

# Interkulturelle Elemente in kroatischen DaF-Lehrwerken

---

Ivanović, Andrea

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:147:614793>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**ANDREA IVANOVIĆ  
DIPLOMSKI RAD**

**PRÄSENZ DER INTERKULTURELLEN  
ELEMENTE IN KROATISCHEN DAF-  
LEHRWERKEN**

Zagreb, rujan 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**  
**(Zagreb)**

**DIPLOMSKI RAD**

Ime i prezime pristupnice: Andrea Ivanović

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Međukulturni elementi u hrvatskim  
udžbenicima njemačkog kao stranog jezika

MENTORICA: Doc. dr. sc. Ana Šenjug Krleža

SUMENTORICA: Doc. dr. sc. Željka Knežević

**Zagreb, rujan 2020**

## INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung.....	1
Sažetak .....	2
Summary .....	3
1. EINLEITUNG.....	4
2. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN .....	6
2.1. Kultur.....	6
2.2. Interkulturelle Kommunikation und Interaktion .....	9
2.3. Interkultureller Lernprozess und interkulturelles Lernen.....	10
2.4. Definition der interkulturellen Kompetenz .....	14
2.5. Dimensionalität der interkulturellen Kompetenz .....	16
2.6. Holistisches Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram .....	18
3. INTERKULTURELLE KOMPETENZ IN KROATISCHEN CURRICULAREN DOKUMENTEN .....	22
4. ÜBUNGEN UND SPIELE ZUR ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ .....	25
5. ÜBERSICHT DER RELEVANTEN UNTERSUCHUNGEN .....	29
6. INTERKULTURELLE ELEMENTE IN KROATISCHEN DAF LEHRWERKEN – EMPIRISCHE LEHRWERKANALYSE .....	31
6.1. Ziele und Hypothesen der Untersuchung .....	31
6.2. Instrumente und Verfahren.....	32
6.3. Der Analysekorpus .....	33
7. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	36
7.1 Lehrwerke für die erste Klasse, erstes Lernjahr .....	36
<i>Lehrwerk APPLAUS! PLUS 1</i> .....	36
<i>Lehrwerk GUT GEMACHT! 1</i> .....	40
<i>Lehrwerk JANA UND DINO</i> .....	43
7.2. Lehrwerke für die fünfte Klasse, zweites Lernjahr .....	46
<i>Lehrwerk BESTE FREUNDE</i> .....	46
<i>Lehrwerk FLINK MIT DEUTSCH 2</i> .....	51
<i>Lehrwerk MAXIMAL 2</i> .....	55
7.3. Lehrwerke für die fünfte Klasse, fünftes Lernjahr .....	62
<i>Lehrwerk GUT GEMACHT! 5</i> .....	62
<i>Lehrwerk APPLAUS! PLUS 5</i> .....	66

8. DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	72
SCHLUSSFOLGERUNG .....	74
LITERATUR .....	76
ANHÄNGE.....	80

## **Zusammenfassung**

Der Fremdsprachenunterricht spielt in der heutigen Bildung eine überaus große Rolle. Dabei sollte die fremdsprachliche Ausbildung nicht nur die sprachlichen Kompetenzen entwickeln, sondern die Lerner zu einer erfolgreichen Kommunikation in der multikulturellen Gesellschaft befähigen. Daher wird die Entwicklung interkultureller Kompetenz als sehr wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts anerkannt, sowohl europaweit als auch in Kroatien. Im kroatischen Bildungssystem hat das interkulturelle Lernen seinen festen Platz in den curricularen Dokumenten schon vor 15 Jahren gefunden, es wird aber besonders im neuen Curriculum für Deutsch (*Kurikulum za nastavni predmet njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*) aus dem Jahr 2019 hervorgehoben.

Die zentralen Dimensionen der interkulturellen Kompetenz, die kognitive, affektive und pragmatische, bezeichnen die Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten, die man entwickeln sollte, um eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion mit Mitgliedern fremder Kulturen zu führen und um Missverständnisse zu vermeiden. Dabei kann im schulischen Kontext das fremdsprachliche Lehrwerk eine zentrale Rolle haben. Lehrwerke sollten unterschiedliche Aktivitäten beinhalten, wie z. B. Rollenspiele und Simulationen, in denen interkulturelle Begegnungen und fremdkulturelle Verhaltensmustern dargestellt werden. Dies kann wesentlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen.

Ausgehend davon wurden im Rahmen dieser Diplomarbeit acht Lehrwerke für DaF-Unterricht in der Grundschule analysiert, und zwar mit dem Ziel, die Präsenz der interkulturellen Elemente in den Lehrwerken zu erforschen. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse wurde durchgeführt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass alle Lehrwerke explizite interkulturelle Elemente enthalten, jedoch in einer sehr geringen Anzahl – dies bezieht sich vor allem auf die Lehrwerke für die 1. Klasse. Die Inhalte, die implizit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beitragen können, sind stärker vertreten. Ebenso mangelt es in den Lehrwerken an gezielten Aktivitäten zur Entwicklung aller Dimensionen der interkulturellen Kompetenz.

**Schlüsselbegriffe:** interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, fremdsprachliche Lehrwerke, Lehrwerkanalyse

## Sažetak

Nastava stranih jezika igra izuzetno važnu ulogu u današnjem obrazovanju. Učenje stranih jezika ne bi trebalo razvijati samo jezične vještine, već i omogućiti učeniku uspješnu komunikaciju u multikulturalnom društvu. Stoga je razvoj interkulturalne kompetencije prepoznat kao vrlo važan cilj nastave stranih jezika, kako u cijeloj Europi, tako i u Hrvatskoj. U hrvatskom obrazovnom sustavu interkulturalno učenje pronašlo je svoje stalno mjesto u kurikularnim dokumentima prije 15 godina, ali je posebno naglašeno u novom kurikulumu za njemački jezik (*Kurikulum za nastavni predmet njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*) od 2019. godine.

Središnje dimenzije interkulturalne kompetencije, kognitivna, afektivna i pragmatična, opisuju znanje, stavove i vještine koje treba razviti kako bi se postigla uspješna interkulturalna interakcija s pripadnicima stranih kultura te kako bi se izbjegli nesporazumi. Pritom može u školskom kontekstu udžbenik za strani jezik igrati središnju ulogu. Udžbenici bi trebali uključivati različite aktivnosti, kao što su B. igre uloga i simulacije u kojima su prikazani interkulturalni susreti i strani kulturni obrasci ponašanja. To može značajno pridonijeti razvoju interkulturalne kompetencije.

Na temelju toga je u ovom diplomskom radu analizirano osam hrvatskih udžbenika za njemački kao strani jezik u osnovnim školama, s ciljem istraživanja prisutnosti interkulturalnih elemenata u udžbenicima. Provedena je kvantitativna i kvalitativna analiza sadržaja. Rezultati su pokazali da svi udžbenici sadrže eksplicitne međukulturalne elemente, ali u vrlo malom broju - to se uglavnom odnosi na udžbenike za 1. razred. Sadržaji koji implicitno mogu pridonijeti razvoju interkulturalne kompetencije snažnije su zastupljeni. Isto tako, u udžbenicima nedostaju određene aktivnosti koje bi razvile sve dimenzije interkulturalne kompetencije.

**ključni pojmovi:** interkulturalna kompetencija, nastava stranih jezika, udžbenici stranih jezika, analiza udžbenika

## Summary

Foreign language teaching plays an extremely important role in today's education. The foreign language learning should not only develop linguistic skills, but also enable the learner to communicate successfully in a multicultural society. Therefore, the development of intercultural competence is recognized as a very important goal of foreign language teaching, both across Europe and in Croatia. In the Croatian education system, intercultural learning found its permanent place in the curricular documents 15 years ago, but it is particularly emphasized in the new curriculum for German (*Kurikulum za nastavni predmet njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*) from 2019.

The central dimensions of intercultural competence, cognitive, affective and pragmatic, describe the knowledge, attitudes and skills that one should develop in order to have a successful intercultural interaction with members of foreign cultures and to avoid misunderstandings. The foreign language textbook can play a central role in the school context. Textbooks should include different activities, such as B. role plays and simulations in which intercultural encounters and foreign cultural behavioral patterns are shown. This can contribute significantly to the development of intercultural competence.

Based on this, eight textbooks for German as a foreign language in elementary schools were analyzed with the aim of researching the presence of intercultural elements in the textbooks. A quantitative and qualitative content analysis was carried out. The results have shown that all textbooks contain explicit intercultural elements, but in a very small number - this mainly relates to the textbooks for 1st grade. The content that can implicitly contribute to the development of intercultural competence is represented more strongly. Likewise, there is a lack of specific activities in the textbooks to develop all dimensions of intercultural competence.

**Keywords:** intercultural competence, foreign language learning, foreign language textbooks, textbook analysis

## 1. EINLEITUNG

Die moderne Gesellschaft ist stark von Veränderungen auf verschiedenen Ebenen geprägt. Dabei sind wir uns oft nicht dessen bewusst, wie die Prozesse, wie z. B. Globalisierung, Migrationen, medienvermittelte Kontakte usw., unser Leben beeinflussen. Diese Prozesse bringen unter anderem Begegnungen und Kontakte mit vielen verschiedenen Kulturen mit sich. Täglich sind wir mit verschiedenen Sprachen, Normen und Verhaltensweisen konfrontiert und oft befinden wir uns in Situationen, in denen wir möglicherweise nicht wissen, wie wir reagieren sollen. Diese veränderte Realität reflektiert sich auch in der Bildungspolitik. In diesem Sinne wird die interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz in einer heterogenen Gesellschaft immer wieder betont.

Aus der Begegnung mit dem Fremden ergibt sich die Möglichkeit der Meinungsverschiedenheiten, Stereotypisierungen oder Fehlinterpretationen. Daher sollen die Bildungssysteme die Kinder für das Leben in einer globalisierten Welt vorbereiten. Es sollte eine positive Einstellung zu dem entwickelt werden, was uns unbekannt ist. Der Beginn dieser Entwicklung ist das Bewusstsein für die Existenz von Vielfalt und dies kann durch den Fremdsprachenunterricht initiiert werden.

Obwohl die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine Aufgabe aller Schulfächer sein sollte, spielt dabei der Fremdsprachenunterricht eine überaus große Rolle. Dies ist besonders in curricularen Dokumenten sichtbar. Im kroatischen Bildungssystem ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz schon fünfzehn Jahren als wichtiges Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichtes anerkannt (vgl. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006). In dem aktuellen curricularen Dokument *Kurikulum za nastavni predmet njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (Das Curriculum für das Fach Deutsch in Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien)* aus dem Jahr 2019 ist die interkulturelle Kompetenz besonders hervorgehoben. Das neue Curriculum für DaF basiert auf aktuellen Ansätzen zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen, was sich in den DaF-Lehrwerken reflektieren sollte. Nämlich, in der Unterrichtsvorbereitung spielt ein fremdsprachliches Lehrwerk eine wichtige Rolle und kann daher einen zentralen Platz bei der Realisierung der Unterrichtsziele einnehmen. In Bezug auf das interkulturelle

Lernen können DaF-Lehrwerke einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten. Das Lehrwerk soll daher angemessene interkulturelle Inhalte enthalten und gezielt einzelne Komponenten der interkulturellen Kompetenz entwickeln.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der interkulturellen Kompetenz im Rahmen des grundschulischen DaF-Unterrichts. Die Arbeit besteht aus zwei Teile - im theoretischen Teil fokussiert man sich auf die Klärung relevanter Begriffe und im empirischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse dargestellt. Um das Konzept der interkulturellen Kompetenz näher zu erklären, werden im 2. Kapitel die Begriffe Kultur, interkulturelle Kommunikation und Interaktion sowie die interkulturellen Lernprozesse thematisiert. Darauf aufbauend wird die Definition der interkulturellen Kompetenz zusammen mit der Dimensionalität der interkulturellen Kompetenz erläutert. Abschließend wird das holistische Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram aus dem Jahr 1997 dargestellt. Im dritten Kapitel wird die Wichtigkeit interkultureller Kompetenz als Bestandteil der Curricula und Lehrwerke diskutiert. Im Fokus des vierten Kapitels stehen Übungen und Spiele, die die interkulturelle Kompetenz fördern. Eine kurze Übersicht der relevanten Untersuchungen rundet den theoretischen Bezugsrahmen ab. Im Kapitel 6 wird die empirische Untersuchung der kroatischen DaF-Lehrwerke für die Grundschule dargestellt. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse werden im 7. Kapitel erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert und Schlussfolgerungen gezogen.

## **2. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN**

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen zusammengefasst. Der Begriff Kultur wird zunächst definiert sowie die interkulturelle Kommunikation und Interaktion. Darauffolgend werden interkulturelle Lernprozesse und das interkulturelle Lernen erwähnt. Danach werden die Definitionen der interkulturellen Kompetenz und ihre Dimensionalität erklärt. Schließlich wird das holistische Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram aus dem Jahr 1997 dargestellt.

### **2.1. Kultur**

Um die Konzepte interkultureller Kompetenz sowie interkultureller Kommunikation zu verstehen, muss zunächst erklärt werden, was Kultur ist. Kultur ist schwer zu definieren. Viele Autoren haben versucht, das Problem der Definition des Kulturbegriffs zu lösen. Der Umgang mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz erfordert eine detailliertere Behandlung der Teile oder Komponenten dieses Begriffs, und ein davon ist die Kultur. Laut Straub (2007) lässt sich das Wort Kultur auf das lateinische Verb *colere* zurückführen. Kultur ist ein Begriff, der im Alltag sehr häufig verwendet wird und trotz der Häufigkeit der Verwendung immer noch keine einheitliche Definition hat.

Ein gängiger Ansatz bei der Erklärung des Kulturbegriffs ist die Eisberg-Analogie. Nur ein kleiner Teil des Eisbergs ist über der Oberfläche sichtbar. Vieles, was Kultur ausmacht, befindet sich außerhalb unseres Bewusstseins, wie z. B. Werte, Konzepte usw. Das bedeutet nicht, dass diese Aspekte weniger Auswirkungen auf unser tägliches Leben haben - ganz im Gegenteil. Die Abbildung 1., das Eisberg Konzept der Kultur nach Fennes und Hapgood (1997: 14), zeigt eine visuelle Darstellung der Eisberg-Analogie.

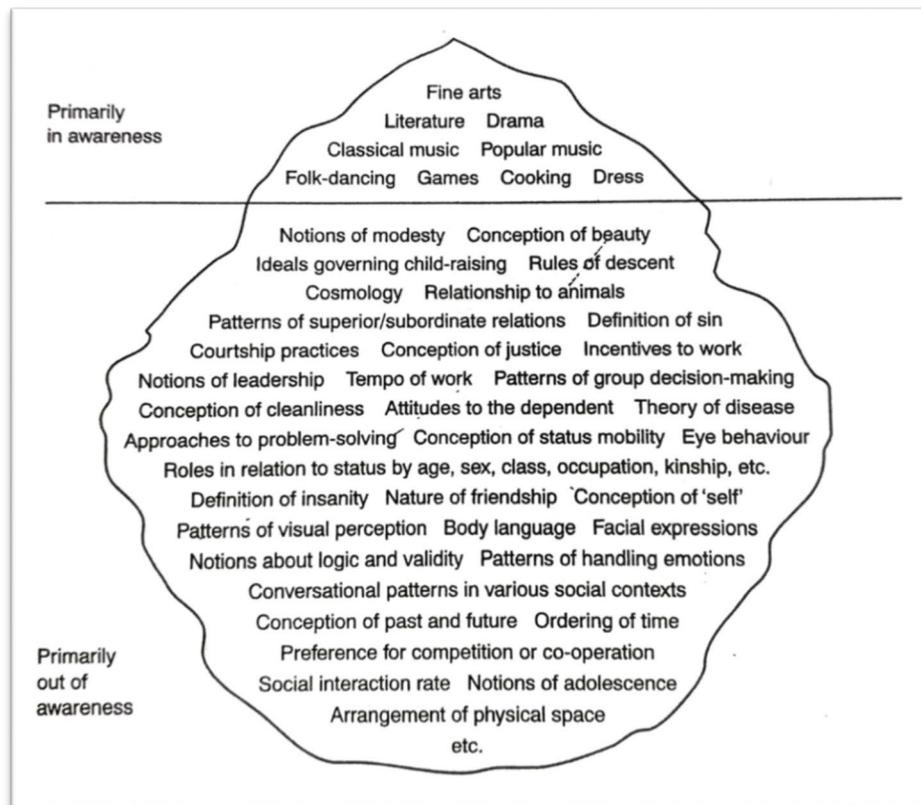


Abbildung 1. Das Eisberg Konzept der Kultur nach Fennes und Hapgood (1997: 14)

Laut Wagner (1997) können wir uns sehr leicht irren, wenn wir Kultur definieren. Wagner (1997) argumentiert, dass Kultur einfach nicht als geltende Verhaltensregeln definiert werden kann. Wir müssen von der Tatsache ausgehen, dass es für diese Regeln verschiedene historische Ereignisse gibt, die sie modifizieren und beeinflussen. Das ist auch die Erfahrung von Kulturanthropologen, wenn sie eine Kultur erforschen und beobachten. Jede Person wird durch ihre Sichtweise erklären, warum in einer Kultur einige Regeln gelten und warum sie eine gewisse Bedeutung haben. Wagner (1997) kommt zu dem Schluss, dass die hohe Wahrscheinlichkeit einer Übereinstimmung in der Auffassung der geltenden Verhaltensregeln das Kennzeichen einer gemeinsamen Kultur ist.

Andererseits, wenn wir Kultur als einen Begriff aus der Sicht des Sprachunterrichts betrachten wollen, können wir Byrams (1989) Definition verwenden:

Das Auflisten und Lernen von "typischen" Unterschieden, von zufälligen Fakten über das tägliche Leben in einer konfliktfreien, freizeitgeladenen Familie der unteren bis mittleren Klasse, ergänzt durch eine vereinfachte Geographie und Geschichte des betreffenden Landes (Byram 1989: 20).

Nach Roche (2001) hat die Definition der Kultur von Geertz (1975), zumindest in dem englischsprachigen Raum, einen größeren Einfluss auf den Sprachunterricht gehabt:

Ein historisch übermitteltes Bedeutungsmuster, das in Symbolen verkörpert ist, ein System ererbter Vorstellungen, die in symbolischer Form ausgedrückt werden und mit denen Männer ihr Wissen über Einstellungen zum Leben kommunizieren, verewigen und entwickeln (Geertz 1975: 89, angeführt nach Roche 2001).

Zu den obigen Definitionen von Kultur wird eine Definition von Straub hinzugefügt.

Nach Straub (2007) lässt sich der Begriff der Kultur folgendermaßen charakterisieren:

Kultur verweist stets auf eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in kollektive symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) aller daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt (Straub 2007: 15).

ErlI und Gymnich (2007) haben auch ihre Version der Definition von Kultur gegeben:

In der Interkulturalitätsforschung bezieht sich der Begriff der Kultur nicht auf den so genannten „Kulturbetrieb“ oder auf „Kulturgüter“ (von Goethes Faust über den Kölner Dom bis zur Wagner-Oper)-auf „Hochkultur“ also-, sondern er bezeichnet im Sinne der modernen Kulturwissenschaften die soziale (oder: „kollektive“) Konstruktion der Wirklichkeit. (ErlI/Gymnich 2007: 19).

Diese Arbeit basiert auf der obigen Definition der Kultur. Wenn man sich diese Definition von ErlI/Gymnich (2007) ansieht, sollte man betonen, dass es viele kulturelle Konstrukte gibt. Diese sind religiöse Überzeugungen, Umgangsformen, Konzepte vom Verlauf der Zeit oder der Bedeutung des Raums, Werte und Normen. Alle diese kulturellen Konstrukte können in einer fremden Kultur anders aussehen (vgl. ErlI/Gymnich 2007).

Wenn es uns gelingt, den Begriff Kultur zu erfassen, ist die nächste Aufgabe fremde Kulturmuster zu erkennen, wahrnehmen und sie sinnvoll zu interpretieren (vgl.

Wagner 1997). Kulturen sind sehr komplexe Konzepte, in denen man sich der Komplexität ihrer Orientierungssysteme bewusst sein sollte. Diese Orientierungssysteme können aufgrund ihrer Tradition, Geschichte und grundlegenden sozialen Strukturen als Ganzes anerkannt werden. Lehrwerke haben lange versucht, diese Komplexität zu berücksichtigen (vgl. Auernheimer, 2007). Das einführende Kapitel der genau diese Komplexität der Kultur versucht hat zu definieren, hat zu der interkulturellen Kommunikation und Interaktion geführt, die im Folgenden Kapitel erläutert werden.

## **2.2. Interkulturelle Kommunikation und Interaktion**

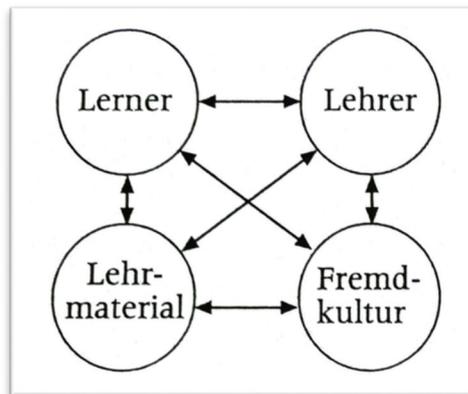
Als Einführung in dieses Unterkapitel muss betont werden, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen und damit die Entwicklung interkultureller Kommunikation und Interaktion, die in diesem Kapitel behandelt werden, ein langfristiger Prozess ist.

Kommunikation ist ein Wort, das wir heutzutage sehr oft hören. Aber die Frage ist, verstehen wir wirklich ihre Bedeutung. In der Zeit der Globalisierung ist es sehr wichtig, der Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen Bedeutung beizumessen. Diese Mitteilung ist von großer sozialer, aber auch politischer und wirtschaftlicher Bedeutung. Roche (2001) erläutert, dass es Vorurteile, Ignoranz und Ängste gibt, die die Entwicklung kultureller Harmonie verhindern. Aus dieser kulturellen Harmonie sollte interkulturelles Verständnis entstehen.

Interkulturelle Kommunikation wie auch das interkulturelle Lernen machen einen großen Teil des Sprachunterrichts aus. Wenn wir uns auf den Sprachunterricht konzentrieren, verläuft nach Roche (2001) die interkulturelle Kommunikation gleichzeitig auf den folgenden Ebenen:

- zwischen Lehrbuch/-materialien und Lernern/Lehrern
- zwischen den Lernern (zum Beispiel Lernern aus unterschiedlichen Ausgangskulturen)
- zwischen Lernern und Lehrern
- zwischen der Gruppe und anderen fremden Ressourcen/Kulturen. (Roche, 2001: 49)

In der Abbildung 2 sind die Ebenen der interkulturellen Kommunikation visuell dargestellt.



*Abbildung 2.* An der interkulturellen Kommunikation im Unterricht beteiligte Faktoren nach Roche (2001: 49)

Roche (2001) betont, dass diese Faktoren nicht festgelegt sind und daher die Unterrichtssituation komplexer sein kann. Daher können wir einen erschwerenden Umstand schaffen, um den für die Kommunikation erforderlichen Code zu erstellen. Eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation erleichtert den interkulturellen Lernprozess, der im nächsten Kapitel erörtert wird.

### **2.3. Interkultureller Lernprozess und interkulturelles Lernen**

Der interkulturelle Lernprozess ist komplex und langfristig und realisiert sich durch verschiedene Phasen des interkulturellen Lernens. Roche (2001) argumentiert, dass das interkulturelle Verständnis ein Prozess ist, der zwischen der Fremd- und der Zielkultur stattfindet. Dieser Prozess sollte zu den Reflexionen führen, die zu einem Verständnis der eigenen und fremden Kultur beitragen. Der Prozess wird zunächst durch einen Vergleich der Kulturen eingeleitet, was den Beginn des Verständnisses fördert. Die Schüler und Schülerinnen<sup>1</sup> sollten nicht nur eine andere Kultur

---

<sup>1</sup> im weiteren Text: SuS

kennenlernen, sondern auch kritisch darüber nachdenken. Aus diesem Grund erfordert interkulturelle Kommunikation die Fähigkeit, sich selbst aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dieser Prozess ist entscheidend für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation. Dadurch wird Verständnis und Akzeptanz für eine fremde Kultur entwickelt.

Grosch und Leenen (1998) entwickeln ein mögliches Phasenmodell für den Prozess interkulturellen Lernens, an dem sich die Organisation des Lernprozesses orientieren kann. Es ist eine Folge von Lernschritten (Abbildung 3).

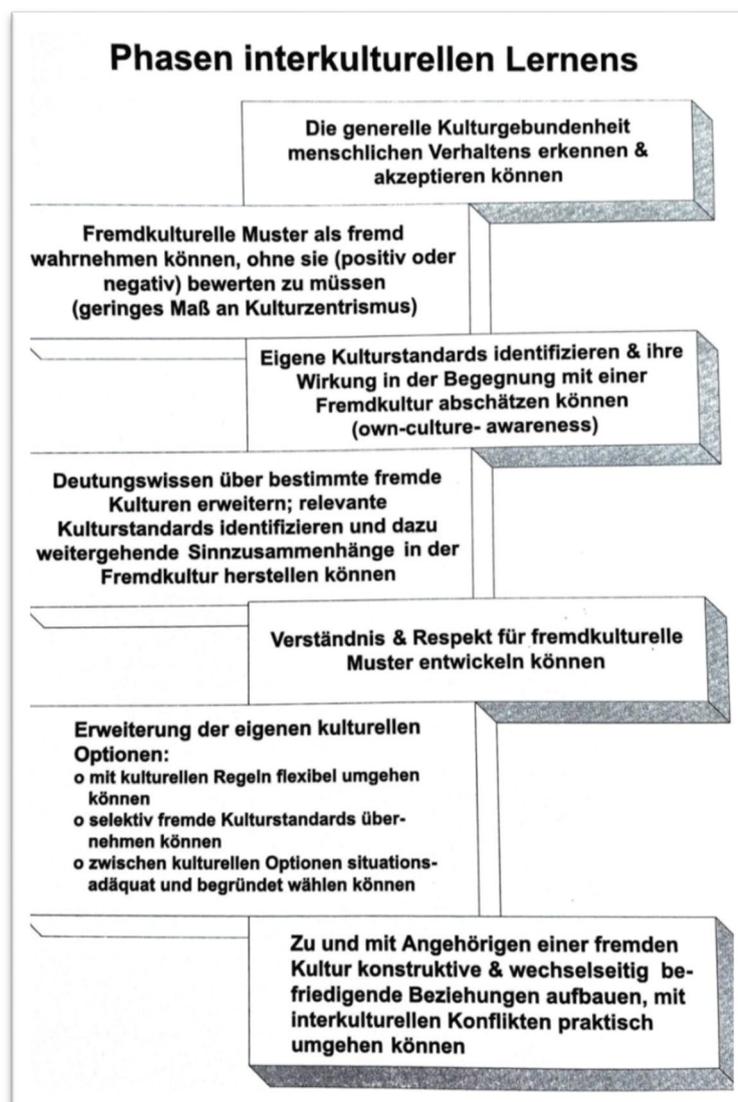


Abbildung 3. Ein mögliches Phasenmodell für den Prozess interkulturellen Lernens nach Grosch und Leenen (1998: 40)

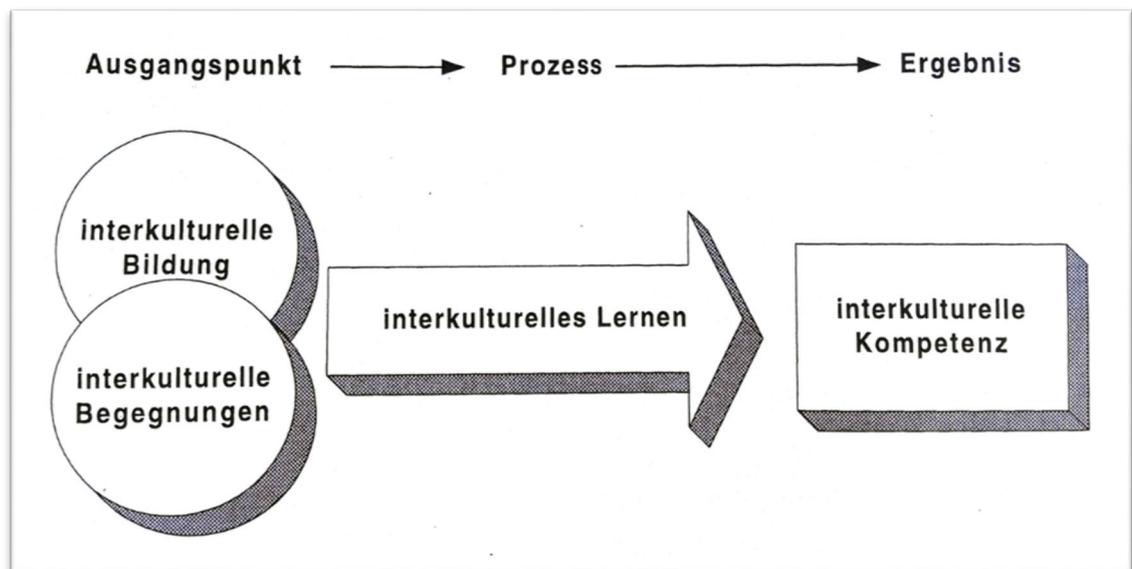
Die Abbildung 3 zeigt eine Folge von Lernschritten, die von der Kulturzentrismus-Annahme ausgeht. In dieser Lernschrittfolge wird Kulturzentrismus als ein „grundlegendes Hemmnis interkulturelle Verständigung“ verstanden (vgl. Grosch und Leenen (1998: 41). Nach diesem Phasenmodell muss zunächst menschliches Verhalten erkannt und akzeptiert werden. Danach folgt das Wahrnehmen von fremdkulturellen Mustern, ohne sie bewerten zu müssen. Im nächsten Schritt soll man eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in einer fremdsprachlichen Begegnung abschätzen können. Weiterhin sollten Wissen über fremde Kulturen erweitert sein und Sinnzusammenhänge hergestellt werden. Der nächste Schritt enthält die Entwicklung des Verständnisses und Respekts für das Fremde. Danach werden manche möglichen Erweiterungen der eigenen kulturellen Optionen erwähnt. Mit den Angehörigen der fremden Kultur sollten gegenseitig befriedigende Beziehungen aufgebaut werden. Schließlich sollte man mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können (vgl. Grosch und Rainer Leenen, 1998).

Nach der Erklärung eines möglichen Phasenmodells für den Prozess interkulturellen Lernens, wird eine Definition des interkulturellen Lernens dargestellt. Im Prozess des interkulturellen Lernens sollen die SuS das Lernziel interkulturelle Kompetenz erreichen. Fennes und Hapgood (1997) haben das interkulturelle Lernen so definiert:

Interkulturelles Lernen ist ein langfristiger Prozess, bei dem u.a. Offenheit fremden Kulturen gegenüber, Anerkennung kultureller Vielfalt sowie Mittel für die Überwindung des Ethnozentrismus und der Vorurteile gegen fremde Kulturen erlernt werden (Fennes und Hapgood 1997: 37).

Ausgehend von ihrer Definition des interkulturellen Lernens werden die Ziele desselben Lernens definiert. Die Ziele müssen sowohl für SuS als auch für Lehrer klar definiert sein. Die Operationalisierung interkultureller Kompetenz spielt hier eine große Rolle, da der Lehrer ohne korrekte und genaue Ziele nicht umsetzen kann, was er braucht und will. Man sollte auch darauf achten, dass die SuS den Zielen des interkulturellen Lernens zustimmen, da dieser Prozess emotional und persönlich ist (vgl. Hapgood und Fennes 1997: 64).

Wenn wir unter dem Begriff Lernen die Veränderung von Erfahrung und Verhalten verstehen, die in der Interaktion eines Individuums mit der Umwelt auftritt, muss interkulturelles Lernen mit dem Austausch mit einem fremdkulturellen Umfeld verbunden sein. Einige Unklarheiten ergeben sich aus der Tatsache, dass die Begriffe wie interkulturelles Lernen oder interkulturelle Bildung manchmal einen Prozess und manchmal ein Ergebnis beschreiben. Abbildung 4 zeigt den Vorschlag von Nieke (1994) zur Vereinfachung und Klarstellung (Nieke 1994: 13 angeführt nach Grosch, Leenen 1998: 29)



*Abbildung 4.* Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens von Nieke (1994) in Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1994: 13)

Das Konzept des interkulturellen Lernens in seiner Bedeutung ist nicht sehr präzise und könnte aus diesem Grund viele allgemeine Definitionen umfassen. Laut Fennes und Hapgood (1997) ist interkulturelles Lernen die Entwicklung einer größeren Offenheit für andere Kulturen, die Achtung der kulturellen Vielfalt und die Überwindung kultureller Vorurteile und des Ethnozentrismus. Interkulturelles Lernen ist in Situationen erforderlich, in denen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Sprachen zusammenleben. Der Kommunikationsprozess ist der Schlüssel zur Lösung von Konflikten und Spannungen, die durch mangelndes Verständnis verursacht werden.

Fennes und Hapgood (1997) behaupten, dass interkulturelles Lernen aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. In der ersten Perspektive ist interkulturelles Lernen ein Ansatz zur Lösung kultureller Konflikte, fördert das Bewusstsein für Konflikte und ihre kulturelle Dimension sowie das Verständnis ihrer kulturellen Herkunft. In dieser Perspektive ist die Förderung des interkulturellen Lernens eine Reaktion auf eine bestimmte Situation. Dies gilt insbesondere für interkulturelles Lernen im Hinblick auf das Zusammenleben mit der Migrantenbevölkerung. Eine andere Perspektive besteht darin, kulturelle Vielfalt und interkulturelle Begegnungen als eine Ressource zu betrachten, die durch interkulturelles Lernen erreicht werden kann.

Laut Fennes und Hapgood (1997) gibt es eine Reihe von Zielen für interkulturelles Lernen:

- Überwindung des Ethnozentrismus, was das Bewusstsein impliziert, dass die eigene Wahrnehmung von der eigenen Kultur und Erfahrung beeinflusst wird,
- die Fähigkeit erwerben, sich in andere Kulturen hineinzusetzen, was Offenheit gegenüber dem Fremden und dem Unbekannten impliziert,
- Erwerb der Fähigkeit zur Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg, was Zweisprachigkeit impliziert,
- Entwicklung von Möglichkeiten zur Zusammenarbeit über kulturelle Grenzen hinweg und in multikulturellen Gesellschaften (Fennes und Hapgood 1997: 44; üb. von A.I.).

Interkulturelles Lernen zielt nicht darauf ab, kulturelle Identitäten zu bewahren, sondern kulturelle Barrieren zu überwinden. Das basiert auf einem dynamischen Kulturkonzept, das bedeutet, dass sich kulturelle Werte, Normen und Lebensstile unter dem Einfluss anderer Kulturen entwickeln. Geführt von Niekies (1994) Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens, wird weiterhin die Definition der interkulturellen Kompetenz im folgenden Kapitel erläutert.

## **2.4. Definition der interkulturellen Kompetenz**

Dieser Teil widmet sich der terminologischen Klärung der interkulturellen Kompetenz. Zunächst soll auf die Definition der Kompetenz selbst eingegangen werden. Es gibt viele Definitionen von Kompetenzen, aber keine ist so einfach und doch so komplex, dass sie alles Notwendige umfasst. Weinert (2001) gibt eine breit akzeptierte Definition:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001: 27).

Ausgehend von der Definition von Kompetenzen sollte auch interkulturelle Kompetenz definiert werden. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird unter Berücksichtigung der Überlegung von Antor (2007) eingeführt. Dieser Begriff ist seit einigen Jahren einer der Hauptbegriffe in didaktischen Diskussionen über Fremdsprachen an Universitäten und Schulen. Interkulturelle Kompetenz hat häufig den Begriff der kommunikativen Kompetenz in Lehrplänen als übergeordnetes Ziel ersetzt. Auf diese Weise wird der Bedarf berücksichtigt, der durch die zunehmende gegenseitige Abhängigkeit der Welt aufgrund der Globalisierung entsteht. Es gilt als Grundkompetenz der Zukunft.

Aber was genau ist interkulturelle Kompetenz? Wie Straub (2007) erläutert, trotz der praktischen und globalen Relevanz dieser Kompetenz ist es nicht klar, was denn eigentlich darunter verstanden werden soll. Antor (2007) charakterisiert die interkulturelle Kompetenz als:

...ein Profil von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Subjekt in die Lage versetzen, sich in Situationen des Kontaktes mit anderen Kulturen angemessen zu verhalten. Das bedeutet, dass die Begegnung mit dem Anderen im Empfinden, Denken und Verstehen sowie im Handeln des Subjekts friedfertig, verständigungsorientiert und somit konstruktiv und produktiv abläuft, so dass am Ende ein positiver interkultureller Austausch erfolgt (Antor 2007: 112).

Eine der bekannteren Definitionen interkultureller Kompetenz ist die von Thomas (2003):

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas 2003: 39).

Aus den obigen Definitionen kann man die Komplexität des Begriffs der interkulturellen Definition verstehen, aber auch seine Bedeutung im bildungspolitischen Sinne. Diese Arbeit orientiert sich an der Definition von Thomas (2003), in der die Komplexität interkultureller Kompetenz, sowie einzelne Komponenten erklärt werden. Thomas (2003) betont die wechselseitige Anpassung wie auch Toleranz, was für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, insbesondere im Unterricht, sehr wichtig ist.

Weiterhin wird auf die Dimensionen und Komponenten der interkulturellen Kompetenz näher eingegangen. Darauffolgend wird das Modell der interkulturellen Kompetenz von Byram (1997) dargestellt, da gerade dieses Modell im Bereich des Fremdsprachenunterrichts weit akzeptiert wird.

## **2.5. Dimensionalität der interkulturellen Kompetenz**

In diesem Unterkapitel wird die Dimensionalität der interkulturellen Kompetenz dargestellt. Zunächst muss aber die Auffassung von Straub betont werden (2007) - er argumentiert, dass Modelllösungen, die aus Teilmerkmalen interkultureller Kompetenz bestehen, häufig von anderen Modellen abgeleitet werden. Daher gibt es zahlreiche Varianten, die sich kaum voneinander unterscheiden. Alle Modelle sind jedoch durch eine gemeinsame Anweisung verbunden, die lautet: „Die angeführten Teilmerkmale bilden Elemente einer integrierten Struktur“ (Straub 2007: 42).

Laut Chen (1987) sollte das komplexe Phänomen der interkulturellen Kompetenz als vierdimensional verstanden werden. Diese vier Dimensionen sind in der Tabelle 1 zu sehen:

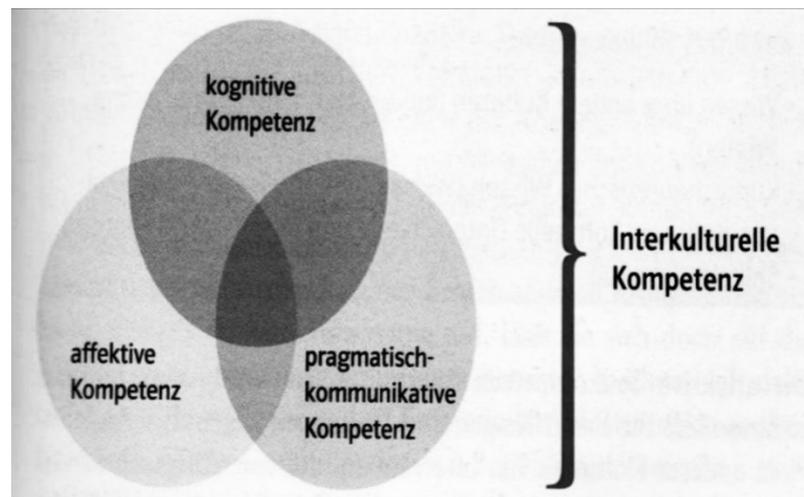
*Tabelle 1: Dimensionen und Komponenten interkultureller Kompetenz nach Chen (1987: 46) ü. von A.I.*

<b>Dimensionen</b>	<b>Komponenten</b>
<b>persönliche Eigenschaften</b>	Selbstoffenlegung, Selbstbewusstsein, Selbstverständnis
<b>Kommunikationsfähigkeit</b>	soziale Fähigkeiten, Flexibilität, Interaktionsmanagement
<b>psychologische Anpassung</b>	Frustration, Stress, Entfremdung, Mehrdeutigkeit
<b>kulturelles Bewusstsein</b>	soziale Werte, soziale Bräuche, soziale Normen, soziale Systeme

Laut Antor (2007) gibt es drei Dimensionen interkultureller Kompetenz. Wer interkulturell kompetent sein will, muss bestimmte Anforderungen auf kognitiver, affektiver und pragmatischer Ebene erfüllen. Die kognitive Dimension umfasst den Erwerb von Wissen und damit das Wissen über die eine oder andere Kultur. Dazu gehört auch die Kenntnis der psychologischen, philosophischen, soziologischen und anthropologischen Grundlagen menschlichen Verhaltens sowie die kritische Reflexion der eigenen Kultur. Wissen allein reicht jedoch nicht aus, da die Konfrontation mit dem Unbekannten häufig starke affektive Reaktionen hervorruft. Mit diesen affektiven Reaktionen sollte man an der Bereitschaft arbeiten, ohne Vorurteile, mit Wohlwollen und Toleranz zu kommunizieren und dem interkulturellen Dialog gegenüber offen zu bleiben. Dies sind die Voraussetzungen für ein angemessenes interkulturelles Handeln in interkulturellen Situationen. Letztendlich entscheidet die Reaktion über den Erfolg des Treffens zweier Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. Ob interkulturelle Kompetenz erreicht wird, hängt von der pragmatischen Dimension ab.

Einige Wissenschaftler unterscheiden die Dimensionen der interkulturellen Kompetenz, die anderen die Teilkompetenzen. Die pragmatische Dimension, die laut Erll/Gymnich (2007) die *pragmatisch-kommunikative Kompetenz* ist, ist sehr eng mit den anderen zwei Dimensionen verbunden und beinhaltet Wissen, das auf kognitiver Ebene verfügbar ist. Ein wichtiges Element dieser Dimension ist die Kenntnis von Fremdsprachen, da Sprache als Mittel zur Übertragung von Gedankenmustern dient. Auch die Kommunikationsebene sollte daher durch Fähigkeiten und Fertigkeiten

ergänzt werden, um eine effektive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen zu gewährleisten. Es sollte bedacht werden, dass der Prozess des Erwerbs und Aufbaus interkultureller Kompetenz ein langer, schwieriger und komplexer Prozess ist. Diese Tatsache sollte sich daher direkt auf die Erwartungen der Lehrer auswirken, damit sie sich anpassen können (vgl. Antor 2007). Schließlich folgt eine visuelle Darstellung der drei Dimensionen interkultureller Kompetenz in Abbildung 5. Es wird deutlich gezeigt, wie sie sich verflechten und ein Ganzes bilden:



*Abbildung 5.* Drei Dimensionen interkultureller Kompetenz nach Erll/Gymnich (2007: 11)

Die zentralen Dimensionen, die kognitive, affektive und pragmatische, bezeichnen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die man entwickeln sollte, um eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion mit Mitgliedern fremder Kulturen zu führen und um Missverständnisse zu vermeiden.

## **2.6. Holistisches Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram**

Ein bekanntes Modell der interkulturellen Kompetenz ist das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Michael Byram (1997). In Byrams Modell ist die interkulturelle Kompetenz eine Teilkomponente des Modells der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Weitere Kompetenzen, die hier auch ihren Platz finden, sind die linguistische Kompetenz, die soziolinguistische

Kompetenz und die Diskurskompetenz. Byram (1997) definiert die erwähnten Teilkomponenten folgendermaßen:

- *linguistische Kompetenz*: die Fähigkeit, das Wissen über die Regeln der Standardsprache beim Produzieren und Interpretieren der gesprochenen und geschriebenen Sprache anzuwenden
- *soziolinguistische Kompetenz*: die Fähigkeit, die Bedeutungen, auf denen, die vom Gesprächspartner produzierten sprachlichen Äußerungen basieren, zu verstehen
- *Diskurskompetenz*: die Fähigkeit, Strategien beim Produzieren und Interpretieren der monologischen oder dialogischen Texte - die den Konventionen der Kultur des Gesprächspartners folgen oder als interkulturelle Texte zum besonderen Zweck ausgehandelt worden sind - zu gebrauchen, zu entdecken und auszuhandeln (Byram 1997: 48) üb. von A.I.

Unter interkultureller kommunikativer Kompetenz versteht Byram (1997) das Zusammenspiel aus fünf unterschiedlichen Kompetenzbereichen, die er als „*savoirs*“ bezeichnet. Diese „*savoirs*“ visualisiert Byram (1997) in seinem Modell folgendermaßen:

	<b>Skills</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction: individual and societal ( <i>savoirs</i> )	<b>Education</b> political education critical cultural awareness ( <i>savoir s'engager</i> )	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other ( <i>savoir être</i> )
	<b>Skills</b> discover and/or interact ( <i>savoir apprendre/faire</i> )	

Abbildung 6. Byrams Modell der Intercultural Communicative Competence (1997: 34)

Laut Byram (1997) sind „*Knowledge*“ und „*Attitudes*“ die Voraussetzungen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Die zwei Arten von „*Skills*“, ergänzen sie. „*Savoir comprendre*“ bezieht sich auf das Herstellen von Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen und „*savoir apprendre/faire*“ auf die Fähigkeit des Entdeckens und der Interaktion. Diese *savoirs* werden im Folgendem näher erläutert.

## I. *Knowledge*

Das Wissen, dass die Personen in einer Interaktion mit jemandem aus einem fremden Land verwenden kann in zwei Kategorien beschrieben werden. Die erste Kategorie ist das Wissen von sozialen Gruppen und ihren Kulturen in ihrem eigenen Land. Die zweite Kategorie ist das Wissen über Interaktionsprozesse auf individueller und sozialer Ebene. Die erste Kategorie ist Wissen, das immer bis zu einem gewissen Grad vorhanden ist, während die zweite Kategorie, die das Wissen über Konzepte und Prozesse in der Interaktion umfasst, für eine erfolgreiche Interaktion von grundlegender Bedeutung ist, jedoch nicht automatisch erworben wird (vgl. Byram, 1997).

### I. *Attitudes*

Hier geht es ausschließlich um Einstellungen gegenüber Menschen, die in Bezug auf kulturelle Bedeutungen und Überzeugungen, die sie zeigen, als unterschiedlich wahrgenommen werden und die in ihrer Interaktion mit Gesprächspartnern aus ihrer eigenen sozialen Gruppe oder mit anderen impliziert sind. Solche Einstellungen führen zu einer fehlerhaften Interaktion und sind oft Vorurteile oder Stereotypen. Einstellungen, die Voraussetzung für eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion sind, müssen nicht nur positiv sein, denn auch positive Vorurteile können das gegenseitige Verständnis beeinträchtigen (vgl. Byram, 1997).

### II. *Skills of interpreting and relating*

Dies impliziert die Fähigkeit, ein Dokument oder ein Ereignis aus einer anderen Kultur zu interpretieren. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Dokumente der eigenen Kultur zu erklären und mit ihnen in Verbindung zu treten. Dokumente, die andere Kulturen darstellen, wie Fernsehberichte oder Touristenbroschüren, können ein objektives Bild vermitteln. Die Kenntnis der Art und Weise, wie ethnozentrische Perspektiven in der Sozialisation erworben werden, ist die Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeiten zum Lesen solcher Dokumente (vgl. Byram, 1997).

### III. *Skills of discovery and interaction*

Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, neues Wissen über Kultur zu erwerben und Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten in den Grenzen der Echtzeitkommunikation und -interaktion zu verwalten. Dies sind Fähigkeiten, die es einigen Menschen ermöglichen, schnell ein Verständnis für ein neues kulturelles Umfeld zu entwickeln und mit Menschen zu interagieren, deren Kultur ihnen unbekannt ist (vgl. Byram, 1997).

### IV. *Critical cultural awareness/ political education*

Die Fähigkeit, Perspektiven, Praktiken und Produkte in eigenen und fremden Kulturen und Ländern kritisch und auf der Grundlage expliziter Kriterien zu bewerten. Ziel ist es, explizite oder implizite Werte in Dokumenten und Ereignissen in der eigenen und fremden Kultur zu erkennen und zu interpretieren (vgl. Byram, 1997).

Byrams (1997) Definitionen von *Knowledge* und *Skills* setzen in einigen Fällen eine beträchtliche Abstraktionsfähigkeit voraus, die normalerweise mit dem Erreichen eines bestimmten Stadiums der kognitiven Entwicklung verbunden ist. Bei diesem Ansatz wird implizit beurteilt, dass Individuen, die bestimmte Entwicklungsstadien nicht erreicht haben, nicht vollständig kompetent werden können. Grundschulkindern wären daher unangemessen, als unfähig eingeschätzt, da sie nach ihrem kognitiven und affektiven Entwicklungsstand die hier definierten Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen nur teilweise erreichen können.

Nach der Darstellung der zentralen Begriffe gehen wir näher auf das kroatische Bildungssystem in Bezug auf interkulturelles Lernen ein. Im folgenden Kapitel wird die Rolle der interkulturellen Kompetenz in curricularen Dokumenten dargestellt.

### 3. INTERKULTURELLE KOMPETENZ IN KROATISCHEN CURRICULAREN DOKUMENTEN

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz wurde auch in der kroatischen Bildungspolitik anerkannt. Dementsprechend wird in diesem Kapitel das kroatische Dokument *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<sup>2</sup>)* in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel im Fremdsprachenunterricht erläutert. In dem aktuellen Schuljahr ist jedoch der aus dem Jahre 2006 Lehrplan für die Grundschule (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*) immer noch relevant. Nämlich, das neue Curriculum wird allmählich in die Schulen eingeführt. Ab dem Schuljahr 2019/2020 arbeiten die ersten und fünften Klasse der Grundschulen nach dem neuen Curriculum. Darüber hinaus wird ab dem Schuljahr 2020/2021 das neue Curriculum in die zweiten, dritten, sechsten und siebten Klassen der Grundschule eingeführt.

Eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass die SuS interkulturell kompetent werden. Im Curriculum gibt es drei Bereiche oder Domänen des Curriculums: *sprachliche kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz* und *Selbstständigkeit in der Sprachenbeherrschung*. Diese Struktur misst der Entwicklung interkultureller Kompetenz bereits große Bedeutung bei, da sie darauf hindeutet, dass ein Drittel (oder wenigstens ein wichtiger Teil) des Fremdsprachenunterrichts ihrer Entwicklung gewidmet ist. Alle drei Domänen bilden eine ausgewogene Struktur des gesamten Curriculums. Domänen sind eng miteinander verbunden und durchdringen und ergänzen sich gegenseitig. Daher sollten sie im Curriculum selbst als solche wahrgenommen und entsprechend vermittelt und realisiert werden. Die Grundlage für das Erlernen und Lehren der deutschen Sprache sind die Bildungsergebnisse, die im Curriculum Outcomes genannt sind (Kro. *ishodi*). In jeder der genannten Domäne wird die Ausarbeitung der Outcomes angegeben, wo ihre Realisierung detailliert präsentiert wird. Die Lehrperson hat hier mehr Freiheit und kann die Ausarbeitung der Outcomes entsprechend den Interessen und Fähigkeiten der SuS planen. Auf der Ebene der einzelnen Lernjahre werden neben

---

<sup>2</sup> später im Text *Curriculum* genannt

Outcomes, Inhalte und Empfehlungen zur Realisation von Outcomes aufgelistet. Im alten Lehrplan (2006) gab es eine Auflistung der Themen und Inhalte für jede Klasse, die hier jedoch in viel kleinerem Umfang und eher als Vorschläge und Orientierung dargeboten werden. Die Outcomes im Curriculum erweitern und ergänzen sich schrittweise durch Lernjahren. Man erkennt eine gewisse Progression. So wird zum Beispiel ein der Outcomes für die erste Klasse: „der Lernende erkennt die Grundelemente der mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen“ (*Das Curriculum für das Fach Deutsch...*, 2019) während eines der Ergebnisse für die fünfte Klasse viel komplexer ist und von den Schülern verlangt, dass „der Lernende die Grundelemente der mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen in alltäglichen Aspekten beschreibt und die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen seiner eigenen Kultur und fremden Kultur erkennt“ (ibid., 2019).

Curriculum umfasst empfohlene Themen, empfohlene Sprachstrukturen und Sprachkommunikationsfunktionen. Die Domäne *interkulturelle kommunikative Kompetenz* besteht aus Outcomes in drei miteinander verbundenen Komponenten: Wissen (kulturspezifisches und allgemeines Wissen über das Phänomen Kultur), Fertigkeiten (Interpretation kulturell bedingter Inhalte und Interaktion in interkulturellen Kontakten) und Haltungen (Neugier, Offenheit, Bereitschaft zur Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen). Es wird deutlich, dass alle drei Dimensionen der interkulturellen Kompetenz hier vertreten sind: die kognitive Dimension durch das Wissen, die pragmatische durch die Fertigkeiten und die affektive durch die Haltungen. Die Ausarbeitung der Outcomes basiert auf dem Grad der Komplexität der Inhalte und Kommunikationssituationen (von einfach und bekannt bis komplex und unbekannt) und auf dem erwarteten Leistungsniveau (vgl. *Das Curriculum für das Fach Deutsch...*, 2019).

Daraus können wir schließen, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz einen großen Teil des Fremdsprachenunterrichts einnimmt. Die Outcomes aus der Domäne *interkulturelle kommunikative Kompetenz* werden mit Hilfe von Lehrwerken realisiert. Trotz der immer umfangreicheren Menge an Material, das jetzt auch digital verfügbar ist, verliert das Lehrwerk nicht seine wichtige Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Das Lehrwerk kann den SuS eine Progression vieler Inhalte bieten, die explizit oder implizit, die im Curriculum vorgeschriebene

Outcomes, erzielen. Die Realisierung der oben genannten Outcomes kann deshalb durch gut strukturierte Lehrwerke erleichtert werden. Lehrwerke sind eine der Schlüsselkomponenten des Unterrichts. In einigen Situationen dienen sie als Grundlage für einen Großteil der Spracheingaben, die die SuS lernen. Das Lehrwerk kann in erster Linie als Ergänzung zu den Anweisungen der Lehrperson dienen. Für die SuS kann das Lehrwerk eine wichtige Quelle für den Kontakt mit der Sprache und damit auch mit einer fremden Kultur darstellen, neben den vom Lehrer bereitgestellten Beiträgen (vgl. Richards, 2005). In diesem Sinne befassen wir uns im nächsten Kapitel mit Materialien und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen, die entweder in die Lehrwerke integriert werden können oder als zusätzliches Material von der Lehrperson vorbereitet werden können.

#### **4. ÜBUNGEN UND SPIELE ZUR ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ**

Laut Fennes und Hapgood (1997) sind Übungen eine spezielle Methode, um Unterrichtsprozesse zu initiieren, zu strukturieren oder zu unterstützen. Das Grundelement der meisten Übungen ist die Dynamik, die durch bestimmte Regeln, Einstellungen, zu diskutierende Themen und/oder von der Gruppe zu erreichende Ziele erzeugt wird. Diese Dynamik ermöglicht und unterstützt das emotionale Engagement von Einzelpersonen in der Gruppe und ermöglicht somit einen effektiven Lernprozess. Die meisten Übungen beinhalten Erfahrungslernen. Selbst wenn sie nur eine bestimmte Situation simulieren oder darstellen, sind die Handlungen der SuS real und genauso gültig wie unter realen Bedingungen. Übungen können den Lernprozess beschleunigen, indem sie eine Erfahrung fördern, die das wirkliche Leben erst viel später bieten kann. Übungen sind oft so konzipiert, dass die SuS zu extremen Positionen ermutigt werden, um Unterschiede zu erkennen, was für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sehr wichtig ist. Es ist auch wesentlich, dass das Erfahrungselement der Übung durch Reflexion ergänzt wird. Das Sprechen über die Situationen, die während der Übung aufgetreten sind, stärkt den Prozess des Bewusstseins für das Gelernte. Da sich einige Übungen mit Gefühlen, Überzeugungen und Werten befassen, die Menschen schätzen, können Konfliktsituationen entstehen, wenn solche Überzeugungen und Werte in Frage gestellt werden (vgl. Fennes/Hapgood, 2007).

Reflexion und Bewertung erfordern laut Fennes/Hapgood (2007) mehr Zeit und Aufmerksamkeit, insbesondere wenn die Übung zu starken Gefühlen geführt hat. Obwohl nonverbale Übungen aufgrund mangelnder Sprachkompetenz bevorzugt werden, ist es dennoch wichtig, verbale Kommunikation und Verständnis zu vermitteln. Interkulturelles Lernen kann nicht nonverbal entwickelt werden. Es ist wichtig, verbal zu vermitteln und zu teilen, was auf kognitiver Ebene beobachtet wird.

Die Simulation ist ein sehr leistungsfähiges Werkzeug für interkulturelles Lernen. Es kann ein abstraktes Problem in eine Situation übertragen, die überraschend realitätsnah ist. Dies kann zu einer intensiven Teilnahme der SuS führen, Handlungen, Gedanken und Gefühle beeinflussen und auch als Quelle für Diskussionen und Lernen dienen.

Obwohl die Anweisungen für die Simulationen sehr genau sein können, sind sie in ihren Ergebnissen ziemlich unvorhersehbar. Simulation ist besonders nützlich in einer monokulturellen Umgebung, in der eine oder mehrere verschiedene Kulturen simuliert werden und die Gefühle der SuS, die sich aus der Interaktion zwischen verschiedenen (teilweise simulierten) kulturellen Gruppen ergeben, real sind. Die Simulation ermöglicht es den SuS, etwas Unbekanntem, Unvorhersehbarem oder Unvorstellbarem ausgesetzt zu sein. Es ermöglicht den SuS auch, ihr Verhalten in solchen Situationen zu beobachten und sich so ihrer Kultur bewusst zu werden (vgl. Fennes/Hapgood, 2007)

Nach Fennes/Hapgood (2007) sind Rollenspiele weitaus komplexer als Simulationen. Sie können relativ schnell für einen bestimmten Zweck und eine bestimmte Einstellung entworfen werden. Sie können die SuS sehr intensiv einbeziehen und eine Erfahrung bieten, die Gedanken und Gefühle anregt. Es gibt zwei grundlegende Ansätze für das Rollenspiel in einem interkulturellen Kontext. Im ersten Ansatz sollte man ein Rollenspiel über die Situation in der eigenen Kultur berichten. Die Tatsache, dass es sich um eine „Aufführung“ handelt, ermöglicht eine größere Distanz zur Realität und damit eine Übertreibung und deswegen auch eine Darstellung der Extreme von Verhaltensmustern in der eigenen Kultur. Dies kann zu einer klareren Wahrnehmung und einem stärkeren Bewusstsein für die eigene Kultur beitragen. Wenn man Rollen übernimmt, kann man dieselbe Situation aus verschiedenen Perspektiven erleben und die Grenzen der eigenen Gesellschaft oder Kultur verstehen. Dies kann zu einem besseren Verständnis der eigenen Kultur für Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen führen. Ein anderer Ansatz besteht darin, ein Rollenspiel über die Situation in einer anderen Kultur zu spielen. Ein solches Rollenspiel würde zeigen, welches Verhalten in einer anderen kulturellen Gruppe als überraschend oder ungewöhnlich angesehen wird. Situationen, die falsch wahrgenommen oder missverstanden wurden, würden ebenfalls aufgedeckt. Es ist wichtig, ein solches Rollenspiel richtig zu bewerten, um zu diskutieren, was missverstanden wird und um mögliche negative Gefühle anzugehen. Das Beobachten des Rollenspiels und die Teilnahme an der folgenden Diskussion können genauso wertvoll sein wie die direkte Teilnahme (vgl. Fennes/Hapgood, 1997).

Rollenspiele und Simulationen in denen interkulturelle Begegnungen und die Darstellung von fremdkulturellen Verhaltensmustern thematisiert werden, können einige Ziele der Entwicklung interkultureller Kompetenz effektiver erreichen. Leider werden Aktivitäten, in denen verhaltensbezogene Übungen zum Einsatz kommen, im Unterricht kaum eingesetzt. Problemlösungen sollten in realen oder simulierten interkulturellen Begegnungen eingeübt werden (vgl. Filipan-Žignić/Legac/Sobo, 2005).

Spiele haben auch einen großen Einfluss bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Mit einer Vielzahl von Spielen können SuS sowohl inhaltliche als auch affektive Ziele erreichen. Das Spielen kann die Realisierung von Zielen erleichtern, indem die SuS produktiv mit der Sprache umgehen und alle Sinne einbeziehen können. Deshalb kann man durch einige Spiele sowohl kognitive als auch affektive interkulturelle Prozesse stimulieren. Manche Zielbereiche, die nach Rademacher und Wilhelm (2005) erreicht werden sollen, sind folgende:

- sich über den eigenen kulturellen Hintergrund bewusst werden
- Wissen über andere Kulturen erwerben und historische Hintergründe verstehen
- Neugier auf das Fremde wecken
- sich in fremde Kulturen einfühlen können (Empathie)
- Fremdheitserfahrungen zulassen
- Wahrnehmungsfähigkeit erhöhen und Sensibilität für Unterschiede zwischen Kulturen (Im Wahrnehmen, Denken usw.) wecken
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und Letztere auch akzeptieren können
- kulturelle Vielfalt als etwas Bereicherndes erleben
- verschiedene Normen (die eigenen und die fremden) erkennen und einschätzen lernen
- Bereitschaft wecken, sich Konflikten zu stellen und diese auszutragen
- Bereitschaft wecken, sich eigene Vorurteile einzugestehen
- Selbstwertgefühl (Ich-Identität) stärken
- sich eigener Toleranzgrenzen bewusst werden
- Rassismen hinterfragen (Wilhelm, 2005: 15-16)

Nicht jedes Spiel kann absolut alle aufgelisteten Bereiche abdecken. Die Auswahl von Spielen ist natürlich eng mit den zu erreichenden Zielen verbunden.

Beispiele für solche Spiele kann das Buch *Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10* von Rademacher und Wilhelm bieten. Dieses Buch gibt eine Handvoll Spiele als methodische Vorschläge, die die Lehrpersonen kreativ nutzen könnten und sollten. Laut Rademacher und Wilhelm (2005) sollten die Spiele entsprechend der Zielgruppe

ausgewählt und nach Bedarf geändert werden. Für Spiele und Unterrichtsaktivitäten muss viel Zeit eingeplant werden. Eine spätere Reflexion nach dem Spiel ist besonders wichtig, insbesondere wenn das Spiel heftige Reaktionen oder Irritationen hervorgerufen hat. Es ist auch sehr wichtig, auf die freiwillige Teilnahme von SuS an Spielen zu achten. Es ist möglich, dass einige SuS nicht teilnehmen möchten oder während des Spiels aufgeben. Es ist die Aufgabe des Lehrers, die Gründe für eine solche Reaktion zu untersuchen.

Als Beispiel wir hier das Spiel *Der ängstliche Fritz* dargestellt (Rademacher/Fritz 2005: 159). Das ist ein Spiel über Fremdheitserfahrung und Ausgrenzung. Das Ziel dieses Spiels ist es Befürchtungen und Hoffnungen in Bezug auf das Fremde artikulieren zu können. Die SuS arbeiten in Gruppen und als Material brauchen sie einen großen Papierbogen, Filzstifte, Pinnwände. Das Spiel dauert 45-60 Minuten. Die SuS teilen sich in Kleingruppen. Jede Gruppe malt auf einen großen Papierbogen den *ängstlichen Fritz*. Der Bogen bekommt vier Kummerecken, in die die Ängste notiert werden, die die SuS in Bezug auf das Fremde nennen. Jeder nennt nicht mehr als fünf Ängste oder Befürchtungen. Anschließend formuliert die Gruppe die Befürchtungen positiv um und schreibt sie in den *Fritz* hinein. *Fritz* nimmt nur Positives auf. Es kann z. B. zu der Befürchtung „Nicht richtig verstanden zu werden“ aufgeschrieben werden: „Ich lerne vor dem Treffen mit Fremden deren Sprache“. Die Papierbögen mit den „*ängstlichen Fritz*en“ werden nun aufgehängt und die Gruppen stellen ihre Ergebnisse der Klasse vor. In der Auswertung kann man die SuS fragen, ob in den Gruppen ähnliche Ängste und Befürchtungen geäußert waren, ob es schwierig war, die Ängste positiv umzuformulieren. Am Ende können die SuS auch ihre Schlussfolgerungen aus den positiven Formulierungen ziehen.

Es bestehen sehr viele Möglichkeiten der Integration der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht. Wie die eigentliche Lage in der Unterrichtspraxis aussieht, zeigt und das nächste Kapitel.

## 5. ÜBERSICHT DER RELEVANTEN UNTERSUCHUNGEN

Im Folgenden wird eine Auswahl relevanter Untersuchungen im Bereich der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Filipan-Žignić, Legac und Sobo (2015) haben das Niveau der interkulturellen Kenntnisse und Einstellungen der Deutsch- und Englischlernenden in kroatischen Grundschulen untersucht. Dabei gingen die Autoren davon aus, dass trotz seiner Bedeutung, das Konzept der Interkulturalität im schulischen Fremdsprachenunterricht noch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Die Analyse der Ergebnisse fokussiert sich auf die Einstellungen der SuS gegenüber Nationen der beiden Zielsprachen. Die Zielgruppe bestand aus SuS, die 7 Jahre lang Englisch oder Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben. Filipan-Žignić, Legac und Sobo (2015) haben festgestellt, dass trotz der Präsenz der interkulturellen Inhalte in curricularen Dokumenten und in den Lehrwerken die interkulturelle Kompetenz bei den kroatischen Jugendlichen nicht ausreichend entwickelt ist.

Eine weitere Untersuchung im Bereich der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis haben Legac, Mikulan und Siročić (2007) durchgeführt. Die Autoren haben die Häufigkeit der Anwendung von Aktivitäten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht in der Grundschule erforscht. Sie kamen zu dem Schluss, dass dies eine relativ geringe Anzahl von Aktivitäten war. Sie betonen, dass diese Ergebnisse mit den Ergebnissen übereinstimmen, die Ewa Bandura (2003-2005) im Rahmen ihrer Untersuchung *Developing Intercultural Communicative Competence – Polish questionnaire results* mit 49 polnischer Lehrpersonen durchgeführt hat. Polnische Lehrpersonen gaben auch an, dass sie solche Aktivitäten nur selten nutzen, um SuS mit Aspekten der fremden Kultur vertraut zu machen und dass sie auch selten Rollenspiele anwenden. Darüber hinaus haben Legac, Mikulan und Siročić (2007) die im Unterricht verwendeten Lehrbücher analysiert – die Ergebnisse waren etwas überraschend. Die Lehrbücher waren nämlich reich an Materialien, die Aktivitäten wie das Lesen über historische Ereignisse und geografische Merkmale erfordern. Sie können als Anreiz für andere Aktivitäten dienen, z. B. über Stereotypen sprechen,

Aspekte der kroatischen und fremden Kultur vergleichen, über die Merkmale des Alltags sprechen usw.

Dabei muss vermerkt werden, dass die Lehrwerke bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine große Rolle spielen können. Dies hat Sercu (2000) untersucht. Die Autorin erforschte das Potenzial zweier Lehrbuchreihen zur Förderung des Erwerbs interkultureller Kommunikationskompetenz. Die Untersuchung ergab, dass sich die Lehrwerke in Hinblick auf ihren Ansatz bei der Vermittlung der kulturellen Inhalte zwei Varianten zuordnen lassen – jedoch besitzen beide Ansätze das Bildungspotential zur Förderung des Erwerbs interkultureller Kommunikationskompetenz.

Somit kann man feststellen, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz in dem schulischen Kontext noch keinen wohlverdienten hohen Stellenwert hat. Daraus ergibt sich, dass die Bedeutung der Entwicklung interkultureller Kommunikation gefördert werden sollte. Lehrwerke können dem Erreichen dieses Ziels viel beitragen. Nämlich, die Lehrwerke fungieren oft als „versteckte Curriculum“, bzw. bestimmen weitgehend die Inhalte, die im Unterricht bearbeitet werden. Wenn sich die Präsenz der interkulturellen Inhalte in den Lehrwerken vergrößern würde, könnte man erwarten, dass solche Inhalte auch öfter im Unterricht thematisiert werden. In diesem Sinne stellen die neulich entwickelte oder adaptierte Lehrwerke für DaF-Unterricht in kroatischen Schulen einen interessanten Forschungsgegenstand. Darauf wird näher im folgenden Kapitel eingegangen.

## **6. INTERKULTURELLE ELEMENTE IN KROATISCHEN DAF LEHRWERKEN – EMPIRISCHE LEHRWERKANALYSE**

Die bisher dargestellten Kapitel haben einen theoretischen Hintergrund für die bevorstehende empirische Lehrwerkanalyse gegeben. Die dargestellte Analyse wurde unter Berücksichtigung der aktuellen curricularen Reform des kroatischen Bildungssystems durchgeführt. Nämlich, ab Herbst 2019 begann die Umsetzung neuer curricularen Dokumente in allen Fächern der ersten und fünften Klasse der Grundschule. Das neue Curriculum für DaF basiert auf aktuellen Ansätzen zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen (vgl. Kapitel 3.), was sich in den DaF-Lehrwerken für die erste und fünfte Klasse reflektierte. Wie schon im Kapitel 3. dargestellt wurde, beruht die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen in Deutsch auf drei Domänen – eine davon ist die *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*. Dies bedeutet, dass in den neuen Lehrwerken diesem Bereich des Fremdsprachenlernens eine bedeutsame Rolle zugegeben werden sollte. Ausgehend davon wollte man herausfinden, inwieweit und auf welche Weise diese Domäne zusammen mit ihren Outcomes bzw. Lernergebnissen in den neuen Lehrwerken vertreten ist. In diesem Sinne hat die vorliegende empirische Untersuchung das Ziel einer umfassenden Analyse kroatischer DaF-Lehrwerke, die nach der curricularen Reform entwickelt wurden, und zwar für die SuS der ersten und fünften Klasse der Grundschule ab dem Schuljahr 2019/2020. Der spezifische Fokus der Forschung bezieht sich auf die interkulturellen Elemente in den Lehrwerken.

Diese Analyse basiert auf dem Inhalt des Lehrwerks. Im ersten Teil wird zunächst die Methode der Untersuchung skizziert und das Ziel und Hypothesen der Untersuchung erklärt. Danach wird die Vorgehensweise der Analyse zusammen mit dem Analysekorpus vorgestellt. Anschließend folgen die Ergebnisse der Untersuchung und die Interpretation derselben.

### **6.1. Ziele und Hypothesen der Untersuchung**

Das Ziel dieser Untersuchung war es, die Präsenz der interkulturellen Inhalte in kroatischen DaF-Lehrwerken für die erste und fünfte Klasse der Grundschule festzustellen. Damit wollte man herausfinden, inwieweit die Lehrwerkautoren die

aktuellen curricularen Dokumente berücksichtigt haben, also inwieweit interkulturelle Elemente vorhanden sind.

Aufgrund dieser Forschungsprobleme wurden folgende Hypothesen gestellt:

*H1: Explizite Inhalte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sind in kroatischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vertreten.*

*H2: Die Inhalte, die implizit interkulturelle Kompetenz entwickeln, sind stärker vertreten.*

*H3: Lehrwerke mangeln an gezielten Aktivitäten zur Entwicklung aller Dimensionen der interkulturellen Kompetenz.*

Als das geeignetste methodologische Vorgehen zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurde die Kombination der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Darauf wird näher im nächsten Kapitel eingegangen.

## 6.2. Instrumente und Verfahren

Die Untersuchung wurde als eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, wobei der Fokus auf folgende Aspekte gerichtet war: Texte, Aufgaben und visuelle Darstellungen. Die benutzte Methode war eine qualitative und quantitative empirische Untersuchung, die synchron für mehrere Lehrwerkreihen durchgeführt wurde. Es wurden insgesamt acht Lehrwerke analysiert. Das benutzte Instrument war ein für die vorliegende Forschung spezifisch entwickeltes Raster (Tabelle 2).

*Tabelle 2: Beispiel des Rasters*

LEHRWERK	insgesamt/interkulturell		
	TEXTE	AUFGABEN	VISUELLE DARSTELLUNGEN
<b>insgesamt</b>			
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT		
	IMPLIZIT		

Als Analyseeinheiten wurden unterschiedliche Textformen berücksichtigt. In den Lehrwerken wurden sowohl Lieder als auch Dialoge als Texte gezählt. Es wurden auch Motivationsgeschichten, Reime, Quizze, Blogs und Briefe als Texte gezählt. Die Analyse umfasste alle Texte in den Lehrwerken, die unterschiedliche Zwecke haben - Motivation, Präsentation eines neuen Themas, als Anleitung zum Nachdenken über unterschiedliche Themen und als Richtlinien zum Lernen und Beherrschen der neuen Inhalte. Texte, die nicht in das Analysekörper dieser Untersuchung aufgenommen wurden, sind zusätzliche Übungsaufgaben, die in Arbeitsbüchern enthalten sind. Alle Aufgaben in den Lehrbüchern, die die Lernenden zum Zuhören, Sprechen, Singen, Lesen, Verbinden, Ordnen, Schreiben, Zeichnen oder Malen anregen, wurden als Aufgaben und somit als Analyseeinheit gezählt. Spiele sowie Projekte wurden ebenfalls in das Aufgabenzählen miteinbezogen. Befindet sich der Text innerhalb der Aufgabe, wird er ausschließlich als Text gezählt. Im Lehrwerk *Gut gemacht! 1* sind zum Beispiel fast alle Texte Hörtexte. Hörtexte werden auch als Texte gezählt. Die Aufgaben, die diesen Texten beiliegen, werden separat gezählt. Visuelle Darstellungen, die als Analyseeinheiten das Korpus ausmachen, umfassen Bilder, Fotografien und Grafiken. Diese Darstellungen werden sowohl in Texten als auch in Aufgaben gezählt. Wenn eine Aufgabe mehrere visuelle Darstellungen enthält, werden sie als eine Einheit gezählt.

Das Raster, das als Analyseinstrument diente (Tabelle 2: Beispiel des Rasters), beinhaltete die drei oben beschriebenen Kategorien – Texte, Aufgaben und visuelle Darstellungen. Je nach den Analyseergebnissen wurde in die entsprechende Spalte die Anzahl der interkulturellen Inhalte in dem jeweiligen Lehrwerk eingetragen. Dabei wurde zwischen den expliziten und impliziten interkulturellen Elementen unterschieden. Weiterhin wurde untersucht, ob es Mangel an gezielten Aktivitäten zur Entwicklung aller Dimensionen der interkulturellen Kompetenz gibt.

### **6.3. Der Analysekörper**

Die beschriebene Lehrwerkanalyse umfasste insgesamt acht Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule. Die Basis dieser Analyse sind aktuelle Lehrwerke, von dem kroatischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft für den

Schulfach Deutsch in kroatischen Grundschulen genehmigt<sup>3</sup>. Ausgewählt wurden acht Lehrwerke.

Die Lehrwerke sind von den Verlagen Školska knjiga, Profil Klett und Hueber. Einzelne Lehrwerke werden in den folgenden Kapiteln näher vorgestellt. Wie schon erklärt, wurden Lehrwerke der ersten und fünften Klasse ausgewählt. Dabei handelt es sich um drei Lehrwerke für das erste Lernjahr in der ersten Klasse und fünf Lehrwerke für die fünfte Klasse, wobei drei für das zweite und zwei für das fünfte Lernjahr sind (Tabelle 3):

---

<sup>3</sup> Das Lehrwerk Beste Freunde A.1.1. befindet sich nicht im Katalog der vom Ministerium genehmigten Lehrwerke, die Fortsetzung der Lehrwerkreihe (Beste Freunde A.1.2., Beste Freunde A.2.1. und Beste Freunde A.2.2.) wurde genehmigt. Jedoch wurde dieses Lehrwerk für die vorliegende Analyse ausgewählt, um die Vergleichbarkeit mit anderen ausgewählten Lehrwerken zu ermöglichen.

Tabella 3: Ausgewählte Lehrwerke für die Untersuchung

<b>APPLAUS! PLUS 1</b>	Gordana Barišić Lazar/Danica Holetić	Profil Klett	1. Klasse, 1. Lernjahr
<b>GUT GEMACHT! 1</b>	Lea Jambrek Topić/Elizabeta Šnajder	Školska Knjiga	1. Klasse, 1. Lernjahr
<b>JANA UND DINO</b>	Manuela Georgiakaki/Michael Priesteroth	Hueber Verlag	1. Klasse, 1. Lernjahr
<b>BESTE FREUNDE A.1.1.</b>	Manuela Georgiakaki/Monika Bovermann/Elisabeth Graf- Riemann/Christiane Seuthe	Hueber Verlag	5. Klasse, 2. Lernjahr
<b>MAXIMAL 2</b>	Giorgio Motta/Elzbieta Krulak- Kempisty/Claudia Brass/Dagmar Glück/Mirjana Klobučar	Profil Klett	5. Klasse, 2. Lernjahr
<b>FLINK MIT DEUTSCH 2</b>	Plamenka Bernardi- Britvec/Jadranka Salopek/Jasmina Troha	Školska Knjiga	5. Klasse, 2. Lernjahr
<b>GUT GEMACHT! 5</b>	Jasmina Troha/Ivana Valjak Ilić	Školska knjiga	5. Klasse, 5. Lernjahr
<b>APPLAUS! PLUS 5</b>	Gordana Barišić Lazar/Ivana Vukančić	Profil Klett	5. Klasse, 5. Lernjahr

## **7. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE**

Die Ergebnisse der Untersuchung werden für jedes Lehrwerk einzeln präsentiert. Zunächst werden die Ergebnisse von drei Lehrwerken für die erste Klasse und das erste Lernjahr vorgestellt, dann die Ergebnisse von drei Lehrwerken für die fünfte Klasse und das zweite Lernjahr und schließlich die Ergebnisse der Lehrwerkuntersuchung für die fünfte Klasse und das fünfte Lernjahr. In diesem Sinne kann man drei Kategorien von Lehrwerken unterscheiden – a) erste Klasse, erstes Lernjahr; b) fünfte Klasse, zweites Lernjahr und c) fünfte Klasse, fünftes Lernjahr. Bei der Präsentation der Untersuchungsergebnisse werden zunächst die allgemeinen Merkmale des Lehrwerks vorgestellt. Anschließend werden konkrete Resultate in Hinblick auf die Anzahl der interkulturellen Inhalte präsentiert. Die Analyse wird mit unterschiedlichen Beispielen aus den Lehrwerken illustriert. Zum Schluss wird für jede der oben erwähnten Kategorien von Lehrwerken, in Bezug auf die Klasse und das Lernjahr, eine Übersicht mit allen Lehrwerkinhalten und dem Gesamtprozentsatz interkultureller Elemente präsentiert.

### **7.1 Lehrwerke für die erste Klasse, erstes Lernjahr**

Dieses Kapitel enthält die Darstellung der Ergebnisse der Lehrwerkanalyse drei Lehrwerke für die erste Klasse, erstes Lernjahr. Nach den allgemeinen Daten zu jedem Lehrwerk wird näher auf die Analyse der interkulturellen Inhalte in dem jeweiligen Lehrwerk eingegangen.

#### ***Lehrwerk APPLAUS! PLUS 1***

Das erste analysierte Lehrwerk ist APPLAUS! PLUS 1 vom Verlagshaus Profil Klett. Es geht um ein Lehrwerk, das schon mehrere Jahre auf dem kroatischen Markt präsent ist, jedoch ist die hier analysierte Neuerscheinung nach dem aktuellen Curriculum adaptiert. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 4 präsentiert.

Tabelle 4: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Applaus! 1

ALLGEMEINE DARSTELLUNG	LEHRWERK
<b>1. allgemeine Angaben</b>	<b>APPLAUS! PLUS 1</b> Gordana Barišić Lazar/Danica Holetić Profil Klett
<b>2. Zielgruppe</b>	1. Klasse, 1. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	1. Willkommen 2. 1, 2, 3... Schule 3. Meine Familie und Freunde 4. Meine Spielsachen 5. Meine Tiere 6. Was mache ich 7. Ein Jahr 8. Geburtstag 9. Feste 10. Mein ABC 11. Masken

Wenn wir uns die Struktur des Lehrwerks anschauen, können wir schon einige interkulturelle Elemente bemerken. Am Anfang des Lehrwerks werden die Outcomes des Curriculums aufgezählt, die in diesem Lehrwerk realisiert werden sollten. Für die Domäne *Interkulturelle kommunikative Kompetenz* sind drei Outcomes erwähnt. Das Lehrwerk konzentriert sich im Kontext interkultureller Kompetenz auf das Erkennen der Grundelemente von Kulturen, die mit der deutschen Sprache zusammenhängen. Die SuS werden auch gefördert, grundlegende Muster höflichen Verhaltens gegenüber anderen in ihrer eigenen Kultur und in fremdsprachlichen Kulturen, zu erkennen. Die SuS sollten Offenheit und Neugier für Kulturen zeigen, die mit der deutschen Sprache zusammenhängen. Als extra Rubrik umfasst das Lehrwerk die sogenannte „Kulturecke“.

Wenn man konkret alle Inhalte des Lehrwerks analysiert, kann man feststellen, dass *Applaus! Plus 1* insgesamt 48 Texte, 94 Aufgaben und 119 visuelle Darstellungen

enthält. Interkulturelle Elemente sind in Texten vorhanden, jedoch in ziemlich geringem Prozentsatz - 2,08% entwickelt explizit und 6,25% implizit die interkulturelle Kompetenz. Explizites Wissen ist das bewusste Faktenwissen, und implizites, bzw. prozedurales Wissen ist Norm- und Handlungswissen. Das Lehrwerk beinhaltet keine expliziten Darstellungen der interkulturellen Aufgaben, bzw. keine gezielten Aufgaben zur Entwicklung unterschiedlicher Dimensionen der interkulturellen Kompetenz. Von insgesamt 94 Aufgaben entwickeln 3,19% implizit interkulturelle Kompetenz. Im Lehrwerk sind 119 visuelle Darstellungen, davon präsentieren 2,52% auf implizite Weise interkulturelle Inhalte, wie z. B. Keine visuellen Darstellungen, die explizit eine interkulturelle Situation oder ein interkulturelles Thema schildern, sind vorhanden (Tabelle 5).

*Tabelle 5: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Applaus! Plus 1*

APPLAUS! PLUS 1 Kursbuch	insgesamt/interkulturell						
		TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN	
<b>insgesamt</b>		48		94		119	
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	1	2,08%	/		/	
	IMPLIZIT	3	6,25%	3	3,19%	3	2,52%

Meistens sind Texte, die implizit interkulturelle Kompetenz entwickeln, zu finden. Ein sehr kleiner Prozentsatz des Inhalts, der sich auf Aufgaben und visuelle Darstellungen bezieht, fördert in impliziter Form die interkulturelle Kompetenz. Dies sind zu kleine Prozentsätze, weil die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Lehrwerken einen höheren Prozentsatz einnehmen sollte. Das Lehrwerk sollte im Allgemeinen viel mehr Inhalten, Aufgaben und visuelle Darstellungen, die interkulturelle Kompetenz entweder explizit oder implizit entwickeln, enthalten.

Dieses Lehrwerk enthält eine „Kulturecke“ in der meist für die deutsche Kultur charakteristische Kinderlieder und Reime präsentiert werden (Abbildung 7), bzw. hier werden kulturelle Inhalte explizit dargestellt.

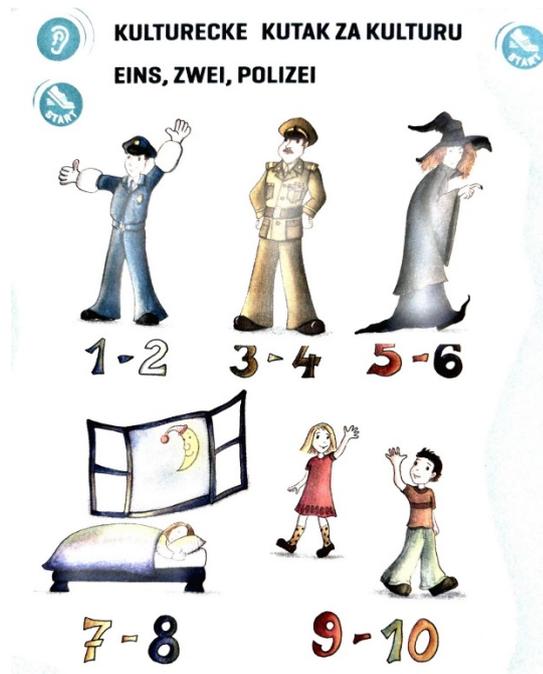


Abbildung 7: Kinderlied „Eins, zwei, Polizei“ (Applaus! Plus 1, S. 18)

Ein weiteres Beispiel für die Einführung der SuS in die deutsche Kultur ist in Form eines kleinen Projekts. Es geht um das Thema Schule, bzw. Schultüte. Dies ist ein geeigneter Impuls der implizit zum Nachdenken über Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim ersten Schultag in Kroatien und in deutschsprachigen Ländern beiträgt. Dadurch kann man die Schüler für das Fremde sensibilisieren. Jedoch sind außer Bastelararbeit keine weiteren Aktivitäten vorgeschlagen. Die Aktivität, zusammen mit dem Text, sieht folgend aus (Abbildung 8 und Abbildung 9):



Abbildung 8: Text „Nina in der Schule“ (Applaus! Plus 1, S. 15)



Abbildung 9: „Schultüte basteln“ (Applaus! Plus 1, S. 18)

### ***Lehrwerk GUT GEMACHT! 1***

Das zweite analysierte Lehrwerk ist GUT GEMACHT! 1 vom Verlagshaus Školska knjiga. Die hier analysierte Ausgabe ist nach dem aktuellen Curriculum entwickelt. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 6 präsentiert.

Tabella 6: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Gut gemacht! 1

ALLGEMEINE DARSTELLUNG	LEHRWERK
<b>1. allgemeine Angaben</b>	GUT GEMACHT! 1 Lea Jambrek Topić/ Elizabeta Šnajder Školska knjiga
<b>2. Zielgruppe</b>	1. Klasse, 1. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	1. Hallo! 2. Mein Ball 3. Spiel mit Öko! 4. Meine Familie 5. Meine Freunde 6. Geburtstag 7. In der Schule 8. Durch das Jahr 9. Haustiere 10. Auf der Straße 11. Feiertage 12. Das ABC 13. Hörtexte

Im Lehrwerk gibt es vor jeder Lektion einen einleitenden Teil mit der Überschrift „Nach dieser Lektion kann ich: ...“ In diesen Teilen des Lehrwerks werden eigentlich Lernergebnisse für die jeweilige Lektion dargestellt, jedoch gibt es keine Elemente oder Outcomes für die Entwicklung interkultureller Kompetenz der SuS. Das Lehrwerk basiert auf Hörtexten und den Aufgaben, die mit den Hörtexten verbunden sind. Am Ende des Lehrwerks befinden sich neben den beigefügten Hörtexten auch Outcomes, die die interkulturelle Kompetenz entwickeln. Es wird angegeben, in welcher Lektion welche Outcomes zur Entwicklung interkultureller Kompetenz behandelt werden.

Das Lehrwerk *Gut gemacht! 1* beinhaltet insgesamt 86 Texte. Von denen beinhalten 1,16% explizite und 2,32% implizite interkulturelle Elemente. Von 150 Aufgaben im Lehrwerk sind keine vorhanden, die explizit interkulturelle Kompetenz fördern. Im

Lehrwerk befinden sich 2% Aufgaben die implizit interkulturelle Themen schildern und 0,82% visueller Darstellungen die explizit und implizit interkulturelle Themen darstellen.

Tabelle 7: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Gut gemacht! 1

GUT GEMACHT! 1 Kursbuch	insgesamt/interkulturell						
	TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN		
<b>insgesamt</b>	86		150		121		
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	1	1,16%	/		1	0,82%
	IMPLIZIT	2	2,32%	3	2%	1	0,82%

Dieses Lehrbuch enthält eine geringfügige Anzahl von Inhalten, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern. Es ist besorgniserregend, dass von 150 Aufgaben nur 3 implizit zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen können.

Einige Aufgaben können zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitrage, so dass sie die Toleranz gegenüber Vielfalt fördern (Abbildung 10). Dies wird durch eine Aufgabe gefördert, bei der die SuS wiederholen müssen, wer auf dem Bild ist. Die Aufgabe bietet ein großes Potenzial für die Diskussion über die Ähnlichkeiten und Unterschiede. Die Hauptaufgabe hier ist es, sich selbst und einen Freund vorzustellen.



Abbildung 10: Aufgabe „Wer ist das?“ (Gut gemacht! 1, S. 10)

## **Lehrwerk JANA UND DINO**

Das dritte analysierte Lehrwerk ist JANA UND DINO vom Verlagshaus Hueber. Es geht um ein Lehrwerk, das nicht speziell für den kroatischen Markt entwickelt wurde. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 8 präsentiert.

*Tabelle 8: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Jana und Dino*

<b>ALLGEMEINE DARSTELLUNG</b>	<b>KURSBUCH</b>
<b>1. allgemeine Angaben</b>	JANA UND DINO Manuela Georgiakaki/Michael Priesteroth Hueber Verlag
<b>2. Zielgruppe</b>	1. Klasse, 1. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	1. Hallo, Jana. Hallo, Dino. 2. Rot, gelb grün 3. Ich mag Eis. 4. Eins, zwei, drei 5. Ich renne gern. 6. Das ist meine Mutter. 7. Robbe, Papagei und Känguru 8. Mein Kopf tut weh

Das Lehrwerk JANA UND DINO ist in 8 Module gegliedert. Ein Modul enthält 2 kurze Lektionen die meistens animierte Bildgeschichten und Projekte, die das Gelernte noch einmal synthetisieren, beinhaltet. Der Anhang enthält eine alphabetische Wortliste zum Nachschlagen und Anweisungen zur einzelnen Spielen, die im Kursbuch vorkommen. Das Lehrwerk enthält jedoch keine Outcomes und aus diesem Grund auch keine Outcomes für das Entwickeln der interkulturellen Kompetenz.

Wie man in der Tabelle 9 sehen kann, enthält das Lehrwerk Jana und Dino keine interkulturellen Elemente. Die Inhalte in diesem Lehrwerk entwickeln die interkulturelle Kompetenz weder explizit noch implizit.

Tabelle 9: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Jana und Dino

JANA UND DINO Kursbuch		insgesamt/interkulturell		
		TEXTE	AUFGABEN	VISUELLE DARSTELLUNGEN
<b>insgesamt</b>		31	144	113
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	/	/	/
	IMPLIZIT	/	/	/

Wenn wir uns nun die analysierten Lehrwerke anschauen, sind einige Ähnlichkeiten und Unterschiede sichtbar. Visuelle Darstellung der Anzahl der interkulturellen Elemente pro Lehrwerk ist in den folgenden Diagrammen vorhanden.

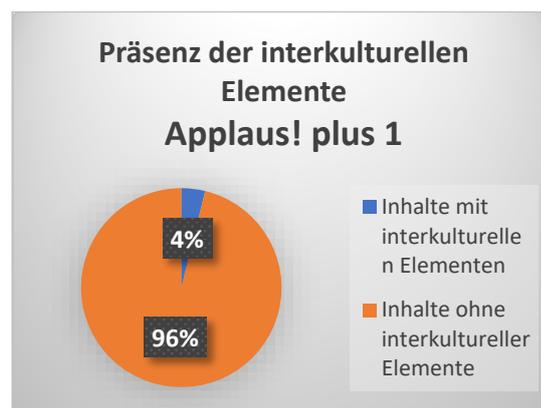


Abbildung 11: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Applaus! Plus 1

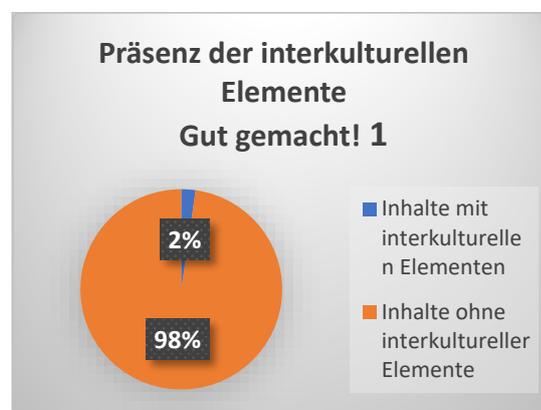


Abbildung 12: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Gut gemacht! 1



Abbildung 13: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Jana und Dino

Die Lehrwerke *Gut gemacht! 1* (Abbildung 12) und *Applaus! Plus 1* (Abbildung 11) sind prozentual sehr nahe beieinander, aber das Lehrwerk *Jana und Dino* enthält keine interkulturellen Elemente. Die Schlussfolgerung ist, dass interkulturelle Elemente vorhanden sind, jedoch nicht in allen Lehrwerken. Interkulturelle Elemente sind in sehr geringer Anzahl vorhanden. Der Grund dafür könnte die Tatsache sein, dass die Autoren der Meinung sind, dass solche Themen für dieses Alter zu komplex sind.

Jedoch entspricht das nicht dem Curriculum. Besonders in der ersten Klasse sollte der Schwerpunkt auf Freundschaft, Zusammengehörigkeit und Respekt zum Fremden gelegt werden. Laut dem Curriculum ist die interkulturelle Kompetenz eine der drei Grundlagen für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz und sie sollte dementsprechend ihren Platz in den Lehrwerken bekommen.

Nach der Untersuchung einzelner Lehrwerke werden summative Ergebnisse für die analysierten Deutschlehrwerke für die erste Klasse dargestellt (Tabelle 10).

Tabelle 10: Summative Ergebnisse der analysierten Deutschlehrwerke der ersten Klasse

INHALTE IN LEHRWERKEN FÜR 1. KLASSE, 1. LERNJAHR						
	APPLAUS! PLUS 1		GUT GEMACHT! 1		JANA UND DINO	
<b>insgesamt</b>	261		357		288	
<b>interkulturell</b>	10	3,83%	8	2,24%	/	/

In der Tabelle 10 kann man deutlich sehen, dass das Lehrwerk Applaus! Plus 1 den größten Prozentanteil der interkulturellen Elemente enthält. Das Lehrwerk *Gut gemacht! 1* liegt sehr nahe an diesem Prozentsatz.

## **7.2. Lehrwerke für die fünfte Klasse, zweites Lernjahr**

Im Folgenden werden Ergebnisse der Lehrwerkanalyse drei Lehrwerke für die fünfte Klasse, zweites Lernjahr dargestellt. Nach den allgemeinen Daten zu jedem Lehrwerk wird näher auf die Analyse der interkulturellen Inhalte in dem jeweiligen Lehrwerk eingegangen.

### ***Lehrwerk BESTE FREUNDE***

Das vierte analysierte Lehrwerk ist BESTE FREUNDE vom Verlagshaus Hueber. Dieses Lehrwerk wurde nicht spezifisch für den kroatischen Markt entwickelt. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 11 präsentiert.

*Tabelle 11: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Beste Freunde*

<b>ALLGEMEINE DARSTELLUNG</b>	<b>LEHRWERK</b>
<b>1. allgemeine Angaben</b>	BESTE FREUNDE Manuela Georgiakaki/Moniks Bovermann/Elisabeth Graf- Riemann/Christiane Seuthe Hueber Verlag
<b>2. Zielgruppe</b>	5. Klasse, 2. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hallo, guten Tag!</li> <li>2. Und wer bist du?</li> <li>3. Laura klettert gern.</li> <li>4. Das machen Freunde zusammen.</li> <li>5. Simon liebt Informatik.</li> <li>6. Ich brauche einen Kulli.</li> <li>7. Hast du Zeit?</li> <li>8. Mein Bruder ist einfach super!</li> <li>9. Trinken wir einen Karibik-Cocktail?</li> <li>10. Was isst du gern?</li> </ol>

Das Lehrwerk ist in Module gegliedert und jedes Modul umfasst drei kurze Lektionen. Auf einer Moduleinstiegseite werden die kommunikativen Ziele des Moduls dargestellt. Jedes Modul enthält auch eine Seite mit interessanten Informationen zur Landeskunde, eine Projektseite sowie eine Grammatikübersicht. Im Lehrwerk sind keine Outcomes aufgeführt. In der Tabelle 12 sind die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse dargestellt.

Tabelle 12: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Beste Freunde

BESTE FREUNDE Kursbuch	insgesamt/interkulturell						
	TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN		
<b>insgesamt</b>	39		210		93		
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	2	5,12%	8	3,8%	7	7,52%
	IMPLIZIT	8	20,51%	10	4,76%	1	1,07%

Das Lehrwerk *Beste Freunde* enthält insgesamt 39 Texte, 210 Aufgaben und 93 visuelle Darstellungen. 5,12% der Texte enthalten explizite und 20,51% implizite interkulturelle Themen. 3,8% der Aufgaben sind explizit zum interkulturellen Lernen gedacht und 4,76% besitzen das Potenzial implizit die interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Im Lehrwerk schildern 7,52% der visuellen Darstellungen explizit und 1,07% implizit interkulturelle Themen.

Aus der Untersuchung ist ersichtlich, dass die Anzahl interkulturellen Inhalte im zweiten Lernjahr zunimmt. Sehr interessant ist, dass es in diesem Lehrwerk 7,52% visueller Darstellungen gibt, die explizit die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern, was im Vergleich zu anderen Ergebnissen der Lehrwerkanalyse für die erste Klasse und das erste Lernjahr wesentlich mehr ist.

Im Folgenden sind einige Beispiele aus dem Lehrwerk aufgeführt. Ein Beispiel ist ein Kinderlied, das bei den SuS durch Singen implizit interkulturelle Kompetenz entwickelt. Das Kinderlied ermutigt Kinder, über Zusammengehörigkeit nachzudenken, zusammen zu spielen, Musik zu hören und zu lachen. Besonderes Augenmerk sollte auf die Strophe des Gedichts gelegt werden, die lautet:

„Kommst du aus Hamburg  
oder Berlin,  
aus Paris, Athen oder Wien,  
aus Europa oder vom Mond?  
Ein Freund ist ein Freund,  
wo er auch wohnt.“  
(Beste Freunde, S. 23)

Aus dieser Strophe geht hervor, dass dieser implizite Inhalt den SuS nahelegt, dass sie trotz ihrer Unterschiede alle Freunde sind und dass es keine Rolle spielt, woher jemand kommt. Das Kinderlied *Freunde* (Abbildung 14) ist Teil einer Lektion namens "Das machen Freunde zusammen".

6a Hör das Lied und lies mit.

45 

### Freunde

<p><b>1</b> Hey, guten Tag, hallo, na, wie geht es dir? Alles klar und so? Und, was machen wir?</p> <p>Basketball, Volleyball, Fußball, Fußball, Toooooooooor! Oder lieber Klettern, Tennis, Badminton, Pingpong?</p> <p>Freunde spielen zusammen, Freunde hören Musik, Freunde lachen zusammen, Freunde geben den Kick!</p>	<p><b>2</b> Hey, guten Tag, hallo, na, wie geht es dir? Alles klar und so? Und, was machen wir?</p> <p>Gitarre, Schlagzeug, Saxofon, so cool! Hip-Hop oder Rock'n' Roll, voll toll!</p> <p>Freunde spielen zusammen, Freunde machen Musik, Freunde lachen zusammen, Freunde geben den Kick.</p>	<p><b>3</b> Hey, guten Tag, hallo, na, wie geht es dir? Alles klar und so? Und, was machen wir?</p> <p>Kommst du aus Hamburg oder Berlin, aus Paris, Athen oder Wien, aus Europa oder vom Mond? Ein Freund ist ein Freund, wo er auch wohnt.</p> <p>Freunde spielen zusammen, Freunde lieben Musik, Freunde lachen zusammen, Freunde geben den Kick.</p>
--	---	--

<sup>1</sup> Freunde sind super.



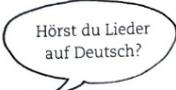


Abbildung 14: das Lied „Freunde“ (Beste Freunde, S. 23)

Abbildungen 15 und 16 präsentieren die Beispiele, die zum Thema Landeskunde gewidmet sind. Diese können auch der Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen. Im Text „Hallo, wir sprechen Deutsch“ (Abbildung 15) lesen SuS kurze Texte, in denen Jungen und Mädchen aus dem deutschsprachigen Raum erklären, in welcher Stadt und in welchem Land sie leben. Sie sagen auch einige interessante Fakten über die Städte oder die Bundesländer. Auf diese Weise lernen die SuS explizit eine fremde Kultur und einige interessante Informationen zur Landeskunde kennen.

## Hallo, wir sprechen Deutsch!

**1** Lies die Texte und ergänze die Karten unten.

**Hoi, ich bin Paul.** Ich komme aus Liechtenstein. Das Land ist sehr klein, es hat nur 36.000 Einwohner. Ich liebe Sprachen und Mathematik.

Wir haben ein Schloss in Vaduz, aber da wohne ich natürlich nicht. Du kannst mir eine E-Mail schreiben: paul12vaduz@llv.li

**Hallo, ich bin Nele.** Ich wohne in Berlin. Das ist die Hauptstadt von Deutschland. Meine Schule heißt Humboldt-Gymnasium. Schau einfach mal im Internet. Ich spiele Tischtennis und telefoniere gern. In Berlin ist das Brandenburger Tor. Kennst du das?

**Gruezi, ich bin der Urs** aus der Schweiz. Ich bin elf und wohne in Bern. Hier in Bern sprechen wir Deutsch und Französisch. Bilder von Bern gibt es hier: [www.bern.ch](http://www.bern.ch)

Ich mache gern Sport: Skifahren im Winter und im Sommer Mountainbike fahren. In der Schweiz haben wir viele Berge, zum Beispiel das Matterhorn.

**Servus, ich bin Anne** und das ist meine Freundin Alessa. Sie ist sehr lustig. Wir wohnen in Wien, das ist die Hauptstadt von Österreich. Kennst du Mozart? Er ist auch Österreicher. In Österreich sprechen wir Deutsch. Alessa und ich machen gern Musik: Alessa spielt Gitarre, ich spiele Saxophon.

Abbildung 15: Texte „Hallo, wir sprechen Deutsch“ (Beste Freunde, S. 24)

Das obige Beispiel (Abbildung 15) kann mit dem folgenden Beispiel (Abbildung 16) im Lehrwerk verknüpft werden. In dieser Aufgabe werden die Schüler gebeten, ihr Land besser kennenzulernen, indem sie ein Plakat darüber anfertigen. SuS können deutsche Namen der Städte hinzufügen.

### Das ist mein Land!

- 1a** Macht ein Plakat über euch und euer Land. Zeichnet eine Karte und tragt einige Städte ein. Ihr könnt auch die deutschen Namen für die Städte dazuschreiben.
- b** Zeichnet oder klebt Bilder mit typischen Dingen auf die Karte.
- 2a** Schreibt kurze Texte über euch. Antwortet auf die Fragen.
  - Wie heißt du?
  - Woher kommst du?
  - Wo wohnst du?
  - Was machst du gern?
  - Was ist typisch für dein Land oder für deine Stadt?
- b** Schneidet die Texte aus und klebt sie zusammen mit einem Foto auf die Karte.
- 3** Präsentiert euer Plakat.

Abbildung 16: Aufgabe, „Das ist mein Land“ (Beste Freunde, S. 25)

## **Lehrwerk FLINK MIT DEUTSCH 2**

Das fünfte analysierte Lehrwerk ist FLINK MIT DEUTSCH 2 vom Verlagshaus Školska knjiga. Das Lehrwerk ist schon mehrere Jahre auf dem kroatischen Markt präsent, jedoch ist die hier analysierte Neuerscheinung nach dem aktuellen Curriculum adaptiert. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 4 präsentiert.

*Tabelle 13: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks: Flink mit deutsch 2*

<b>ALLGEMEINE DARSTELLUNG</b>	<b>LEHRWERK</b>
<b>1. allgemeine Angaben</b>	<b>FLINK MIT DEUTSCH 2</b> Plamenka Bernardi-Britvec/Jadranka Salopek/Jasmina Iroha Školska knjiga
<b>2. Zielgruppe</b>	5. Klasse, 2. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	1. Endlich zu Hause 2. Die Zeit ist knapp 3. Der Schulalltag 4. Dicke Freunde 5. Familienfest 6. Grippe oder Erkältung 7. Einkaufen macht Spaß 8. Das Handy 9. Ich mag Tiere 10. Auf der Straße 11. Festtage 12. Zusatzteile

Im Lehrwerk *Flink mit Deutsch 2* steht zu Beginn jeder Lektion ein Abschnitt mit dem Titel: *Meine Lernziele*. So können die SuS die erwarteten Lernergebnisse der

jeweiligen Lektion deutlich sehen, und zwar auch diejenigen, die sich auf die interkulturelle Kompetenz beziehen und die visuell getrennt sind (Abbildung 17).



Abbildung 17: Meine Lernziele (Flink mit Deutsch 2, S. 28)

Im Vergleich zu anderen bisher analysierten Lehrwerken beinhaltet *Flink mit Deutsch 2* eine besondere Rubrik, die in die Lektionen integriert ist und visuell in einem gefärbten Rahmen hervorgehoben wird – die wird als *IKK* bezeichnet. Hier können die SuS interessante Informationen über ihre eigene und fremde Kultur finden und so motiviert werden, weiter zu forschen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz wurden in diesem Lehrwerk hauptsächlich Texte oder Dialoge benutzt. Im Lehrwerk sind manche wichtigen Vokabeln auch in der englischen Sprache vorhanden.

Tabelle 14: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Flink mit Deutsch 2

FLINK MIT DEUTSCH 2 Kursbuch	insgesamt/interkulturell					
	TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN	
<b>insgesamt</b>	53		124		82	
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	6 11,32%	3 2,41%	3 3,65%		
	IMPLIZIT	17 32,07%	11 8,87%	2 2,43%		

Das Lehrwerk *Flink mit Deutsch 2* umfasst insgesamt 53 Texte, 124 Aufgaben und 82 visuelle Darstellungen. Bei der Analyse konnte festgestellt werden, dass 11,32% der Texte explizit und 32,07% implizit interkulturelle Inhalte präsentieren oder thematisieren. 2,41% der Aufgaben enthalten explizit und 8,87% implizit Impulse zur

Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Bei der Analyse der visuellen Darstellungen hat sich erwiesen, dass diese ebenso interkulturelle Elemente beinhalten - 3,65% sind explizit und 2,43% implizit dargestellt.

Bei der Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung kann man deutlich einen Sprung in der Anzahl von Texten erkennen, die sowohl explizit als auch implizit die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern. Dabei ist wichtig zu betonen, dass die Texte, bei denen die interkulturelle Komponente implizit präsent ist, in einer größeren Anzahl vorkommen. Diese stärkere Präsenz solcher Elemente könnte dadurch erklärt werden, dass mit dem Lernjahr und Alter der SuS aus der Sicht der Lehrwerkautoren auch ihre Fähigkeiten zum Prozessieren solcher Inhalte steigen, bzw. man kann mit älteren SuS komplexere Themen bearbeiten.

Beispiele mit dem IKK-Zeichen (Interkulturelle Kompetenz) sollten in diesem Lehrwerk hervorgehoben werden. Diese Beispiele listen die Sehenswürdigkeiten einzelner Städte und interessante Fakten über die Länder und Menschen im deutschsprachigen Raum auf. Anhand dieser Beispiele können die SuS eine fremde Kultur, ihre Menschen und Bräuche besser verstehen und mit ihrer eigenen vergleichen. In der Abbildung 18 kann man sehen, wie SuS in diesem Lehrwerk die österreichische Küche kennenlernen können. Dies ist ein expliziter Inhalt, durch den die SuS die neue Kultur kennenlernen. SuS werden auch ermutigt, die fremde Kultur weiter zu erforschen und ein Poster darüber machen, was sie erforscht haben, um neues Wissen zu systematisieren.

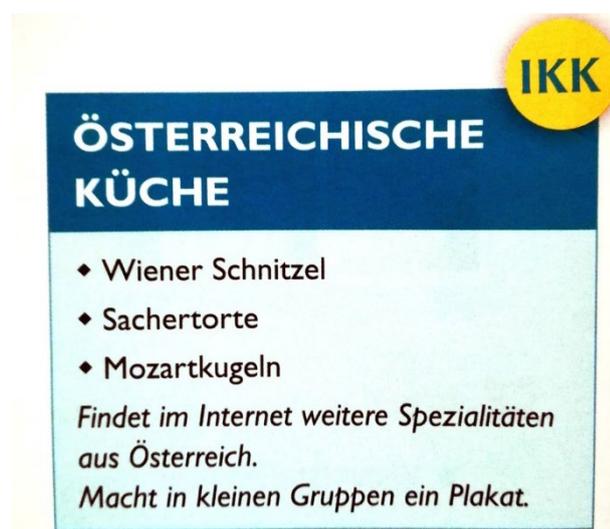


Abbildung 18: „Österreichische Küche“ (Flink mit Deutsch 2, S. 38)

Abbildung 19 zeigt explizite Inhalte, in denen die SuS die Schweizer Uhren, als ein Merkmal der Schweizer Kultur, kennenlernen. Dieses Beispiel verbindet neue Informationen über eine fremde Kultur durch einen Anreiz, bei dem die SuS aufgefordert werden, selbst zu erforschen, ob es bekannte Uhren in Deutschland oder in Kroatien gibt.

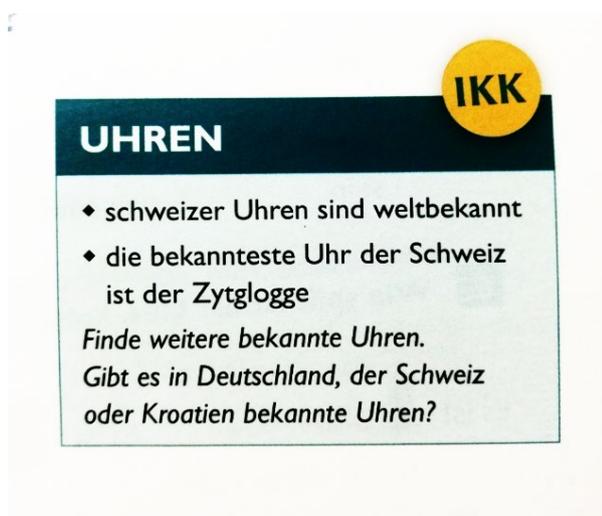


Abbildung 19: „Uhren“ (Flink mit Deutsch 2, S. 13)

Abbildung 20 ist ein Beispiel für einen Vergleich der deutschen und kroatischen Kultur, der für SuS nah und interessant ist. In diesem Beispiel wird ein Vergleich der kroatischen und deutschen Noten explizit vorgestellt - dies könnte die SuS zu weiteren Forschungen der Schulsysteme in den fremden Ländern motivieren.



Deutschland	Note	Kroatien
sehr gut	1	nedovoljan
gut	2	dovoljan
befriedigend	3	doobar
ausreichend	4	vrlo dobar
mangelhaft	5	odličan
ungenügend	6	-

LEKTION 3

**Noten**

- ♦ die Noten in Deutschland und Kroatien sind verschieden
- ♦ die beste Note in Deutschland ist eine Eins und in Kroatien eine Fünf

Abbildung 20: „Noten in Kroatien und Deutschland“ (Flink mit Deutsch, S. 23)

### **Lehrwerk MAXIMAL 2**

Das sechste analysierte Lehrwerk ist MAXIMAL 2 vom Verlagshaus Profil Klett. Dieses Lehrwerk ist nach dem aktuellen Curriculum vorbereitet. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 15 präsentiert.

Tabelle 15: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Maximal 2

ALLGEMEINE DARSTELLUNG	LEHRWERK
<b>1. allgemeine Angaben</b>	<b>MAXIMAL 2</b> Giorgio Motta/Elizabeta Krulak- Kempisty/Claudia Brass/Dagmar Glück/Mirjana Klobučar Profil Klett
<b>2. Zielgruppe</b>	5. Klasse, 2. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	1. Deutsch oder was? 2. Mein Profil 3. Wer bist du? 4. Ich mag das! 5. Wir sind der „Globus“ 6. Projekt: Mein Jugendklub 7. Meine Schule 8. Was hast du am Montag 9. Was brauchst du heute? 10. Schon wieder Eintopf! 11. Projekt: Ein Quartett basteln

Das Lehrbuch bietet zu Beginn einen Überblick über die Outcomes, die nach der Bearbeitung der Texte und Aufgaben realisiert werden sollten. Die 1. Lektion *Deutsch oder was?* beinhaltet interessante Fakten über deutschsprachige Länder. Meistens sind die Inhalte landeskundlich orientiert. Im gesamten Lehrwerk sind jedoch Aufgaben

enthalten, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz mithilfe entsprechender Themen fördern.

Tabelle 16: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Maximal 2

MAXIMAL 2 Kursbuch	insgesamt/interkulturell					
		TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN
<b>insgesamt</b>		46		141		106
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	3	6,52%	10	7,09%	/
	IMPLIZIT	16	34,78%	23	16,31%	5 4,71%

Das Lehrwerk *Maximal 2* enthält insgesamt 46 Texte, 141 Aufgaben und 106 visuelle Darstellungen. Interkulturelle Elemente sind explizit in 6,52% und implizit in 34,78% der Texte vorhanden. In 7,09% der Aufgaben sind interkulturelle Elemente explizit und in 16,31% implizit präsent. Das Lehrwerk enthält keine visuellen Darstellungen, die die interkulturellen Inhalte explizit thematisieren. Jedoch sind interkulturelle Elemente in 4,71% der visuellen Darstellungen implizit vorhanden. Trotz der Tatsache, dass sich das Lehrwerk hauptsächlich auf landeskundliche Elemente konzentriert, lernt der Lernende durch einige Aktivitäten und Aufgaben im Zusammenhang mit den Texten und Fotografien die zielsprachige Kultur kennen. Das Lehrwerk umfasst Texte zur deutschen Literatur und Essgewohnheiten. Bei einigen Aufgaben werden die SuS aufgefordert, selbständig etwas über eine andere Kultur oder in einer anderen Sprache zu finden und zu lernen. Kleine Projektaufgaben motivieren die SuS zum weiteren Forschen. Dieses Lehrwerk lässt sich in Bezug auf den Anteil interkultureller Elemente mit dem Lehrwerk *Flink mit Deutsch 2* vergleichen, da die Ergebnisse sehr ähnlich sind.

Der Text „Goethe-Schule“ (Abbildung 21) ist ein Beispiel kultureller Inhalte. In diesem Text wird eine andere Kultur durch das Schulsystem kennengelernt, es wird beschrieben, was eine Goethe-Schule ist, wo sie sich befindet, wie der Unterricht funktioniert und was in dieser Schule unterrichtet wird. Auf diese Weise lernen die SuS eine Schule im Ausland kennen.



Abbildung 21: „Goethe Schule“ (Maximal 2, S. 52)

Einige Bräuche, Traditionen und auch Essgewohnheiten können die SuS für die fremde Kultur sensibilisieren. Die zwei Texte über Spezialitäten in Deutschland (Abbildung 22) und in Österreich (Abbildung 23) sind Texte, die explizit kulturelle Inhalte präsentieren. Dabei wird betont, dass in Deutschland auch internationale Gerichte beliebt sind.



Was isst man in Deutschland? Das ist schwierig, Deutschland ist groß! In Hamburg isst man oft Fisch. Die Berliner lieben Currywurst, Kartoffelsuppe und Frikadellen. Und in Bayern gibt es morgens manchmal Weißwurst und Brezeln, aber nur am Wochenende. Die Deutschen trinken morgens Kaffee oder Tee. Sie frühstücken Brot und Brötchen mit Käse, Wurst, Marmelade oder Schokocreme. Um 12 Uhr oder 13 Uhr gibt es Mittagessen. Dann kocht man oft. Traditionell gibt es Fleisch, Kartoffeln und Gemüse. Aber Deutschland ist und isst international. Sehr beliebt sind Gerichte aus Italien und Asien. Das Abendessen heißt in Deutschland auch „Abendbrot“. Abends gibt es wieder Brot mit Wurst oder Käse und manchmal eine Suppe oder einen Eintopf – natürlich mit Brot!

Abbildung 22: „Spezialitäten aus Deutschland“ (Maximal 2, S. 76)

Die SuS lernen eine andere Kultur und ein anderes Essen in dieser Kultur kennen und werden sich dessen bewusst, dass in einem fremden Land auch unterschiedliche Essgewohnheiten existieren.



Cafés mit Tradition heißen in Wien Kaffeehäuser. Kaffee ist dort nicht einfach Kaffee. Es gibt Fiaker und Melange, Mokka und Kapuziner und, und, und ... Das sind Kaffee-Kombinationen mit oder ohne Milch, Likör oder Vanille, klein oder groß, intensiv oder mild. – Du magst keinen Kaffee? Kein Problem! Die Kaffeehäuser haben auch Kuchen und Torten. Berühmt sind Strudel, Sachertorte und Linzer Torte. Lecker!

Abbildung 23: „Spezialitäten aus Österreich“ (Maximal 2, S. 76)

Das Thema Schulsystem kommt im Lehrwerk *Flink mit Deutsch 2* mehrmals vor (siehe auch Abbildung 20). Im Text „Das deutsche Schulsystem“ lernen die SuS etwas über das Schulsystem eines fremden Landes und können es mit dem Schulsystem ihres Landes vergleichen.

## Das deutsche Schulsystem



Nach dem Kindergarten gehen alle Kinder in die Grundschule. Dann sind sie etwa 6 Jahre alt. Die Grundschule dauert in Deutschland meistens 4 Jahre. Nach der Grundschule wählen die Kinder zwischen der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium aus. Die Hauptschule dauert 5 Jahre, die Realschule 6 Jahre und das Gymnasium 12 Jahre. Die meisten Schüler mit einem Haupt- oder Realschulabschluss beginnen nach der Schule eine Ausbildung. Sie besuchen dann eine Berufsschule. Die dauert meistens 3 Jahre. Im Gymnasium macht man das Abitur. Nur mit dem Abitur kann man später an einer Universität studieren.

Auch die Noten in Deutschland sind anders

als die Noten in Kroatien. Es gibt 6 Noten und die beste Note ist eine Eins und die schlechteste eine Sechs.

Der erste Schultag ist für alle Kinder in Deutschland ein ganz besonderes Fest. Meistens feiert die ganze Familie mit. An diesem Tag dauert der Unterricht nicht lange. Doch fast das Wichtigste an diesem ersten Tag ist die Schultüte (auch die Zuckertüte genannt). Das bekommt die Erstklässlerin / der Erstklässler am Morgen des ersten Schultages. Die Eltern basteln Schultüte selbst oder kaufen sie im Geschäft. In der Schultüte sind meistens Stifte, Bücher, kleine Spiele, Aufkleber, Luftballons, Zahnbürste, Wecker, Trinkflasche, Brotzeitdose, Süßigkeiten oder andere Kleinigkeiten. Diese Tradition ist über 200 Jahre alt und jedes Kind freut sich über seine Schultüte.



Abbildung 24: „Das deutsche Schulsystem“ (Maximal 2, S. 77)

Ausgehend von der Analyse einzelner Lehrwerke können einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert werden. In der Tabelle 17 kann man den Vergleich der drei Lehrwerke in Bezug auf die Prozentanzahl interkultureller Inhalte sehen.

Tabelle 17: Summative Ergebnisse der analysierten Deutschlehrwerke der fünften Klasse

	INHALTE IN LEHRWERKEN FÜR 5. KLASSE, 2.					
	LERNJAHR					
	FLINK MIT DEUTSCH 2		MAXIMAL 2		BESTE FREUNDE	
<b>insgesamt</b>	259		293		342	
<b>interkulturell</b>	42	16,21%	57	19,45%	36	10,52%

Daraus kann man schließen, dass das Lehrwerk *Maximal 2* die meisten Inhalte zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beinhaltet. In den vorliegenden Diagrammen sind die Ergebnisse der Untersuchung graphisch dargestellt.



Abbildung 25: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Flink mit Deutsch 2



Abbildung 26: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Maximal 2



Abbildung 27: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk *Beste Freunde*

Aus den obigen Diagrammen ist der Gesamtprozentsatz interkultureller Elemente pro Lehrwerk ersichtlich. Die am wenigsten interkulturellen Elemente in Bezug auf die beiden anderen Lehrwerke für die fünfte Klasse enthält das Lehrwerk *Beste Freunde*.

### 7.3. Lehrwerke für die fünfte Klasse, fünftes Lernjahr

Im vorliegenden Kapitel folgen die Ergebnisse der Untersuchung der Lehrwerke für die fünfte Klasse, fünftes Lernjahr. Nach den allgemeinen Daten zu jedem Lehrwerk wird näher auf die Analyse der interkulturellen Inhalte in dem jeweiligen Lehrwerk eingegangen.

#### ***Lehrwerk GUT GEMACHT! 5***

Das siebte analysierte Lehrwerk ist *GUT GEMACHT! 5* vom Verlagshaus Školska knjiga. Das Lehrwerk ist die Fortsetzung des in dieser Arbeit analysierten Lehrwerkes des gleichen Namens für die erste Klasse. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 18 präsentiert.

*Tabelle 18: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Gut gemacht! 5*

<b>ALLGEMEINE DARSTELLUNG</b>	<b>LEHRWERK</b>
<b>1. allgemeine Angaben</b>	<b>GUT GEMACHT! 5</b> Jasmina Troha/Ivana Valjak Ilić Školska knjiga
<b>2. Zielgruppe</b>	5. Klasse, 5. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rund um die Schule</li> <li>2. Freundschaft – wichtig und wertvoll</li> <li>3. Mein Zimmer – zutritt streng verboten!</li> <li>4. Andere Länder und Menschen</li> <li>5. Im Familienkreis</li> <li>6. Lecker, lecker!</li> <li>7. Freizeit</li> <li>8. Lerntipps</li> <li>9. Bücher mal anders</li> <li>10. Bald sind die Sommerferien</li> <li>11. Feste und Feiertage</li> </ol>

Vor jeder Lektion werden in diesem Lehrbuch in Form von kurzen Sätzen Lernergebnisse der jeweiligen Lektion präsentiert (Abbildung 28 und Abbildung 29). Outcomes, die sich auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz beziehen, sind ebenso präsent.

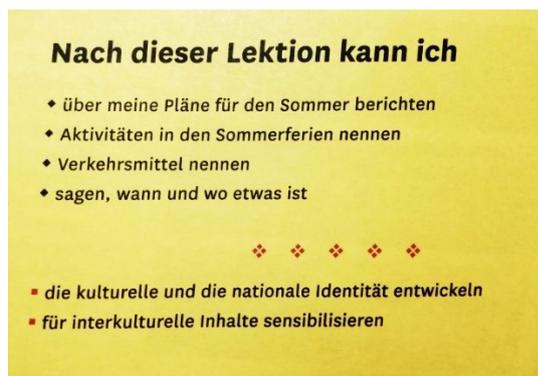


Abbildung 28: Beispiel für Outcomes vor der Lektion 10 (Gut gemacht! 5, S. 129)

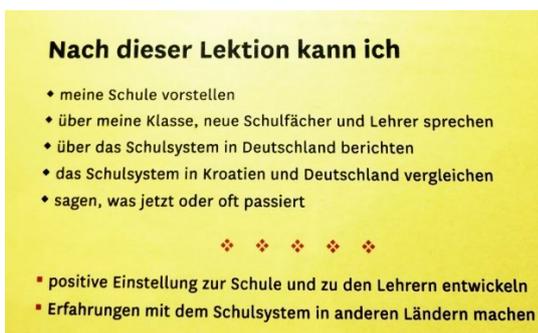


Abbildung 29: Beispiel für Outcomes vor der Lektion 1 (Gut gemacht! 5, S. 7)

Das Lehrwerk *Gut gemacht! 5* enthält insgesamt 41 Texte, 237 Aufgaben und 124 visuelle Darstellungen (Tabelle 19). Interkulturelle Elemente sind in 9,57% Texte explizit und in 39,02% Texte implizit vorhanden. Das Lehrwerk beinhaltet 1,26% Aufgaben, die explizit die interkulturelle Kompetenz entwickeln. Von insgesamt 237 Aufgaben sind 7,17% implizit für das interkulturelle Lernen geeignet. Im Lehrwerk sind 124 visuelle Darstellungen vorhanden, von denen 1,61% implizit interkulturelle Elemente beinhalten. Nur 0,80% visueller Darstellungen schildern explizit interkulturelle Elemente.

Tabelle 19: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Gut gemacht! 5

GUT GEMACHT! 5 Kursbuch		insgesamt/interkulturell					
		TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN	
<b>insgesamt</b>		41		237		124	
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	4	9,57%	3	1,26%	1	0,80%
	IMPLIZIT	16	39,02%	17	7,17%	2	1,61%

In diesem Lehrwerk für die fünfte Klasse und das fünfte Lernjahr gibt es keinen großen Anstieg des Prozentsatzes interkultureller Inhalte im Vergleich zu den Lehrwerken für die fünfte Klasse, zweites Lernjahr. Jedoch ist ein Unterschied beim Vergleich mit der ersten Klasse sichtbar. Texte mit impliziten interkulturellen Elementen sind weiterhin stärker präsent. Es gibt eine geringe Anzahl von Inhalten, die spezifisch zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen.

Durch einen Text (Abbildung 30), der explizit interkulturelle Inhalte thematisiert, können die SuS die Bedeutung von Freundschaft erkennen und Toleranz für andere Menschen entwickeln. Der Text handelt von einem Jungen Namens Marko, der ein neuer Schüler aus Österreich ist. Marko ist traurig, weil in seiner neuen Klasse ein Schüler neben ihm nicht sitzen möchte. Die Aufgabe, die nach dem Text folgt, wird als Reflexion über die geschilderte Situation konzipiert. Die Fragen können explizit die interkulturelle Kompetenz bei SuS entwickeln.

#### 16. Lies den Text.

Marko ist ein neuer Schüler aus Österreich in Laras Klasse. Am ersten Schultag möchte er mit einem Schüler zusammen sitzen. Dieser Schüler will das aber nicht. Er möchte mit Marko nicht sitzen, denn er kommt aus Österreich. Marko ist deswegen sehr traurig.



#### 17. Diskutiert im Plenum.

1. Was ist hier das Problem?
2. Wie fühlt sich Marko?
3. Warum möchte dieser Schüler nicht mit Marko sitzen?
4. Wie fühlen sich die anderen Schüler in der Klasse?
5. Wie können die anderen Schüler Marko helfen?
6. Was soll Marko machen?
7. Gibt es an eurer Schule Schüler aus einem anderen Land?

Abbildung 30: „Neuer Schüler aus Österreich“ (Gut gemacht! 5, S. 13)

Das Lehrbuch enthält auch viele Inhalte, die landeskundliche Informationen enthalten. Diese Inhalte (Abbildung 31) haben ein großes Potenzial für die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

## WINTERSPAß

1. Wo grüßt man wie? Trage folgende Grußformen ein.  
Begrüße deine Mitschüler mit einem von den Grüßen.

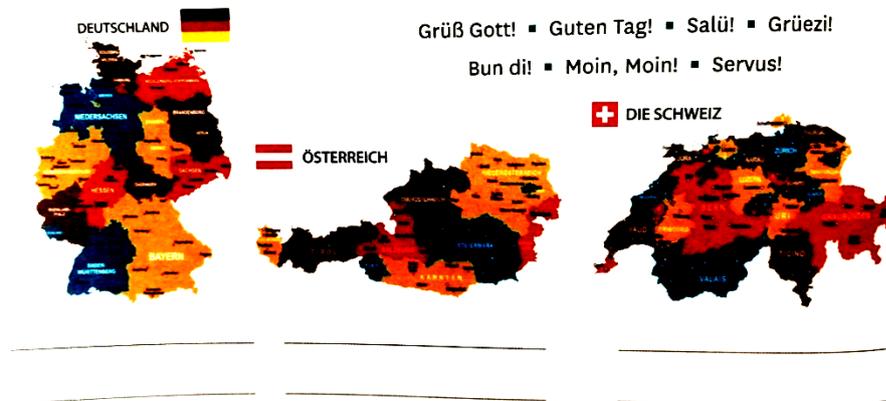


Abbildung 31: „Winterspaß“ (Gut gemacht! 5, S. 44)

Obwohl interkulturelle Inhalte in diesem Lehrwerk präsent sind, kann man bestimmte Defizite im Bereich interkulturelles Lernen feststellen. Besonders wenn wir das Alter und Lernjahr der Schüler bedenken, können wir sagen, dass GUT GEMACHT! 5 das Potenzial der jungen SuS zur Bearbeitung von auch komplexeren Themen nicht genügend ausnutzt.

### *Lehrwerk APPLAUS! PLUS 5*

Das achte analysierte Lehrwerk ist *APPLAUS! PLUS 5* vom Verlagshaus Profil Klett. Das Lehrwerk ist die Fortsetzung des in dieser Arbeit analysierten Lehrwerkes des gleichen Namens für die erste Klasse. Einige allgemeine Daten zum Lehrwerk sind in der Tabelle 18 präsentiert.

Tabelle 20: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Applaus! Plus 5

ALLGEMEINE DARSTELLUNG	LEHRWERK
<b>1. allgemeine Angaben</b>	APPLAUS! PLUS 5 Gordana Barišić Lazar/Ivana Vukančić Profil Klett
<b>2. Zielgruppe</b>	5. Klasse, 5. Lernjahr
<b>3. Lehrwerkskomponenten</b>	Kursbuch, Arbeitsbuch
<b>4. Struktur des Lehrwerks</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abenteuer Ferien</li> <li>2. Freunde für immer</li> <li>3. Zu Hause und unterwegs</li> <li>4. Rückblick (1.-3. Lektion)</li> <li>5. Unsere Fantasiewelt</li> <li>6. Viel Freizeit? Oh, ja!</li> <li>7. Wir gehen zur Geburtstagsparty!</li> <li>8. Rückblick (6.-7. Lektion)</li> <li>9. Anhang Feste</li> <li>10. Wörterbuch</li> </ol>

Zu Beginn des Lehrwerks APPLAUS! PLUS 5 werden die Lernergebnisse aufgeführt, einschließlich der Outcomes für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Spezifische Lernergebnisse werden vor jeder Lektion für die jeweilige Lektion angeführt.

Tabelle 21: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Applaus! Plus 5

APPLAUS! PLUS 5 Kursbuch	insgesamt/interkulturell						
	TEXTE		AUFGABEN		VISUELLE DARSTELLUNGEN		
<b>insgesamt</b>	59		169		73		
<b>interkulturell</b>	EXPLIZIT	5 8,47%	3 1,77%	2 2,73%			
	IMPLIZIT	14 23,72%	21 12,42%	7 9,58%			

Lehrwerk *Applaus! Plus 5* umfasst insgesamt 59 Texte, 169 Aufgaben und 73 visuelle Darstellungen. Dabei geht es um 8,47% Texte, die sich explizit mit interkulturellen Themen befassen und 23,72% Texte, die implizit interkulturelle Elemente beinhalten.

1,77% der Aufgaben sind explizit zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz vorgesehen und 12,42% können implizit diesem Ziel beitragen. Bei der Analyse der visuellen Darstellungen wurde festgestellt, dass 2,73% explizit und 9,58% implizit interkulturelle Elemente beinhalten.

In der Aufgabe „Was sagen die Kinder über Freundschaft?“ (Abbildung 32) sind drei kurze Texte präsentiert. Diese Texte haben das Potenzial die interkulturelle Kompetenz der SuS zu entwickeln. Die Texte sprechen über die Werte, die gepflegt werden sollen, und darüber, wie sich Freunde verhalten sollten. Es wird auch darüber gesprochen, wie Probleme gelöst werden können. Die SuS erkennen durch diese Texte, dass man Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln sollte. SuS können durch diese Texte die Wichtigkeit der Freundschaft einsehen (Abbildung 32).

 **4. | Was sagen die Kinder über die Freundschaft? Was sagst du?**



<p><b>Emma</b> Gute Freunde helfen und vertrauen sich gegenseitig. Sie lernen zusammen für die Schule, spielen und lachen. Ich bin für meine Freunde immer da.</p>	<p><b>Nina</b> Gute Freunde können ein Problem zusammen lösen. Ich kann mit meiner besten Freundin auch manchmal streiten, aber das ist nicht schlimm. So diskutieren wir über viele Sachen.</p>	<p><b>Paul</b> Ich spreche nie schlecht über meine Freunde. Meine Freunde und ich verbringen oft Zeit zusammen. Wir spielen Fußball, fahren Rad oder arbeiten an Schulprojekten.</p>
--	--	--

Abbildung 32: Text „Was sagen die Kinder über Freundschaft?“ (Applaus! Plus 5, S. 19)

Interkulturelle Kompetenz kann auch durch Problemsituationen entwickelt werden (Abbildung 33). Im Text „Liebe Wanda“ berichtet eine Schülerin von ihrem Problem. Ihr Problem ist, dass sie keine Freunde in der Schule hat und allein ist. Niemand will mit ihr spielen. Hier sollten die SuS ermutigt werden, darüber nachzudenken, wie sich das Mädchen fühlt und ihr Ratschläge geben.



4. | Hier ist noch ein Leserbrief. Welches Problem hat der Schüler/ die Schülerin?

## Liebe Wanda



Liebe Wanda,  
ich habe überhaupt keine Freunde und das ist mein großes Problem. In der Schule bin ich oft allein, ich sitze allein am Tisch. Kein Schüler möchte mit mir arbeiten oder spielen. Alle sagen, ich bin zu dick und lachen mich aus. Nach der Schule gehe ich schnell nach Hause und sitze den ganzen Tag am Computer. Nur zu Hause geht es mir gut. Was kann ich machen? Hilf mir!

Freundelos

Lieber Computerfan,  
sprich zuerst mit deinen Eltern oder mit deiner Klassenlehrerin. Ich bin sicher, sie können dir helfen. Du schreibst, du bist dick. Verbringe nicht so viel Zeit am Computer. Gehe in der Natur spazieren, fahre Rad oder treib Sport in einem Verein! Da kannst du bestimmt viele neue Freunde finden.  
Viel Erfolg!



Abbildung 33: Text „Liebe Wanda“ (Applaus! Plus 5, S. 23)

Eine weitere Aufgabe im Bereich Freundschaft fördert die SuS Comics zum Thema "wahre Freundschaft" zu machen (Abbildung 34). Beide erwähnte Beispiele können zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beitragen. Auf dem Abbildung 34 sieht man eine Aufgabe für kleine Forscher, die auch interkulturelle Elemente enthält und die SuS auffordert, die Frage zu beantworten, wie sie auf jemanden reagieren, der schweigt und nicht viel spricht. Diese Aufgaben regen stark zum Nachdenken und Selbstreflexion an.

**Izradi strip s nekoliko prijatelja iz razreda.**

Tema stripa je „Iskreno prijateljstvo“. Pogledaj tekst „Wahre Freundschaft“ na stranici 20. Taj strip ti može biti od pomoći.

- ▶ Pročitajte zadatak.
- ▶ Napišite kratku priču u obliku dijaloga.
- ▶ Uzmite plakat ili A3 papir i oslikajte priču.
- ▶ Prezentirajte ili odglumite priču pred razredom.

**Ergänze diese Ausdrücke. Was bedeuten sie? Du kannst sie auswendig lernen:**

Ich habe A .....!

Das finde ich a .....!

Das g ..... ich nicht!

Viel E .....!

**Aufgabe**  
 Ein Junge ist traurig, er möchte mit einer Gruppe Jungs Fußball spielen, aber die Jungs wollen das nicht. Sein Freund kommt und hilft ihm. Der erste Junge kann sehr schnell rennen und der zweite kann gut Tore schießen.

**LERNEN LERNEN**

Adjektive lernst du am besten mit einem passenden Gegensatz.

**Beispiel:** ▶ interessant langweilig

**FÜR KLEINE FORSCHER**

Dein Freund / deine Freundin ist manchmal richtig schüchtern und spricht nicht viel. Wie reagierst du? Diskutiert in der Klasse.

Auch zwei Städte können

Abbildung 34: Klassenprojekt „Wahre Freundschaft“ (Applaus! Plus 5, S. 27)

Ausgehend von der Analyse der zwei dargestellten Lehrwerke können diese verglichen werden. Der Tabelle 22 sind Prozentanteile der impliziten und expliziten kulturellen Inhalte zu entnehmen.

Tabelle 22: Summative Ergebnisse der analysierten Deutschlehrwerke der fünften Klasse

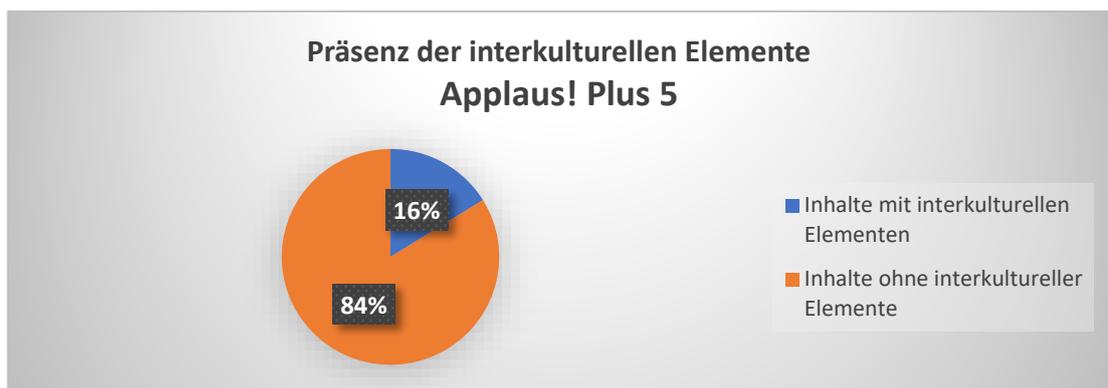
	INHALTE IN LEHRWERKEN FÜR 5. KLASSE, 5. LERNJAHR			
	GUT GEMACHT! 5		APPLAUS! PLUS 5	
<b>insgesamt</b>	402		301	
<b>interkulturell</b>	43	10,69%	52	17,27%

In den vorliegenden Diagrammen sind die Ergebnisse der Untersuchung graphisch dargestellt. Die Diagramme zeigen den Prozentsatz der interkulturellen Elemente des Gesamtinhalts im Lehrwerk. Es ist ersichtlich, dass es keinen bemerkbaren Unterschied gibt, wenn wir den Prozentsatz der Präsenz der interkulturellen Elemente

dieser beiden Lehrwerke vergleichen. Der Unterschied in der Darstellung interkultureller Elemente beträgt 5 Prozent.



*Abbildung 35:* Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Gut gemacht! 5



*Abbildung 36:* Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Applaus! Plus 5

## 8. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In dem folgenden Kapitel werden Gesamtergebnisse verglichen und diskutiert. Es wird ebenso auf die gestellten Hypothesen eingegangen. Zunächst werden die Lehrwerke in Hinblick auf den Anteil der interkulturellen Elemente rangiert (Tabelle 23).

*Tabelle 23: Rangfolge aller Lehrwerke nach Präsenz der interkulturellen Elemente*

<b>Rangfolge aller Lehrwerke nach Präsenz der interkulturellen Elemente</b>	<b>GESAMTPROZENT DER VORHANDENEN INTERKULTURELLEN ELEMENTE</b>
<b>1. MAXIMAL 2</b>	<b>19,45%</b>
<b>2. APPLAUS! PLUS 5</b>	<b>17,27%</b>
<b>3. FLINK MIT DEUTSCH 2</b>	<b>16,21%</b>
<b>4. GUT GEMACHT! 5</b>	<b>10,69%</b>
<b>5. BESTE FREUNDE</b>	<b>10,52%</b>
<b>6. APPLAUS! PLUS 1</b>	<b>3,83%</b>
<b>7. GUT GEMACHT! 1</b>	<b>2,24%</b>
<b>8. JANA UND DINO</b>	<b>0%</b>

Nach der Analyse der Lehrwerke für die erste Klasse und das erste Lernjahr können wir aus der Untersuchung schließen, dass explizite Inhalte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in kroatischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache in der ersten Klasse vertreten sind, aber in sehr geringem Maße. Weiterhin sind die Inhalte, die implizit interkulturelle Kompetenz entwickeln, stärker vertreten. Es gibt eine sehr geringe Anzahl der Inhalte, die explizit zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen. Für die erste Klasse sind die Texte hauptsächlich Dialoge und Lieder. SuS lernen eine andere Kultur durch Lieder kennen. Das Lehrwerk für die erste Klasse, erstes Lernjahr *Beste Freunde* beinhaltet die meisten interkulturellen Elemente, sowohl explizit als auch implizit.

Nach der Untersuchung der kroatischen DaF-Lehrwerke für die fünfte Klasse und zweites Lernjahr kann man beschließen, dass in diesen Lehrwerken die interkulturellen Elemente stärker vertreten sind als in den Lehrwerken für die erste Klasse. Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass, ebenso wie in der ersten Klasse, die impliziten interkulturellen Inhalte in einer größeren Anzahl präsent sind.

Was die Lehrwerke für die fünfte Klasse und das fünfte Lernjahr angeht, können wir aus der Untersuchung schließen, dass explizite Inhalte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, im Vergleich zu anderen untersuchten Lehrwerken, in dieser Kategorie der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache am meisten vorhanden sind. Auch hier sind die Inhalte, die implizit interkulturelle Kompetenz entwickeln, stärker vertreten.

Die dargestellten Ergebnisse bestätigen die erste Hypothese - explizite Inhalte zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sind in kroatischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache tatsächlich vertreten. Jedoch muss hier betont werden, dass die Anzahl solcher Inhalte sehr gering ist. Außerdem stellt sich hier die Frage, welche Komponenten der interkulturellen Kompetenz mit diesen Inhalten entwickelt werden können, besonders deswegen, weil solche Inhalte oft auf landeskundliche Informationen reduziert sind.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt ebenso die zweite Hypothese - die Inhalte, die implizit interkulturelle Kompetenz entwickeln, sind stärker vertreten. Hier ist die Aufgabe der Lehrperson solche Inhalte auf eine geeignete Weise auszunutzen.

Die dritte Hypothese wurde mit der vorliegenden Forschung ebenfalls bestätigt - Lehrwerke mangeln an gezielten Aktivitäten zur Entwicklung aller Dimensionen der interkulturellen Kompetenz. Wie gesagt, die meisten interkulturellen Inhalte basieren auf landeskundlichen Elementen. Bei der Analyse des Inhalts der Lehrbücher wurden nicht viele Beispiele für variationsreiche Aufgaben gefunden. In Lehrwerken fehlen Rollenspiele, Konfliktsituationen und Simulationen, die sehr gut für die Entwicklung interkultureller Kompetenz geeignet sind.

## SCHLUSSFOLGERUNG

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist ein komplexer und langfristiger Prozess. Die Reform der kroatischen Bildung, die der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine eigene Domäne verlieh, ist ein wichtiger Schritt zum Erreichen dieses Zieles. Die formalen Bedingungen sind in diesem Sinne erfüllt – nun sollte das in der Unterrichtspraxis realisiert werden.

In Bezug auf das interkulturelle Lernen können DaF-Lehrwerke einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten. Das Lehrwerk soll daher angemessene interkulturelle Inhalte enthalten und gezielt einzelne Komponenten der interkulturellen Kompetenz entwickeln. Das Lehrwerk als komplexes Medium kann zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen, indem es den SuS Inhalte liefert, die implizit oder explizit interkulturelle Kompetenz entwickeln. Aus der vorliegenden Untersuchung, bei der acht Lehrwerke durch qualitative und quantitative Analyse erforscht wurden, ist sichtbar, dass interkulturelle Elemente in kroatischen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache existieren – jedoch gibt es sehr wenige Inhalte, die explizit dem interkulturellen Lernen beitragen. Es gibt viel mehr Inhalte, die implizit das Potenzial haben, unterschiedliche Komponenten der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln. Weiterhin ist es sehr wichtig, auf die Didaktisierung solcher Inhalte zu achten. Es wurde nämlich festgestellt, dass interkulturelle Themen sehr selten von entsprechenden Aufgaben und Aktivitäten begleitet sind und dass in diesem Sinne das volle Potenzial des Lehrwerkinhalts für die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht ausgeschöpft wird.

Die Lehrwerkautoren sollen die Wichtigkeit der interkulturellen Inhalte und deren Didaktisierungen in den Lehrwerken erkennen. Die Verantwortung liegt auch bei den Lehrpersonen, die selbst zusätzliche und geeignete interkulturelle Inhalte in ihrem Unterricht einsetzen sollen. Dabei sollten sie immer die Auswahlkriterien bedenken und sich ständig die Frage stellen, welches Ziel diese Inhalte erfüllen sollen und welche Outcomes man mit Inhalten, die interkulturelle Elemente enthalten, fördern möchte. Ein interkulturell orientiertes fremdsprachliches Lehrwerk könnte den Lehrkräften in diesem Sinne eine große Hilfe leisten.

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sollte nicht auf die Textverarbeitung begrenzt werden. Verschiedene Aktivitäten, Projekte und selbstständiges

Recherchieren können Lernende sehr gut motivieren und für das Fremde sensibilisieren. Interkulturelle Themen werden dann interessant und regen zum Nachdenken an. Rollenspiele wie auch verschiedene Simulationen und Spiele sollen ihren Platz im Fremdsprachenunterricht unbedingt viel öfter finden. Das Wichtigste, das keinesfalls ausgelassen werden sollte, ist die Reflexion. Interkulturelles Lernen ist eine lebenslange Aufgabe und erfordert viel Aufwand sowohl von SuS als auch von den Lehrpersonen. Es erfordert das Entwerfen vieler Inhalte aller Art, die die Lernenden dazu ermutigen, produktiv und nachdenklich zu sein. Alle in der Ausbildung sollen an der Aufgabe teilnehmen, der Entwicklung interkultureller Kompetenz eine größere Bedeutung beizumessen.

## LITERATUR

1. Antor, H. (2007). *Fremde Kulturen verstehen-fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz.* Heidelberg: Universität Winter.
2. Astrid, E., & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen-erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen.* Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
3. Auernheimer, G. (2007). Interkulturelle Kompetenz revidiert. *Fremde Kulturen verstehen—fremde Kulturen lehren*, 11-28.
4. Bandura, E. (2003). *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nowych materiałach do nauczania języka angielskiego dla szkół średnich [w:]* Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki.
5. Barišić Lazar, G. Holetić, D. (2019). *Applaus! Plus 1.* Zagreb: Profil Klett
6. Barišić Lazar, G. Vukančić, I. (2019). *Applaus! Plus 5.* Zagreb: Profil Klett
7. Bernardi-Britvec, P., Salopek, J., & Troha, J. (2015). *Flink mit Deutsch 2. 2. Auflage, Zagreb: Školska knjiga.*
8. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.
9. Chen, G. M. (1987). *Dimensions of intercultural communication competence* (Doctoral dissertation, Kent State University).
10. Erll, A., & Gymnich, M. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen: erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen.* PONS.
11. Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders.* Burns & Oates.

12. Filipan-Žignić, B., Legac, V., & Sobo, K. (2015). Zur interkulturellen Kompetenz Deutsch und Englisch lernender Schülerinnen und Schüler in Kroatien. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(2), 233-254.
  
13. Geertz, C. (1975). *Common sense as a cultural system*. *The Antioch Review*, 33(1), 5-26.
  
14. Georgiakaki, M., Bovermann, M., Graf-Riemann, E., Seuthe, C. (2013). *Beste Freunde*. Ismaning Deutschland: Hueber Verlag
  
15. Georgiakaki, M., Priesteroth, M. (2019). *Jana und Dino*. München: Hueber Verlag
  
16. Grosch, H., & Leenen, W. R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. *Interkulturelles Lernen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung*, 29-47.
  
17. Hu, A., & Byram, M. (Eds.). (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Narr Francke Attempto Verlag.
  
18. Jambrek-Topić, L., Šnajder, E. (2019). *Gut gemacht! 1*. Zagreb: Školska knjiga.
  
19. Legac, V., Mikulan, K., & Siročić, D. (2007). Razvoj interkulturalne svjesnosti kod učenika mlađe školske dobi. *Dijete i jezik danas/Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika interkulturalnost u nastavi stranih jezika*, 139.
  
20. Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). *Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.

Übernommen am 11.9.2020:

[https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_141.html](https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html)

21. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOS]. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*.

Übernommen am 11.9.2020:

[https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_MZOS_2006_.pdf)

22. Rademacher, H., & Wilhelm, M. (2005). *Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10*. Cornelsen Scriptor.

23. Richards J. (2005) *The Role of Textbooks in a Language Program*.

Übernommen am 07.09.2020.

<http://www.professorjackrichards.com/work.htm> 07.09.2020.

24. Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.

25. Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: The case of Flemish adolescent pupils learning German* (Vol. 28). Leuven University Press.

26. Motta, G., Krulak-Kempisty, E., Brass, C., Glück, D., Klobučar, M. (2019). *Maximal 2*. Zagreb: Profil Klett

27. Richards J. (2005) *The Role of Textbooks in a Language Program*.

Übernommen am 11.09.2020.

<http://www.professorjackrichards.com/work.htm>

28. Straub, J., Straub, J., Weidemann, A., & Weidemann, D. (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Germany: JB Metzler.

29. Thomas, A. (2003): *Kultur und Kulturstandards*. In: Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch. Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1 – Grundlagen
30. Troha, J., Valjak-Ilić, I. (2019). *Gut gemacht! 5*. Zagreb: Školska knjiga.
31. Vandenhoeck & Ruprecht. Wagner, W. (1997). *Fremde Kulturen wahrnehmen*. Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
32. Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*.

## ANHÄNGE

### Abbildungen:

Abbildung 1. Das Eisberg Konzept der Kultur nach Fennes und Hapgood (1997: 14) .....	7
Abbildung 2. An der interkulturellen Kommunikation im Unterricht beteiligte Faktoren nach Roche (2001: 49) .....	10
Abbildung 3. Ein mögliches Phasenmodell für den Prozess interkulturellen Lernens nach Grosch und Leenen (1998: 40) .....	11
Abbildung 4. Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens von Nieke (1994) in Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1994: 13) .....	13
Abbildung 5. Drei Dimensionen interkultureller Kompetenz nach Erll/Gymnich (2007: 11) .....	18
Abbildung 6. Byrams Modell der Intercultural Communicative Competence (1997: 34) .....	19
Abbildung 7: Kinderlied „Eins, zwei, Polizei“ (Applaus! Plus 1, S. 18) .....	39
Abbildung 8: Text „Nina in der Schule“ (Applaus! Plus 1, S. 15) .....	39
Abbildung 9: „Schultüte basteln“ (Applaus! Plus 1, S. 18) .....	40
Abbildung 10: Aufgabe „Wer ist das?“ (Gut gemacht! 1, S. 10) .....	42
Abbildung 11: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Applaus! Plus 1	44
Abbildung 12: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Gut gemacht! 1	44
Abbildung 13: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Jana und Dino ..	45
Abbildung 14: das Lied „Freunde“ (Beste Freunde, S. 23) .....	49
Abbildung 15: Texte „Hallo, wir sprechen Deutsch“ (Beste Freunde, S. 24) .....	50
Abbildung 16: Aufgabe, „Das ist mein Land“ (Beste Freunde, S. 25) .....	50
Abbildung 17: Meine Lernziele (Flink mit Deutsch 2, S. 28) .....	52
Abbildung 18: „Österreichische Küche“ (Flink mit Deutsch 2, S. 38) .....	53
Abbildung 19: „Uhren“ (Flink mit Deutsch 2, S. 13) .....	54
Abbildung 20: „Noten in Kroatien und Deutschland“ (Flink mit Deutsch, S. 23) ....	55
Abbildung 21: „Goethe Schule“ (Maximal 2, S. 52) .....	58
Abbildung 22: „Spezialitäten aus Deutschland“ (Maximal 2, S. 76) .....	59
Abbildung 23: „Spezialitäten aus Österreich“ (Maximal 2, S. 76) .....	59
Abbildung 24: „Das deutsche Schulsystem“ (Maximal 2, S. 77) .....	60
Abbildung 25: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Flink mit Deutsch 2 .....	61
Abbildung 26: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Maximal 2 .....	61
Abbildung 27: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Beste Freunde ..	62
Abbildung 28: Beispiel für Outcomes vor der Lektion 10 (Gut gemacht! 5, S. 129)	64
Abbildung 29: Beispiel für Outcomes vor der Lektion 1 (Gut gemacht! 5, S. 7) .....	64
Abbildung 30: „Neuer Schüler aus Österreich“ (Gut gemacht! 5, S. 13) .....	65
Abbildung 31: „Winterspaß“ (Gut gemacht! 5, S. 44) .....	66
Abbildung 32: Text „Was sagen die Kinder über Freundschaft?“ (Applaus! Plus 5, S. 19) .....	68
Abbildung 33: Text „Liebe Wanda“ (Applaus! Plus 5, S. 23) .....	69

Abbildung 34: Klassenprojekt „Wahre Freundschaft“ (Applaus! Plus 5, S. 27).....	70
Abbildung 35: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Gut gemacht! 5	71
Abbildung 36: Anzahl der interkulturellen Elemente im Lehrwerk Applaus! Plus 5	71

## **Tabellen:**

Tabelle 1: Dimensionen und Komponenten interkultureller Kompetenz nach Chen (1987: 46) üb. von A.I.....	17
Tabelle 2: Beispiel des Rasters .....	32
Tabelle 3: Ausgewählte Lehrwerke für die Untersuchung .....	35
Tabelle 4: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Applaus! 1 .....	37
Tabelle 5: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Applaus! Plus 1.....	38
Tabelle 6: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Gut gemacht! 1 .....	41
Tabelle 7: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Gut gemacht! 1 .....	42
Tabelle 8: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Jana und Dino.....	43
Tabelle 9: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Jana und Dino .....	44
Tabelle 10: Summative Ergebnisse der analysierten Deutschlehrwerke der ersten Klasse .....	45
Tabelle 11: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Beste Freunde.....	47
Tabelle 12: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Beste Freunde .....	48
Tabelle 13: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks: Flink mit deutsch 2.....	51
Tabelle 14: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Flink mit Deutsch 2 .....	52
Tabelle 15: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Maximal 2 .....	56
Tabelle 16: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Maximal 2.....	57
Tabelle 17: Summative Ergebnisse der analysierten Deutschlehrwerke der fünften Klasse .....	61
Tabelle 18: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Gut gemacht! 5 .....	63
Tabelle 19: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Gut gemacht! 5 .....	64
Tabelle 20: Allgemeine Darstellung des Lehrwerks Applaus! Plus 5 .....	67
Tabelle 21: Ergebnisse der Lehrwerkanalyse: Applaus! Plus 5.....	67
Tabelle 22: Summative Ergebnisse der analysierten Deutschlehrwerke der fünften Klasse .....	70
Tabelle 23: Rangfolge aller Lehrwerke nach Präsenz der interkulturellen Elemente	72

### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die am heutigen Tag abgegebene Master-Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Zagreb, den 21. September, 2020

Unterschrift Andrea Vancok

### **Izjava o izvornosti diplomskog rada**

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.

*Andrea Ivanović*

(vlastoručni potpis studenta)

