen und sie möchte, dass auch ihre Freunde diese Person kennenlernen, weil sie der Meinung ist, dass sie alle sich sehr gut verstehen würden. Daraus kann man schließen, dass die fremde Person auf die meisten Probanden einen sehr guten Eindruck hinterließ, besonders auf diejenigen, die die fremde Person ihren Freunden vorstellen würden. Dadurch kann man sehen, dass bei diesen Probanden Tendenz zur Entwicklung des Respekts den Anderen gegenüber präsent ist und dass sie die Neugierde und Interesse zeigen.

Des Weiteren sollten sich die Probanden vorstellen, dass sie dem Fremden noch einmal begegnen und die Frage beantworten, was sie dann machen würden. Alle befragten Probanden

⁸² Im Original lautet die Aussage: „Rekao bih da svakako ako i oni sretnu takvu osobu da se odu upoznati s njom jer se stvarno činila kao draga osoba“.

würden mit den Personen kommunizieren, auch diejenigen, die das bei der ersten Begegnung nicht machten. S16 würde die Person fragen, womit sie sich seit der ersten Begegnung beschäftigte. S17 und S19 sagten nur, dass sie sich mit der Person unterhalten würden. S18 würde der Person sagen, dass es schön ist, dass sie sich wiedertreffen und er würde die Person nach dem Namen und Nachnamen fragen. S20 sagte: „Ich würde sie wahrscheinlich umarmen und wieder über alles mit ihr sprechen“ (übers. T.K.)⁸³. Durch diese Antworten kann man auch feststellen, dass Probanden offen gegenüber den Fremden sind, weil alle mit der fremden Person kommunizieren würden.

Das Instrument AIE besagt, dass die Aspekte *kritische kulturelle Bewusstheit* und *Bewusstheit bei Entdeckung des Wissens* durch die oben analysierten Antworten auf die im Instrument enthaltenen Fragen erfragt werden können, aber das ist bei unserer Arbeit nicht der Fall. Nur anhand dieser Fragen und Antworten kann man diese Aspekte nicht untersuchen.

G) Der Aspekt *Verhaltensflexibilität*

Am Ende der Interviews sollten die Probanden darüber nachdenken, ob sie bei einer neuen Begegnung etwas anders machen würden als bei der ersten Begegnung. Die meisten Probanden würden nichts anders machen. Daraus kann man feststellen, dass sie ihr Verhalten nicht verändern würden. Nur S20 äußerte sich, dass sie bei der nächsten Begegnung entspannter würde. Bei S17 haben wir keine genauen Angaben darüber, ob er etwas verändern würde, weil er darauf nicht antwortete. Für den Aspekt der Verhaltensflexibilität kann man anhand dieser einer Frage sehr schwierig sagen, ob es bei den Probanden entwickelt ist. Dieser Aspekt ist mehr am Anfang des Interviews präsent, bei der Kategorie *kommunikative Bewusstheit* (C).

H) Der Aspekt *Entdeckung des Wissens*

Weiterhin wurden den Probanden Fragen gestellt, mit Hilfe denen man sehen kann, wie sie sich neues Wissen in Bezug auf die fremde Person aneignen würden. Vier von fünf Probanden (alle außer S18) sagten, dass sie die Informationen über solche Personen im Internet finden würden. Im Gegensatz dazu würde S18 keine Medien verwenden. S18 würde die Person persönlich fragen, falls ihn etwas interessieren würde. S20 meinte ebenfalls: „Wenn ich ausgerechnet etwas über sie erfahren möchte, würde ich sie das fragen“ (übers. T.K.)⁸⁴. S16 dagegen behauptete, er würde die Person nicht persönlich fragen, weil er Angst hat, die Person könne sich ärgern. Weiter behauptete S17, dass er im Internet Informationen finden würde, aber er weiß nicht, was man über solche Personen überhaupt erfahren kann, weil wir alle Menschen

⁸³ Im Original lautet die Aussage: „Pa vjerojatno bi ju zagrlila i opet bi pričale o svemu“.

⁸⁴ Im Original lautet die Aussage: „Pa, ako bih baš htjela saznati nešto o njoj, pitala bi nju“.

sind, bzw. weil wir alle gleich sind. Außerdem sagte er in der Fortführung, dass man aber etwas über die Kultur und Rasse der fremden Person herausfinden könnte.

Man kann feststellen, dass die meisten Probanden sich dessen bewusst sind, dass man zu Informationen über fremde Leute und ihre Kulturen leicht durch verschiedene Medien kommen kann. Vergleichbar mit der fünften Klasse, besteht auch hier das Problem, dass man nicht mit Sicherheit behaupten kann, dass die Probanden in Wirklichkeit diese Medien benutzen würden. Bei den Probanden ist die Tendenz zur Entwicklung des Aspekts *Entdeckung des Wissens* präsent; man kann aber nicht sagen, dass dieser Aspekt entwickelt ist, weil man das wirkliche Handeln der Probanden nicht erforscht.

1) Der Aspekt *Handlungsorientierung*

Den Probanden wurden am Ende Fragen über den Einfluss dieser Begegnung auf die Wahrnehmung fremder Personen gestellt. Drei Probanden – S16, S18 und S19 – dachten, dass diese Begegnung einen Einfluss auf ihr Wahrnehmen solcher Personen hatte. Anhand der Antwort von S20 kann man behaupten, dass auch bei ihr diese Begegnung einen Einfluss auf das Wahrnehmen der Fremden hatte, weil sie sagte, dass sie dachte, dass diese Personen sich wegen der Rasse isoliert fühlen würden, aber jetzt weiß sie, dass das nicht der Fall war und dass sie sehr kommunikativ und aufgeschlossen waren. Im Gegensatz zu den vier Probanden, dachte S17 wieder ganz anders. Er ist der Meinung, dass diese Begegnung keinen Einfluss auf ihn hatte. Außerdem würden die vier Probanden in der Zukunft ähnliche Begegnungen besser verstehen. S17 behauptete, er würde solche Begegnungen gleich wie diese erste erleben.

Was den Aspekt der *Handlungsorientierung* betrifft, kann man durch diese Fragen kaum sehen, ob dieser Aspekt bei den Probanden entwickelt ist. Man kann nur feststellen, dass bei den meisten Probanden diese Begegnung einen Einfluss auf das Wahrnehmen fremder Personen hinterließ. Damit wird nur bestätigt, dass bei den Probanden die Reflexion über interkulturelle Begegnungen initiiert worden ist. Durch die Antworten kann man nicht sehen, ob die Probanden überhaupt die Tendenz zeigen, ihr Verhalten zu verändern und zu verbessern.

Zusammenfassend machte die interkulturelle Begegnung positiven Eindruck auf vier von fünf Probanden. Nur ein Proband war durch das ganze Interview gleichgültig und man kann feststellen, dass diese Begegnung für ihn nichts Besonderes war. Bei vier Probanden ist Interesse, Offenheit und Neugierde deutlich sichtbar.

3.2.2.2. *Interview B*

Wie bei der fünften Klasse werden bei der achten die Ergebnisse den Interviews B nach den fünf Kategorien, bzw. Aspekten der IK strukturiert. Diese sind: Anerkennung fremder Identität, Empathie, Kommunikative Bewusstheit, Respekt gegenüber den Anderen und Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen. Genauso wie die Probanden in der fünften Klasse, suchten sich die Achtklässler am Anfang des Interviews ein Bild aus. Damit die Interpretationen der Resultate anschaulicher werden, wird in der Fortführung kurz beschrieben, welches Bild sich die Probanden aussuchten. S11 entschied sich für das Bild, auf dem Frauen und Mädchen schwarzer Rasse auf der Straße Hände halten. Für S12 und S20 war das interessanteste Bild, das mit den Kindern, die Angehörige der Minderheit der Roma sind. S13 entschied sich für das Bild mit der muslimischen Familie. S14 suchte sich das Bild aus, auf dem Kinder schwarzer Rasse sind, die etwas bauen / spielen. Das ganze Interview B bezieht sich auch bei den Achtklässlern ausschließlich auf die Beschreibungen des Bildes bzw. auf die Reflexion der Probanden über die mit dem Bild verbundenen Inhalte, Gefühle und Handlungsweisen. In der Fortführung werden die Aussagen der Probanden anhand der oben angeführten Kategorien, bzw. Aspekten analysiert und dargestellt.

A) Der Aspekt *Anerkennung fremder Identität*

Am Anfang des Interviews sollten sie Probanden allgemeine Fragen über das Bild beantworten. Beispielsweise, wer auf dem Bild ist, was es macht, usw. Bei dem ersten Anblick des ausgewählten Bildes konnten alle fünf Probanden die Personen beschreiben. Alle deuteten an, dass es sich auf den Bildern um Personen handelt, die in einigen Aspekten anders sind als sie – entweder unterscheiden sie sich durch Kleidung, sozialen Status oder das Aussehen. Alle erkannten also eine fremde Identität, die sich von ihrer eigener unterscheidet. Bei der Frage, was sie als erstes bemerkten, gaben Probanden verschiedene Antworten. S11 bemerkte den Unterschied zwischen den Rassen und dass die Menschen Hände halten. S12 bemerkte, dass die Menschen verschiedene Hautfarbe als er selbst haben und dass sie glücklich sind. S13 bezog sich bei dieser Frage auf religionsbedingte Unterschiede. Bei S14 war die erste Sache, die sie bemerkte, dass die Menschen gut miteinander klarkommen. Und S15 nahm als erstes wahr, dass die Menschen arm, aber glücklich sind.

Die meisten Probanden bemerkten als erstes etwas, dass sich von ihrer Lebensweise und Kultur unterscheidet. Am Anfang waren also im Fokus die Unterschiede und nicht Ähnlichkeiten. Dabei beachteten einige Probanden auch deutlich die Gefühle der anderen Person, was man auch mit dem Aspekt der Empathie verbinden kann, bzw. damit, dass die

Probanden fähig sind, die Gefühle der fremden Person zu erkennen. Was schließlich den Aspekt *Anerkennung fremder Identität* angeht, kann man feststellen, dass alle Probanden eine fremde Identität erkannten, Ob sie diese auch anerkannten kann man anhand dieser Paar Fragen und nur anhand des Anblicks des ausgewählten Bildes nicht feststellen.

B) Der Aspekt *Empathie*

Bei den Meinungen über Gefühle der Personen auf den Bildern, gingen die Probanden in einem hohen Maß von den Gesichtsausdrücken der Menschen auf den Bildern aus. Alle Probanden behaupteten, dass die Personen glücklich sind. Bei einigen Antworten kann man auch Vorurteile identifizieren und das nur bei den Probanden, die sich das Bild aussuchten, auf dem Kinder sind, die der Minderheit der Roma angehören. Dieses Bild suchten sich zwei Probanden aus und beide behaupteten, dass diese Kinder arm sind, weil das ihrer Erfahrung entspricht, obwohl das nur anhand des Bildes nicht sichtbar war. S13 stellte anhand der Kleidung der Menschen fest, dass sie ihre Religion sehr respektieren und gläubig sind. Alle Probanden konnten sich vorstellen, wie sich die Menschen auf dem Bild fühlen und dementsprechend kann man feststellen, dass bei allen Probanden ein Potenzial für die Entwicklung der *Empathie* gegenüber anderen Menschen präsent ist. Die Probanden konnten die Gefühle der fremden Person erkennen, aber nur dadurch kann man nicht feststellen, ob Empathie entwickelt ist, weil das ein sehr komplexes Phänomen ist. Außerdem tauchte bei diesen Fragen und Antworten bei einigen Probanden ein weiterer Aspekt der IK auf. Dieser ist *Wissen über den Fremden*. Z.B., einige Probanden wissen, dass verschiedene Rassen und Religionen existieren. S13 zeigte gutes Wissen über Religionen, weil er schon am Anfang feststellte, dass diese Menschen Muslime sind und dass sie passend zu der Religion gekleidet seien.

C) Der Aspekt *Kommunikative Bewusstheit* (und *Verhaltensflexibilität*)

Bei dem nächsten Fragenset wurden den Probanden Fragen über die mögliche Kommunikation mit der Person vom Bild gestellt. Bei einer Begegnung mit den Menschen von den Bildern würden alle Probanden mit der Person / den Personen kommunizieren. Gleichzeitig gingen die Probanden von der Vermutung aus, dass auch diese Person / Personen mit ihnen kommunizieren würden. Alle Probanden sind sich dessen bewusst, dass die Sprache ein entscheidender Faktor bei der Kommunikation ist. S11, S12 und S13 würden bei der Kommunikation eine fremde Sprache verwenden, und zwar Englisch und S14 würde in seiner Sprache bzw. auf Kroatisch kommunizieren, obwohl ihm klar war, dass die Personen auf dem Bild möglicherweise eine andere Sprache spricht und dass sie ihn nicht verstehen würden. S15

behauptet, dass das Alter der wichtigste Faktor bei der Kommunikation mit diesen Personen wäre. Sie behauptete, dass sie mit den älteren Personen kommunizieren könnte, aber mit den jüngeren nicht, weil sie seine Sprache nicht kennen. Außerdem zeigten die meisten Probanden Bereitschaft zur Flexibilität bei der Kommunikation, indem sie sich mit Mimik oder Gestik bei der Kommunikation helfen würden, damit die Kommunikation besser verläuft. Nur S13 machte keine Angaben darüber, ob er Mimik oder Gestik verwenden würde.

Anhand dieser Antworten der Probanden kann man auch feststellen, dass einige von ihnen über bestimmtes Wissen über fremde Kulturen verfügen. S11 zeigte mit seinen Antworten Wissen über die schwarze Rasse, indem er sagte, dass die Geschichte der Menschen der schwarzen Rasse schwierig war. Man kann annehmen, dass der Proband darunter Sklaverei versteht. S13 zeigte auch hier Wissen über Religionen.

Was den Aspekt der *kommunikativen Bewusstheit* angeht, sind sich alle Probanden dessen bewusst, dass die Personen auf den Bildern eine andere Sprache sprechen könnten und dass man bei der Kommunikation mit ihnen flexibel sein sollte, damit man sich verständigen kann. Die Probanden, die eine fremde Sprache in einer Begegnungssituation verwenden würden, zeigen die Tendenz zur Entwicklung der Flexibilität – sie zeigen Bereitschaft, sich der Situation anzupassen, bzw. eine andere Sprache zu verwenden, damit die Verständigung besser funktionieren würde. Nur anhand ihrer Antworten kann man nicht sagen, dass sie die Verhaltensflexibilität entwickelten, weil man das Handeln, bzw. ihr Verhalten nicht mit den vorgegebenen Fragen nicht erforschen kann. Man kann nur ermitteln, ob die Tendenz zur Entwicklung in Richtung einer Verhaltensflexibilität präsent ist.

D) Der Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen*

Weiterhin wurde den Probanden die Frage gestellt, warum sie sich ausgerechnet für das bestimmte Bild entschieden. Die Probanden gingen beim Ausschuchen des Bildes von verschiedenen Kriterien aus. Zwei Probanden – S12 und S15 – suchten sich ein bestimmtes Bild aus, weil sie es am interessantesten fanden. S11 gab als Grund die Rassen und Diskriminationsproblematik an. Ihm gefiel das Bild am besten, weil es zeigt, dass die Menschen gut klarkommen, obwohl sie verschiedener Rasse sind. S13 entschied sich für das Bild, weil es von allen die ausgeprägteste Verbindung mit der eigenen Kultur hatte, bzw. das Bild die größte Nähe zu seiner Erfahrungswelt aufwies. S14 suchte sich das Bild mit Kindern aus, weil sie Kinder mag.

Danach sollten die Probanden Fragen über die Gefühle beim Ansehen des Bildes beantworten. Beim Ansehen des Bildes hatte ein Proband – S11 – gemischte Gefühle. S11 gefiel

es nicht, dieses Bild anzusehen, weil er den Eindruck hatte, dass die Menschen an einer Demonstration teilnehmen, aber gleichzeitig fühlte er sich glücklich, weil die Menschen auf dem Bild gut miteinander klarkommen, ungeachtet ihrer Rasse. S15 gefiel es auch nicht, das Bild anzusehen, weil die Menschen auf dem Bild arm sind und dementsprechend fühlte sie sich traurig. Auf zusätzliche Fragen, warum sie sich während des Ansehens traurig fühlte sagte sie: „Sie haben nichts zum Essen“ (übers. T.K.)⁸⁵. Auf die Frage, wie er sich beim Ansehen des Bildes fühlte, sagte S12 Folgendes: „Dass ich damit, was ich habe, zufrieden sein sollte und dass ich mich mehr Zeit mit anderen Kindern verbringen sollte“ (übers. T.K.)⁸⁶. Andere Probanden fühlen sich wohl während des Ansehens des ausgewählten Bildes.

Alle Probanden, außer S13, zeigten Offenheit gegenüber den Anderen, indem sie den Willen zu einer Begegnung mit solcher Person äußerten. S13 gab keine klare Antwort darauf; er sagte, dass er vielleicht solche Personen kennenlernen würde. Zwei Probanden – S11 und S14 – würden die Personen gerne kennenlernen, damit sie etwas über ihre Kultur herausfinden. Das zeigt, dass diese Probanden Neugierde und Interesse gegenüber anderen Kulturen entwickelt haben. Andere Probanden hatten andere Gründe, warum sie diese Personen kennenlernen würden. S12 würde sie kennenlernen, weil sie nett wirken und S15 würde ihnen Essen und Kleidung geben, weil sie behauptet, sie seien arm.

Keiner der fünf Probanden zeigte Ablehnung und negative Emotionen gegenüber den Anderen. Einige Probanden zeigten sogar Interesse und Neugierde für die fremde Kultur und alle (außer S13, der keine klare Antwort gab) äußerten Willen zu einer Begegnung. Demensprechend kann man feststellen, dass bei den Probanden die Tendenz zur Entwicklung des *Respekts gegenüber der Anderen* präsent ist. Außerdem sind bei den Probanden Offenheit, Neugierde und Interesse entwickelt, was ein großer Schritt zur Entwicklung des Respekts gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen ist.

E) Der Aspekt *Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen*

Bei dem letzten Fragenset wurden den Probanden Fragen über Ähnlichkeiten und Unterschiede gestellt. Bei diesen Fragen hatten Probanden unterschiedliche Antworten. Alle gingen von eigenem Lebensstil und Gewohnheiten aus. Was die Ähnlichkeiten angeht, behaupteten S11 und S12, dass sie darin bestehen, dass wir alle Menschen sind und wir uns unterhalten möchten. Diese Probanden dachten tiefer darüber nach und man kann sagen, dass diese Aussage, dass wir alle Menschen sind, obwohl sie pauschal ist, ein positiver Schritt bei

⁸⁵ Im Original lautet die Aussage: „Pa nemaju ništa za jesti“.

⁸⁶ Im Original lautet die Aussage: „Da bi trebao biti zadovoljan s tim što imam i da bi se trebao više družiti“.

der Entwicklung der IK ist. Außerdem kann man das mit der dritten Phase des Ethnozentrismus – die Minimalisierung – von Bennett (1993) vergleichen. S13 war nicht ganz davon überzeugt, dass er und die Personen auf dem Bild Ähnlichkeiten haben. Auf die Frage, ob er denkt, dass die Denkweise gleich ist, sagte er: „Vielleicht, aber das hängt wahrscheinlich davon ab, in welchem Gebiet sie aufgewachsen sind, weil das einen Einfluss auf ihre Denkweise hat“ (übers. T.K.)⁸⁷. Er war also der Meinung, dass die Umgebung das Individuum formt, was von einem hohen Grad der interkulturellen Reflexion zeugt. Für S14 waren die Ähnlichkeiten mit der Schule und dem Alter verbunden und für S15 mit dem Bedürfnis zum Spielen. Anhand dieser Antworten kann man feststellen, dass die meisten Probanden einige Ähnlichkeiten mit den Menschen auf den Bildern fanden, während nur ein Proband nicht sicher war, ob es sie gibt.

Bei den Fragen über Unterschiede gab es auch verschiedene Antworten. Nur S12 behauptete, dass der einzige Unterschied die Hautfarbe war, während andere über mehrere Unterschiede berichteten. So behauptete S11, dass der Unterschied darin besteht, „(d)ass wir aus verschiedenen Teilen der Welt sind und dass wir und durch den Lebensstil unterscheiden“ (übers. T.K.)⁸⁸. S13 meinte, dass er und die Menschen auf dem Bild mehr Unterschiede als Ähnlichkeiten haben. Diese Unterschiede fand er in der Kultur und Religion, für die er behauptete, sie seien für ihn nicht wichtig. Die meisten Unterschiede gab S14 an. Sie meinte, dass diese Personen auf dem Bild anders als sie aussehen, einer anderen Rasse gehören, anders als sie denken und andere Bräuche und Sitten haben als sie. S15 nannte bei den Unterschieden wieder den sozialen Status. Sie behauptete folgendes: „Zum Beispiel, sie haben nicht viel Materielles, sind aber trotzdem glücklich, und wir mögen auch das Materielle“ (übers. T.K.)⁸⁹. Vier von fünf Probanden hatten im eigenen Leben selbst eine Begegnung mit solchen Personen, entweder in größeren Städten außerhalb der eigenen Umgebung oder in der eigenen Umgebung. Nur S13 hatte keine eigene interkulturelle Begegnung. Bei ihm ist es interessant, dass er solche Personen nur im negativen Sinne wahrnahm (Terroristen, Angriffe), aber trotzdem ist er sich dessen bewusst, dass nicht alle so sind. Bei diesem Probanden tauchten mehrere Stereotypen auf, aber gleichzeitig kann man bei ihm die Bereitschaft für ihre Abschaffung sehen. Die meisten Probanden sind Personen aus anderen Kulturen durch die Medien begegnet. Nur S12 kann nicht mit Sicherheit sagen, ob er solchen Menschen auch durch Medien begegnete.

⁸⁷ Im Original lautet die Aussage: „Pa, možda, ali vjerojatno ovisi o području u kojem su odrasli, to utječe na to kako oni razmišljaju“.

⁸⁸ Im Original lautet die Aussage: „Da smo iz različitih dijelova svijeta i razlikujemo se po nekom načinu života“.

⁸⁹ Im Original lautet die Aussage: „Pa na primjer, oni nemaju puno toga materijalnoga, ali su svejedno sretni, a mi volimo i materijalno“.

Alle Probanden sind sich dessen bewusst, dass kulturelle Unterschiede existieren, bzw. dass auf der Welt Menschen existieren, die sich in einigen Aspekten von ihnen unterscheiden – entweder durch das Aussehen, Verhalten, sozialen Status usw. Positiv aber ist es, dass einige Probanden erfassten, dass diese Unterschiede nicht von so großer Bedeutung sein sollten, was ein wichtiger Schritt bei der Entwicklung der IK ist. Die Probanden sind fähig, das Fremde zu analysieren und es mit der eigenen Welt (bzw. Kultur) zu vergleichen, was das Potenzial für die Entwicklung der Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen zeigt.

3.3. Interpretation der Resultate – Vergleich zwischen den zwei Klassenstufen

Im vorausgehenden Kapitel (3.2.) wurden die Befunde der Interviews nach den Klassenstufen und dem Interviewtypus dargestellt. Dabei war der Fokus auf den Aspekten der IK, die durch bestimmte Fragensets ermittelt wurden. Bei den Hypothesen dieser Arbeit ging man davon aus, dass es Unterschiede zwischen den jüngeren und älteren Probanden in mehreren erforschten Aspekten der IK gibt. Diese Unterschiede werden in der Fortführung dargestellt und interpretiert.

3.3.1. Interviews A – Vergleich zwischen den zwei Klassenstufen

Wie bei der Darstellung der mittels Interview A ermittelten Ergebnisse, gehen wir auch hier von den Aspekten der IK aus. Im Folgenden wird analysiert, bei welchen Aspekten der IK es Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den interviewten Klassen bzw. Altersgruppen der Probanden gibt. Die Resultate werden nach den folgenden Kategorien, bzw. Aspekten der IK strukturiert: A) Anerkennung fremder Identität, B) Kommunikative Bewusstheit, C) Respekt gegenüber den Anderen, D) Empathie, E) Eindruck der Begegnung und der Wille zur erneuerten Begegnung, F) Handlungsorientierung und G) Entdeckung des Wissens. Abschließend werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Klassenstufen allgemein zusammengefasst (H).

A) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Anerkennung fremder Identität*

Bei dem Aspekt *Anerkennung fremder Identität* geht es darum, dass man merkt und erkennt, dass andere Menschen andere Identitäten haben, bzw. darum, dass man das Fremde anerkennt, akzeptiert und respektiert. Diesen Aspekt der IK kann man durch die Fragen aus dem Interview nicht umfassend erforschen, weil dieser Kompetenzaspekt zu komplex ist. Durch die Antworten der Probanden beider Klassen kann man sehen, dass die Probanden die fremde Identität erkannten, aber ob sie sie anerkannten, bleibt offen.

Ähnlichkeiten zwischen den Probanden aus beiden Klassenstufen sind im Befund erkennbar, dass sie sich dessen bewusst sind, dass fremde Identitäten existieren; alle Probanden der beiden Klassen erlebten außerdem eine Begegnung mit Menschen, die in einigen Aspekten anders als sie sind. Weiterhin ist es für die Probanden der beiden Klassen charakteristisch, dass die meisten von ihnen bei der Analyse der Person von den äußeren Merkmalen ausgingen – z.B. von der Frisur, Hautfarbe, Rasse usw. Eine weitere Ähnlichkeit besteht darin, dass die interkulturellen Begegnungen der Probanden aus beiden Klassen nicht in der eigenen Umgebung stattfanden, sondern in größeren Städten, in den Ferien oder bei Schulausflügen. Bei dem Fragenset zur *Anerkennung fremder Identität* wurden aber auch einige Ergebnisse ermittelt, bei denen sich die Klassen unterschieden. Unterschiede fand man schon bei den ersten Fragen über die erlebte interkulturelle Begegnung. Bei dieser Begegnung bemerkten die meisten Probanden der fünften Klasse an den fremden Menschen die Unterschiede im Vergleich mit sich selbst bzw. mit der eigenen Kultur. Im Gegensatz dazu dominierten bei den ersten Eindrücken der Achtklässler die Unterschiede nicht in so großem Maß. Ein weiterer Unterschied zwischen den Klassen bestand darin, dass bei den Achtklässlern einige erwähnten, die Hautfarbe sei ihnen nicht wichtig, ohne dass ihnen darüber die Frage gestellt wurde.

B) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Kommunikative Bewusstheit*

Obwohl bei dem Aspekt der *kommunikativen Bewusstheit* Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den jüngeren und älteren Probanden nicht so stark ausgeprägt sind, existieren sie trotzdem. Die Ähnlichkeiten beziehen sich auf die Bewusstheit über die Existenz anderer Sprachen, die sich von der Sprache der Probanden unterscheiden. Desweiter sind sich die Probanden dessen bewusst, dass die Sprache das Mittel zur Kommunikation ist. Für bessere Verständigung mit den Personen, die eine andere Sprache sprechen als sie, würden die Probanden der beiden Klassenstufen Mimik und Gestik benutzen. Dadurch zeigten sowohl die älteren als auch die jüngeren Probanden ein Potenzial zum flexiblen Umgang mit fremden Menschen. Dieses Potenzial zur Entwicklung der Flexibilität und die Bereitschaft zur Anpassung in den interkulturellen Begegnungen sind aber etwas stärker bei den Achtklässlern vorhanden, teilweise auch deswegen, weil sie mehr direkte Kontakte mit den Fremden hatten. In diesem Sinne kann man feststellen, dass der Aspekt der *kommunikativen Bewusstheit* bei älteren Probanden etwas stärker ausgeprägt ist und dass sie mehr Potenzial für die Entwicklung der Verhaltensflexibilität zeigen.

C) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen*

Bei dem Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen* kann man nicht von großen Unterschieden zwischen den befragten Klassenstufen sprechen. Allgemein kann man anhand aller Interviews feststellen, dass die Entwicklung des Respekts gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen anhand der im Instrument enthaltenen wenigen Fragen nicht leicht zu ermitteln ist. Man kann eher über die Tendenz und das Potenzial für die Entwicklung dieses Respekts sprechen. Anhand der Interviews kann man annehmen, dass die verbrachte Zeit mit der fremden Person dazu führt, diese Tendenz und das Potenzial zu fördern. Es ist sichtbar, dass Probanden, die sich mit der fremden Person unterhielten, mehr positive und respektvolle Haltung aufweisen als die, die keinen solchen Kontakt hatten. Außerdem kann man bei den Probanden, die keinen direkten Kontakt dieser Art hatten, schwer feststellen, was sie eigentlich über die fremde Person dachten. Offenheit gegenüber den Anderen ist aber ein relevanter Schritt bei der Entwicklung von Respekt im interkulturellen Sinne und daher ist es wichtig, diese zwei Aspekte auch zusammen zu interpretieren. Bei beiden Altersgruppen kann man sehen, dass die meisten Probanden offen sind. Obwohl es in beiden Klassenstufen Probanden gibt, die bei der interkulturellen Begegnung und gegenüber der fremden Person ganz gleichgültig waren, wurden bei keinem Probanden negative Emotionen und Ablehnung identifiziert. Die meisten von ihnen zeigten Interesse und Neugierde gegenüber den anderen. Daraus kann man schließen, dass beide Klassen ein Potenzial zur Entwicklung von Respekt gegenüber den Anderen besitzen. Des Weiteren zeigten Probanden der beiden Klassen Offenheit auch bei den Fragen über eine weitere Begegnung mit der fremden Person. Die meisten Probanden der beiden Klassen würden diese fremde Person wiedertreffen wollen. Ähnlich bei beiden Versuchsgruppen ist, dass die fremde Person den meisten Probanden aus beiden Klassen gefiel und dass nur wenige Probanden aus den beiden Klassen während der Begegnung glücklich waren, die meisten hatten gemischte Gefühle; entweder fühlten sie sich schlecht, unwohl oder gleichgültig. Eine Erscheinung, die bei den älteren Probanden vorkam und bei den jüngeren nicht, ist die Aussage einiger Achtklässler, dass alle Menschen gleich sind. Diese Aussage kann man als einen großen Schritt bei der Entwicklung der IK sehen.

Respekt gegenüber den Anderen ist ein Aspekt der IK, den man bei mehreren Fragesets betrachten kann. Die Tendenz zur Entwicklung des Respekts in interkulturellen Belangen ist auch im Befund impliziert, dass fast alle Probanden beider Klassen meinten, etwas von der fremden Person zu können. Außerdem dachten alle, dass die fremde Person etwas von ihnen lernen könnte. Bei diesen Antworten gibt es jedoch einige Unterschiede zwischen den Klassen. Die meisten Achtklässler fokussierten sich auf die Sprache und nur wenige von ihnen

erwähnten die Kultur. Im Gegensatz dazu, bezogen sich die meisten Fünftklässler auf die Kultur und kulturelle Merkmale und weniger auf die Sprache. Daraus kann man feststellen, dass für die Achtklässler die Sprache und für die Fünftklässler die Kultur im Vordergrund steht. Dabei muss man betonen, dass man nicht mit Sicherheit sagen kann, was die Probanden unter dem Begriff Kultur verstehen; diese Frage wurde mit den Interviews nicht untersucht.

D) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Empathie*

Der Aspekt der *Empathie* ist durch die Fähigkeit der Hineinversetzung in die fremde Situation und die Fähigkeit des Verständnisses der Gefühle der anderen Menschen gekennzeichnet. Damit man bei den Probanden das überprüft, stellte man ihnen verschiedene Fragen über Gefühle der fremden Person. Der Vergleich der Befunde zeigt, dass es keine großen Unterschiede zwischen den Klassenstufen in dieser Hinsicht gibt. Die Probanden der beiden Altersgruppen konnten sich vorstellen, wie sich die fremde Person fühlte und die meisten dachten dabei, dass diese Gefühle nicht positiv waren. Die Gründe dafür fanden sie in den kulturellen Unterschieden. Diese Probanden dachten, dass die fremden Personen über diese Unterschiede während der Begegnung nachdachten.

Ein Unterschied zwischen den Probandengruppen besteht darin, dass bei den Fünftklässlern während des ganzen Interviews einige Vorurteile und Stereotype vorkamen, und zwar bei den Angehörigen der Minderheit der Roma. Außerdem tauchte hier mehr Mitleid als Empathie auf. Ein weiterer Unterschied ist, dass jüngere Probanden öfter durch ihre Antworten bestimmtes Wissen über andere Kulturen zeigten. Diese Unterschiede konnten zwar durch das ganze Interview beobachtet werden, sie werden aber in der Fortführung nicht besonders hervorgehoben, weil solche Äußerungen nur bei den zwei von insgesamt fünf Probanden der fünften Klasse präsent sind.

E) Ähnlichkeiten und Unterschiede bei der Kategorie *allgemeiner erster Eindruck und der Wille zur erneuerten Begegnung*

Bei den Fragensets zum *allgemeinen ersten Eindruck und den Willen zur erneuerten Begegnung* wurde den Probanden zuerst die Frage gestellt, was sie ihren Freunden über diese Begegnung erzählen würden. Fast alle Probanden der beiden Klassen würden über diese Begegnung mit ihren Bekannten sprechen. Von den Achtklässlern würden die meisten alles Positive über die fremde Person sagen, und zwar nicht bezogen auf die kulturellen Merkmale. Bei den Fünftklässlern dagegen, würden die meisten über die Unterschiede meistens kultureller Art berichten.

Allgemein kann man feststellen, dass die Begegnung und die fremde Person einen guten Eindruck auf beide Versuchsgruppen hinterlassen haben. Trotzdem waren die Achtklässler bei diesen Fragen offener als die Fünftklässler. Schließlich fand man bei einigen älteren Probanden Ratschläge, bzw. Empfehlungen, dass auch ihre Freunde diese fremde Person kennenlernen sollten, was bei den jüngeren Probanden nicht der Fall war. Auf dieser Grundlage kann man feststellen, dass die Achtklässler in diesem Fall auch mehr Neugierde als Fünftklässler zeigten. Weiterhin würden Probanden aus beiden Klassen in ähnlichem Maß bei einer erneuten Begegnung mit der fremden Person Kontakt aufnehmen. Dabei gibt es also keine Unterschiede. Außerdem gibt es keine Probanden, die bei dieser Frage Ablehnung zeigten, was sehr positiv ist.

Obwohl das benutzte Instrument angibt mit diesen Fragen die *kritische kulturelle Bewusstheit* zu ermitteln, wurde an unserer Untersuchung deutlich, dass man durch vorgeschlagene Fragen das nicht ermitteln kann; man nur feststellen kann, ob die Probanden Offenheit und Interesse zeigen.

F) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Handlungsorientierung*

Durch den Aspekt Handlungsorientierung sollte erforscht werden, ob die interkulturelle Begegnung die Probanden dazu angeregt, dass sie ihr Verhalten und die Kommunikationsart in der Zukunft verändern und verbessern. Anhand der im Instrument enthaltenen Fragen kann dieser Aspekt nicht als solcher ermittelt werden. Anhand der Antworten der Probanden kann man bei diesen Fragenset nur erforschen, ob diese Begegnung überhaupt eine Wirkung auf die Probanden hatte und ob sie Probanden dazu aufregte, dass sie ihr Verhalten bei einer nächsten Begegnung verändern. Dabei kann man aber nicht mit Sicherheit behaupten, dass sie Probanden wirklich so handeln würden, wie sie es behaupteten, weil das Verhalten und Handeln der Probanden an sich nicht erforscht wird. Bei den Achtklässlern würden die meisten Probanden bei einer ähnlichen Begegnung nichts anders machen als bei der ersten Begegnung. Im Gegensatz dazu ist die Situation bei den Fünftklässlern etwas anders. Ein Teil von ihnen würde bei der nächsten Begegnung etwas anders machen, während der andere Teil der Fünftklässler zufrieden mit der ersten Begegnung war und nichts anders machen würde. Bei diesem Fragenset kann man kaum Vergleiche, welche der Klassenstufen eher ihr Verhalten bei einer erneuten Begegnung verändern würde, ziehen, weil die Probanden diese Frage sehr unterschiedlich beantworteten. Außerdem gab es bei beiden Versuchsgruppen Probanden, die sich bei dieser Frage nicht äußerten.

Der Einfluss der erlebten interkulturellen Begegnung auf das Wahrnehmen fremder Personen wurde am Ende des Interviews erfragt. Bei der achten Klasse meinten die meisten Probanden, dass diese Begegnung einen Einfluss auf sie bzw. auf das Wahrnehmen der fremden Personen hatte. Einige Achtklässler gaben auch vollständige und klare Antworten und Erklärungen dabei. Nur ein Proband zeigte keine Offenheit und Interesse. Ähnlich ist auch bei den Fünftklässlern – bei ihnen dachten alle, dass ihre interkulturelle Begegnung einen Eindruck hinterlässt, aber einige gaben nur kurze und unvollständige Antworten und keine besonderen Erklärungen. Anhand dieser Begegnung würden sowohl die meisten Achtklässler als auch Fünftklässler eine weitere ähnliche Begegnung besser verstehen. Die Probanden beider Klassenstufen lieferten keine Erklärungen, warum sie so dachten.

G) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Entdeckung des Wissens*

Der Aspekt *Entdeckung des Wissens* zeigt, wie die Probanden neue Informationen über fremde Personen oder fremde Kultur sich aneignen und sammeln. Durch diesen Aspekt kann man auch feststellen, ob Probanden überhaupt über das Wissen verfügen, wie man zu neuen Informationen kommen kann. Bei den beiden Klassen würden die meisten Probanden Internet benutzen, um zu nützlichen Informationen zu kommen. Das kann man als logisch betrachten, weil die heutige Jugend sehr viel Zeit am Computer und im Internet verbringt. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen den Klassenstufen und man kann sehen, dass die Probanden sich dessen bewusst sind, dass man Internet und Computer auch für nützliche Zwecke bzw. für die Wissensaneignung benutzen kann.

Bis auf zwei individuelle Unterschiede konnten keine verallgemeinerbaren Unterschiede zwischen den befragten Altersgruppen festgestellt werden. Ein individueller Unterschied wurde bei einem Probanden der achten Klasse festgestellt, der kein Interesse für das fremde und den Fremden zeigte. Eine individuelle Ausnahme wurde auch bei einem Probanden der fünften Klasse in Bezug auf voneinander abweichende Antworten auf ähnliche Fragen ermittelt.

H) Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Klassenstufen allgemein

Neben den Unterschieden zwischen den beiden Klassenstufen, die aus dem dargestellten Vergleich nach Aspekten der IK (A-G) hervorgehen, gibt es aber zwischen den Klassen auch weitere Unterschiede, die nicht exakt mit diesen Aspekten verbunden sind. Diese Unterschiede werden im Folgenden beschrieben.

Was die Art und Weise der Beantwortung der Fragen angeht, kann man feststellen, dass Achtklässler generell weniger Hemmungen als Fünftklässler bei ihren Äußerungen hatten. Die meisten Achtklässler hatten keine Probleme beim Ausdrücken davon, was sie dachten, fühlten, was sie erlebten, wen sie trafen. Fünftklässler dagegen hatten mehr Probleme dabei. Bei einigen sollte man die Antworten „herausziehen“ und Zwischenfragen stellen, weil sie auf einige Fragen keine Antwort leisteten. Außerdem gaben die Fünftklässler viele unvollständige Antworten und bei ihnen gab es viele „Ja/Nein“ Antworten, was bei den Achtklässlern nicht in solchem Maß der Fall war. Die meisten Achtklässler gaben vollständige und komplexe Antworten, ohne dass man zusätzliche Fragen stellen musste.

Eine enorme Ähnlichkeit zwischen den Klassen besteht darin, dass die meisten Probanden der beiden Klassen bei einer Begegnung mit der fremden Person über die Begegnung mit der Person, die einer anderen Rasse gehört, berichteten. Die meisten begegneten einer Person dunkler Hautfarbe. Der Unterschied besteht darin, dass das für jüngere Probanden nicht die einzige interkulturelle Begegnung war, bzw. dass sie schon solchen oder ähnlichen Personen begegneten. Bei den meisten Achtklässlern ist die Situation anders – die meisten begegneten nur dieser Person, über die sie im Interview berichteten. Einige Probanden aus beiden Klassen begegneten auch ähnlichen Personen, aber nur per Medien.

Ein weiterer Unterschied hängt mit der Anzahl der direkten interkulturellen Erfahrungen der SuS zusammen. Bei der fünften Klasse hatte nur ein Proband einen direkten Kontakt mit der fremden Person, während bei der achten Klasse zwei Probanden Kontakt hatten.

3.3.2. Interviews B – Vergleich zwischen den zwei Klassenstufen

Im Folgenden wird der Vergleich der Befunde der Interviews B nach den folgenden Kategorien dargestellt: A) Anerkennung fremder Identität, B) Empathie, C) Kommunikative Bewusstheit, D) Respekt gegenüber den Anderen, E) Fertigkeiten zu Interpretieren und in Beziehung zu setzen und schließlich die werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Klassenstufen allgemein zusammengefasst (F).

A) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Anerkennung fremder Identität*

Vergleicht man die Probanden beider Klassenstufen beim Interview B, empfiehlt es sich mit der allgemeinen Auswahl der Bilder zu beginnen. Die Probanden aus beiden Klassen entschieden sich von den insgesamt sieben Bildern für dieselben vier Bilder: das Bild mit den Roma-Kindern, das Bild mit den Mädchen unterschiedlicher Hautfarbe, das Bild mit der muslimischen Familie und das Bild mit den Kindern schwarzer Rasse. Bei der Auswahl hatten

die Probanden keine Probleme. Auch bei der Beschreibung, wer auf dem Bild ist und was er macht, gab es bei keinem Probanden Probleme.

Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen beginnen aber schon bei dem ersten Fragenset. Bei den Fragen darüber, was Probanden als erstes bemerkten, berichtete keiner der Probanden der fünften Klasse über kulturell geprägte Unterschiede, während bei diesen Fragen sich die meisten Probanden aus der achten Klasse darauf fokussierten. Die Achtklässler berichteten am meisten über die Unterschiede in Bezug auf sich selbst z.B. die Hautfarbe oder Rasse. Bei den Fünftklässlern waren die Unterschiede am Anfang nicht im Vordergrund, aber schon nach ein paar Fragen referierten auch die meisten von ihnen über die Unterschiede, wie Kleidung und Hautfarbe. Durch dieses Fragenset kann man bei den Achtklässlern bestimmtes Wissen über fremde Kulturen sehen. Einige Probanden zeigten Wissen über Religion und Rassen, was bei den Fünftklässlern nicht so stark zum Vorschein kam.

Bei beiden Klassen erkannten Probanden in ähnlichem Maß die Merkmale, die für sie fremd waren, bzw. die sich von ihren Merkmalen unterschieden. Der größte Unterschied zwischen den Probandengruppen besteht darin, dass den Achtklässlern zuerst kulturell geprägte Unterschiede ins Auge fielen, während bei den Fünftklässlern das nicht der Fall ist. Außerdem zeigten die Achtklässler mehr Wissen über andere.

B) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Empathie*

Was den Vergleich bei dem Aspekt der *Empathie* angeht, kann man anhand der Analyse der Interviews in beiden Klassen feststellen, dass eine Grundlage für die Entwicklung der Empathie bei den meisten Probanden existiert. Die meisten Probanden aus beiden Klassen versuchten, die Gefühle der fremden Person zu interpretieren. Bei der Frage, wie sich die fremde Person fühlen könnte, gab es bei den Fünftklässlern und Achtklässlern keine besonderen Unterschiede. Keiner der Probanden hatte dabei Probleme. Bei der Analyse der Gesichtsausdrücke waren die Achtklässler nur etwas präziser.

Anhand dieser Analyse stellt man fest, dass keine großen Unterschiede bei dem Aspekt der Empathie zwischen den beiden Klassenstufen bestehen. Im Unterschied zu diesem Befund zeigten einige Probanden der achten Klasse bei den Fragen über die Gefühle, das Wissen über andere Kulturen und Religion. Außerdem tauchten bei den Achtklässlern häufiger Vorurteile auf und das besonders bei den Probanden, die sich für das Bild mit den Angehörigen der Minderheit der Roma entschieden.

C) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Kommunikative Bewusstheit* (und *Verhaltensflexibilität*)

Bei den Fragen über die Kommunikation mit der fremden Person und ihre Sprache kann man feststellen, dass bei den Probanden das Potenzial für die Entwicklung des Aspekts der *kommunikativen Bewusstheit* vorhanden ist. Alle Probanden der beiden untersuchten Klassenstufen bis auf einen Probanden der fünften Klasse waren sich dessen bewusst, dass die fremde Person auf dem Bild eine andere Sprache sprechen könnte und dass auf der Welt verschiedene Sprachen existieren, die sich von ihrer eigenen Sprache unterscheiden. Außerdem waren bei beiden Klassen die meisten Probanden sich dessen bewusst, dass man sich sprachlich anpassen sollte, damit die Interaktion besser verlaufen kann.

Was das Potenzial zur Entwicklung der *Verhaltensflexibilität* angeht, ist es bei den meisten Probanden zu einem gewissen Maß entwickelt. Das kann man durch die Bereitschaft der Anwendung von Mimik und Gestik bei beiden Gruppen der Probanden sehen. Die Probanden beider Klassenstufen waren sich dessen bewusst, dass unterschiedliche Sprachen zu Schwierigkeiten in der Kommunikation führen können. Was die Anwendung einer fremden Sprache angeht, konnte aber der Unterschied festgestellt werden, dass die Achtklässler öfter behaupteten, dass sie eine fremde Sprache bei der Interaktion verwenden würden. Außerdem tauchte bei den Achtklässlern wieder der Aspekt *Wissen über fremde Kultur* auf, was bei den Fünftklässlern nicht der Fall war. Bei diesem Fragenset zeigten Probanden der beiden Klassen auch Offenheit gegenüber fremden Personen, indem sie bei einer Begegnung mit ihnen in eine Interaktion treten würden, entweder um zu spielen, um zu sprechen oder um diese Personen kennen zu lernen.

D) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen*

In Bezug auf den Aspekt *Respekt gegenüber den Anderen* sind die Gründe für die Auswahl eines bestimmten Bildes von Interessen. Die Probanden beider Klassenstufen äußerten dabei verschieden Antworten. Dabei gab es auch einige Ähnlichkeiten. Die meisten suchten sich das bestimmte Bild aus, weil es ihnen interessant vorkam. Die restlichen Probanden hatten verschiedene Antworten – einige gingen von eigenen Vorlieben aus – z.B. Liebe zur Natur – oder von Unterschieden in der Kultur usw. Der Unterschied zwischen den Altersgruppen besteht darin, dass bei allen Probanden der fünften Klasse das Anschauen des Bildes positive Emotionen hervorrief, während sich bei der achten Klasse nur drei von fünf Probanden beim Betrachten des Bildes wohl fühlten; zwei von ihnen fühlten sich dagegen traurig. Weitere bedeutsame Unterschiede können nicht festgestellt werden. So auch bei der Frage, ob

Probanden die Personen auf dem Bild gerne treffen würden – alle Fünftklässler würden diese Person gern kennen lernen, während bei den Achtklässlern nur ein Proband nicht sicher ist, ob er die fremde Person treffen würde.

In Bezug auf die Gründe, warum sie die fremde Person treffen würden, äußerten Probanden beider Klassestufen mit den kulturell geprägten Unterschieden verbundene Motive, wie z.B. die Lebensweise kennen lernen oder Information über eine fremde Kultur herausfinden. Unterschiede bestehen darin, dass bei den Achtklässlern, im Gegensatz zu den Fünftklässlern, auch hier einige Vorurteile auftauchten. Bei den Fünftklässlern kann man feststellen, dass einige Probanden das ausgesuchte Bild stark mit der eigenen Familie verbanden, was bei den Achtklässlern nicht der Fall ist.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Probanden beider Klassen keine negativen Emotionen und Haltungen gegenüber den Anderen zeigten. Dadurch lässt sich bei den meisten Probanden Offenheit gegenüber den Anderen und Andersartigen beobachten, was als ein wichtiger Schritt bei der Entwicklung des Respekts und Akzeptanz der Anderen ist.

E) Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Aspekt *Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zu setzen*

Bei den *Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen* geht man von den Unterschieden und Ähnlichkeiten der eigenen und fremden Kultur aus. Was die Ähnlichkeiten zwischen den Fremden und den Probanden angeht, findet man bei beiden Klassenstufen keine großen Unterschiede. Alle befragten Fünftklässler und alle Achtklässler bis auf einen Probanden fanden einige Ähnlichkeiten. Die meisten Probanden aus beiden Klassen verbanden die Ähnlichkeiten mit dem Alter der Personen, mit ihren Vorlieben und einige mit dem Spielen und Aussehen. Diese Probanden berichteten am meisten über das äußere Erscheinungsbild. Nur einige Probanden gingen dabei ein bisschen in die Tiefe. Diese Probanden führten Ähnlichkeiten wie menschliche Eigenschaften an. Man könnte behaupten, dass bei diesen Probanden die Tendenz zur Entwicklung der IK bzw. zur Reflexion interkultureller Fragen höher ist als bei anderen Probanden,

Bei der Formulierung der Unterschiede zwischen den Probanden und der fremden Person auf dem Bild, unterschieden sich die Altersgruppen viel mehr. Bei den Fünftklässlern gingen die meisten Probanden bei den Unterschieden vom Aussehen der Person aus – also von dem Sichtbaren. Im Gegensatz dazu, fokussierten sich die Achtklässler mehr auf die kulturell geprägten Unterschiede, die nicht sichtbar sind, z.B. Kultur, Bräuche, Sitten, sozialer Status usw. Daraus kann man behaupten, dass die Achtklässler mehr über die Personen auf dem Bild

nachdachten. Außerdem zeigten Probanden der achten Klasse, im Gegensatz zu Probanden der fünften Klasse, mehr Wissen über fremde Kultur, über die Sitten und Bräuche in einer fremden Kultur. Von jeder Probandengruppe glaubte nur ein Proband, dass die Personen auf dem Bild auch anders denken könnten. Außerdem bezogen sich die meisten Probanden beim Gespräch über die Unterschiede nicht auf die Sprache, obwohl sich die meisten befragten Probanden beider Klassenstufen bei vorherigen Fragen äußerten, dass sich die Sprache der fremden Person von ihrer Muttersprache unterscheidet.

Zwischen den Probanden beider Altersgruppen findet man den größten Unterschied bei den Fragen über die selbst erlebte interkulturelle Begegnung. Bei den Achtklässlern hatten die meisten Probanden eine Begegnung mit einer fremden Person. Im Gegensatz dazu, hatten bei den Fünftklässlern die meisten keine interkulturelle Begegnung. Der Grund dafür könnte das Alter der Probanden sein. Probanden der achten Klasse hatten mehr Möglichkeiten, eine fremde Person zu treffen, weil sie wahrscheinlich in mehreren größeren Städten waren – auch mit der Familie oder während eines Schulausfluges. Außerdem könnte der Grund auch darin bestehen, dass die Achtklässler mehr Aufmerksamkeit auf fremde Personen richten. Was die verschiedenen Medien als Begegnungsquellen angeht, begegneten die meisten Probanden beider Klassen fremden Personen per Medien.

F) Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Klassen allgemein

Neben den dargestellten Unterschieden in Bezug auf die Aspekte der IK gibt es bei den Acht- und Fünftklässlern weitere Unterschiede, die in der Fortführung beschrieben werden. Was das Beantworten der Fragen des Interviews angeht, zeigten Achtklässler bessere Leistungen. Im Gegensatz zu den Fünftklässlern hatten Achtklässler nicht so viele Hemmungen beim Verbalisieren ihrer Gedanken und Gefühle. Bei der fünften Klasse gaben die Probanden bei einigen Fragen keine Antwort, weshalb zusätzliche Fragen gestellt werden mussten. Im Gegensatz zu den jüngeren Probanden, leisteten die Älteren viel bessere Leistungen beim Beantworten von Fragen. Bei den Antworten der älteren Probanden konnte man viel mehr herausfinden, weil sie ihre Meinungen öfter als jüngere Probanden erklärten. Bei den Fünftklässlern drehte sich bei den Antworten vieles um Spiel und Spaß, was bei den Achtklässlern nicht so stark zum Ausdruck kam. Ein weiterer Unterschied ist, dass einige Probanden aus der achten Klasse bestimmtes Wissen über andere Kulturen und fremde Menschen zeigten und dass dabei einige Vorurteile vorkamen. Bei den Fünftklässlern wurden das Wissen über Andere und die Vorurteile kaum angesprochen. Die meisten Vorurteile bei den Achtklässlern beziehen sich auf das Bild mit den Angehörigen der Minderheit der Roma.

3.4. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews kurz anhand der Hypothesen interpretiert und es wird erläutert, ob sie bestätigt wurden. Außerdem werden einige Nachteile der Instrumente und der Vorgehensweise bei den Interviews dargestellt. Des Weiteren wird die Anwendbarkeit der Instrumente diskutiert. Schließlich wird der Bezug auf die Ziele der Forschung erläutert.

Hypothese 1: Ältere Probanden sind offener zu fremden Personen.

Für diese Hypothese kann man nicht mit Sicherheit sagen, dass sie bestätigt ist. Bei beiden Interviewtyps zeigten beide Altersgruppen Offenheit gegenüber fremden Personen. Obwohl bei einigen Fragensets ältere Probanden doch mehr Offenheit zeigten, kann man nicht feststellen, dass sie auch allgemein offener den fremden Personen gegenüber sind, weil bei einigen Fragensets auch die jüngeren Probanden diese Offenheit zeigten. Man kann allgemein feststellen, dass die Probanden keine Abneigung und negative Gefühle gegenüber den Anderen zeigen, was ein großer Schritt bei der Entwicklung der IK ist. Außerdem weist die offene Haltung darauf hin, dass die Probanden über das Potenzial für Entwicklung weiterer Aspekte der interkulturellen Kompetenz verfügen.

Hypothese 2: Ältere Probanden erkennen mehrere Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf die fremden Menschen.

Diese Hypothese kann am besten anhand der Antworten aus dem Interview B überprüft werden. Was die Ähnlichkeiten in Bezug auf die fremden Menschen angeht, kann man feststellen, dass beide Altersgruppen ähnliche Antworten gaben und dabei keine großen Unterschiede existieren. Im Gegensatz dazu, gibt es bei den Unterschieden in Bezug auf die fremden Menschen doch bestimmte Diskrepanzen zwischen den Altersgruppen. Diese beziehen sich nicht auf die Anzahl der geäußerten Unterschiede, sondern darauf, ob die Probanden mehr oder weniger über diese Unterschiede nachdachten und worüber sie dabei berichteten. Ältere Probanden waren im Gegensatz zu den jüngeren bei diesem Aspekt der IK präziser und dachten mehr darüber nach, weil sie sich nicht ausschließlich auf das Äußere, bzw. das Aussehen fokussierten. Deshalb wurde diese Hypothese teilweise bestätigt. Nämlich, ältere Probanden sind präziser beim Identifizieren der Unterschiede in Bezug auf die fremde Person.

Hypothese 3: Ältere Probanden zeigen mehr Flexibilität im Umgang mit fremden und unbekanntem Personen.

Anhand der beiden Interviewtyps kann man feststellen, dass bei beiden Altersgruppen die meisten Probanden das Potenzial zur Entwicklung der Verhaltensflexibilität im Umgang mit fremden und unbekanntem Personen zeigen. Obwohl beide Altersgruppen behaupteten, sie würden ihr Verhalten und die Kommunikation der Situation anpassen, kann man, besonders bei denjenigen Probanden, die keine direkte Interaktion mit der fremden Person hatten, das sehr schwierig auch bestätigen. Die älteren Probanden hatten jedoch mehr direkte Kontakte mit fremden Personen. Man könnte daher vermuten, dass bei beiden Altersgruppen das Potenzial für die Entwicklung der Verhaltensflexibilität präsent ist, aber dass die älteren Probanden aufgrund ihrer Erfahrung in der direkten Interaktion ihr Verhalten präziser einschätzen können. Hier muss man aber auch die Neigung der Probanden zum sozial erwünschten Antwortverhalten berücksichtigen. In diesem Sinne kann die Hypothese 3 weder bestätigt noch abgelehnt werden.

Hypothese 4: Ältere Probanden können Emotionen der anderen Menschen präziser interpretieren.

Bei der Interpretation der Emotionen der anderen Menschen gingen beide Altersgruppen meistens von den Gesichtsausdrücken aus, besonders bei dem Interview B, wo die Probanden ein Bild beschreiben sollten. Dabei waren aber die älteren Probanden etwas präziser als die Jüngeren. Man kann dementsprechend feststellen, dass diese Hypothese bestätigt wurde. Der Grund dafür kann auch darin liegen, dass sie auch allgemein offener beim Beantworten der Fragen waren, meistens vollständiger Antworten als jüngere Probanden gaben und weniger Hemmungen bei beiden Interviewtypen hatten. Bei der Interpretation der Emotionen anderer Menschen tauchen aber auch einige Vorurteile auf. Beim Interview A findet man diese Vorurteile meistens bei der fünften Klasse und beim Interview B meistens bei der achten Klasse.

Hypothese 5: Beide Probandengruppen wissen, wo und wie sie Informationen über fremde Menschen oder fremde Kulturen herausfinden können.

Diese Hypothese ist mit dem Aspekt *Entdeckung des Wissens* verbunden. Beide Altersgruppen berichteten bei solchen Fragen über verschiedene Quellen für das Herausfinden der Informationen über fremde Menschen und fremde Kulturen. Die meisten Probanden beider Altersgruppen führten aber dabei Internet als die primäre Quelle an. Daher kann man

feststellen, dass die Hypothese 5 bestätigt wurde, obwohl man nicht sicherstellen kann ob die Probanden tatsächlich so vorgehen würden.

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit war, die Anwendbarkeit der beiden Instrumente (AIE und AIEVM) in der Grundschule zu untersuchen. In der Fortführung wird dies diskutiert und es wird angemerkt, was während der Interviews anders, bzw. besser gemacht werden konnte. Wie bereits festgestellt wurde, gaben viele Probanden, besonders die jüngeren, kurze und unvollständige Antworten. Der Grund dafür kann darin liegen, dass die Probanden schüchtern waren, weil sie früher offensichtlich nicht solche Gelegenheiten hatten, an einer Forschung teilzunehmen. Außerdem war die Moderatorin eine unbekannte Person für sie, weswegen sie vielleicht einige Hemmungen hatten. Deshalb wäre es gut, dass man mit den Probanden zusätzliche Vorentlastungsaktivitäten durchführt, damit sie sich sicher fühlen, ihre eigenen Meinungen und Gefühle zu äußern. Bei einigen Probanden sollte man auch beim Interview langsamer vorgehen und ihnen mehr Zeit zum Nachdenken geben. Außerdem sollten einige Fragen so umformuliert werden, dass sie mit „Ja“ oder „Nein“ nicht beantwortet werden können. Einige Probanden sollte man auch mehr dazu ermutigen, dass sie ihre Antworten erklären, weil es sehr viele Antworten gab, die interessant waren, aber anhand deren man nichts erschließen konnte, weil sie nicht erklärt wurden. Das ist besonders bei dem Interviewtyp A der Fall, wo die Probanden über den Einfluss der Begegnung auf das Wahrnehmen der fremden Person berichten sollten.

Bezogen auf die Ziele der Forschung, wollte man überprüfen, ob, die beiden Instrumente den SuS, bzw. den Probanden angepasst und angemessen sind und ob man durch sie die bestimmten Aspekte der IK erforschen kann, die im Kapitel 2.4.2.2.3. dargestellt wurden. Man kann anhand der Analyse der Interviewantworten festlegen, dass die Bilder und die Fragen den SuS der fünften und achten Klasse angepasst und angemessen sind. Die meisten Probanden verstanden und beantworteten alle Fragen. Es gab bei den komplexeren Fragen bei einigen Probanden Schwierigkeiten, die aber mit Hilfe von zusätzlichen Fragen überwunden werden konnten. Die beiden Instrumente könnten gut im FSU gebraucht werden, damit die Fremdsprachenlehrkräfte einen Einblick bekommen, ob die SuS über das Potenzial zur Entwicklung bestimmter Aspekte der IK verfügen. Dabei wäre es sinnvoll, diese Materialien mehrmals bei den SuS anzuwenden, damit man Fortschritte bei den SuS beobachten kann. Man könnte auch behaupten, dass es weniger Hemmungen gäbe, wenn das Interview von einer Person geleitet würde, die den Probanden bekannt ist – z.B. von ihrer Fremdsprachenlehrkraft.

Durch diese Interviews wollte man auch feststellen, ob man die Aspekte der IK durch die Materialien von den beiden Instrumenten erforschen kann. Wir sind zum Schluss gekommen, dass es schwierig ist, anhand nur ein paar Fragen festzustellen, ob Aspekte der IK bei den Probanden entwickelt sind oder nicht, weil diese Aspekte sehr komplex sind. Bei den meisten Aspekten konnte man nur ermitteln, ob die Probanden die Tendenz oder das Potenzial zur Entwicklung dieser Aspekte der IK zeigen. Beispielsweise, bei dem Aspekten *Empathie* konnte man nicht ermitteln, ob dieser Aspekt bei den Probanden entwickelt ist; man konnte nur feststellen, ob die Probanden die Gefühle der fremden Person erkennen können und ob sie damit Tendenz zur Entwicklung der Empathie gegenüber fremden Menschen zeigen. Einige Aspekte der IK konnten anhand der Fragen überhaupt nicht ermittelt werden und man konnte auch nicht feststellen, ob die Probanden über die Tendenz und das Potenzial zur Entwicklung dieser Aspekte verfügen. Dies bezieht sich auf die Aspekte *Handlungsorientierung* und *kritische kulturelle Bewusstheit*. Ein weiteres Problem bezogen auf die Aspekte der IK liegt darin, dass bei einigen Aspekten, z.B. bei der *Entdeckung des Wissens*, die Probanden eine Antwort geben können, aber man kann nicht feststellen, ob sie so in der Wirklichkeit handeln würden.

Was die beiden Interviewtypen angeht, wollte man überprüfen, welches der beiden Instrumente leichter für die Probanden ist. Man ging davon aus, dass das Interview B einfacher ist, weil die Probanden nur die Bilder beschreiben sollten. Deshalb hat man vermutet, dass dieser Interviewtyp insbesondere für jüngere Probanden leichter ist. Es stellte sich aber fest, dass diese Vermutungen nicht ganz richtig waren. Es gibt keine bedeutsamen Unterschiede bei dem Beantworten der Fragen aus dem Interview A und Interview B. Die meisten Fragen beider Interviewtypen wurden sowohl von den Fünftklässlern als auch von den Achtklässlern beantwortet und es tauchten keine Probleme bei dem Interview A. Daher konnte nicht bestätigt werden, dass das Interview B leichter ist.

Weiterhin wollte man durch diese Forschung betrachten, welches der beiden Instrumente einen besseren Einblick in die Entwicklung der IK der SuS gibt. Das Interview A ist umfangreicher und man kann mehr Aspekte der IK ermitteln als mithilfe des Interviews B. Weiterhin werden beim Interview A Fragen gestellt, die sich auf die selbsterlebte Begegnung mit der fremden Person beziehen und beim Interview B umfassen die Fragen zum größten Teil nur die Beschreibung des Bildes. Man kann durch die Fragen aus dem Interview A mehr über die Gefühle, Meinungen, Haltungen usw. der Probanden herausfinden. Dementsprechend könnte man feststellen, dass man durch die Fragen des Interviews A einen besseren Einblick in die Entwicklung der IK bekommt.

3.5. Schlussfolgerung und Empfehlungen für den Unterricht

Das Ziel dieser Forschung war es, die Materialien aus den Instrumenten AIE und AIEVM mit den SuS der fünften und achten Klasse anzuwenden, um zu sehen, welche Aspekte der IK durch diese Materialien überprüft werden können. Außerdem wollte man überprüfen, ob sich die Entwicklung der interkulturellrelevanten Teilaspekten zwischen den beiden untersuchten Klassenstufen unterscheidet. Des Weiteren wollte man ermitteln, welches der beiden Instrumente einen besseren Einblick in die Entwicklung der IK der SuS liefert und leichter für jüngere bzw. für ältere SuS ist. In der Fortführung werden die Befunde der Forschung kurz dargestellt und es werden auf dieser Grundlage einige Empfehlungen für den DaF-Unterricht hinsichtlich der Materialien der Instrumente AIE und AIEVM abgeleitet.

Diese Forschung zeigte, dass beide Probandengruppen Offenheit gegenüber fremden Personen zeigen und dass beide einige Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf die fremden Menschen äußerten. Dabei gab es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden befragten Klassenstufen und Interviewtypen. Als ein altersgruppenbezogener Unterschied konnte aber ermittelt werden, dass sowohl bei den Ähnlichkeiten und Unterschieden in Bezug auf die fremde Person als auch bei der Interpretation der Gefühle der fremden Person älteren Probanden präziser waren. Beide Probandengruppen zeigen in ähnlichem Maße die Tendenz zu Entwicklung des Aspekts der Verhaltensflexibilität, was man aber mit den benutzten Instrumenten nur anhand des Gesagten feststellen aber nicht überprüfen konnte. Da die Neigung zu sozial erwünschten Antworten oft ein Problem bei solchen Untersuchungen ist, kann man nicht mit Sicherheit sagen, ob die Probanden in realen Situationen tatsächlich so handeln würden, wie sie es behaupten. Vergleichbar hierzu konnte ebenfalls ermittelt werden, dass beide Probandengruppen wissen, wie und wo sie Informationen über fremde Menschen und fremde Kulturen herausfinden können, aber nicht, ob die Probanden diese Informationsquellen wirklich benutzen würden.

Anhand der Datenanalyse stellte man weiter fest, dass man durch das Interview A, bzw. die Materialien von AIE, einen besseren Einblick in die Entwicklung von bestimmten Aspekten der IK bekommen kann. Bei den Fragen im Interview A mussten die Probanden mehr nachdenken und öfters die eigene Meinung äußern, während die Basis bei dem Interview B die Beschreibung eines Bildes war. Außerdem können durch den Interviewtyp A mehrere Aspekte der IK erfragt werden.

Obwohl keine Probleme bei der Datenerhebung auftauchten, begegnete man ihnen bei der Datenanalyse. Hier stellte sich ein bedeutender Nachteil der Instrumente heraus, und zwar

dass einige Aspekte der IK durch Materialien der beiden Instrumente nicht überprüft werden können. Dies bezieht sich primär auf die *kritische kulturelle Bewusstheit* und die *Handlungsorientierung*. Trotzdem konnte man insgesamt feststellen, dass die Materialien von AIE und AIEVM für jüngere Lerner den Probanden der höheren Klassenstufen der Grundschule anwendbar und angemessen sind. Dies gilt insbesondere für die Materialien von AIE, weil sie mehrere Möglichkeiten beim Arbeiten in DaF-Unterricht bieten. Schließlich zeigten die Resultate der Forschung, dass es bei beiden Klassenstufen weder bei den Interviews anhand der AIE-Materialien noch bei den Interviews mittels AIEVM-Materialien Probleme gab, weshalb man schließen kann, dass es nicht festzustellen ist, welches der beiden Instrumente für jüngere Probanden und welches für ältere leichter ist.

Anhand der Ergebnisse der Forschung kann man schließen, dass man diese Materialien im DaF-Unterricht, mit dem Ziel der Entwicklung und Förderung der IK anwenden kann. Betrachtet man diese Erkenntnis in Bezug auf die Lernziele bzw. die erwünschten Lernleistungen in den nationalen Dokumenten wird deutlich, dass mithilfe der Materialien der beiden Instrumente einige Lernziele aus den Bildungsdokumenten berücksichtigt werden. Die Instrumente können daher dafür dienen, dass man den Einblick bekommt, ob das bestimmte Lernziel bei den SuS erreicht worden ist und man könnte durch diese Instrumente zur Erreichung dieser Lernziele gelangen. Was das Curriculum (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik... 2019*) angeht, berücksichtigen die Instrumente konkret die Ziele, dass die SuS „(...) Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und den fremden Kulturen [erkennen]“ (ibid., übers. T.K.) und dass sie „(...) offen und mit Interesse gegenüber fremden und unverständlichen Inhalten [reagieren]“ (ibid., übers. T.K.)⁹⁰. Bezogen auf den Lehrplan (*Nastavni plan i program...2006*) können mithilfe der erprobten Instrumente folgende Ziele erreicht und überprüft werden: „(...) Sensibilisierung für das Bemerkens der kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede (...)“ (ibid. 146, übers. T.K.) und „(...) die Entwicklung der Offenheit (...) gegenüber den Anderen und Andersseitigen (...)“ (ibid., übers. T.K.)⁹¹. Dementsprechend kann man feststellen, dass die Instrumente AIE und AIEVM sinnvoll zur Erreichung einiger, der in den Dokumenten festgelegten Ziele eingesetzt werden können.

⁹⁰ Im Original lauten die Ziele: „(...) prepoznaje sličnosti i razlike između vlastite kulture i drugih kultura“ und „(...) reagira otvoreno i s interesom na strane i nerazumljive sadržaje“.

⁹¹ Im Original lauten die Ziele: „(...) senzibilizacija za uočavanje kulturoloških sličnosti i različitosti (...)“ und „(...) razvijanje otvorenosti (...) prema drugom i drugačijemu (...)“.

Auf dieser Grundlage lassen sich einige Empfehlungen für den Einsatz der AIE- und AIEVM-Materialien im FS- bzw. im DaF-Unterricht formulieren. Das AIE-Instrument (2009) schlägt bereits einige Erfahrungssituationen vor, wie z.B. nach einem Schulausflug oder nach den Ferien, nach denen es wünschenswert wäre, die Fragen dieses Instrumentes an die SuS zu stellen bzw. die erlebte Situation gesteuert zu besprechen. Was die zeitliche Dimension der Anwendung der beiden Instrumente betrifft, wäre es sinnvoll, diese Materialien mehrmals durchzuführen, bzw. in bestimmten Zeitabständen, damit man sieht, ob es einige Fortschritte bei der Entwicklung von Aspekten der IK bei den SuS gibt. Auf diese Weise könnte man nicht nur die vertikale Dimension in den ermittelbaren Teilkomponenten der IK der SuS beobachten, sondern auch wichtige Hinweise erhalten, an welchen Aspekten der IK der SuS man eventuell im FSU mehr arbeiten müsste.

Was die Einschränkungen der Instrumente hinsichtlich des realen Einsatzes der bei den SuS erfragten Teilaspekte der IK betrifft, wäre es ratsam, dass man, nachdem man den SuS Fragen aus den Materialien der erprobten Instrumente gestellt hat, auch überprüft, ob die SuS tatsächlich im Einklang mit ihren Aussagen handeln würden – beispielsweise bei dem Aspekt der *Verhaltensflexibilität*. Man könnte zu diesem Zweck die SuS mit einer fremden Person direkt konfrontieren, weil man erst anhand einer direkten Interaktion einen realistischen Einblick in die Entwicklung der Aspekte der IK bekommen kann. Darüber hinaus könnte man dank der Tatsache, dass die heutige Jugend viel Zeit am Computer und im Internet verbringt, eine Zusammenarbeit mit einigen Schulen aus einem fremdsprachigen Land ermöglichen, wobei DaF-SuS mit den DaF-SuS aus einem fremden Land chatten können oder per Video-Link direkt kommunizieren. Außerdem könnten die Fremdsprachenlehrkräfte und SuS an unterschiedlichen internationalen Projekten teilnehmen.

Das Forschungsergebnis, dass beide Probandengruppe wissen, wo und wie sie sich Wissen über fremde Kulturen und Menschen aneignen können, könnte in der Praxis genutzt werden, um zu überprüfen, ob die SuS tatsächlich, die angegebenen Informationsquellen benutzen würden. Eine weitere Empfehlung, die aus den Ergebnissen dieser Forschung hervorgeht ist diese, dass man die SuS mit zahlreichen authentischen Materialien aus den fremden Ländern (Dokumentarfilme, Zeitungen usw.) konfrontieren sollte, damit sie einsehen, dass auf der Welt verschiedene Menschen existieren und dass sich ihre Lebensweise von der eigenen unterscheiden kann. Außerdem sollten während des Unterrichts mehrere Aktivitäten durchgeführt werden, bei denen SuS die eigene Meinung über die fremde Kultur und fremde Menschen äußern und über eigene Gefühle berichten können. Diesbezüglich könnte die

Fremdsprachenlehrkraft einen großen Beitrag zur Erkennung der eventuellen Vorurteile und Stereotypen und zu ihrer Abschaffung leisten.

Abschließend kann man feststellen, dass mit dieser Forschungsarbeit gezeigt werden konnte, dass die Anwendung der AIE- und AIEVM-Materialien im FSU bzw. DaF-Unterricht im Sinne der Förderung und der Evaluation der IK der SuS sinnvoll wäre, weil man mithilfe dieser Materialien, einige in den kroatischen Bildungsdokumente vorgegebene Ziele IK erreichen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Andraka, M. & Petravić, A. (2007): Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika. In: *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika – interkulturalnost u nastavi stranih jezika. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa* (27-48). Čakovec – Osijek.
- Bennett, M. J. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196, *angeführt nach* Petravić, A. (2016): Međukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga, 84.
- Bennett, M. J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. R. (Hg.): *Education for the Intercultural Experience* (21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998): Intercultural Communication: A Current Perspective. U: Bennet, M. J. (Ur.): *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings* (1-34). Boston / London: Intercultural Press, *angeführt nach* Petravić, A. (2016): Međukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga, 84.
- Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Tübingen.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2005): *European language portfolio. Theoretical model and proposed template for an Autobiography of 'Key intercultural Experiences'*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2009): *RePA. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz. Europarat. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePa_090724.pdf
- Chase, M. & Beaumont, K. et.al. (1996): *Foundation of Intercultural Studies – Resource Book*. Vancouver, *angeführt nach* Petravić, A. (2016): Međukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga, 21.

- Council of Europe [coe]. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe, 2009. Übernommen am 24.6.2020.: <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Council of Europe [coe]. (2009). *Autobiography of intercultural Encounters for younger Learners*. Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learners/168089f4d8>
- Council of Europe [coe]. (2009). *Autobiography of intercultural Encounters for younger Learners. Feedback form for facilitators*. Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/feedback-form-for-facilitators-autobiography-of-intercultural-encounte/16808c7642>
- Council of Europe [coe]. (2009). *Autobiography of intercultural Encounters for younger Learners. Notes for Facilitators*. Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/notes-for-facilitators-autobiography-of-intercultural-encounters-for-y/168089f4df>
- Council of Europe [coe]. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters for younger Learners. Picture cards*. Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/picture-cards-autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-le/168089fbf2>
- Council of Europe [coe]. (2009). *Autobiography of intercultural Encounters for younger Learners. Text cards*. Übernommen am: 24.6.2020:<https://rm.coe.int/text-cards-autobiography-of-intercultural-encounters-for-younger-learn/168089fbf7>
- Council of Europe [coe]. (2013). *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners*. Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/images-of-others-an-autobiography-of-intercultural-encounters-through-/168089fdc3>
- Council of Europe [coe]. (2013). *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners. Notes for facilitators*. Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/notes-for-facilitators-images-of-others-an-autobiography-of-intercultu/168089fdc5>
- Council of Europe [coe]. (2013). *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners. Concepts for discussion* Abgerufen am 24. 6. 2020: <https://rm.coe.int/concepts-for-discussion-autobiography-of-intercultural-encounters/168089ea7f>

- Council of Europe [coe]. (2013). *Images of Others. An Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media for Younger Learners. Feedback form for facilitators.* Übernommen am 24.6.2020: <https://rm.coe.int/feedback-form-for-facilitators-images-of-others-an-autobiography-of-in/16808c7647>
- Council of Europe [coe]. (2018). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors.* Übernommen am 25.6.2020: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680-787989>
- Deardorff, D. K. (2006): Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In: *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* (13-42). Bertelsmann Stiftung.
- Eberhardt, J.-O. (2013): *Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Fennes, H., Hapgood, K. (1997): *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders.* London / Washington: Cassell, *angeführt nach* Petravić, A. (2016): Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga, S. 84.
- Gehrmann, S. (2017): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 22(1), 83-106. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/839/840>
- Gehrmann, S., Petravić, A. & Šenjug Golub, A. (2012): Interkulturelle Kompetenz und ihre Evaluation im Fremdsprachenunterricht – Schwerpunkt Primarstufe. *Zagreber germanistische Beiträge: Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft*, 21(2012), 301-327.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Europarat / Langenscheidt (2001).
- Grosch, H. & Leenenm W.R. (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Dovermann, U. / Reiberg, L. (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (29-46). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, *angeführt nach* Petravić, A. (2016): Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga, 84.
- Hansen, G. (2003): Der Schlüssel zum Erfolg: Inter„kulturelle“ Kompetenz?. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14(2013)1, 176-178.

- Hesse, H.G. (2009): Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Hu, A. & Byram, M. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment* (161-172). Tübingen: Gunter Narr Verlag, *angeführt nach* Šenjug Golub, A. (2013): *Evaluacija međukulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika*. Zagreb: Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb.
- Hesse, H. G., Göbel, K. & Jude, N. (2008): Interkulturelle Kompetenz. In: Klieme, E. (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (180-190). Weinheim: Beltz.
- INCA. *Assessorenhandbuch* (2004). Übernommen am 24.6.2020: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Knapp-Potthoff, A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (181-205). München: Iudicum (=Reihe interkulturelle Kommunikation; Bd.3), *angeführt nach* Petradić, A. (2016): *Međukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepta do primjene*. Zagreb: Školska knjiga, S. 37.
- Leiprecht, R. (2008): Kulturalisierung vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, L. & Farrokhzad, S. (Hg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auenheimer* (129-147). Münster / New York / München / Berlin: Waxman.
- Matuso, C. (2012): A Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective Model Type and Conceptualization of Culture. In: *Fukoka University review of literature humanities* 44 (2), 347-380.
- Mecheril, P. (2003): Behauptete Normalität – Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14(2003)1, 198-201.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Übernommen am 24.6.2020: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOS]. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Übernommen am 24.6.2020: https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf
- Petradić, A. (2016): *Međukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepta do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.

- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 11(3), 1-21. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>
- REPA – die Ressourcen im Bildungsverlauf. Hinweise zur Nutzung. Übernommen am 26.6.2020: <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents-final/CARAP-Hinweise-Ressourcen-im-Bildungsverlauf-060911.pdf?ver=2012-02-22-091919-317>
- Risager, K. (2007): *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rössler, A. (2010): Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In.: Caspari, D. & Künster, L. (Hg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz* (115-129). Frankfurt/Main: Peter Lang, angeführt nach Petravić, A. (2016): Međukulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga, S. 37.
- Sercu, L. (2005): Teaching Foreign Languages in a n Intercultural World. In: Sercu et al.: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (1-18). Clevedon et. al.: Multilingual Matters.
- Šenjug Golub, A. (2013): *Evaluacija međukulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika*. Zagreb: Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb (unveröffentlichte Doktorarbeit).
- Thomas, A. (2003): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch. Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1 – Grundlagen und Praxisfelder* (19-31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Welsch, W. (2005): Transkulturelle Gesellschaft. In: Merz-Benz, P.-U. & Wagner, G. (Hg.): *Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie* (39-67). Frankfurt: Humanities Online.

ANHÄNGE

Anhang 1. Interview A

Anhang 1.1. Fragen für das Interview A

Anhang 1.2. Beispiele der Bilder für das Interview A

Anhang 1.3. Interviewtranskripte – fünfte Klasse

Anhang 1.4. Interviewtranskripte –achte Klasse

Anhang 2: Interview B

Anhang 2.1. Fragen für das Interview B

Anhang 2.2. Beispiele der Bilder für das Interview B

Anhang 2.3. Interviewtranskripte – fünfte Klasse

Anhang 2.4. Interviewtranskripte – achte Klasse

Anhang 3: Aussage über die Originalität der Arbeit

Anhang 1. Interview A

Anhang 1.1. Fragen für das Interview A

A) AUTOBIOGRAFIJA ZA MLAĐE UČENIKE – RAZGOVOR O SUSRETU SA STRANCI

1. Uvodna aktivnost

- a) Što misliš, što su jedni na drugima prvo primijetili?
- b) Misliš li da su primijetili nešto što im je različito ili slično?
- c) Što misliš, jesu li sretni što su se sastali?
- d) Što misliš, mogu li na jednostavan način komunicirati? O čemu bi mogli pričati?
- e) Što misliš, bi li se mogli sprijateljiti?

RAZGOVOR O SUSRETU

1. Opisivanje susreta

- a) S kim si se susreo?
- b) Gdje ste se susreli?
- c) Kada ste se susreli?
- d) Što si na tom mjesto radio?

2. Opisivanje osobe

- a) Reci mi nešto više o toj osobi.
- b) Tko je ona bila?
- c) Što si prvo na njoj primijetio?
- d) Kako se zove?
- e) Kako je izgledala?
- f) Što je imala obučeno?
- g) Je li imala nakit?
- h) Jesi li negdje vidio slične osobe?

3. Opisivanje komunikacije sa osobom

- a) Kako je osoba komunicirala?
- b) Je li bilo jednostavno razumjeti ju?
- c) Kako si ti komunicirao?
- d) Jesi li se morao prilagoditi osobi?
- e) Jesi li koristio mimiku i geste?
- f) Je li osoba koristila mimiku i geste?

4. Opisivanje tvojih osjećaja

- a) O čemu si razmišljao? (je li ti bilo čudno, zanimljivo ...)
- b) Kako si se osjećao? (je li ti bilo ugodno, jesi li bio ljut, nervozan...)
- c) Kako ti se činila osoba? (je li ti se sviđela ili ne..zašto)
- d) Bi li volio tu osobu ponovi vidjeti?

5. Opisivanje osjećaja osobe

- a) Što misliš, kako se osjećala osoba?
- b) Što misliš, o čemu je razmišljala?
- c) Što misliš, kako si se ti činio toj osobi? (jesi li joj se sviđio ili ne)
- d) Što misliš, bi li ta osoba voljela vidjeti te ponovo?

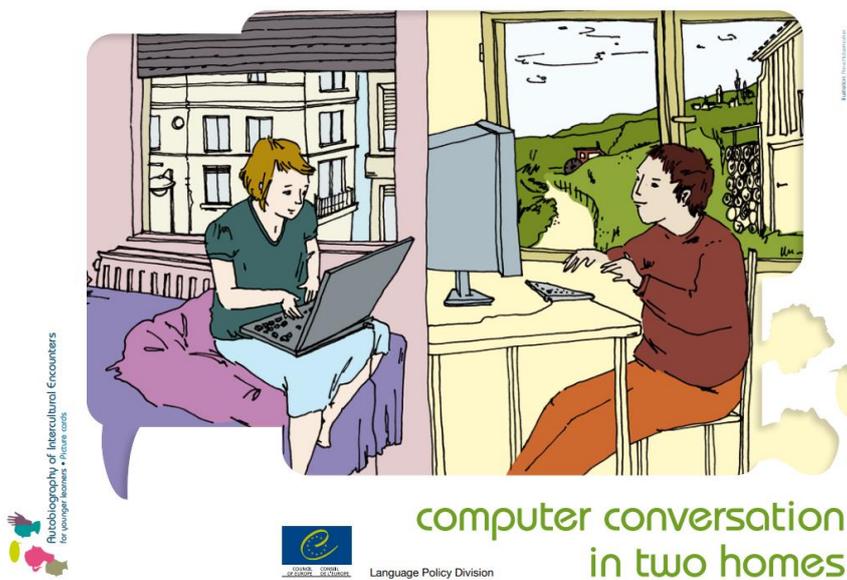
6. Slično – različito

- a) Što misliš, jeste li se i ti i ta osoba osjećali isto?
- b) Misliš li da si se ti zbog nečega određenoga osjećao drugačije?
- c) Što misliš, postoji li nešto, što bi mogao naučiti od te osobe? (što je s načinom govora, oblačenjem...)
- d) Što misliš, bi li ta osoba mogla nešto od tebe naučiti?

7. Ostalo...

- a) Što bi rekao svojim prijateljima o tom susretu?
- b) Što misliš, jesi li nešto naučio iz tog susreta?
- c) Bi li volio ponovo se sresti? (što bi radili)
- d) Kada bi se ponovo sreli, što bi toj osobi rekao o sebi?
- e) Kada bi se ponovo sreli, bi li nešto napravio drugačije?
- f) Kada bi u međuvremenu htio nešto o toj osobi saznati, što bi napravio?
- g) Što misliš, je li te taj susret promijenio?
- h) Što misliš, je li te taj susret naveo da uradiš / reagiraš drugačije nego što je to uobičajeno?
- i) Misliš li da ćeš nešto poduzeti kao rezultat ovog intervjua?

Anhang 1.2. Beispiele der Bilder für da Interview A

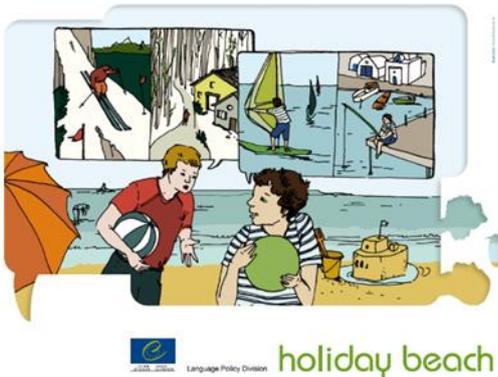


Anhang 1.3. Interviewtranskripte -fünfte Klasse

LEGENDE: M – die Moderatorin

S – Schüler / Schülerin (S6 – S10)

S6 – Schüler 6 (Proband 6)



(učenik od nekoliko slika izabire jednu na temelju koje slijedi razgovor)

M: Što misliš, što su ova dva dječaka prvo jedan na drugome primijetili?

S6: Da oboje imaju lopte.

M: Misliš da su primijetili nešto što im je slično?

S6: Da.

M: (opisujemo što se nalazi na slici) Na ovoj slici vidimo kako dječaci razmišljaju o tome gdje živi. Gdje živi ovaj dječak?

S6: Blizu mora.

M: A drugi?

S6: Negdje na planinama.

M: Što ti misliš, jesu li oni sretni što su se sreli?

S6: Pa da.

M: Zašto?

S6: Da mogu razmijeniti mišljenja, kako je živjeti na planinama, kako je na moru. O vremenu, koje im se godišnje doba više sviđa.

M: Misliš li da oni mogu na jednostavan način razgovarati?

S6: Ne.

M: Zbog čega?

S6: Zato jer svatko govori svojim narječjem.

M: Misliš li da bi oni mogli postati prijatelji?

S6: Mogli bi.

M: (pokazujem ponovo slike s početka intervjua i objašnjavam da su na slikama prikazani susreti osoba koje su na neki način različite – po vjeri, mjestu življenja, rasi itd.)

Pokušaj se prisjetiti, jesi li ikada sreo neku osobu koja je bila na neki način drugačija od tebe. Možda po boji kože, po vjeri, po načinu oblačenja?

S6: Jesam.

M: Koga si ti to sreo?

S6: Na moru kada sam bio sam sreo jednu curicu, bila je drugačija od mene po vjeri, po boji kože i govorila je drugim jezikom.

M: Kada je to bilo?

S6: Prije dvije godine?

M: Što si ti radio tamo ?

S6: Pa bio sam na plaži i gradio sam kulu od pijeska. Ona je dolazila i slučajno se spotaknula i srušila mi to i onda je tako počela govoriti engleskim jezikom pa smo se sporazumijevali, pa smo se razumjeli i na kraju smo skupa sagradili kulu.

M: Znači onda je tebi pomogla ponovo sagraditi tu kulu?

S6: Da.

M: Reci mi nešto više o toj osobi. Tko je zapravo ona bila?

Što mi sve možeš o njoj reći?

S6: Da je bila mlađa od mene, da je govorila drugim jezikom, da je bila druge rase.

M: Što si ti prvo na njoj primijetio?

S6: Da je druge rase.

M: Kako se ona zvala?

S6: Ne sjećam se.

M: Kako je ona bila obučena?

S6: Pa imala je sve kratko kao i ja, ali nije imala kupaći nego je baš imala običnu odjeću.

M: Bila je na neki način drugačije od tebe obučena?

S6: Da

M: Je li imala nekakav nakit ili neke druge stvari koje su se na njoj posebno isticale?

S6: Nije.

M: Jesi li ti već negdje vidio slične osobe ili ti je to bio prvi susret?

S6: Vidio sam već.

M: Gdje?

S6: Kada smo bili na izletima u druge krajeve, vidio sam isto ljude druge rase. Kada smo bili u Zagrebu, vidio sam tamo ljude iz druge vjere i nigdje više.

M: Kako ste se vi razgovarali? Rekao si da ste razgovarali na engleskom jeziku. Jeste li se mogli dobro razumjeti?

S6: Da. Pa ja neke riječi baš nisam mogao razumjeti jer sam bio mlađi, ali smo se mogli sporazumijevati.

M: Jesi li se ti morao prilagoditi njoj, što se tiče jezika, ili ona tebi?

S6: Ja njoj.

M: Dobro. Jeste li se kod nekih riječi koristili pokretima ruku, gestama, kako biste si to bolje objasnili?

S6: Da.

M: O čemu si ti razmišljao tijekom tog susreta?

S6: Je li ona mene prihvatila kao prijatelja, smeta li joj što sam druge vjere ili rase.

M: Kako si se ti osjećao tijekom tog susreta?

S6: Normalno.

M: Kako si ti nju doživio? Je li ti se ona svidjela ili nije?

S6: Pa, vidio sam ju kao prijatelja.

M: Bi li ju volio ponovo sresti?

S6: Bi.

M: Zbog čega?

S6: Jer sam se lijepo proveo i igrali smo se.

M: A što ti misliš, bi li ona tebe voljela ponovo sresti?

S6: Ja mislim da da.

M: Što ti misliš, o čemu je ona razmišljala tijekom tog susreta?

S6: Ne znam.

M: Što bi ti rekao, kako se ona osjećala?

S6: Čudnije, drugačije jer je kraj čovjeka koji nije kao ona.

M: Što ti misliš, kako je ona tebe doživjela? Jesi li joj se svidio kao prijatelj ili ne?

S6: Pa ja mislim da da. Bio sam jako pažljiv.

M: Misliš li da ste se osjećali slično?

S6: Pa da.

M: Misliš li da si se ti zbog nečeg određenog osjećao drugačije?

S6: Ne.

M: Što ti misliš, bi li ti mogao od te osobe nešto naučiti? Nešto novo?

S6: Da. U što oni vjeruju, kakve crkve imaju, imaju li misu i tako.

M: Misliš li da bi onda od tebe mogla nešto naučiti?

S6: Pa ne baš.

M: Zašto to misliš?

S6: Zato jer možda kod nje isto to uče jer je kršćanstvo najrasprostranjenija vjera po svijetu. Pa su možda sve to spominjali.

M: Misliš li da ona sve to već zna možda?

S6: Da.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekao o tom susretu?

S6: Pa da mi je bilo lijepo, da sam se zabavio iako je ona bila drugačija.

M: Možeš li si ti zamisliti da se ponovo sretnete?

S6: Ne.

M: A kada bi se nekim slučajem ponovo sreli, što biste radili?

S6: Pa možda bi razgovarali više jer sada više znamo. Bolje bi se sporazumijevali. Ne bi se više toliko igrali jer smo narasli, ali ipak bi se družili.

M: A što bi ti njoj rekao o sebi?

S6: Ne znam.

M: Što misliš, što bi ona tebi rekla?

S6: Možda da se preselila, da je više proučila moju vjeru, moj način života.

M: Kada bi se ponovo sreli, bi li ti nešto učinio drugačije nego prvi puta?

S6: Ne bi.

M: Kada bi ti u međuvremenu htio saznati nešto o takvim osobama kakva je ona ili o njenoj vjeri, gdje bi to pokušao pronaći?

S6: Na internetu.

M: Misliš li da je taj susret utjecao na način na koji razmišljaš o ljudima?

S6: Pa je.

M: Na koji način?

S6: Pa nisam se previše obazirao na njihovu vjeru, na njih, kao npr. oni su drugačije boje kože, oni su drugačije rase. Zanemarivao sam ih češće, a sada kada sam više saznao o tome, ne čini mi se kao da ih trebam zanemarivati.

M: Misliš li da ćeš zbog tog susreta slične situacije bolje razumjeti?

S6: Da.

S7 – Schülerin 7 (Probandin 7)

(učenica od nekoliko slika izabire jednu na temelju koje slijedi razgovor)



M: Što vidimo na toj slici?

S7: Djecu koja se igraju.

M: Gdje bi mogao taj dječak živjeti? (pokazivanje na prvog dječaka sa slike)

S7: Ne znam.

M: On živi negdje u planini, vidimo da je sve oko njega snijeg.

S7: Da.

M: A gdje živi ovaj drugi?

S7: Negdje na moru.

M: Što misliš, što su oni jedno na drugome prvo primijetili?

S7: Odjeću.

M: Je li im odjeća slična ili različita?

S7: Različita.

M: Oni su prvo primijetili nešto što im je različito, je li tako?

S7: Da.

M: Što misliš, jesu li oni sretni što su se sreli?

S7: Da.

M: Zašto?

S7: Jer se mogu igrati.

M: Misliš li da bi oni mogli na jednostavan način komunicirati?

S7: Ne.

M: Zašto?

S7: Jer ne žive u istim krajevima.

M: Misliš da oni pričaju drugim jezicima?

S7: Da.

M: O čemu bi oni mogli pričati?

S7: Kako se zovu, upoznavati se.

JA: Misliš da bi oni mogli postati prijatelji?

M: Da.

M: (učeniku ponovo pokazujem slike s početka intervjua i objašnjavam da su na tim slikama prikazani susreti osoba iz različitih kultura, vjera i slično) Razmisli, jesi li ikada srela osobu koja je na neki način bila drugačija od tebe.

S7: Da.

M: Možeš li mi reći nešto o tom susretu, koga si to srela?

S7: Djevojčicu.

M: Kakva je bila ta djevojčica?

S7: Crnija. Crne boje kože.

M: Znači bila je crne rase. A gdje si ju srela?

S7: Na izletu.

M: Gdje?

S7: U Varaždinu.

M: A kada je to bilo?

S7: Prošle godine.

M: Što ste vi radili na izletu?

S7: Razgledavali grad.

M: Dobro. Reci mi nešto više o toj djevojčici, kakva je ona bila.

S7: Istih godina kao i ja, isto se odijevala, samo je boja bila drugačija.

M: Razlikovale ste se samo u boji kože?

S7: Da.

M: Što si ti prvo na njoj primijetila?

S7: Boju kože.

M: Znaš li možda kako se ona zvala?

S7: Ne.

M: Je li imala nekakav nakit koji nama nije uobičajen?

S7: Da.

M: Što?

S7: Ogrlicu.

M: Kakvu? Je li se ta ogrlica razlikovala od nakita kakvoga mi nosimo?

S7: Da.

M: Jesi li ti već negdje vidjela slične osobe?

S7: Ne.

M: To ti je bio prvi susret s takvom osobom?

S7: Da.

M: Jesi li možda primijetila kako je ona razgovarala s drugima?

S7: Da.

M: Kako ?

S7: Pokretima više nego riječima.

M: Onda se jezik razlikovao od našeg pa se koristima pokretima ruku?

S7: Da.

M: Jesi li ti s njom razgovarala?

S7: Ne.

M: O čemu si ti razmišljala tijekom tog susreta? Je li ti to bilo čudno, zanimljivo...?

S7: Da. Zato jer je drugačija.

M: Je li tebi bilo neugodno zbog toga?

S7: Ne.

M: Sve ti se činilo kao normalna pojava?

S7: Pa da.

M: Kako si ti nju doživjela, je li ti se ona svidjela?

S7: Da.

M: Zašto?

S7: Jer je različita.

M: A bi li ju željela ponovo vidjeti?

S7: Da.

M: Što misliš, kako se ona osjećala tijekom tog susreta?

S7: Upoznala je nekog novog.

M: Misliš li da je njoj bilo možda neugodno ili se iz nekog razloga bojala ili joj je sve bilo normalno?

S7: Možda se bojala jer smo bili drugačiji.

M: Što misliš, kako je ona doživjela sve druge oko sebe? Kako su joj se drugi ljudi činili?

S7: Čudni.

M: Što misliš, bi li ona voljela ponovo doći u to mjesto?

S7: Da.

M: Zašto?

S7: Jer se sprijateljila.

M: Što misliš, jeste li se ti i ta djevojčica osjećale isto?

S7: Da.

M: Kako to misliš?

S7: Pa, ista dob, imale smo dosta stvari istih.

M: Misliš li možda da si se ti zbog nekih stvari osjećala drugačije?

S7: Radi boje kože.

M: Postoji li nešto što bi ti od te osobe mogla naučiti?

S7: Da. O stvarima iz njenog kraja.

M: A što je s načinom govora?

S7: Isto.

M: U njenom oblačenju nije bilo ničega neobičnoga?

S7: Ne.

M: Misliš li da bi ona mogla od tebe nešto naučiti?

S7: Da. O našem kraju.

M: Bi li ona mogla naučiti i naš jezik?

S7: Da.

M: Misliš da se naš i njezin govor razlikuje?

S7: Možda malo.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekla o tom susretu?

S7: Da se možemo družiti s nekim tko je drugačiji.

M: Zamisli sada da tu osobu ponovo sretnoš. Što bi vi radile kada bi se srele?

S7: Družile, igrale.

M: Što si ti napravila drugačije kada bi se ponovo srele?

Bi li uopće nešto napravila drugačije?

S7: Ne.

M: Bi li ti njoj prišla da se razgovarate?

S7: Da.

M: Kada bi ti u međuvremenu htjela saznati nešto o njoj, gdje bi to potražila?

S7: Na internetu.

M: Misliš li da je taj susret s tom djevojčicom utjecao na tvoj način razmišljanja?

S7: Da.

M: Kako to misliš?

S7: Razmišljala sam kako je njoj živjeti.

M: Misliš li da ćeš zbog tog susreta slične situacije bolje razumjeti?

S7: Da.

M: Zašto to misliš?

(učenik ne odgovara)

M: Misliš li da je ta osoba razmišljala na drugačiji način?

S7: Ne.

M: Po čemu se mi razlikujemo od nje.

S7: Samo po boji kože.

S8 –Schülerin 8 (Probandin 8)



park

(učenica od nekoliko slika izabire jednu na temelju koje slijedi razgovor)

M: Pogledaj ovu sliku i reci mi što misliš da su jedna na drugoj prvo primijetile?

S8: Da su različite.

M: Po čemu?

S8: Imaju drugačiju boju kose, drugu odjeću.

M: Znači razlikuju se po izgledu?

S8: Da.

M: Što misliš, jesu li one sretno što su se srele?

S8: Da.

M: Zašto to misliš?

S8: Pa nasmiješene su.

M: Misliš li da bi mogle jednostavno razgovarati?

S8: Da.

M: O čemu bi one mogle pričati?

S8: Kako su.

M: Možda još i nečemu?

S8: Kako se osjećaju?

M: Misliš li da bi one mogle postati prijateljice?

S8: Da.

M: Zbog čega to misliš?

S8: Pa ako razgovaraju onda mogu.

(ponovo pokazujem slike s početka intervjua i objašnjavam da su na tim slikama prikazani susreti osoba koje se na neki način razlikuju – po vjeru, boji kože, mjestu stanovanja...)

M: Pokušaj se prisjetiti, jesi li ikada srela osobu koja je na neki način drugačija od tebe, možda po izgledu, boji kože, po vjeru.

S8: Da.

M: Koga si ti to srela?

S8: U Zagrebu kada smo išli na izlet.

M: Koga si srela u Zagrebu?

S8: Imaju crnu kožu.

M: Znači, srela si osobu druge boje kože?

S8: Da.

M: Kada je to bilo?

S8: U 4.razredu.

M: Vi ste tamo bili na izletu?

S8: Da

M: Reci mi nešto više o toj osobi koju si vidjela.

S8: Imala je drugačiju kosu.

M: Kako to misliš?

S8: Kovrčavu, kratku. Smeđe oči.

M: Je li to bila muška ili ženska osoba?

S8: Ženska.

M: Što si ti na njoj prvo primijetila?

S8: Drugu boju kože.

M: Znaš li kako se ona zove?

S8: Ne.

M: Kako je ona bila obučena? Je li se njezina odjeća razlikovala od tvoje?

S8: Da.

M: Po čemu?

S8: Imala je haljinu, bila je drugačija.

M: Je li imala nekakav nakit koji se razlikuje od našeg nakita?

S8: Ne.

M: Jesi li već negdje vidjela slične osobe?

S8: Da.

M: Gdje?

S8: Pa na televiziji.

M: To ti je zapravo bio prvi susret uživo s takvom osobom?

S8: JA Da.

M: Jeste li vi razgovarale?

S8: Ne.

M: Jesi li možda primijetila kako je ona s drugima razgovarala? Je li uopće s nekim razgovarala?

S8: Ne.

M: O čemu si ti razmišljala tijekom tog susreta?

S8: Pa, ne sjećam se.

M: Je lio tebi taj susret bio čudan, zanimljiv, neobičan?

S8: Neobičan.

M: Zašto?

S8: Jer je bila drugačija.

M: Kako si se osjećala tijekom tog susreta? Jesi li bila tužna, sretna...?

S8: Sretna.

M: Je li ti bilo ugodno kada si tu osobu vidjela?

S8: Neugodno.

M: Zbog čega?

S8: Jer su nisam poznavala.

M: Kako si ti nju doživjela, je li tu se onda svidjela?

S8: Da.

M: A bi li ju voljela ponovo sresti?

S8: Ne znam.

M: Što ti misliš, kako se ona osjećala u tom okruženju? Rekla si da se ona razlikovala po boji kože. Kako se ona osjećala?

S8: Sretno.

M: A što misliš, o čemu je razmišljala?

S8: Kamo će ići.

M: Možda još o nečemu?

S8: Ne znam.

M: Što ti misliš, kako je ona doživjela tebe i druge oko sebe? Jesu li joj se svidjeli?

S8: Mislim da da.

M: Po čemu si to zaključila?

S8: Po izgledu lica.

M: Što misliš, bi li ona ponovo voljela doći u to okruženje, sresti tebe i ostale osobe?

S8: Da.

M: Misliš li da ste se ti i ona na neki način osjećale slično?

S8 Ne.

M: Misliš li da si se ti zbog nečega određenoga osjećala drugačije?

S8: Ne.

M: Misliš da se svaka osjećala drugačije?

S8: Da.

M: Postoji li nešto, što bi ti od nje mogla naučiti?

S8: Možda drugi jezik.

M: Misliš da ona priča drugim jezikom?

S8: Da.

M: Bi li još nešto mogla naučiti? Što je s načinom oblačenja?

S8: Kako se ona odijeva.

M: Misliš li da ona ima neke druge običaje u kulturi nego ti?

S8: Mislim da da.

M: Bi li onda mogla naučiti nešto o tim običajima?

S8: Da.

M: A što misliš, što bi ona mogla od tebe naučiti?

S8: Kako se ja oblačim, što radim.

M: Bi li mogla naučiti nešto o tvojoj kulturi?

S8: Pa baš i ne znam.

M: Zašto?

S8: Pa može plesati, pjevati.

M: Misliš li da ona može naučiti nešto o tome koje ti imaš rituale, tj. običaje, npr. slavljenje Božića, Uskrsa i slično? Ako je njezina kultura razlikuje.

S8: Da.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekla o tom susretu?

S8: Da je bilo čudno vidjeti drugu osobu, različitu.

M: Zamisli si da ponovno sretnoš tu osobu. Što biste vi radile?

S8: Pa pozdravile bi se, malo bi razgovarale.

M: O čemu bi razgovarale?

S8: Kako je.

M: Što misliš, što bi ona tebi rekla?

S8: Ne znam.

M: Bi li ti nešto napravila drugačije kada bi se ponovo srele?

S8: Pa da. Razgovarala bi s njom.

M: Kada bi ti u međuvremenu htjela saznati nešto o njoj, gdje bi te informacije pokušala pronaći?

Ili kada bi htjela saznati nešto o osobama koje su slične njoj.

S8: Na internetu.

M: Što ti misliš, je li taj susret utjecao na način na koji ti razmišljaš o drugim osobama?

S8: Mislim da da.

M: Na koji način?

(učenica ne odgovara)

M: Gledaš li sada na te osobe, koje su drugačije od tebe, na neki drugi način ili ti je svejedno?

S8: Na drugi način.

M: Misliš li da ćeš kasnije zbog tog susreta slične situacije bolje razumjeti?

S8: Da.

M: Bi li ti sada prišla njoj da se ponovo sretnete?

S8: Ne bi.

M: Znači ipak ne bi?

S8: Ne.

S9 – Schüler 9 (Proband 9)



(učenik izabire jednu sliku i na temelju nje se provodi razgovor)

M: Pogledaj sada ovu sliku (koju je učenik izabrao) i reci mi što misliš, što su ova dva dječaka jedan na drugome prvo primijetili?

S9: Ovaj je prvo primijetio da mu ovaj maše, a drugi je primijetio da ovaj ima jojo.

M: Misliš li da su primijetili nešto što im je različito ili što im je slično?

S9: Nešto što im je različito.

M: Što im je to različito?

S9: Da su druge vjere.

M: Što misliš, jesu li sretni što su se sreli?

S9: Pa da.

M: Zbog čega?

S9: Pa da upoznaju nove ljude.

M: Misliš li da bi oni mogli na jednostavan način komunicirati?

S9: Pa, ako govore istim jezikom onda da.

M: O čemu bi oni mogli pričati?

S9: Koji su njihovi običaji tamo gdje žive i koje su im igre zanimljive.

M: Misliš li da bi oni mogli postati prijatelji?

S9: Da.

(ponovo pokazujem slike s početka intervjua i objašnjavam da su na svim tim slikama prikazani susreti osoba koje se razlikuju-po vjeri, rasi, mjestu stanovanja...)

M: Razmisli, jesi li ikada sreo neku osobu koja je na neki način drugačija od tebe, možda po boji kože, načinu razmišljanja, vjeri, rasi itd.

S9: Pa kad sam bio na moru sa svojom obitelji, ali nisam razgovarao s njima nego sam ih samo vidio kad su došli, iz Kine.

M: Sreo si Kineze?

S9: Da.

M: Gdje je to bilo?

S9: Na Krku.

M: A kada?

S9: Točno datum?

M: Ne moraš reći točno datum, nego otprilike, je li to bilo prošle godine ili još ranije.

S9: Prošle godine.

M: Što si ti tamo radio?

S9: Kupao se, zabavljao.

M: Reci mi nešto više o tim osobama koje si sreo.

S9: Bili su jako sretni što su došli jer tamo u Kini nema mora pa su neki valjda prvi puta vidjeli more.

M: Oni su bili Kinezi znači. Koliko je njih bilo?

S9: Jedan autobus. Sigurno oko dvadeset.

MJA: Što si ti prvo na njima primijetio?

S9: Da drugačije izgledaju nego mi.

M: Ne znaš kako se oni zovu?

S9: Ne.

M: Kako su bili obučeni?

S9: Pa slično kao i mi.

M: Jesu li imali nekakav poseban nakit, neke detalje koje si na njima primijetio?

S9: Pa onda je bilo ljeto, a oni su malo više bili obučeni kao da je jesen ili zima.

M: Jesi li već negdje vidio slične osobe?

S9: Pa i u Varaždinu znaju biti.

M: Već si se sreo s takvim osobama?

S9: Da.

M: Jesi li ti primijetio kako su oni razgovarali?

S9: Da.

M: Kako?

S9: Smiješno. Nešto su govorili, ali ništa nisam razumio.

M: Jesi li ti s njima razgovarao?

S9: (učenik se smiješi) Ne.

M: Misliš li da bi se razumjeli kada bi razgovarali?

S9: Pa bi se možda pokretima.

M: A o čemu si ti razmišljao tijekom tog susreta? Je li ti nešto bili čudno, zanimljivo...?

S9: Pa čudno mi je kako su tako sretni što su tako daleki put prošli, a možda im se jako spavalo.

M: Kako si se ti osjećao? Jesi li bio ljut, nervozan, je li ti bilo ugodno ili svejedno?

S9: Pa svejedno mi je bilo.

M: Kako si ti njih doživio? Jesu li ti se sviđjeli?

S9: Pa da. Jer sve ih je zanimalo novo što su vidjeli.

M: Bi li ih volio ponovo vidjeti, sresti?

S9: Bi. I volio bih razgovarati njima.

M: Što ti misliš kako su se oni osjećali kada su stigli?

S9: Pa malo im se spavalo i bili su jako uzbuđeni kad su stigli.

M: Što misliš, o čemu su oni razmišljali tijekom tog susreta, tijekom tog dolaska?

S9: Kakvim jezikom govorimo.

M: Što ti misliš, kako su oni doživjeli sve oko sebe?

S9: Bilo im je sve novo, nisu se znali snalaziti.

N: Što misliš, jesu li se njima ljudi sviđjeli? Je li im se sviđjela okolina?

S9: Da.

M: Što misliš, bi li oni voljeli ponovo doći?

S9: Da.

M: Misliš li da ste se ti i oni na neki način osjećali isto?

S9: Pa ja sam bio isto uzbuđen jer je tamo more, a vjerojatno su i oni bili.

M: Misliš li da si se ti zbog nečeg određenog osjećao drugačije od njih?

S9: Pa možda jer su malo drugačije izgledali, jer su druge vjere možda.

M: Što misliš, bi li mogao nešto od njih naučiti?

S9: Da.

M: Što?

S9: Pa govoriti njihovim jezikom.

M: A što bi mogli oni od tebe naučiti?

S9: Naše običaje u Hrvatskoj, naš jezik i to je to.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekao o tom susretu?

S9: Pa da mi je baš lijepo što sam ih upoznao jer ih nisam vidio baš tako puno. U Varaždinu sam samo vidio dva ili jednoga.

M: Zamisli sada da ponovo sretnoš te osobe. Što biste vi radili kada biste se sreli?

Bi li im ovaj puta prišao?

S9: Pa bih, ali ne bi znali što želim jer im ne bi mogao reći.

M: A što bi ti njima rekao kada bi im prišao?

S9: Bok, dobrodošli u našu Republiku.

M: Što misliš, što bi oni tebi rekli?

S9: Isto „bok“ i da im je jako lijepo ovdje.

M: Kada bi u međuvremenu htio nešto saznati o njima, o takvim osobama, što bi učinio?

Gdje si pokušao pronaći informacije?

S9: U nekim knjigama. Ako imam nekog prijatelja koji živi tamo blizu njih.

M: Informacije bi potražio i u knjigama i od prijatelja eventualno. A bi li i njih osobno pitao ono što te zanima?

S9: Pa da.

M: Misliš li da je taj susret utjecao na način kako razmišljaš?

S9: Pa da.

M: Na koji način?

Misliš li da sada razmišljaš drugačije o takvim osobama ili ne?

(učenic ne odgovara)

Gledaš li sada zbog ovog susreta na svijet malo šire jer znaš da ima i drugačijih ljudi?

S9: Ne, nego netko u Hrvatskoj ili u nekim drugim zemljama mrzi ljude druge vjere, ali ja ih ne mrzim jer kakve to veze ima što su druge vjere.

M: Misliš li da ćeš zbog ovog susreta slične susrete / situacije bolje razumjeti?

S9: Da.

S10 – Schüler 10 (Proband 10)



(učenik izabire jednu sliku i na temelju nje se provodi razgovor)

M: Što ti misliš, što su ove osobe jedna na drugoj najprije primijetile ?

S10: Da su bolesni i da čekaju u redu.

M: Jesi li oni primijetili nešto što im je slično ili različito?

S10: Slično.

M: Koje su njihove sličnosti? Rekao si da nalaze na istom mjestu, što im je još slično?

S10: Lice.

M: Imaju slično lice?

S10: Da.

M: Što misliš, jesu li oni sretni što su se sreli?

S10: Da.

M: Misliš li da bi oni mogli na jednostavan način razgovarati?

S10: Da.

M: Misliš da bi se razumjeli?

S10: Pa baš i ne.

M: Zbog čega to misliš?

S10: Zato jer su iz druge zemlje.

M: Misliš da im se jezik razlikuje?

S10: Da.

M: O čemu bi oni mogli pričati?

S10: Pa gdje žive, kako se zovu...

M: Misliš li da bi oni mogli postati prijatelji?

S10: Da.

(učeniku ponovo pokazujem slike s početka intervjua i objašnjavam da su na svim slikama prikazani susreti osoba koje se po nečemu razlikuju-po boji kože, po vjeri itd.)

M: Razmisli sada jesi li ikada sreo osobu koja je na neki način drugačija od tebe, koja je na primjer, druge vjere, druge rase itd.

(učenik ne odgovara)

M: Možda negdje na izletu?

S10: Ne.

(učeniku ponovo objašnjavam na kakve susrete treba obratiti pažnju – na susrete s osobama iz druge vjere, s osobama koje izgledaju drugačije – na susrete s osobama koje se na neki način razlikuju od njega)

S10: (učenik klimanjem glave potvrđuje da je sreo osobu koja je na neki način drugačija od njega)

M: Možeš li mi reći, koga si ti to sreo?

S10: Cigana i siromašan je bio.

M: Gdje je to bilo?

S10: Pored dućana.

M: Kada je to bilo?

(učenik ne odgovara)

M: Je li to bilo nedavno?

S10: Pa 9 godina sam onda imao.

M: Što si ti tamo radio?

S10: Mama me pitala mogu li ići u dućan po brašno i tako.

M: Reci mi nešto više o toj osobi koju si sreo. Tko je on bio?

S10: Cigan i... (učenik ne odgovara dalje)

M: Kako je izgledao?

S10: Nije imao odjeću i molio je ljude za kune.

M: Što si ti prvo na njemu primijetio?

S10: Pa da je siromašan.

M: Znaš li možda kako se on zove?

S10: Ne.

M: Možeš li ponoviti kako je bio obučen?

S10: Nije imao baš lijepu odjeću.

M: Je li imao nekakav nakit ili neke druge detalje koje si primijetio?

S10: Ne.

M: Jesi li već negdje vidio slične osobe toj osobi?

S10: Pa da.

M: Gdje?

S10: Pa u Zagrebu isto.

M: Jeste li vi razgovarali?

S10: Ne.

M: Jesi li možda primijetio kako je on razgovarao s drugima?

S10: Ne.

M: Jesi li primijetio da se on koristio izrazima lica i pokretima tijela kako bi ljudima nešto objasnio?

S10: Da.

M: On je onda na taj način komunicirao s ljudima? Gestama?

S10: Da.

M: O čemu si ti razmišljao tijekom tog susreta? Je li ti bilo čudno, zanimljivo...?

S10: Čudno.

M: Zašto?

S10: Pa zato jer je on siromašan, a ja imam sve što želim.

M: Kako si se ti osjećao tijekom tog susreta?

S10: Pa ružno.

M: Zbog čega?

S10: Pa jer on ne može ništa imati, a ja mogu.

M: Kako si ti njega doživio? Je li ti se on svidio?

S10: Pa tako – tako.

M: Bi li ga volio ponovo vidjeti?

S10: Pa bi.

M: Što misliš, kako se on osjećao?

S10: Tužno.

M: Zašto?

S10: Zato jer sam ja imao puno stvari, a on nije.

M: Što misliš, o čemu je on razmišljao tijekom tog susreta?

S10: Da bi htio imati kuću.

M: Što misliš, kako je on doživio sve ostale oko sebe, kako su mu se oni činili?

S10: Pa ne baš dobri ljudi kad mu ništa ne žele dati.

M: Ti misliš da on nije pozitivno mislio o drugima?

S10: Ne.

M: Što misliš, bi li on volio tebe ponovo sresti?

S10: Pa možda.

M: Misliš li da ste se ti i on na neki način osjećali isto?

S10: Da.

M: Zbog čega to misliš?

(učenik ne odgovara)

M: Misliš li da ste razmišljali o istim stvarima?

S10: Da.

M: Misliš li da si se ti zbog nečeg određenog osjećao drugačije od njega?

S10: Pa, da.

M: Zbog čega?

S10: Pa jer ja imam roditelje i sve, a on nema ništa.

M: Misliš li da postoji nešto, što bi ti od njega mogao naučiti?

S10: Pa kako drugačije živjeti i kako tako živjeti.

M: Misliš da li bi on od tebe mogao nešto naučiti?

S10: Da.

MA: Što to?

S10: Pa kako pristojno jesti i obući se.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekao o tom susretu?

S10: Pa ništa.

M: Ne bi im uopće spomenuo taj susret?

S10: Ne.

M: Zamisli sada da ponovo sretnoš tu osobu. Što biste vi radili kada bi se ponovo sreli?

(učenik ne odgovara)

M: Bi li ti toj osobi prišao?

S10: Bi.

M: Što bi joj rekao o sebi?

S10: Da da joj mogu nešto dati i tako.

M: A bi li ti učinio nešto drugačije nego prvi puta?

S10: Pa upoznali bi se i više bi znali o sebi.

M: Kada bi ti u međuvremenu htio saznati nešto o ljudima sličnima njemu, koji žive takvim načinom života, što bi ti napravio? Kako bi to pokušao saznati?

S10: Pa isto da ga nađem i da ga pitam.

M: Pitao bi ga osobno?

S10: Da.

M: Misliš li da je taj susret utjecao na način na koji ti razmišljaš?

S10: Da.

M: Na koji način?

(učenik ne odgovara)

M: Gledaš li na te ljude sada na drugačiji način ili ti je svejedno?

S10: Drugačije.

M: Misliš li da ćeš zbog ovog susreta slične situacije bolje razumjeti?

S10: Da.

M: Zbog čega?

S10: Pa bolje bi se razumjeli i tako.

Anhang 1.4. Interviewtranskripte –achte Klasse

LEGENDE: M – Moderatorin

S – Schüler / Schülerin

S16 – Schüler 16 (Proband 16)



M: Ovdje imaš nekoliko slika. Izaberi sad jednu od tih svih koja ti se čini najzanimljivija. Imaš vremena, malo si pogledaj.

S16: (učenic odabire sliku)

M: Što misliš, što su ova dva dječaka jedan na drugome prvo primijetili?

S16: Izgled.

M: Jesu li oni primijetili nešto što im je slično ili što im je više različito? Nešto po čemu se razlikuju ili po čemu su slični?

S16: Slično.

M: Dobro. Vidimo da se oni praktički nisu sreli, oni se dopisuju preko kompjutera i laptopa. Prvi živi na selu, a drugi je iz grada. Što misliš, jesu li oni sretni što se dopisuju?

S16: Pa, da i ne jer nisu se vidjeli za stvarno.

M: Znači misliš da nisu jer se samo preko kompjutera vide. Što misliš, mogu li oni komunicirati bez poteškoća?

S16: Mogu se lako razgovarati.

M: Dobro, a o čemu bi oni mogli razgovarati?

S16: Pa o školi.

M: Možda o još nečemu?

S16: O prijateljstvu.

M: Misliš li da oni pričaju istim jezikom, da se razumiju?

S16: Pa, da.

M: Dobro. Što misliš, bi li ova dva dječaka mogli postati prijatelji?

S16: Pa, sad baš ne znam jer se ne poznaju zapravo. Ne znam, to ne znam.

M: Dobro. Sada smo s ovom slikom gotovi i sad si ti razmisli jesi li možda nekad, nebitno kada, sreo neku osobu koja je bila na neki način drugačija od tebe. Ovdje možemo vidjeti ljude iz sela i grada, iz neke druge vjere, druge boje kože i druge kulture. Pogledaj još malo te slike. Jesi li sreo takvu osobu koja je na neki način drugačija?

S16: Pa, da.

M: Sada malo razmisli o tom susretu. Kakva je ta osoba bila, je li ti nešto rekla?

S16: Pa, vidio sam osobu druge boje, ali to meni ništa ne znači, meni se to sasvim osoba kao i ja.

M: Znači, sreo si osobu druge boje kože?

S16: Da.

M: A gdje ste se to sreli? Gdje si ju vidio?

S16: U Njemačkoj. To je bilo kad sam bio na praznicima.

M: A kada je to bilo? Prošle godine?

S16: Prošle godine, u 8. mjesecu.

M: Dobro. Znači ti si bio tamo na praznicima ?

S16: Da.

M: Reci mi nešto više o toj osobi. Znači rekli smo da je bila crne rase.

S16: Da. Pa osoba je stvarno OK. Išao sam sa sestričnima u park i tamo smo se upoznali i igrali smo nogomet. Sa mnogom su se lijepo ponašali. Dobri su jako.

M: Dobro. Koliko je ta osoba imala godina? Je li bila tvoje godište?

S16: Pa tako negdje.

M: Dobro. Što si ti prvo na njoj primijetio?

S16: Pa, ne znam. Ništa posebno.

M: Znači nije ti ta osoba upadala u oči?

S16: Ne, kao svaka osoba.

M: Dobro, a znaš možda kako se ona zove?

S16: Ne znam.

M: Dobro. Nema veze. A kako je bio obučen?

S16: Kratke hlače, kratka majica...

M: Je li s taj način odijevanja razlikovao od tvojeg ili je bio sličan tvojemu?

S16: Sličan.

M: Dobro. Je li imao nekakav poseban nakit?

S16: Ne.

M: Jesi li već negdje vidio slične osobe, osim na tim praznicima?

S16: Pa, ne baš.

M: Kako je on komunicirao? Kako je razgovarao s tobom?

S16: Pa to je bio malo problem jer ne razumijem njemački. Nekad mi je nekako znao objasniti, a nekada pa mi je sestrična pomagala.

M: Znači, vi ste se prilagodili jedan drugome?

S16: Da.

M: Jeste li koristili pokrete ruku?

S16: Pa objašnjavao mi je u kojem sam timu.

M: Koristili ste i geste, odnosno izraze lica?

S16: Da.

M: O čemu si ti razmišljao tijekom tog susreta? Je li ti to sve bilo čudno, zanimljivo ili ti je sve to bilo normalno?

S16 : Zanimljivo.

M: Dobro. A kako si se osjećao? Je li ti bilo ugodno?

S16: Ugodno, bilo mi je baš lijepo.

M: Kako si ti tu osobu doživio? Je li ti se svidjela ili nije?

S16: Svidjela mi se kao prijatelj.

M: Dobro. A bi li ju volio ponovo vidjeti?

S16: Pa, zašto ne. Ako se nađe prilika, zašto ne.

M: Što bi onda vi radili, kada bi se ponovo sreli?

S16: Pa, družili se, razgovarali, igrali nogomet...

M: Znači, sve što ste i prvi put radili?

S16: Da.

M: Što ti misliš, kako se on osjećao?

S16: Pa ja mislim da se osjećao kao i ja. Baš je bio dobar prema meni.

M: Što misliš, je li on razmišljao možda o nečem drugom nego ti?

S16: Pa ne znam. Ja mislim da nije.

M: Tebi se ta osoba svidjela kao prijatelj. A što misliš kako si se ti njoj činio?

S16: Pa ja mislim da sam se prijateljski. Bar ja tako mislim, a sad ne znam što on misli.

M: Vi ste se znači dobro sprijateljili?

S16: Da.

M: Što misliš, bi li te ta osoba, znači taj dečko volio ponovo sresti? Da se družite, igrate nogomet i slično?

S16: Pa, ne znam sada. Možda bi. Ne znam. To stvarno ne znam.

M: Misliš li da ste se osjećali isto, odnosno slično?

S16: Pa, da.

M: Misliš li možda da si se ti ipak zbog nečeg određenog osjećao na neki način drugačije?

S16: Ne. Malo mi je bilo jedino glupo kako ćemo sada komunicirati.

M: Znači, jedini je problem bila ta komunikacija.

S16: Da.

M: U redu. Što misliš, postoji li nešto što bi ti od tog dječaka mogao naučiti?

S16: Pa, vjerojatno bi mogao.

M: Možda način govora, odnosno jezik?

S16: Pa baš to.

M: Što misliš, što bi on mogao od tebe naučiti?

S16: Moj jezik.

M: Znači ti bi mogao bolje naučiti njemački?

S16: Da, a on hrvatski.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekao o tom susretu?

S16: Da je dječak jako dobar i da se isplati s njim družiti.

M: Dobro. Kada bi se vi ponovo sreli, što bi mu rekao?

S16: Bok, kako si?

M: Znači, pozdravili bi se?

S16: Da. Pitao bi ga što je radio kad mene nije bilo.

M: Misliš u međuvremenu od kad ste se sreli?

S16: Da.

M: Bi li ti uradio nešto drugačije kada bi se ponovo sreli?

S16: Ne znam.

M: Ti si, praktički, zadovoljan s tim susretom i ne bi ništa mijenjao?

S16: Da.

M: A kada bi htio nešto o takvim osobama, sličnim njemu, saznati, kako bi ti to saznao?

M: Možda putem interneta? Gdje bi mogao pronaći nešto o sličnim osobama?

S16: Pa, Internet jer bi mi bilo neugodno njega pitati. Bojao bi se da bi se uvrijedio, da bi njemu bilo neugodno.

M: Dobro. A što misliš, je li taj susret utjecao na način na koji razmišljaš? Je li taj susret kod tebe utjecao na bilo što?

S16: Pa, valjda je. Da.

M: Kako to misliš? Na koji način?

S16: Pa kako da to opišem. Bilo je drago da sam nekoga novog upoznao. Znači, na početku smo se samo gledali, mislim nemojte krivo shvatiti. Ja sam se sa sestričnima igrao i vidio sam da su počeli igrati nogomet i ja sam išao prema njima i on je došao pored mene i nešto mi je govorio, a ja ga nisam razumio. I došla mi je sestrična i rekla je da je pitao želim li s njima igrati nogomet.

M: I tako ste se praktični prijateljnili, zblížili?

S16: Da.

M: Što misliš, hoćeš li zbog tog susreta takve slične situacije, sa sličnim osobama, bolje razumjeti?

S16: Pa, da.

S17 – Schüler 17 (Proband 17)



M: Dobar dan, ja ti tu imam neke slike. Ti si izaberi jednu ili dvije i zapravo pogledaj što se zapravo na tim slikama nalazi. Imaš vremena pogledati slike. Možeš odabrati bilo koju koja ti se čini zanimljiva. P

Pogledaj sliku i reci što misliš što su oni prvo jedni na drugima primijetili? Što su prvo primijetili kad su se sreli? (odnosi se na prvu sliku)

S17: Pa ne znam. Možda da nisu iste rase.

M: Odlično. Znači, onu su zapravo primijetili nešto što im je različito, a to je boja kože.

Što misliš, jesu li oni sretni što su se sreli?

S17: Pa mislim, mehaničar je u pitanju tako da nije prijatelj pa ne znam da li mogu biti sretni.

M: Znači, nema nekih osjećaja određenih ?

S17: Da.

M: Misliš da oni mogu jednostavno komunicirati?

S17: Da.

M: Znači misliš da mogu. Rekli smo da su druge rase. O čemu bi oni zapravo mogli pričati?

S17: Pa mislim ono o svemu. Nema rasa nekih značenja o čemu se ti možeš razgovarati ili ne možeš.

M: Odlično. A bi li oni mogli postati prijatelji?

S17: Naravno.

M: Bi. Dobro. A sada pogledajmo ovu sliku . (sliku 2) Što misliš o njima? Što su oni prvo primijetili?

S17: Nisu iste vjere.

M: Bi li oni mogli postati prijatelji?

S17: Da.

M: Imaju li oni onda više zajedničkih stvari ili stvari u kojima se razlikuju?

S17: Pa mislim, ako gledati vjerski, drugačije je, ali kao ljudi iste.

M: Znači, zapravo misliš da se oni razlikuju samo u vjeri?

S17: Da.

M: Dobro. Sada se ti probaj prisjetiti jesi li možda ikada sreo neku osobu koja je na neki način drugačija od tebe. Može to biti na temelju rase, na temelju vjere, možda netko iz druge zemlje ili netko tko priča drugi jezik. Malo razmisli o tome.

S17: Mislim, vidio sam, ali da sam pričao s nekim, to ne.

M: Znači, susreo si se s osobama, odnosno, samo vidio si ih?

S17: Da. Vidio sam.

M: A s kim si se to susreo? Kakve su te osobe bile?

S17: Vidio sam, pa ja mislim da su bila dva starija dječaka koji su bili crne rase.

M: A gdje si se to susreo s njima?

S17: Bio sam u Sloveniji, ja mislim, s mamom.

M: Dobro. To je bilo sada nedavno ili je već prošlo neko vrijeme?

S17: Ne, bilo je to 2017.

M: Dobro. Znači prije dvije godine. Što si ti radio tamo?

S17: Ne znam. Sestra je bila nešto kupovala, a ja sam bio s mamom na piću.

M: Dobro. Lijepo. Reci mi sada nešto više o tim osoba, tko su zapravo oni bili? Znači, rekao si da su to bile dvije osobe, dva dječaka crne rase.

S17: Mislim, ja sam ih vidio. Nije da sam pričao s njima.

M: Dobro, znači ti si ih samo vidio. Znači ne znaš točno tko su oni bili, znaš samo da su bila dva dječaka. Što si prvo na njima primijetio?

S17: Ne znam.

M: Možda boju kože, način oblačenja ili nešto drugo?

S17: Mislim, oblačili su se normalno i jedino što su imali drugačiju kosu, odnosno dredle.

M: Dobro. Znači, prvo nisi primijetio boju kože nego frizure?

S17: Mislim, ne da me briga sad je li netko bijeli ili crni.

M: Dobro. Jesi li još negdje vidio slične osobe ili ti je to bio prvi susret?

S17: Pa, onako uživo mi je to najvjerojatnije bio prvi.

M: A na primjer, na televiziji, u knjigama?

S17: Tamo više puta. Tamo sam vidio više puta i prije.

M: Dobro. Tako si se znači češće susreo s takvim osobama. Jesi li možda primijetio kako oni komuniciraju? Kako su se razgovarali?

S17: Mislim, ne znam, nije da je nešto drugačije.

M: A bi li se ti mogao razgovarati s tom osobom?

S17: Da.

M: Misliš da bi. Kako bi se sporazumjeli, kako bi komunicirali?

S17: Pa normalno, kao sa svakim drugim.

M: A što misliš, bi li razgovarali npr. na engleskom jeziku ili na njemačkom ili na nekom drugom stranom jeziku?

S17: Pa ovisi koji ona razumije. Na primjer, da je ona iz Amerike, normalno da bi se sporazumjeli na engleskom jeziku. Ja razumijem engleski i nije mi problem. A kada bi na hrvatski, to bi već bila druga stvar.

M: Dobro. Bi li se možda koristio nekim crtežima, pokretima ruku, tijela, gestama?

S17: Mislim, možda bi mu probao objasniti nekako.

M: Dobro. O čemu si ti razmišljao kada si te osobe vidio? Jesi li baš obraćao pažnju na njih ili nisi?

S17: Pa niti nisam nešto puno. Vidio sam ih...

M: Znači, nije ti to bilo ništa previše zanimljivo niti čudno?

S17: Da.

M: Dobro. A kako si se osjećao? Ljuto, nelagodno?

S17: Ne, ne. Čovjek kao čovjek.

M: Dobro. Kako si ti njih doživio? Jesu li te se svidjeli na prvi pogled?

S17: Mislim ono...

M: Zapravo nisi imao nekih osjećaja niti pozitivnih niti negativnih?

S17: Mislim ono, ne poznajem osobe, tako da. Jednom u životu sam ih vidio.

M: Što ti misliš, kako su se te osobe osjećale u tom okruženju? Je li im to bilo normalno ili su se osjećale možda nelagodno?

S17: Pa, ovisi.

M: Što misliš, o čemu su one mogle razmišljati? Misliš li da razmišljaju na isti način kao i ti?

S17: Pa, najvjerojatnije da, ali ovisi zato jer ima puno rasista.

M: Dobro, ali to baš nije uobičajeno da se tu kod nas pojavljuju, zar ne?

S17: Da.

M: Dobro. A što misliš kako su te osobe doživjele sve ostale oko sebe?

S17: Pa najvjerojatnije normalno.

M: Što misliš, bi li te osobe voljele ponovo doći na to mjesto gdje ste se sreli?

S17: Ako im se svidjelo, da.

M: Aha. Što misliš, jeste li se možda ti i te osobe osjećale slično ili možda isto?

S17: Pa ne znam, valjda slično.

M: Misliš li da su se oni zbog nečeg određenog osjećali drugačije od tebe? Spomenuo si te rasiste pa možda zbog njih?

S17: Pa mislim, ono, ne znam. Samo sam ih vidio, nisam pričao s njima. Ne mora značiti.

M: Što misliš, postoji li nešto što bit ti mogao od njih naučiti kada bi se susreli, pričali, družili?

S17: Pa ništa posebno. Ne bih rekao.

M: A misliš li da bi oni mogli nešto od tebe naučiti?

S17: Pa jezik jedino.

JA: Dobro. Znači mogli bi naučiti jezik. Što bi ti rekao svojim prijateljima o tome? Kako bi M taj susret opisao? Odnosno, kako bi im opisao to što si ih samo vidio?

S17: Pa ne znam. Mislim ono, nije da je nešto posebnoga.

M: A bi li ih volio ponovo sresti?

S17: Pa, mislim ono..

M: Možda da se porazgovarate?

S17: Tako da, bi. Naravno.

M: A kada bi u međuvremenu htio o takvim osoba saznati nešto više, znači koje su na neki način drugačije, što bi napravio? Na koji bi način pokušao saznati nešto o tim osobama?

S17: Pa...

M: Što bi koristio? Možda na internetu nešto?

S17: Pa da, ali... Ne znam što bi točno mogao saznati o njima. Osoba kao osoba. Jedino o njihovoj religiji i rasi.

M: Što misliš, je li taj susret utjecao na tvoj način razmišljanja?

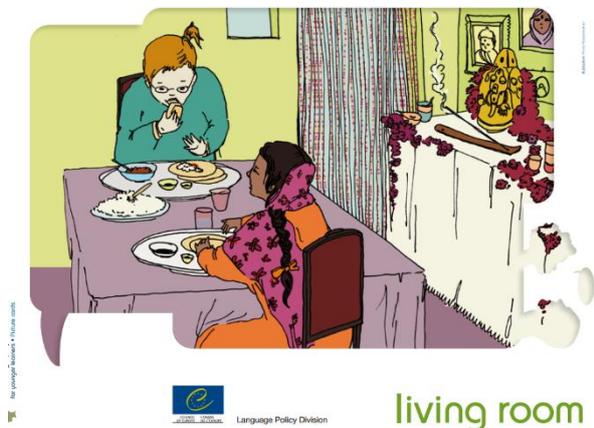
S17: Ne. Osoba kao osoba.

M: Što misliš, hoćeš li zbog tog susreta sad neke druge situacije (npr. susret s osobama iz druge vjere) gledati na drugi način ili na isti način?

S17: Ne. Na isti način.

M: Dobro, hvala.

S 18 – Schüler 18 (Proband 18)



(učeniku stavljam nekoliko slika na stol; učenik odabire sliku koja mu se čini najzanimljivijom-slijedi razgovor o njoj)

M: Što ti misliš, što se te osobe sa slike prvo primijetile jedna na drugoj? Osobe se nalaze za nekim stolom i jedu. Što misliš, što su primijetile? Prva je osoba bijelac, kao i mi, a druga ima tamniju boju kože i mogli bismo zaključiti da je neke druge vjere jer joj je odjeća drugačija.

S18: Da su različite vrste.

M: Misliš da su različite rase?

S18: Da.

M: Što ti misliš, jesu li one primijetile najprije sličnosti ili različitosti ?

S18: Različitosti.

M: Dobro. Znači ove dvije osobe se nalaze zajedno za stolom. Što misliš, jesu li one sretno što su se srele?

S18: Da.

M: Što misliš, bi li one jednostavno mogle komunicirati?

S18: Ne.

M: Zašto to misliš?

S18: Jer je drugačiji jezik.

M: A kada bi one razgovarale, o čemu bi to bilo?

S18: Svakodnevnim stvarima.

M: Što misliš, bi li te osobe mogle postati prijatelji?

S18: Bi.

M: (učeniku ponovo ukazujem na slike s početka sata i objašnjavam da se na tim slikama nalaze susreti osoba iz različitih vjera, rasa, različitih dijelova svijeta) Sada si ti razmisli jesi li

negdje sreo neku osobu koja je na neki način drugačija od tebe, bilo da se razlikuje po ponašanju ili po izgledu.

Jesi li sreo takvu osobu?

S18: Da.

M: S kim si se to susreo? Tko je bila ta osoba?

S18: Drugačija.

M: Dobro. Evo počet ćemo ovako, gdje si ti sreo tu osobu?

S18: Oro-Goro pizzeria.

M: To je tamo u Oroslavlju, u blizini Zagreba?

S18: Da.

M: Znači, tamo si sreo drugačiju osobu. A tko je bila ta osoba?

S18: Crne rase.

M: Kada je to bilo?

S18: Prošlu godinu.

M: Što si ti tamo radio? Došli ste na večeru ili?

S18: Da.

M: Možeš li mi reći nešto više o toj osobi? Opiši mi ju, kako je izgledala? Rekao si da je bila crne rase. Što bi mi još mogao reći?

S18: Bila je mlađa.

M: Bila je mlađa od tebe?

S18: Da.

M: Dobro. Što je imala obučeno?

S18: Patike, kratku majicu i hlače.

M: Znači, nije bila obučena drugačije od nas?

S18: Da.

M: Je li to bila muška ili ženska osoba?

S18: Muška.

JA: Što si ti prvo na njemu primijetio?

S18: Da je drugačije boje od mene.

M: Je li on možda imao nekakav nakit? Neki neobičan nakit, kakav mi ne nosimo?

S18: Ne.

M: Jesi li ti već negdje vidio takve osobe ili ti je to bio prvi susret s takvom osobom?

S18: Prvi susret

M: Dobro. Ne znaš kako se osoba zove?

S18: Ne.

M: Jesi li možda čuo kako je ona komunicirala, kako je razgovarala?

S18: Ne.

M: Zamisli sada da si joj prišao, kako bi ti razgovarao s njim?

S18: Rekao bi dobar dan.

M: Bi li razgovarao na svom jeziku ili ne nekom drugom?

Što misliš, bi li se vi mogli razumjeti, kada bi pričao na hrvatskom s njom?

S18: Ne.

M: Možda ta osoba priča drugim jezikom?

S18: Da.

M: Znači, nisi vidio kako ona komunicira, ti se ga samo vidio?

S18: Da.

M: O čemu si ti razmišljao kada si ga vidio? Je li ti bilo čudno, zanimljivo, neugodno ili ti je bilo svejedno?

S18: Svejedno.

M: Dobro. Kako si ti tu osobu doživio? Je li ti se ona na prvi pogled svidjela ili ne?

S18: Pa na prvi pogled mi se svidjela.

M: Znači, osjećao si se normalno, nije ti bilo ni zbog čega neugodno?

S18: Da.

M: A bi li ti volio tu osobu ponovo vidjeti? Možda da bi se sprijateljili?

S18: Da.

M: Što ti misliš, kako se on osjećao? Je li se osjećao isto kao i ti? Je li mu sve to bilo normalno u tom okruženju?

S18: Ja mislim da ne.

M: Misliš da mu je bilo neugodno?

S18: Da.

M: Je li možda bio nervozan?

S18: Ne.

M: A što misliš, o čemu je on razmišljao?

S18: Ne znam.

M: Što ti misliš, kako je on doživio sve oko sebe? On je bio jedini koji je bio crne rase?

S18: Da.

M: Što misliš, kako je on doživio ostale? Je li mu to bilo nešto čudno?

S18: Mislio je možda da se ne žele igrati sa njim jer je drugačije rase od njih.

M: Misliš li da se on osjećao drugačije od tebe?

S18: Da.

M: Zbog toga jer misliš da je on razmišljao da se ostali ne žele družiti sa njim?

S18: Da.

M: Što misliš, postoji li nešto što bi ti mogao od njega naučiti? Možda jezik?

S18: Da.

M: A kulturu?

S18: Da. Možda.

M: Što misliš, bi li on mogao od tebe nešto naučiti?

S18: Jezik.

M: Kada bi ti sada išao svojim prijateljima prepričavati taj susret, što bi rekao?

S18: Da je ta osoba bila drugačije rase i možda nije pričao naš jezik i da je možda mislio da se nitko ne želi igrati sa njim.

M: Dobro. Što bi ti njemu rekao kada bi se ponovo sreli, kada bi ga ponovo vidio? Bi li mu prišao?

S18: Da.

M: Što bi mu rekao.

S18: Dobar dan. Lijepo što smo se opet vidjeli. Pitaš bi najprije ime, a onda prezime.

M: Dobro. A bi li ti nešto napravio drugačije kada bi se ponovo sreli?

S18: Ne.

M: A kada bi u međuvremenu htio nešto saznati o osobama sličnima njemu, što bi napravio, gdje bi to potražio?

S18: Od nje.

M: Dobro. Bi li se možda koristio nekim medijima, laptopom, internetom?

S18: Ne.

M: Što misliš, je li taj susret utjecao na način kako ti razmišljaš, način na koji gledaš takve osobe?

S18: Da.

M: Kako to misliš?

Misliš da zbog tog susreta gledaš na takve osobe na drugi način?

S18: Da.

M: Misliš li da bi sada mogao slične situacije bolje razumjeti?

S18: Da.

S19 –Schüler 19 (Proband 19)



M: Pogledaj ove slike i odaberi jednu koja ti se čini najzanimljivijom.

S19: (učenik odabire jednu sliku-slika je prikazana iznad)

M: Pogledaj sada tu sliku i reci mi što ti misliš da su ova dva dječaka prvo jedan na drugome primijetili.

S19: Pa, ja mislim da su primijetili majice.

M: Dobro. Misliš da su primijetili majice. Što zapravo vidimo na ovoj slici? Tu se nalaze dva dječaka. Prvi razmišlja o tome da je njemu normalno da se nalazi negdje u planini, a drugi da je njemu normalno da se nalazi na moru.

M: Što misliš, jesu li prvo primijetili nešto što im je slično ili što im je različito?

S19: Nešto slično.

M: Dobro. Zašto to misliš?

S19: Pa to je normalno, što svaki čovjek prvo primijeti.

M: Misliš majice?

S19: Da.

M: Dobro. Što misliš, jesu li oni sretni što su se sreli?

S19: Pa, da. Ako su pravi prijatelji onda su sretni što su se sreli.

M: Što ti misliš, mogu li oni na jednostavan način komunicirati? Ako gledamo to na taj način da se oni od prije nisu poznavali?

S19: Ja mislim da bi mogli komunicirati.

M: Misliš li da razgovaraju istim jezikom?

S19: Možda.

M: O čemu bi oni mogli pričati?

S19: Kako im je do sada ljeto bilo i koliko godina imaju, od kad su tu i do kad će biti.

M: Dobro. A što misliš, bi li oni mogli postati prijatelji?

S19: Pa, mogli bi postati prijatelji.

M: Dobro. Sada si još jednom pogledaj sve te slike (pokazivanje na slike s početka sata). Znači, sve te slike prikazuju susrete osoba iz druge kulture, druge boje kože, druge vjere...

Sada se ti pokušaj prisjetiti, jesi li ikada sreo neku osobu koja je na neki način drugačija od tebe, koja je tebi bila strana. Malo razmisli o tom susretu.

S19: Da. Sreo sam crnkinju na putu na maturalcu.

M: Dobro. A gdje je to bilo?

S19: U Nacionalnom parku Krka.

M: A kada?

S19: U šestom mjesecu.

M: Što si ti radio na tom mjestu? Bili ste na izletu?

S19: Da. Škola u prirodi.

M: Dobro. Znači, bili ste u razgledavanju?

S19: Da.

M: Reci mi nešto o toj osobi koju si sreo.

S19: Nosila je sandale, imala je jako kovrčavu kosu i imala je slušalice na ušima i nije baš razgovarala s nikime. Samo su ljudi došli i slikali se s njom makar ja nisam imao prilike kad smo se žurili.

M: Znaš li ti možda tko je bila ta osoba?

S19: Ne znam.

M: A što si prvo na njoj primijetio?

S19: Boju kože.

M: Ne znaš ni kako se zove?

S19: Ne.

M: Rekao si da je bila crne boje kože, da je imala kovrčavu kosu... A kako je bila obučena?

S19: Imala je haljinu.

M: Dobro. A je li imala nekakav nakit?

S19: Da. Na rukama je imala narukvice i ja mislim da oko isto narukvice.

M: Dobro. Je li to bio nekakav nakit koji se razlikuje od našeg nakita ili sličan našem?

S19: Pa sličan našem je bio.

M: Jesi li već negdje vidio slične osobe?

S19: Nisam vidio slične osobe.

M: To ti je bio prvi susret s takvim osobama?

S19: Da.

M: Rekao si da je bila većinom šutljiva. A je li ona išta govorila?

S19: Pa, govorila je samo na engleskom jeziku

M: Jesi li ju ti mogao dobro razumjeti?

S19: Da. Mogao sam ju dobro razumjeti.

M: A kako si ti komunicirao? Jeste li uopće razgovarali? Jesi li ju nešto pitao?

S19: Ja nisam razgovarao s njom.

M: Dobro. A jesi li možda primijetio, kada je ona komunicirala s drugima, je li koristila pokrete ruku?

S19: Da, da.

M: Što misliš, zbog čega je to koristila?

S19: Možda ako ne govori tečno jezik da si pomogne rukama, da objasni neke stvari.

M: Kako bi ju ostali bolje razumjeli?

S19: Da.

M: Dobro. A o čemu si ti razmišljao kada si ju vidio? Je li to bio čudan, zanimljiv susret?

S19: Ne. Nisam ju smatrao jedinstvenom. Smatrao sam ju kao i svakim drugim čovjekom na zemlji.

M: Dobro. A kako si se osjećao tijekom tog susreta? Je li ti bilo ugodno ili neugodno ili svejedno?

S19: Pa bilo mi je svejedno. Bio sam s prijateljima.

M: Bi li ti možda volio tu osobu ponovo sresti?

S19: Pa volio bi ju vidjeti i razgovarati s njom.

M: A kako si ju doživio? Je li ti se ona svidjela, je li ti se činila zanimljivom ili ne?

S19: Pa činila se kao jako draga osoba.

M: A što misliš, kako se ona osjećala?

S19: Osjećala se drukčije među svima nama bijelima. Sigurno da se osjećala drukčije.

M: Što misliš, o čemu je ona razmišljala na tom mjestu?

M: Znači rekao si da je ona osjećala drugačije zbog boje kože. Misliš li da je ona o tome razmišljala da ju možda ljudi gledaju na drukčiji način?

S19: Pa ja mislim da nije razmišljala o tome.

M: Dobro. Što misliš, kako je ona doživjela tebe i ostale oko sebe?

S19: Mislim da nas je doživjela normalno, nitko joj se nije rugao ni ništa.

M: Što misliš, jeste li se ti i ona osjećali na neki način isto?

S19: Jesmo se isto osjećali.

M: Misliš li da si se ti zbog nečega osjećao drugačije?

S19: Pa nisam se osjećao drugačije. Svi smo mi isti.

M: Što misliš, postoji li nešto što bi od te osobe mogao naučiti?

S19: Sigurno. Njihovu kulturu, državu iz koje dolazi, njihov jezik.

M: A što misliš, što bi ona od tebe mogla naučiti?

S19: Našu kulturu, jezik, naše neke običaje i tako.

M: Dobro, odlično. A što bi ti svojim prijateljima, koji nisi bili s tobom na to izletu, rekao o tom susretu

S19: Rekao bi da svakako ako i oni sretnu takvu osobu da se odu upoznati s njom jer se stvarno činila kao draga osoba.

M: Što bi vi radili kada bi se ponovo sreli? Bi li razgovarali?

S19: Razgovarali bi.

M: Što bi ti njoj rekao o sebi?

S19: Govorio bi joj neke osnovne stvari o sebi, ako ona tu živi možda.

M: Mogli bi se sprijateljiti?

S19: Da.

M: Bi li nešto napravio drugačije kada bi se sreli?

S19: Ne bi.

M: Dobro. Kada bi ti u međuvremenu htio saznati nešto o toj osobi, o osobama sličnim njoj, što bi napravio i kako bi to pokušao saznati?

S19: Na internetu.

M: Što misliš, je li taj susret utjecao na tvoj način razmišljanja prema stranome, prema drugim osobama?

S19: Malo je jer praktički nisam do onda sreo takvu osobu.

M: Ti praktički nisi do sada o tome ni razmišljao?

S19: Da.

M: Što misliš, hoćeš li zbog tog susreta takve situacije bolje razumjeti?

S19: Sigurno da hoću bolje razumjeti.

S20 – Schülerin 20 (Probandin 20)



M: Možeš si pogledati ovih nekoliko slika i odabrati jednu ili dvije koje su tebi nekako najzanimljivije, koje se za tebe ističu. (učenica izabire slike i promatra ih)

M: (prikazivanje prve slike) Što ti misliš, što su ovi ljudi sa slika prvo primijetili jedni na drugima?

Što su kod ove slike mogli prvo primijetiti?

S20: Razliku u odijevanju.

M: Dobro. Razliku u odijevanju. Znači, primijetili su nešto što im je različito. Jesu li možda primijetili nešto, što im je slično / zajedničko?

S20: Da.

M: Što bi to moglo biti?

S20: Oba imaju djecu.

M: Što misliš, jesu li sretno što su se susreli?

S20: Pa ne baš jer su potpuno različiti.

M: (pokazivanje na drugu sliku koju je učenica odabrala) Dobro. A što misliš, jesu li oni sretni što su se sreli? Znači na ovoj slici vidimo dječaka koji živi na moru i dječaka koji živi u planinama. Što misliš, što su oni prvo primijetili jedni na drugima? Ima li tu nekih različitosti ili sličnosti?

S20: Pa. Sličnost je da su oba istih godina.

M: Dobro. Ima li i različitosti?

S20: Pa i ne baš.

M: Dobro. Znači misliš da nema različitosti. Što misliš, jesu li oni sretni što su se sreli?

S20: Pa mogli bi biti jer su istih godina i mogli bi se družiti zajedno.

M: Što misliš, bi li oni mogli na jednostavan način komunicirati? (obje slike)

S20: Pa mogli bi, da.

M: Na koji način? Bi li oni koristili svoj jezik ili bi ipak koristili neki strani jezik kako bi se razumjeli?

S20: Pa, strani jezik najvjerojatnije.

M: Dobro. O čemu bi oni mogli pričati? (prikazivanje druge slike)

S20: O tome kakve su razlike tako gdje žive i koje su sličnosti.

M: Dobro. (prikazivanje prve slike) A što misliš, o čemu bi oni mogli pričati? Bi li i opni mogli pričati o razlikama i sličnostima života? Oni se nalaze u nekoj čekaonici.

S20: Da.

M: Što misliš, bi li oni uopće pričali?

S20: Ne.

M: Što misliš, bi li oni mogli postati prijatelji? (i jedan i druga slika)

S20: Da.

M: Sada se ti prisjeti nekog susreta s osobom ili osobama koje su na neki način drugačije od tebe (drugi jezik, druga boja kože, druga vjera, drugi način oblačenja).

S20: Jesam.

M: Baš me zanima. Reci mi tko su bile te osobe ili ta osoba koju si srela?

S20: Djevojčica koja je bila dvije godine mlađa od mene iz Njemačke. Bila je crnkinja. Sporazumjele smo se na engleskom i zapravo smo postale dobre prijateljice i družile smo se cijelo vrijeme.

M: A gdje ste se to susrele?

S20: Na moru.

M: Kada je to bilo? Prošle godine ili već prije?

S20: Pa prošle godine. Početak 8. mjeseca.

M: Znači, ti si na tom mjestu ljetovala kao i ona?

S20: Da.

M: Možeš li mi reći nešto više o toj osobi? Znači, ona je iz Njemačke i ona je crne rase.

S20: Da.

M: Ima li još nešto što si na njoj primijetila?

S20: Pa, primijetila sam da se voli zabavljati, voli pričati, otvorena je i ne povlači su u sebe. Voli se družiti.

M: Znaš li možda kako se ona zove?

S20: Anisa, ja mislim.

M: Anisa, dobro. Znači ona je bila mlađa od tebe?

S20: Da.

M: Je li još nešto na njoj bilo posebno u izgledu?

S20: Imala je kovrčavu kosu i dugu jako i to je većinom to.

M: Dobro. Kako je ona bila obučena?

S20: Pa uglavnom je nosila laganu odjeću. Kratku majicu i kratke hlače i tenisice.

M: Znači, oblačila se slično kao i to?

S20: Da.

M: Je li imala nekakav poseban nakit?

S20: Imala je lančić, da.

M: Dobro. Je li to bio neki lančić koji se isticao ili običan lančić?

S20: Običan lančić.

M: Jesi li ti već negdje vidjela slične osobe toj osobi?

S20: Pa, sad, crne rase baš ili općenito?

M: Možemo početi s bojom kože. Jesi li vidjela osobe sa sličnom bojom kože?

S20: Kad smo bili prošle godine na maturalcu u Nacionalnom parku Krka. Bio je jedan bračni par ili su bili cura i dečko i isto su bili crnci i bili su malo stariji od nas.

M: Dobro. Možda si takve osobe vidjela i negdje na televiziji?

S20: Da.

M: Dobro. Već si se znači susrela sa sličnim osobama. Kako je ta cura komunicirala?

S20: Na engleskom. Sporazumjele smo preko engleskog jezika.

M: Znači dobro ste se mogle razumjeti?

S20: Da.

M: Dobro. Jesi li se ti njoj morala prilagoditi što se tiče jezika ili ste se obje prilagodile? Znači, njoj je materinski jezik bio njemački.

S20: Objе smo se prilagodile.

M: Jeste li se, kada neke riječi niste razumjele, koristile rukama, gestama kako bi to objasnile?

S20: Jesmo.

M: O čemu si ti razmišljala tijekom tog susreta?

S20: Pa uglavnom o tome da sam stekla dobru prijateljicu i da bi je htjela ponovo vidjeti i da nam jezik, u biti, nije bio toliki problem.

M: U tome susretu onda nije bilo ništa, što bi bilo neobično?

S20: Ne.

M: Kako si se ti osjećala? Je li ti bilo ugodno?

S20: Da.

M: Jesi li bila sretna?

S20: Da.

M: Je li ti se ona svidjela?

S20: Da.

M: Bi li ju željela ponovo vidjeti?

S20: Da, bi.

M: Što ti misliš, kako se ona osjećala?

S20: Pa, ja mislim da se osjećala isto kao i ja jer se družila i opće se nije zatvarala u sebe i bila je otvorena prema meni i zabavljale smo se cijelo vrijeme.

M: Što ti misliš, o čemu je ona mogla razmišljati tijekom tog susreta? Je li možda razmišljala isto kao i ti ili misliš da je tu bilo nekih razlika u razmišljanju.

S20: Pa ja mislim da je ona razmišljala isto kao i ja, da nije razmišljala ništa drugačije.

M: Što misliš, jesi li se ti njoj svidjela?

S20: Po onome kako se ponašala prema meni i kako smo se družile, da.

M: Dobro. Što misliš, bi li ona voljela ponovo tebe sresti?

S20: Da.

M: Znači, rekla si da ste se ti i Anisa osjećale isto. Zašto to misliš?

S20: Svaka je dolazila iz druge države. Tijekom tog ljetovanja smo saznale sve jedna o drugoj i jer smo se baš jako puno družile.

M: Misliš li možda da si se ti ipak zbog neke stvari osjećala drugačije?

S20: Pa, niti ne.

M: Što misliš, bi li mogla nešto naučiti od Anise?

S20: Pa, njemački.

M: Bi li ona mogla nešto od tebe naučiti?

S20: Hrvatski jezik.

M: Što bi ti svojim prijateljima rekla o tom susretu?

S20: Da sam upoznala jednu jako dragu osobu u čijoj se blizini jako dobro osjećam i da bi je htjela upoznati s njima i da bi se vjerojatno dobro slagali.

M: Znači lijepo si se sprijateljila s njom?

S20: Da.

M: Što bi ti rekla njoj kada bi se ponovo srele?

S20: Pa vjerojatno bi ju zagrlila i opet bi pričale o svemu.

M: A bi li nešto napravila drugačije nego prvi puta kada ste se srele ili bi se ponašala isto kao i prvi put?

S20: Pa vjerojatno bi se osjećala opuštenije, to definitivno. I to je više – manje to.

JA: Dobro. A kada bi ti sad htjela nešto više saznati o njoj ili o osobama iz druge rase ili o osobama koje pričaju drugačijim jezikom, što bi napravila, gdje bi se mogla informirati?

S20: Pa, ako bi baš htjela saznati nešto o njoj, pitala bi nju.

M: A kada bi htjela saznati nešto o ljudima koji su drugačije, npr. crne rase, bi li mogla o njima nešto na internetu potražiti ili u knjigama?

S20: Da.

M: Dobro. Što misliš, je li taj susret utjecao na tvoj način razmišljanja, ponašanja?

S20: Pa, da i ne. Da zato jer prije sam u biti mislila da se oni znaju izolirati jer su drukčije rase, ali sad mislim da ne jer vidim da se družu bez problema sa svima.

M: Što misliš, hoćeš li zbog tog druženja takve slične susrete gledati na neki drugi način? Hoćeš li te situacije razumjeti bolje?

S20: Da.

Angang 2. Interview B

Anhang 2.1. Fragen für das Interview B

B) AUTOBIOGRAFIJA ZA MLAĐE UČENIKE – SLIKE STRANOGA

1. Što vidim

- a. Tko je osoba sa slike?
- b. Što prvo primjećuješ na slici?
- c. Što još primjećuješ?
- d. Što radi?
- e. Postoji li na slici nešto, što bi moglo reći / pokazati nešto o toj osobi?
- f. Postoji li na slici nešto, što govori kako se osoba osjeća?
- g. Što misliš, što se dogodilo prije nego što je ta slika nastala?
Što misliš, što bi se moglo kasnije dogoditi?

2. Moji osjećaji

- a. Zašto si odabrao ovu sliku?
- b. Sviđa li ti se gledati ovu sliku?
- c. Kako se osjećaš kada gledaš ovu sliku?
- d. Zašto se tako osjećaš ?
Bi li volio upoznati ovu osobu sa slike u stvarnom životu? (zašto?)

3. Što kada bi se susreli

- a. Kada bi se susreo s tim osobom, što bi učinio?
- b. Što misliš, što bi ti osoba rekla?
- c. Što bi ti njoj rekao?
- d. Što misliš, bi li bilo lako komunicirati s tom osobom?
- e. Što bi mogao napraviti kako bi komunikacija tekla lakše?

4. Slično – različito

- a. Što misliš, je li ta osoba u nekim stvarima ista kao i ti? Kako?
- b. Što misliš, je li ta osoba u nekim stvarima drugačija od tebe? Kako?
- c. Je li ta osoba slična nekoj osobi koju si već uživo vidio? U kojem smislu?
- d. Je li ta osoba slična nekoj osobi koju si vidio na drugim slikama? (tv, knjige...)

Anhang 2.2.: Beispiele der Bilder für das Interview B



Anhang 2.3. Interviewtranskripte – fünfte Klasse

LEGENDE: M – Moderatorin

S – Schüler / Schülerin (S1 – S5)

S1 – Schüler 1 (Proband 1)



(učenik od nekoliko slika izabire jednu na temelju koje se provodi intervju)

M: Što vidiš na ovoj slici?

S1: Dječake kako se igraju.

M: Tko su oni, znaš li?

S1: Ne.

M: Koliko je njih?

S1: Tri.

M: Što si ti prvo na toj slici primijetio?

S1: Kako se igraju.

M: Što još?

(učenik ne odgovara)

M: Primjećuješ li još nešto?

S1: Ne.

M: Postoji li možda nešto na slici što bi moglo reći nešto o njima?

S1: Da, da se jako zabavljaju.

M: A postoji li nešto, što govori nešto o tome kako se osjećaju?

S1: Ne znam.

M: Što misliš, što se dogodilo prije nego je ta slika nastala?

Što su oni prije radili?

S1: Isto se igrali.

M: A što bi mogli raditi kasnije?

S1: Nešto drugo se igrati.

M: Zašto si baš ovu sliku odabrao?

S1: Jer mi izgleda zanimljivije.

M: Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S1: Da.

M: Zašto?

S1: Zato jer vidim kako se djeca igraju, da se mogu i ja tako igrati.

M: Kako se osjećaš kada gledaš ovu sliku?

S1: Sretno.

M: Bi li volio upoznati neku osobu sa slike?

S1: Da.

M: Zašto?

S1: Da bi se mogao i ja s njim igrati.

M: Što bi ti njima rekao?

S1: Mogu se i ja s vama igrati?

M: A što bi oni tebi rekli?

S1: Ne znam.

M: Razmisli.

S1: Možda „da“.

M: Misliš li da bi mogli bez teškoća komunicirati?

S1: Ne znam.

M: Misliš li da oni pričaju istim jezikom kao i ti?

S1: Ne.

M: Bi li si onda mogli pomoći pokretima ruku, pokazivanjima, slikama, gestama kako bi se razumjeli?

S1: Da.

M: Postoje li neke sličnosti između tebe i tih osoba sa slike?

S1: Da.

M: Koje?

S1: Izgledaju skoro kao i ja i oni su isto mladi kao i ja.

M: Postoji li nešto što vam je različito?

S1: Da.

M Što?

S1: Jezik, kosa i koža.

M: Boja kože?

S1: Da.

M: Što misliš, postoji li još nešto u čemu se razlikujete ili je to to?

S1: Ne.

M: A nešto po čemu ste slični osim godina?

S1: Po ljudskim osobinama.

M: Misliš da imate iste ljudske osobine?

S1: Da.

M: Jesu li te osobe slične nekim osobama koje si već vidio uživo?

S1: Da.

M: Gdje?

S1: U Njemačkoj.

M: Kada je to bilo?

S1: Kada su bili praznici.

M: Što si ti onda na tim osobama prvo primijetio?

S1: Da su različiti od mene i da govore drugim jezicima.

M: A jesi li slične osobe već vidio i na televiziji, na internetu, na slikama?

S1: Možda.

M: Ne sjećaš se?

S1: Da.

M: Ali se sjećaš da si ih vidio uživo?

S1: Da.

S2 – Schüler 2 (Proband 2)



(učenik od nekoliko slika izabire jednu na temelju koje slijedi razgovor)

M: Što misliš, tko su te osobe sa slike?

S2: Otac, majka i dječak.

M: Što si ti prvo na toj slici primijetio ?

S2: Svi se smiju.

M: Jesi li još nešto primijetio?

S2: Otac ima cijelu haljinu.

M: Jesi li onu drugačije obučeni od nas?

S2: Da.

M: Što misliš, što oni rade?

S2: Gledaju televiziju.

M: Postoji li na slici nešto, što bi moglo još nešto o tim osobama reći?

Bi li mogla odjeća nešto o njima reći?

S2: Da.

M: Kako je majka obučena?

S2: Cijela crna.

M: Da, takvu odjeću nose Muslimani. Postoji li na slici nešto što bi moglo reći kako se te osobe osjećaju?

S2: Sretno.

M: Zbog čega to misliš?

S2: Zbog smijeha.

M: Što misliš, što se dogodilo prije nego je ta slika nastala, što su oni prije radili?

S2: Sjediti za stolom.

M: A što bi se moglo kasnije dogoditi? Što bi oni mogli kasnije raditi?

S2: Ne znam.

M: Misliš li da će se oni kasnije družiti?

S2: Ne.

M: Zašto di odabrao baš ovu sliku?

(učenik ne odgovara)

M: Je li ti se ta slika činila zanimljivijom od ostalih ili na neki način drugačija?

S2: Drugačija.

M: Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S2: Da.

M: Zašto?

S2: Zato jer me podsjeća na moju obitelj.

M: Kako se ti osjećaš kada gledaš ovu sliku?

S2: Sretno.

M: Isto zbog toga jer te podsjeća na obitelj?

S2: Da.

M: Bi li volio upoznati nekoga s ove slike?

S2: Dječaka.

M: Zašto?

(učenik ne odgovara)

M: Što bi vi mogli raditi kada bi se sreli?

S2: Igrati se.

M: A kada bi se vi sreli, što bi ti prvo učinio?

S2: Pozdravio bi.

M: Što misliš, što bi ti on rekao?

S2: Isto.

M: Biste li razgovarali?

S2: Da.

M: Što misliš, priča li on istim jezikom kao i ti?

S2: Ne.

M: Kako biste vi onda komunicirali? Bi li to bilo teško?

S2: Da.

M: Bi li si ti možda pomogao nekim crtežima ili rukama kako bi mu nešto objasnio? Bi li si tako pokušao pomoći?

S2: Da.

M: Što misliš, postoji li nešto što je slično tebi i tom dječaku, odnosno, tim ljudima s fotografije?

(učenik ne odgovara)

M: Postoji li nešto što vam je zajedničko?

S2: Imamo obitelj.

M: A postoji li nešto u čemu se razlikujete?

S2: Nema sestru.

M: Možda još nešto? Što je s načinom oblačenja?

(učenik ne odgovara)

M: Oblačimo li se i mi ovako?

S2: Ne.

M: Onda možemo reći da je i način oblačenja drugačiji.

S2: Da.

M: Jesi li ti već ovakve osobe već vidio negdje uživo?

S2: Ne.

M: Jesi li takve osobe vidio na televiziji, na internetu?

S2: Vidio sam ja mislim jednom.

M: Na televiziji?

S2: Da.

S3 – Schüler 3 (Proband 3)



(učenik od nekoliko slika izabire jednu na temelju koje se provodi intervju)

M: Tko su te osobe sa slike.

S3: Djeca.

M: Što si ti prvo na toj slici primijetio?

S3: Da je samo jedan dječak na slici, a ostalo su djevojčice.

M: Jesi li još nešto primijetio?

S3: Da nisu u kući nego u prirodi.

M: Što misliš, što oni rade?

(učenik ne odgovara)

M: Što misliš, što se dogodilo prije nego što je ta slika nastala?

S3: Oni su se igrali.

M: A što bi se moglo kasnije dogoditi? Što bi mogli raditi?

S3: Mogli bi nekom odraslom pomoći u nečemu.

M: Postoji li na toj slici nešto, što bi još nešto o njima moglo reći?

(učenik ne odgovara)

M: Jesi li još nešto primijetio?

S3: Ne.

M: Postoji li nešto na slici, što govori kako se oni osjećaju?

S3: Da.

M: Što?

S3: Svi se smiju.

M: Kako se onda oni osjećaju?

S3: Veseli su.

M: Zašto si odabrao baš ovu sliku?

(učenik ne odgovara)

M: Po čemu ti je ta slika posebna?

S3: Jer je negdje gdje ima drveća u pozadini.

M: Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S3: Pa da.

M: Zašto?

S3: Zato jer ima drveća iza i jer su svi sretni na slici.

M: Kako se ti osjećaš kad gledaš ovu sliku? Jesi li tužan, sretan?

S3: Sretan.

M: Zašto?

(učenik ne odgovara)

M: Možda zato jer su i oni sretni?

S3: Da.

M: Bi li ti volio upoznati nekoga s ove slike?

S3: Da.

M: Kada bi se vi upoznali, kada bi se sreli, što bi učinio?

S3: Prvo bi se upoznao s njima, kako se zovu.

M: Što misliš, što bi oni tebi rekli?

S3: Isto bi me pitali kako se zovem.

M: Misliš li da bi mogli bez nekih teškoća komunicirati?

S3: Pa ne.

M: Zašto?

S3: Jer možda govore drugim jezikom.

M: Što bi ti napravio kako bi lakše razgovarali?

(učenik ne odgovara)

M: Bi li možda koristio neke slike ili bi pokušao nešto objasniti rukama, gestama?

S3: Da.

M: Što misliš, postoji li nešto što je tebi i tim osobama zajedničko?

S3: Da.

M: Što?

S3: Na primjer da vole biti u prirodi.

M: Postoji li nešto po čemu se razlikujete?

S3: Da. Najviše po izgledu.

M: Kako oni izgledaju?

S3: Imaju drugačiju boju kože.

M: Jesi li već vidio slične osobe uživo.

S3: Ne.

M: A jesi li vidio slične osobe negdje na televiziji ili u knjigama, na internetu?

S3: Pa da.

M: Znači, vidio si slične osobe samo na internetu, TV-u i slično, a nisi ih vidio uživo. U: Da.

S4 –Schülerin 4 (Probandin 4)



(učenica od nekoliko slika izabire jednu koja joj se čini najzanimljivijom; slijedi razgovor o toj slici)

M: Što ti misliš, tko se te osobe sa slike?

S4: Djeca.

M: Što si ti prvo primijetila na toj slici?

S4: Drže se za ruke.

M: Što još primjećuješ?

S4: Sretni su.

M: Postoji li na slici nešto što bi još nešto moglo reći o tim osobama? Možda izgled, način oblačenja?

S4: Da. Neki su tamnije rase, neki su svijetle rase.

M: Znači, tu su ljudi različitih rasa. Što oni rade?

S4: Plešu.

M: Postoji li nešto što govori kako se oni osjećaju?

S4: Njihova lica.

M: Kako to misliš?

S4: Izgledaju sretno.

M: A što misliš, što je bilo prije nego je ta slika nastala?

S4: Sprijateljile su se.

M: A što bi se moglo kasnije dogoditi?

S4: Biti prijatelji.

M: Zašto si baš ovu sliku odabrala?

S4: Jer izgleda lijepo jer su prijatelji.

M: Sviđa li ti se gledati ovu sliku?

S4: Da.

M: Kako se osjećaš kada ju gledaš?

S4: Sretno.

M: Zašto?

S4: Jer su i onu sretni.

M: Bi li ti voljela u stvarnom životu upoznati neku osobu sa slike?

S4: Pa da.

M: Zašto?

S4: Jer bi htjela upoznati , npr. neke ljude tamnije rase da vidim jesu li drugačiji od nas.

M: Kada bi ti srela te osobe, što bi učinila?

S4: Ispitala bi ih malo, razgovarali bi.

M: Što misliš, što bi ti oni rekli?

S4: Kako žive i to.

M: Što bi ti njima rekla?

S4: Da živim u selu.

M: Misliš li da bi mogli bez teškoća komunicirati?

S4: Pa ne znam. Jedino ako bi bio neki drugi jezik koji baš ne razumijem.

M: Što bi ti mogla napraviti kako bi lakše razgovarali?

S4: Naučiti neki jezik.

M: Bi li se koristila nekim pokretima ruku, gestama?

S4: Da.

M: Postoje li neke stvari koje su tebi i tim osobama sa slike slične ili zajedničke?

S4: Vole plesati.

M: Postoji li još nešto? Što je s načinom oblačenja?

S4: Pa isto, slično se oblače.

M: A po čemu se razlikujete?

S4: Po boji kože i možda po razmišljanju.

M: Misliš da se razlikujete po razmišljanju. Kako to misliš?

S4: Pa možda misle drugačije od mene ili su pametnije.

M: Jesi li već vidjela slične osobe u svom životu uživo?

S4: Pa mislim da jesam.

M: Gdje?

S4: Pa negdje kad smo bili na nekom izletu.

M: Jesi li ti baš posebno obraćala pažnju na njih?

S4: Ne.

M: Jesu li te osobe slične nekim osobama koje si vidjela, npr. na televiziji?

S4: Da.

M: Gdje si ih vidjela?

S4: Na internetu ili na televiziji.

S5 –Schüler 5 (Proband 5)



(učenik od nekoliko slika odabire jednu na temelju koje se postavljaju pitanja)

M: Koga ti vidiš na slici?

S5: Tri dječaka.

M: Što si ti prvo primijetio na njima?

S5: Da nešto slažu.

M: Dobro. Što si još primijetio?

S5: Da si pomažu.

M: Što misliš, što oni rade?

S5: Grade.

M: Misliš da se igraju s tim kockicama?

S5: Da.

M: Postoji li na slici nešto što bi još nešto o njima moglo reći?

S5: Po boji kože.

M: Što bi mogla boja kože reći o njima?

(učenik ne odgovara)

M: Jesu li oni drugačiji od nas?

S5: Da.

M: Po čemu?

S5: Po boji kože.

M: Postoji li na slici nešto što govori kako se oni osjećaju?

S5: Malo tužno.

M: Zbog čega to misliš?

(učenik ne odgovara)

M: Misliš li da im je neugodno ili da su sretni?

S5: Neugodno.

M: Što misliš, što se dogodilo prije nego je ta slika nastala?

(učenik ne odgovara)

M: Jesu li se oni možda prije igrali ili su učili ili su radili nešto drugo?

S5: Igrali.

M: A što misliš, što bi oni mogli raditi nakon toga?

S5: Učiti.

M: Zašto si odabrao baš ovu sliku.

S5: Zato jer mi je zanimljiva.

M: Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S5: Da.

M: Kako se osjećaš kad ju gledaš?

Jesi li tužan, sretan, znatiželjan, ljut?

S5: Znatiželjan.

M: Zbog čega?

(Učenik ne odgovara)

M: Što ti je na toj slici toliko zanimljivo, što te to čini znatiželjnim?

S5: Kako je njima u životu.

M: Bi li ti volio nekoga od njih upoznati u stvarnom životu?

S5: Da.

M: Zbog čega?

(učenik ne odgovara)

M: Rekao si da ti je slika zanimljiva zato jer bi htio saznati kako oni žive, kako im je u životu. Bi li ih možda zbog toga htio upoznati?

S5: Da.

M: Bi li volio saznati nešto o njima?

S5: Da.

M: Kada bi se vi sreli, što bi učinio?

S5: Sprijateljio se.

M: Što misliš, što bi ti oni rekli kada bi došao do njih?

S5: Da sam drugačiji.

M: A što bi ti njima rekao?

S5: Isto to.

M: Misliš li da bi mogli bez teškoća razgovarati?

S5: Da.

M: Misliš da bi te oni mogli sve razumjeti?

S5: Da.

M: Bi li se kod nekih riječi, koje te ne bi razumjeli, koristio pokretima ruku, gestama, izrazima lica ili možda nekim slikama kako bi te bolje razumjeli?

(učenik ne odgovara)

M: Bi li ti, kada bi razgovarao s njima i kada bi im rekao neku riječ koju oni ne razumiju, to pokušao pokazati pokretima ruku ili izrazima lica?

S5: Da.

M: Što misliš, postoji li neke sličnosti između tebe i tih osoba sa slike?

S5: Boju kože.

M: Je li vam boja kože slična ili različita?

S5: Različita.

M: Postoji li još nešto što vam je različito?

Misliš li da vam je još nešto, osim boje kože, različito?

S5: Samo boja kože.

M: Postoji li nešto što vam je slično?

(učenik ne odgovara)

M: Što misliš, koliko bi oni mogli imati godina? Jesu li iste starosti kao i ti?

S5: Da.

M: Bi li vam onda to mogla biti jedna sličnost?

S5: Da.

M: Jesi li već slične osobe uživo?

S5: Ne.

M: Jesi li vidio slične osobe negdje na televiziji, na internetu?

S5: Da.

M: Gdje? Na televiziji, na nekim emisijama?

S5: Da.

Anhang 2.4. Interviewtranskripte – achte Klasse

LEGENDE: M – Moderatorin

S – Schüler / Schülerin (S11 – S15)

S11 –Schüler 11 (Proband 11)



(učenik izabire jednu sliku na temelju koje se dalje vodi razgovor)

M: Koga ti vidiš na ovoj slici, tko je na ovoj slici?

S11: Tri djevojke koje su različitih rasa i šecu po nekom velikom gradu.

M: Što si ti prvo primijetio na toj slici?

S11: Pa da su različitih rasa, jedna bjelkinja, jedna crnkinja i jedna mulatkinja i da se drže za ruke.

M: Što oni rade osim što se drže za ruke?

S11: Pa mislim da imaju neku.. da se bore protiv nečega.

M: Moguće...Postoji li možda nešto što bi još nešto moglo reći o njima?

S11: Da su si dobre prijateljice unatoč tome što su različitih rasa.

M: Dobro. A govori li nešto na slici o tome kako se one osjećaju?

S11: Sretno.

M: Po čemu si to zaključio?

S11: Po ovoj ženi i ovoj isto. Izgledaju sretno.

M: Da, imaju osmjehe na licima.

S11: Da.

M: Što misliš, što je bilo prije nego je ta slika nastala?

S11: Mislim da su si i prije bile dobre i da su isto tako šetale po gradu.

M: Dobro. A što misliš, što bi se moglo dogoditi kasnije?

S11: Pa mislim da su i dalje ostale prijateljice.

M: Zašto si baš ovu sliku odabrao?

S11: Pa najviše mi se sviđa jer vidim da su si dobre unatoč rasama, ne vole diskriminirati.

M: Dobro. Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S11: Pa, ne. Zato jer mislim da su na nekom prosvjedu.

M: Kako se ti osjećaš kada ovu sliku gledaš?

S11: Pa sretno da su ipak si ljudi dobri.

M: Bez obzira na rasu?

S11: Da.

M: Bi li ti volio upoznati neku od tih osoba sa slike?

S11: Da.

M: Zašto?

S11: Bi upoznao njihovu kulturu i neki način života koji su imali od kud su došli i družio bi se sa njima.

M: Dobro. Kada bi se vi sreli, što bi ti učinio?

S11: Pa, razgovarao bi s njima.

M: Što misliš što bi ti oni rekli?

S11: Pa bili bi sretni, bi se upoznali.

M: A što bi ti njima rekao?

S11: Pa da, ako bi bio crnac da dobro da su ih ljudi tako prihvatili unatoč teškoj povijesti.

M: Dobro. Što ti misliš, bi li mogao bez nekih teškoća s njima komunicirati?

S11: Da.

M: Kako bi vi komunicirali?

S11: Pa na engleskom.

M: Znači, koristio bi strani jezik?

S11: Da.

M: Bi li možda kod nekih stvari koristio i pokrete ruku, slike neke?

S11: Bi, ako ne bi znao neku riječ reći.

M: Misliš li da postoji nešto što vas povezuje, što vam je zajedničko?

S11: Pa da jer smo oboje ljudi i volimo se družiti.

M: A što vam je različito?

S1: Da samo iz različitih dijelova svijeta i razlikujemo se po nekom načinu života.

M: Dobro. Jesi li već slične osobe vidio negdje uživo?

S11: Jesam.

M: Jesi? Gdje?

S11: Da, u Mađarskoj, u Zagrebu, u većim mjestima.

M: Vidio si ih u većim gradovima?

S11: Da.

M: A jesi li vidio takve osobe negdje na televiziji i u knjigama?

S11: Jesam.

S12 –Schüler 12 (Proband 12)



(učenik izabire jednu sliku na temelju koje se dalje vodi razgovor)

M: Tko su ove osobe sa slike?

S12: Djeca.

M: Kako oni izgledaju?

S12: Malo su tamnopotiji nego mi, veseli su.

M: Što si ti prvo primijetio na slici?

S12: Pa da su malo tamnopotiji neki i da su veseli.

M: Što još? Je li to sve što si primijetio?

S12: Pa da.

M: Dobro. Što oni rade?

S12: Slikaju se, vjerojatno igraju, vesele, družu...

M: Postoji li na slici nešto što bi moglo reći još nešto o tim osobama? Znači, rekli smo da su sretni, da se možda igraju.. Postoji li možda još nešto?

S12: Možda su siromašni.

M: Po čemu si to zaključio?

S12: Pa malo po odjeći. Ali se zato družu i veseli su.

M: Što nam govori o tome kako se oni osjećaju?

S12: Njihov osmjeh da su veseli i sretni s tim što imaju.

M: Što misliš, što je bilo prije nego je ta slika nastala? Što su oni radili?

S12: Igrali se, družili.

M: A što bi se moglo poslije dogoditi?

S12: Nastavili bi s igrom.

M: Zašto si odabrao baš ovu sliku?

S12: Činila mi se najzanimljivija i zato jer su tu najveseliji bili.

M: Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S12: Pa da.

M: Kako se osjećaš kad ju gledaš?

S12: Da bi trebao biti zadovoljniji s tim što imam i da bi se trebao više družiti.

M: Dobro. Bi li ti volio upoznati nekoga s ove slike?

S12: Pa bi.

M: Zašto?

S12: Pa ne znam, čine mi se kao dragi.

M: Kada bi se vi sreli, što bi ti učinio?

S12: Pa pozdravio bi ih.

M: Dobro. Što bi im rekao?

S12: Ne znam.

M: Bi li im se predstavio?

S12: Bi.

M: Što misliš, što bi oni tebi rekli?

S12: Isto to.

M: Isto. Misliš li da bi mogao bez nekih teškoća komunicirati s njima?

S12: Da. Osim jezika možda.

M: Misliš da oni pričaju nekim drugim jezikom možda?

S12: Da.

M: Dobro. Što bi tebi moglo pomoći kako bi ta komunikacija tekla lakše, kako bi lakše razgovarali? Bi li se koristio stranim jezikom?

S12: Engleskim.

M: A bi li se koristio i gestama i izrazima lica?

S12: Da.

M: Dobro. Što misliš, postoji li nešto što vas povezuje, što vam je zajedničko?

S12: Da. Svi smo ljudi, djeca, veselje.

M: A misliš li da se u nečemu razlikujete?

S12: Pa ni ne. Osim po boji kože.

M: Dobro. Jesu li te osobe slične nekim osobama koje si već vidio uživo?

S12: Da.

M: Gdje si ih vidio?

S12: Romi. Malo mi na Rome liče.

M: Da, to su Romi. Znači, vidio si ih tu negdje kod nas?

S12: Da.

M: A jesu li možda slične osobe vidio i na televiziji, u knjigama?

S12: Pa, možda negdje.

M: Znači, sa sigurnošću se sjećaš da ih vidio samo uživo?

S12: Da.

S13 – Schüler 13 (Proband 13)



M: Ispred tebe sam stavila nekoliko slika. Ti ih dobro pogledaj i odaberi jednu koja ti se čini najzanimljivija, možda po nekom načinu oblačenja ili nečemu drugome.

S13: (učenik odabire jednu sliku i slijedi razgovor o njoj)

M: Dobro pogledaj tu sliku. Tko je na toj slici?

S13: Muž, žena i dijete.

M: Što si prvo primijetio na njoj?

S13: Ovi svoje nose tradicionalnu odjeću za muslimansku religiju, a dijete ne nosi.

M: Što još primjećuješ osim odjeće? Znači, primijetili smo i religiju. Rekli smo da su oni muslimani. Što još primjećuješ? Što misliš, kako se osjećaju?

S13: Izgledaju sretno. Zabavljaju se.

M: Postoji li još nešto, što bi mogli reći nešto o tim osobama?

S13: Po njihovoj se odjeći vidi da poštuju svoju religiju i da baš vjeruju u to vjerojatno.

M: Rekli smo da se oni osjećaju vjerojatno sretno zbog toga jer se smiju, jer se zabavljaju. A što misliš, što se događalo prije nego je ta slika nastala?

S13: Ne znam.

M: Što su oni mogli prije raditi? Jesu li se družili, bili negdje vani?

S13: Možda.

M: Što misliš, što bi se moglo poslije dogoditi? Što bi oni mogli raditi?

S13: Ići kući.

M: Dobro. Zašto si odabrao baš ovu sliku? Što ti je na njoj bilo posebno?

S13: Ne znam. Nekako mi se najuobičajenija činila.

M: Znači, činila ti se najnormalnija, odnosno najbliža nama?

S13: Da.

M: Sviđa li ti se gledati tu sliku?

S13: Pa, da.

M: Kako se osjećaš kad ju gledaš? Jesi li ljut ili sretan ili ti je svejedno?

S13: Pa, svejedno mi je, ali lijepo mi je da je drugim ljudima lijepo.

M: Dobro, dobro. Bi li možda volio upoznati neku osobu s te slike?

S13: Pa, možda.

M: Kada bi tu osobu upoznao, odnosno kada bi se sreli, što bi ti prvo učinio?

S13: Predstavio bih im se, rekao bi im svoje ime i od kud sam.

M: Što misliš, što bi oni tebi rekli?

S13: Isto svoje ime, vjerojatno.

M: Misliš li da bi bilo lako s njima komunicirati?

S13: Ovisi iz koje su subreligije. Ima ona koja je stroga i ona koja bolje prihvaća druge ljude. Ako su iz one koja ne prihvaća baš najbolje druge religije, onda možda malo teško.

M: Misliš li možda da bi morali koristiti neki drugi jezik. Znači, ti pričaš hrvatski, oni možda neki drugi jezik. Kako bi se vi sporazumjeli? Bi li možda koristio pokrete ruku, geste, slike?

S13: Prvo, pitao bih ih da li znaju engleski.

M: Znači, na stranom jeziku bi se pokušali sporazumjeti. Dobro. Što misliš, jesu li te osobe možda u nekim stvarima možda slične kao ti?

S13: Pa, da, možda jesu.

M: Što misliš, što bi vam moglo biti zajedničko? Bi li mogli razmišljati na isti način?

S13: Pa, možda, ali vjerojatno ovisi o području u kojem su odrasli, to utječe na to kako oni razmišljaju.

M: Znači, ti misliš da imaš više različitosti s tim osobama nego sličnosti?

S13: Da.

M: Što bi zapravo bilo različito?

S13: Pa religija, makar meni religija nije baš bitna.

M: Možda su iz neke druge zemlje pa imaju druge običaje, načine oblačenja.

S13: Da. Kultura je drukčija.

M: Jesi li već negdje sreo osobe slične tim osobama u stvarnom životu?

S13: Nisam.

M: A negdje na TV-u, na slikama, u knjigama?

S13: Da. Ali nisam baš ovu religiju nego više onu povezanu s teroristima i napadima.

M: Znači ti si se sreo s tom religijom u negativnom smislu.

S13: Da, ali znam da nisu svi takvi.

M: Da, tako je. To je sve, hvala ti.

S14 –Schülerin 14 (Probandin 14)



(učenica iz nekoliko slika izabire jednu na temelju koje se provodi intervju)

M: Što ti vidiš na toj slici?

S14: Djecu koja slažu kockice.

M: Možeš još možda nešto o njima reći?

S14: Crnci su.

M: Da, oni su crnci. Što si ti prvo na toj slici primijetila?

Što ti je prvo upalo u oko?

S14: Kako se slažu.

M: Dobro. Što ti još primjećuješ? Rekla si da si primijetila boju kože, to kako slažu te kockice... Što još? Na primjer, kako su obučeni? Jesu li obučeni isto kao i mi ili se to razlikuje?

S14: Razlikuje se.

M: Po čemu?

S14: Slabije su obučeni.

M: Gdje se oni nalaze? Jesu li u nekoj prostoriji?

S14: Da.

M: Jesu li u školi možda?

S14: Da.

M: Postoji li na slici nešto što bi moglo reći još nešto o tim osobama? Na primjer, na temelju izgleda? Što misliš od kuda dolaze?

S14: Iz Afrike.

M: Da, možda iz Afrike. Postoji li na slici nešto što govori o tome kako se oni osjećaju?

S14: Da.

M: Što?

S14: Veseli su.

M: Što misliš, što se dogodilo prije nego je ta slika nastala? Imaš li neku ideju?

S14: Nešto su učili.

M: Dobro. A što bi se moglo dogoditi kasnije?

S14: Ići kući.

M: Dobro. Zašto si baš ovu sliku odabrala?

S14: Pa zato što volim djecu.

M: Dobro. Sviđa li se tebi gledati ovu sliku?

S14: Da.

M: A kako se ti osjećaš kad ju gledaš? Jesi li nervozna, ljuta, sretna?

S14: Sretna.

M: Zašto?

S14: Zato jer se oni slažu i ne svađaju se.

M: Bi li ti voljela upoznati nekoga s ove slike?

S14: Da.

M: Zašto?

S14: Da bi malo upoznala kako on živi.

M: Znači, praktički da bi upoznala njihovu kulturu?

S14: Da.

M: Kada bi ti njih srela, što bi napravila? Bi li im prišla?

S14: Da.

M: Što bi ti njima rekla?

S14: Ne znam.

M: Što misliš, što bi oni tebi rekli? Bi li te prihvatili? Bi li htjeli razgovarati?

S14: Da.

M: Bi li ti njih pozdravila?

S14: Da.

M: Bi li ti s njima komunicirala na svojem jeziku?

S14: Da.

M: Misliš da bi te razumjeli?

S14: Pa, ne bi baš.

M: Misliš da oni pričaju nekim drugim jezikom?

S14: Da.

M: Čime bi si ti mogla u toj komunikaciji pomoći? Bi li se koristila rukama, gestama?

S14: Da.

M: Dobro. Što misliš, postoji li između tebe i tih osoba neka sličnost?

S14: Da.

M: Koja?

S14: Da idemo u školu.

M: Dobro. Još nešto?

S14: Da smo isto stari.

M: A postoji li nešto što vam je različito, po čemu se razlikujete?

S14: Po rasi, po boji kože po izgledu.

M: Misliš li da se oni ponašaju drugačije od nas ili isto kao i mi?

S14: Drugačije.

M: Kako to misliš? Imaju li oni možda neke druge običaje nego mi?

S14: Da.

M: Jesu li ta djeca slična nekim osobama koje si već vidjela u stvarnom životu?

S14: Da.

M: Gdje?

S14: U gradu.

M: Jesi li vidjela te osobe i na televiziji ili u knjigama?

S14: Da.

S15 – Schülerin 15 (Probandin 15)



(učenica od nekoliko slika izabire jednu koja joj se čini najzanimljivijom)

M: Ti si od svih slika odabrala ovu sliku?

S15: Da.

M: Reci mi tko su te osobe na slici? Tko su ta djeca?

S15: Pa neka siromašna djeca. Ne znam točno od kud su.

M: To si ti pripadnici romske manjine. Što ti prvo primjećuješ na ovoj slici?

S15: Pa da su siromašni i da su sretni.

M: Što još primjećuješ, osim toga?

Po čemu si ti primijetila da su siromašni?

S15: Po odjeći.

M: Dobro. Što oni rade?

S15: Pa, pomažu starijima, igraju se.

M: Postoji li tu nešto što bi još moglo reći nešto o njima?

Rekli smo da su siromašni i da su sretni... Ima li možda još nešto?

S15: Nisu svi isto godište.

M: Znači različito su godište?

S15: Da.

M: Što misliš, što se dogodilo prije nego je ta slika nastala?

S15: Pa mislim da su se igrali ili su nešto pomagali.

M: A što bi se moglo dogoditi kasnije?

S15: Pa mogli bi se opet ići igrati ili pomagati starijima.

M: Zašto si odabrala baš ovu sliku?

S15: Jer mi se čini najzanimljivija.

M: Sviđa li ti se gledati ovu sliku?

S15: Pa ne baš.

M: Zašto?

S15: Jer mi ih je žao jer su jako siromašni.

M: Znači, ti se osjećaš tužno kada gledaš tu sliku?

S15: Da.

M: A zašto? Ima li još neki razlog osim toga što su siromašni?

S15: Pa nemaju ništa ni za jesti.

M: Bi li ti voljela neku od tih osoba upoznati u stvarnom životu?

S15: Pa išla bi tamo gdje oni žive i donijela bi im hranu, neku odjeću, obuću.

M: Što misliš, što bi ti oni rekli?

S15: Mislim da bi mi rekli hvala i da bi se išli igrati.

M: A što bi ti njima rekla?

S15: Pa da ako trebaju da ću im uvijek pomoći.

M: Što misliš, bi li mogla bez teškoća razgovarati s njima?

S15: Ne bi.

M: Zašto?

S15: Pa s nekima bi mogla, a s nekima ne bi jer imaju svoj posebni jezik.

M: Da, imaju poseban jezik. A misliš li da oni ne znaju pričati hrvatskim jezikom?

S15: Pa znaju, ali mislim da ne svi.

M: Znači, misliš da bi stariji mogli znati jer hodaju u školu, a ovi mlađi ne?

S15: Da.

M: Što bi ti mogla napraviti kako bi ta komunikacija, taj razgovor tekao lakše?

S15: Pa pitala bi starije ili njihove roditelje ili bi se s rukama nekako razumjeli.

M: Znači pomagala bi si rukama i gestama kako bi se bolje razumjeli?

S15: Da.

M: Što misliš, postoje li neke sličnosti između tebe i ovih osoba sa slike?

S15: PA mislim da postoje. Mislim i mi se volimo igrati isto kao i oni.

M: Znači zajednička stvar vam je ta želja za igrom?

S15: Da.

M: Što misliš, jesu li oni možda u nekim stvarima drugačiji od tebe?

S15: Pa jesu.

M: U kojim stvarima?

S15: Pa na primjer oni nemaju puno toga materijalnoga, ali su svejedno sretni, a mi volimo i materijalno.

M: Dobro. Jesu li te osobe slične nekim osobama koje si već vidjela uživo?

S15: Da.

M: Gdje?

S15: Pa hodaju u zgradu po neke namirnice.

M: Jesi li ih to vidjela tu kod sebe?

S15: Da.

M: Jesu li one slične nekim osobama koje si možda vidjela na televiziji, u knjigama?

S15: Pa vidjela sam na televiziji kada idu snimati kod njih.

Anhang 3. Aussage über die Originalität der Arbeit

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.
