

Zur interkulturellen Kompetenz Deutsch und Englisch lernender Schülerinnen und Schüler in Kroatien. Eine empirische Untersuchung

Blaženka Filipan-Žigni¹, Vladimir Legac²
und Katica Sobo³

This paper presents the results of a survey conducted among Croatian elementary school students learning English and German as a foreign language to investigate the level of their intercultural knowledge and attitudes. The initial hypothesis was that despite its importance the concept of interculturalism has not yet been sufficiently developed in Croatia due to the coexistence of people of different nationalities. The analysis of the results focuses on the attitudes of the students towards nations whose language they are (not) learning. The target group consisted of younger teenagers who had been learning English or German as a first foreign language for 7 years.

1. Einleitung

Unter den Umständen intensiver wirtschaftlicher und kultureller Kontakte mit einer globalen Reichweite der Medien- und Kommunikationsvernetzung in allen Lebensbereichen ist die Interkulturalität zur *conditio sine qua non* der Bildung jeder einzelnen Person geworden, unabhängig von ihrer nationalen, religiösen, sprachlichen und kulturellen Identität. Interkulturelle Kompetenz gilt als Basiskompetenz für alle, die durch die Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse zunehmend mit kultureller Diversität und Erfahrungsaustausch konfrontiert werden.

Heutzutage gibt es auch in Europa Wanderungsbewegungen, die durch Kriege, politische Unterdrückungen oder natürliche Katastrophen ausgelöst wurden, so dass Gesellschaften entstanden sind, die weder sprachlich noch national oder ethnisch homogen sind. Ein friedliches Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe stellt im Zeitalter globaler Migrationsbewegungen eine zentrale Herausforderung der modernen

-
- 1 Korrespondenzadresse: Blaženka Filipan-Žigni¹, Universität Zagreb, Fakultät für Lehrerbildung – Abteilung in Čakovec, A. Starčevića 55, 40 000 Čakovec, Kroatien, E-Mail: blaženka.filipan-zigni@ufzg.hr
 - 2 Korrespondenzadresse: Vladimir Legac, Universität Zagreb, Fakultät für Lehrerbildung – Abteilung in Čakovec, A. Starčevića 55, 40 000 Čakovec, Kroatien, E-Mail: vladimir.legac@gmail.com
 - 3 Korrespondenzadresse: Katica Sobo, Fachhochschule Karlovac, Trg J.J.Strossmayera 9, 47000 Karlovac, Kroatien, E-Mail: katica.sobo@ka.htnet.hr

Gesellschaft dar. Besonders im immer mehr zusammenwachsenden Europa, in dem enge Kulturkontakte zum Alltag gehören, ist es wichtig, sich besser kennen und akzeptieren zu lernen. Ebenso wichtig ist die Vermittlung eines interkulturellen Verständnisses und globalen Denkens aller gesellschaftlichen Institutionen durch ein grenzübergreifendes Handeln, d.h. eine bessere Zusammenarbeit der europäischen Bildungssysteme "to raise the awareness and to develop language and intercultural skills of the individuals" (Filipan-Žigniċ, Sobo & Legac 2013: 8). Da die Friedenserziehung im Klassenraum beginnt (vgl. De Florio-Hansen 2002), spielt das individuelle Engagement von Lehrkräften im Prozess der Aneignung interkultureller Kompetenzen und somit der Prävention von Fremdenfeindlichkeit eine entscheidende Rolle.

Doch aufgrund eines hohen Abstraktionsgrades bezüglich der interkulturellen Ansätze befinden sich die Lehrer/innen auf unsicherem Terrain. Da es auf diesem Gebiet keine Richtlinien gibt, bleibt die interkulturelle Erziehung oft auf dem Niveau der Erkenntnis über die Kulturdifferenz. So wird interkulturelle Kompetenz zwar als Schlüsselqualifikation und wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben, aber gleichzeitig vernachlässigt oder banalisiert, weil sie zu einem wenig operationalisierten Bereich gehört, der psychometrisch nicht eindeutig messbar ist (vgl. Krumm 2005; Petraviċ 2010). Allemann-Ghionda (2008: 154) weist darauf hin, dass bislang noch "[...] keine echte Evaluation von Schulstunden und -programmen im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz" vorliegt. Bislang gibt es keine fachdidaktischen Richtlinien dazu, wie interkulturelle Kompetenzen in unterschiedlichen Abstufungen eingeteilt werden könnten und auch keine befriedigenden Instrumente, die dieses komplexe Phänomen messen könnten (vgl. Šenjog Golub 2013). Interkulturelle Themen sollten aber nicht nur Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sein, sondern in allen Fächern angesprochen werden. So weist z.B. Allemann-Ghionda (1997: 132) darauf hin, dass "Geschichte, Sprachen und Literatur besonders geeignet für interkulturelles Lernen sind, weil diese Fächer in früheren Zeiten oftmals für die Herausbildung eines nationalen Bewusstseins instrumentalisiert wurden". Doch isoliertes Engagement einzelner Lehrkräfte in einzelnen Fächern kann höchstens punktuell erfolgreich sein. Daher ist es äußerst wichtig, dass alle Lehrer/innen während ihres Studiums und auch später durch lebenslange Weiterbildung zur interkulturellen Erziehung befähigt werden, um ein fachübergreifendes Handeln zu ermöglichen.

Die Rolle der Kultur sollte besonders im muttersprachlichen Unterricht diskutiert werden. Erst durch eine offene Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur können Schüler/innen die Unterschiede zu anderen Kulturen wahrnehmen. So plädiert Bredella (2010) für einen ständigen Wechsel zwischen

Innen- und Außenperspektive und betont, dass das Verstehen des Anderen ein Prozess ist, in dem wir sowohl erkennen, dass wir einer anderen Kultur angehören und versuchen zu verstehen, was verschiedenen Kulturen gemeinsam ist, als auch, wie unser Verhältnis zur eigenen Kulturgemeinschaft ist. Im Fremdsprachenunterricht sollten der dynamische Prozesscharakter von Kultur sowie Unterschiede zwischen Kulturen als auch innerhalb der eigenen Kultur besonders bewusst gemacht werden (Petravić 2010).

2. Interkulturelle Kompetenz

Der Fremdsprachenunterricht beinhaltet schon immer verschiedene Kulturelemente der Zielsprache und kann gerade deshalb zum Aufbau einer interkulturell orientierten Gesellschaft genutzt werden. Doch während früher Kulturelemente als gesonderter Teil des Fremdsprachenunterrichts unterrichtet wurden und sich auf das Lernen von Tatsachen über das Zielland und die Menschen begrenzte, deren Sprache erlernt wurde, kommt es in den 1990er Jahren zur Umgestaltung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Als ein wichtiges Ziel wird die Aneignung der interkulturellen Kompetenz angesehen, die nach Byram (1997) aus drei miteinander verbundenen Teilbereichen besteht: aus der kognitiven (Wissen), affektiven (Haltungen, Einstellungen) und pragmatischen Ebene (Verhalten, Fertigkeiten). Obwohl man dieses Strukturmodell, das diese Dimensionen interkulturellen Handelns als Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz betrachtet, heutzutage als vereinfacht beschreiben kann, wurde es der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegt, zumal die Ergebnisse dieser Untersuchung mit denen aus den 1990er Jahren verglichen werden. Es handelt sich bei dem Begriff der interkulturellen Kompetenz natürlich nicht um einen Begriff, der sich nur auf der kognitiven Ebene des Faktenwissens und des Verstehens abhandeln lässt, dennoch gehört die Auseinandersetzung mit fremden Lebensformen, Gewohnheiten, Festen, Bräuchen u.ä. zur interkulturellen Kompetenz.

Byram betrachtet die interkulturelle Kompetenz als nur eine Komponente der umfassenderen interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Weitere Voraussetzungen bilden die Bereiche der linguistischen, soziolinguistischen und Diskurskompetenz. Knapp (2004: 422) nennt drei Bereiche, die für die Aneignung der interkulturellen Kompetenz entscheidend sind: den Bereich des Wissens (kulturspezifisches Faktenwissen über die Zielkultur, die das kulturspezifische Verhalten bestimmen), den Bereich der Einstellungen und der Motivation (Toleranz, Vorurteilsfreiheit) und den Bereich des Verhaltens

(z.B. die Fähigkeit, Respekt und Empathie zu zeigen). Bleyhl (1994: 9) bezeichnet Sprachenlernen auf rein linguistischer Grundlage sogar als "amputiertes Lernen", weil eine Sprache auch immer "Ausdruck der Kulturen ist". Fantini (2009: 458) definiert die interkulturelle Kompetenz als "[...] complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself". Denn Fremdsprachenlernen allein ist nicht zwangsläufig interkulturelles Lernen. In vielen Diskussionen über das Thema Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht wird davon ausgegangen, dass guter Fremdsprachenunterricht *per se* interkulturell ist, nur "[...] werden die Chancen, die der Fremdsprachenunterricht für interkulturelles Lernen bietet, nicht voll genutzt" (Bredella & Delanoy 1999: 11). Das Ausgangsziel der interkulturellen Pädagogik war, Kinder in multinational zusammengesetzten Gruppen zu Toleranz und Offenheit gegenüber allen Kulturen zu erziehen. Daher ist die Beschäftigung mit interkultureller Erziehung im Fremdsprachenunterricht nicht nur gerechtfertigt, sondern unbedingt notwendig.

Hinsichtlich fremdenfeindlicher Einstellungen gibt es zahlreiche Forschungen (Heitmeyer 1993, Hopf 1999) die belegen, dass es sich um Einstellungen handelt, die nicht mit einer bestimmten Altersstufe verbunden werden können und die auch in verschiedenen europäischen Nachbarländern vorkommen. Die bisherigen Untersuchungen zeigen verschiedene Relationen zwischen Bildung und Ethnozentrismus sowie zwischen kulturspezifischen Kenntnissen der Lernenden über das Land der Zielsprache und ihren Einstellungen gegenüber den Bürgern des Landes. So hat Wiegand (1992) festgestellt, dass es eine feste und komplexe Verbindung zwischen den Kenntnissen über das andere Land und den Einstellungen gegenüber diesem Land gibt, während eine Forschung von Barrett (2007) keine Verbindung zwischen der Menge der Faktenkenntnisse über ein bestimmtes fremdes Land und der Gefühle der Lernenden gegenüber diesem Land vorfinden konnte. Man kann davon ausgehen, dass es sich um ein äußerst komplexes Problem handelt und dass diese Verbindungen von der multikulturellen bzw. transkulturellen Situation im spezifischen Land abhängen.

Welsch (2010: 42) betont, dass "[...] die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind". Es geht also um das Bewusstsein über die eigene Kultur und des kulturellen Umfeldes, in dem man selbst lebt und in dem auch Menschen aus verschiedenen Kulturen leben und akzeptiert werden sollen. Die kulturellen Unterschiede im unmittelbaren Umfeld sollten Interesse und

Neugier wecken und das Kulturgut verschiedener im eigenen Land lebender Volksgruppen sollte als positive Bereicherung und nicht als Bedrohung empfunden werden. Mitullas Forschung (1997) hat gezeigt, dass gerade die Stereotypen, die in jungen Jahren erworben werden, besonders starken Einfluss haben und dazu führen, dass Vorurteile sich verfestigen. Es besteht also Bedarf, Bewusstsein und Motivation für die Umsetzung von Interkulturalität, aber es zeigt sich immer wieder, dass diesem Thema während der Lehrerbildung in einigen Ländern nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, so dass die Bürger später nicht in der Lage sind, sich den Herausforderungen der modernen gesellschaftlichen Kontakte unserer Zeit zu stellen.

3. Situation in Kroatien und bisherige Untersuchungen

In Kroatien wurde insofern eine gute Grundlage hinsichtlich der Entwicklung von Mehrsprachigkeit geschaffen, als die Grundschul Kinder seit dem Schuljahr 2003/2004 in allen öffentlichen Schulen schon von der ersten Klasse an eine Fremdsprache lernen und ab der vierten Klasse fakultativ eine zweite Fremdsprache wählen können. Einer Umfrage von Filipan-Žignić (2006) zufolge nutzen fast 90% der Viertklässler in den nordwestkroatischen Grundschulen die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache zu lernen. So könnte man davon ausgehen, dass die Mehrsprachigkeitssituation in Kroatien besser ist als in den meisten europäischen Ländern. Dies entspricht jedoch nicht ganz der Realität, denn Englisch hat sich, wie auch in den anderen europäischen Ländern, als *Lingua Franca* durchgesetzt, obwohl verschiedene Untersuchungen gezeigt haben, dass es für den Fremdspracherwerb besser ist, mit einer anderen Fremdsprache als mit Englisch zu beginnen (Krumm 2003; Sarter 2006). Obwohl in vielen Projekten hervorgehoben wird, dass besonders das Erlernen von Nachbarsprachen sinnvoll ist, entfallen 95% des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Union auf nur fünf Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch) und zwar mit großer Dominanz der englischen Sprache (Krumm 2008). In der Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit (2002) wird vorgeschlagen, dass im Sinne der Anregung zur Mehrsprachigkeit die Lernenden in der ersten Grundschulklasse mit einer anderen Fremdsprache als dem Englischen beginnen. Das erscheint sinnvoll, wenn man bedenkt, dass in Kroatien als Mitgliedsstaat der EU die Sprachen erlernt werden sollten, die wichtig für die europäische Integration sind, v.a. Französisch und Deutsch, aber auch Italienisch und Spanisch. Tatsächlich wählen jedoch 85% der Schüler/innen in der ersten

Klasse Englisch als erste Fremdsprache (*Veĉernji list*, 8. September 2004). Die Situation in anderen europäischen Ländern ist ähnlich. So wird dieses Problem von Hufeisen (2003: 9) folgendermaßen beschrieben:

Da Englisch als *Lingua Franca* scheinbar alle Kommunikationsbedürfnisse erfüllt, schwindet oft die Motivation, nach Englisch als L2 noch weitere Fremdsprache(n) zu lernen. Wer hingegen als L2 Deutsch, Französisch, Spanisch oder eine andere Sprache lernt, hat in der Regel immer noch genügend Interesse und Motivation, Englisch als L3 (oder gar als L4 oder L5) zu lernen.

Leider bestätigen die Zahlen in Kroatien diese Befürchtungen. Dem staatlichen kroatischen Statistikinstitut zufolge lernten im Schuljahr 2011/2012 von insgesamt 461.640 Schülerinnen und Schülern der ersten Grundschulklassen 321.619 Englisch und nur 168.256 Deutsch. Italienisch lernten 26.557 und für Französisch entschieden sich nur 3.620 Schüler. Von einer funktionalen Mehrsprachigkeit sind wir in der Praxis noch weit entfernt, obwohl es an guten theoretischen Grundlagen nicht mangelt. Ähnlich steht es auch um die interkulturelle Erziehung. Sie ist im kroatischen Curriculum verankert, interkulturelle Themen und Strukturen werden genau vorgeschrieben. So wird die Interkulturalität als eines der Prinzipien des Curriculums genannt. Für die Fremdsprachen wird neben den Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben als besondere Kompetenz das interkulturelle Handeln genannt, das aus den folgenden Elementen besteht: Vorbereitung auf interkulturelles Handeln, Anwendung von Strategien für interkulturelles Handeln sowie die Anwendung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zum Zweck einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation (NOK 2010: 84). In der Praxis werden die genannten Strategien jedoch nicht genügend umgesetzt, so dass der Stellenwert interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht im kroatischen Schulwesen noch immer gering ist (Legac, Mikulan & Siroċić 2007; Filipan-Žigniċ 2008; Petraviċ 2011; Breka 2012).

In einem multikulturellen und ethnisch so vielschichtigen Land wie Kroatien, in dem neben Kroaten auch Serben, Bosniaken, Italiener, Albaner, Roma, Ungarn, Slowenen, Tschechen, Slowaken, Montenegriener, Mazedonier, Deutsche und andere Minderheiten leben, muss die Erziehung zur Interkulturalität im Vordergrund stehen. Kroatien ist außerdem seit 2013 ein Mitgliedstaat der Europäischen Union, so dass ein interkultureller und europäisch ausgerichteter Unterricht die Basis zur Entwicklung eines Europabewusstseins sein muss, in dem es keinen Platz für Fremdenfeindlichkeit gibt.

Um die häufig mangelhafte Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu gewährleisten, kommt den Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu, da die Umsetzung des interkulturellen Unterrichtsprinzips in hohem Maße von ihrer

Kompetenz und ihrem Engagement abhängt. Einige Untersuchungen in diesem Bereich wurden in Kroatien schon durchgeführt. So erforschten Legac et al. (2007) interkulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht in kroatischen Grundschulen. Sie kamen zu dem Schluss, dass den Schülerinnen und Schülern kulturspezifische Inhalte im Unterricht ungenügend präsentiert werden und sich deshalb ihre interkulturelle Kompetenz nicht genügend entwickeln kann. Die Untersuchungen von Filipan-Žigniċ (2008) zeigten mangelndes kulturspezifisches Wissen der kroatischen Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht bezüglich der im Lehrplan formulierten Ziele. Als Grund wird die Art der Gestaltung des Unterrichts und der Präsentation der interkulturellen Inhalte genannt. Breka (2012) nennt als einen wichtigen Grund für die unzureichenden interkulturellen Kompetenzen die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Interkulturalität. Damit die angehenden Lehrer/innen selbstsicher und mit Überzeugung interkulturelles Wissen und interkulturelle Einstellungen, v.a. aber auch positive und tolerante Einstellungen gegenüber der Kulturvielfalt im eigenen Land, an die Schüler weitergeben können, müssen schon während ihrer Ausbildung "[...] (funktionale) Mehrsprachigkeit und Europaorientierung mehr zum Ausdruck kommen, damit die angehenden Lehrer selbst zu vielsprachigen und interkulturell bewussten Europabürgern werden" (Filipan-Žigniċ 2008: 11).

4. Ziele, Hypothesen und Methodologie der Untersuchung

In Kroatien ist die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz v.a. aus historischen Gründen – wegen der noch nicht überwundenen Kriegserfahrungen – äußerst schwierig und gerade wegen der Überwindung negativer Einstellungen gegenüber anderen Nationen sowie wegen des Wunsches vieler junger Menschen in andere EU-Länder auszuwandern, äußerst wichtig. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass in Kroatien verschiedene Nationen zusammenleben, von denen sich besonders Roma kulturell von allen anderen Nationalitäten sehr unterscheiden. Neuere komparative Untersuchungen (Filipan-Žigniċ 2003; 2008, Blažević Simić 2011) haben gezeigt, dass es im Vergleich zu Untersuchungen in den 1990er Jahren kaum Änderungen in den Einstellungen der Befragten gegenüber anderen Kulturen gibt. Diese ernüchternden Befunde waren die Gründe für die vorliegende Untersuchung, deren Ziel es ist, das interkulturelle Wissen der jüngeren kroatischen Teenager zu untersuchen sowie ihre Einstellungen gegenüber den Mitgliedern anderer Nationalitäten festzustellen und zwar in Abhängigkeit zur Fremdsprache, die

sie (nicht) lernen, um Mängel aufzudecken und Verbesserungen vorzuschlagen.⁴ Da davon ausgegangen wird, dass ungeachtet der großen Bedeutung, die das interkulturelle Konzept im kroatischen Bildungssystem hat, dieses nicht in genügendem Maße in der Schulpraxis eingesetzt wird, werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H1: Die Schüler/innen haben nicht genügend kulturelles Wissen über die Zielsprachenkulturen.
- H2: Schüler/innen mit besseren Noten verfügen auch über bessere Kenntnisse über die Zielsprachenkulturen.
- H3: Es gibt keine großen statistischen Unterschiede in den Kenntnissen über die Zielsprachenkulturen zwischen den Englisch- und Deutschlernenden.
- H4: Die befragten Schüler/innen zeigen eine etwas bessere Kenntnis der Zielsprachenkulturen als diejenigen in der Umfrage von 2008.
- H5: Die Schüler/innen verfügen über positive Einstellungen gegenüber den Angehörigen derjenigen Kulturen, deren Sprache sie lernen (Englisch und Deutsch).
- H6: Die Schüler/innen haben negative Einstellungen gegenüber den Angehörigen anderer Kulturen, deren Sprache sie nicht lernen und die in ihrem Lebensumfeld leben (z.B. Serben und Roma).

In Grundschulen aus drei verschiedenen nordwestlichen Gespanschaften in Kroatien (Karlovačka, Varaždinska und Međimurska) wurde eine Umfrage unter 338 Schülern durchgeführt, die im Schuljahr 2013/2014 die 7. Klasse besuchten und seit der 1. Klasse als erste Fremdsprache Englisch oder Deutsch lernen.⁵ Als Zielgruppe dieser Untersuchung wurden bewusst jüngere Jugendliche gewählt, weil sie sich noch eine gewisse Zeit im Bildungssystem aufhalten werden, so dass ihr interkulturelles Bewusstsein noch beeinflusst werden könnte. Als Instrument diente eine Umfrage mit geschlossenen und offenen Fragen, die aus drei Teilen bestand:

1. soziodemografische Daten und Angaben zur individuellen Mehrsprachigkeit,
2. kulturspezifische Inhalte und
3. Einstellungen,

4 Die Tatsache, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit denen aus den 1990er Jahren verglichen werden sollten, hat unser Untersuchungsdesign dahingehend beeinflusst, dass neben Einstellungen (affektiver Bereich) auch landeskundliche Fakten abgefragt wurden. Nachfolgende Untersuchungen sollten v.a. auch die konative Dimension (Kommunikationswille, Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz) mit einbeziehen.

5 Die kroatische Grundschule dauert 8 Jahre.

wobei in diesem Artikel grundsätzlich nur Ergebnisse aus dem 2. und 3. Teil dargelegt werden. Die Fragen in der Umfrage basieren zum Teil auf den Fragen aus der Skala der Sozialen Distanz von Bogardus,⁶ die davon ausgeht, dass Personen, die Vorurteile gegenüber Mitgliedern bestimmter Gruppen haben, umso mehr soziale Distanz zu diesen Mitgliedern haben, je stärker ihre Vorurteile sind.

Da es sich um die 7. Klasse handelt, wurde im zweiten Teil der Umfrage das Faktenwissen untersucht, das aus den Inhalten des frühen Fremdsprachenlernens bzw. aus dem grundschulischen Curriculum für die Fremdsprachen nach den kroatischen Standards aus dem Dokument NOK stammt (Nationales Rahmencurriculum 2010). So wurden bspw. interkulturelle Kompetenzen aus Themenbereichen wie Feste, Bräuche, Namen und Vornamen, Essen und Trinken, Kleidung, Märchen, Reime, Städte, Flüsse, Sehenswürdigkeiten und bekannte Personen abgefragt, die Bestandteil dieses Curriculums sind.

Im dritten Teil der Umfrage wurden die Einstellungen der Schüler/innen gegenüber anderen Nationen abgefragt, v.a. gegenüber jenen Nationen, deren Sprache sie lernen (Deutsche, Engländer, Amerikaner), aber auch gegenüber ihren Nachbarn und in Kroatien lebenden Minderheiten (Roma, Serben, Ungarn, Slowenen u.a.). Es wurde davon ausgegangen, dass das Konzept der interkulturellen Erziehung in Kroatien zwar gut durchdacht und in den schulischen Dokumenten verankert ist, jedoch noch nicht in genügendem Maße im Unterricht entwickelt und miteinbezogen wird. Für die Datenbearbeitung wurden unterschiedliche Methoden der deskriptiven Statistik sowie das Programm SPSS (17.0) verwendet.

5. Analyse der Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus dem 2. und 3. Teil der Umfrage dargestellt und analysiert.

Da in Kroatien die Möglichkeit besteht, verschiedene Fremdsprachen als erste bzw. zweite Fremdsprache zu lernen, und den Schülerinnen und Schülern damit auch die Möglichkeit gegeben wird, verschiedene fremde Kulturen kennenzulernen, war es uns zunächst wichtig herauszufinden, wie die Befragten zum Erlernen der Fremdsprache Englisch (überwiegend erste Fremdsprache) und Deutsch (meistens zweite Fremdsprache) stehen, d.h. wie motiviert sie für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache sind, weil die

6 http://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1925c.html (21.8.2015).

Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen die Voraussetzung für das Erlernen fremder Kulturen ist. Bezüglich der Noten am Ende des Schuljahres⁷ als Kriterium für den Lernerfolg wurde mit Hilfe des *t*-Testes festgestellt, dass ein statistisch signifikanter Unterschied nur bei den Noten für die englische Sprache besteht und zwar bei den Schülerinnen und Schülern, die Englisch als erste bzw. zweite Fremdsprache lernten ($t = 5.08, p < 0.01$), während es bei den Noten für die deutsche Sprache keinen statistisch signifikanten Unterschied gibt ($t = 0.92, p = 0.78$). Aus den Ergebnissen in Tabelle 1 ist ein höherer arithmetischer Mittelwert zwischen den Noten für die zweite Fremdsprache sichtbar, für Englisch (4,5) und für Deutsch (4,18). Aufgrund dieser Angaben kann man schließen, dass die Schüler/innen, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, motivierter für das Erlernen der englischen Sprache als weitere Fremdsprache sind als diejenigen, die Englisch als erste Fremdsprache lernen und für die Deutsch die zweite Fremdsprache ist.

Tabelle 1: Noten als Kriterium für den Lernerfolg und die Motivation zum Erlernen einer anderen Fremdsprache

	N	Mittelwert (Mean)	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Note in Englisch (Englisch – 1. Fremdsprache)	182	3,92	1,07	5,08	0,01
Note in Englisch (Englisch – 2. Fremdsprache)	135	4,5	0,87		
Note in Deutsch (Deutsch – 1. Fremdsprache)	69	4,32	1,69	0,92	0,78
Note in Deutsch (Deutsch – 2. Fremdsprache)	155	4,18	0,98		

Als Antwort auf die Frage "Welche Aktivitäten magst du am meisten im Fremdsprachenunterricht?" nannten sowohl die Englisch als auch die Deutsch lernenden Schüler/innen an erster Stelle das Lesen, danach interkulturelle Inhalte und Kommunikation und am wenigsten die Grammatik. Das zeigt, dass die Lernenden tatsächlich an interkulturellen Inhalten interessiert sind. Dieses Ergebnis könnte noch besser sein, wenn die Lehrkräfte den interkulturellen Inhalten im Fremdsprachenunterricht mehr Beachtung schenken würden.

7 Das Notensystem in Kroatien besteht aus fünf Noten: ausgezeichnet (5), sehr gut (4), gut (3), ausreichend (2) und ungenügend (1).

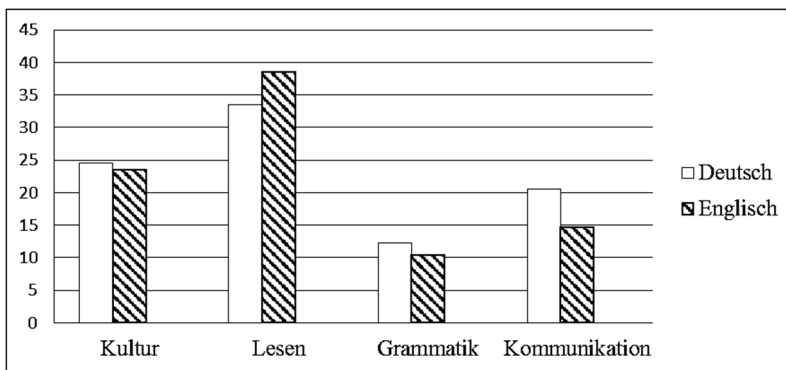


Abbildung 1: Bevorzugte Inhalte im Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht (in Prozent)

5.1 Interkulturelles Wissen

Bei den Festen und Feiertagen, die in Deutschland und England (sowie den USA) gefeiert werden, wurden seitens der Schüler/innen am häufigsten Weihnachten, Ostern und Neujahr genannt. Die Englischlernenden nannten außerdem *Thanksgiving* und *Halloween* und die Deutschlernenden das Oktoberfest. Diese Ergebnisse sind im Vergleich zur Untersuchung aus dem Jahre 2008 etwa um 20% besser, was Weihnachten betrifft, um 30% besser in Bezug auf Ostern und um 7% besser in Bezug auf Neujahr. Vermutlich liegt diese Steigerung darin begründet, dass die Zielgruppe zwei Jahre älter als die in der früheren Untersuchung ist.

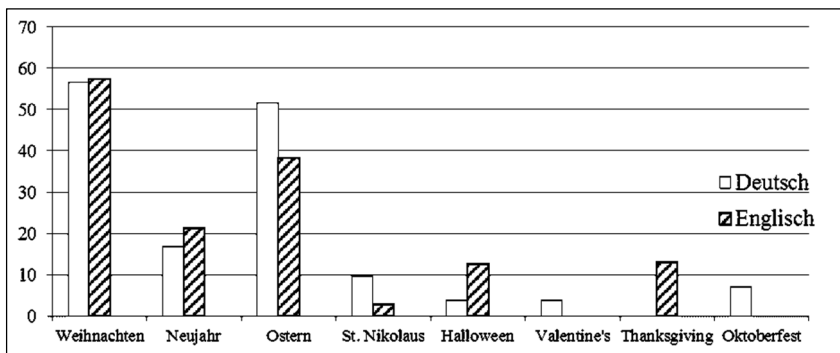


Abbildung 2: Wissen der befragten Schüler/innen über Feste und Feiertage (in Prozent)

Aus Abbildung 3 zum Wissen der Befragten über Reime, Märchen, Städte, Essen, Sportler und Gebäude geht hervor, dass den Lernenden vorwiegend geographische Daten bekannt sind, z.B. Städte und Gebäude, während sie am wenigsten Reime und Märchen kennen. Im Vergleich zur Untersuchung aus dem Jahr 2008 kennen die jetzt befragten Schüler/innen mehr Elemente aus diesem Bereich. So erwähnten bspw. die Deutschlernenden durchschnittlich 1,35 Städte mehr pro Schüler als im Jahr 2008 und die Englischlernenden 2,13 Städte mehr. Die anderen Elemente zeigen ein ähnliches Bild. Insgesamt schätzen wir diese Kenntnisse jedoch als unzureichend ein.

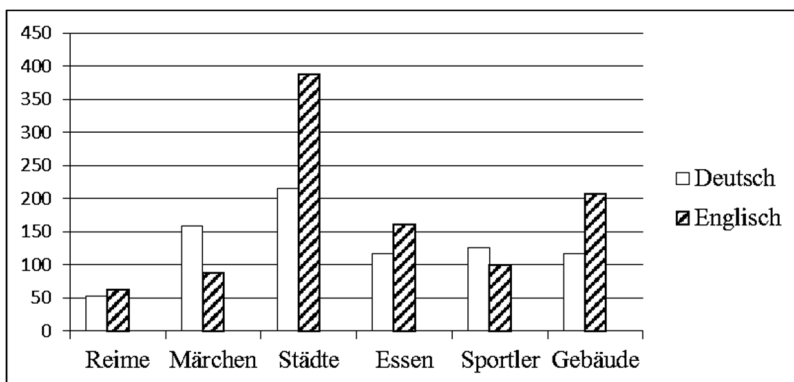


Abbildung 3: Wissen zu Reimen, Märchen, Städten, Essen, Sportlern, Gebäuden (Gesamtzahl der angegebenen Elemente)

Die Analyse der Ergebnisse des *t*-Tests zeigt, dass der Unterschied hinsichtlich der Korrelation zwischen den Deutsch und Englisch lernenden Schülerinnen und Schülern in nur drei Elementen ihrer Kulturkenntnisse über das Land, dessen Sprache sie lernen, statistisch signifikant ist. Dabei handelt es sich um ihre Kenntnisse über Städte ($t = 4,95$, $p < 0,01$), Gebäude ($t = 5,19$, $p < 0,01$), Namen und Nachnamen ($t = 3,83$, $p < 0,01$), während in allen anderen Elementen (Feiertage, Reime, Märchen, Essen, Sportler) die Unterschiede nicht signifikant sind ($p > 0,05$). Den Grund für diesen höheren arithmetischen Mittelwert für die drei genannten Elemente sehen wir in der stärkeren Präsenz der amerikanischen und britischen Kultur in den kroatischen Medien. Durch amerikanische Filme und Serien haben die Lernenden v.a. Zugang zu angelsächsischen Städten, Bauwerken und Namen. Die arithmetischen Mittelwerte waren höher zu Gunsten der deutschen Kultur hinsichtlich der Märchen und der Sportler. Die deutschen Märchen der Gebrüder Grimm sind im kroatischen Grundschulprogramm vertreten. Zur Aufzählung einer größeren Zahl von

Sportlern aus dem deutschsprachigen Raum kam es wahrscheinlich deshalb, weil die Lernenden die deutsche Fußball- und Handballliga verfolgen, in der viele kroatische Sportler spielen. Die Unterschiede in diesen Elementen waren jedoch statistisch nicht signifikant. So wurde unsere dritte Hypothese (H3) nur teilweise bestätigt. Während die Unterschiede im kulturellen Wissen über die Zielsprachenländer zwischen den Englisch- und Deutschlernenden bei fünf Elementen statistisch signifikant waren, war dies bei drei Elementen nicht der Fall.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen den Deutsch- und Englischlernenden in Bezug auf kulturelles Wissen

	N	Mittelwert (Mean)	S.D.	<i>t</i>	<i>p</i>
Feiertage – Englisch	183	1,93	1,45	0,37	0,27
Feiertage – Deutsch	155	1,99	1,4		
Kinderreime – Englisch	183	0,48	0,62	0,217	0,447
Kinderreime – Deutsch	155	0,49	0,68		
Märchen – Englisch	183	0,71	0,86	1,21	0,437
Märchen – Deutsch	155	0,83	0,98		
Städte – Englisch	183	3,69	2,17	4,95	0,01
Städte – Deutsch	155	2,57	2,01		
Essen (Gerichte) – Englisch	183	1,01	1,038	1,63	0,93
Essen (Gerichte) – Deutsch	155	0,84	0,802		
Sportler – Englisch	183	0,8743	1,46	0,21	0,983
Sportler – Deutsch	155	0,8774	1,25		
Gebäude – Deutsch	183	1,35	1,167	5,19	0,01
Gebäude – Englisch	155	0,8	0,6969		
Personen- und Familien- namen – Englisch	183	2,21	3,069	3,83	0,01
Personen- und Familien- namen – Deutsch	155	1,2	1,29		

Tabelle 3 zeigt Korrelationen zwischen den Kulturkenntnissen und dem Erfolg beim Lernen der Fremdsprache in Form von Noten im Deutsch- und Englischunterricht. Bei den Schülerinnen und Schülern aus unserem Test waren bessere Kulturkenntnisse über das Land der Zielsprache mit einem besseren Lernerfolg verbunden. Alle Korrelationskoeffizienten haben positive Vorzeichen. Die einzige Korrelation, die statistisch weder bei den Englisch- noch bei den Deutschlernenden signifikant war, ist der Zusammenhang zwischen den Kenntnissen über die Sportler und den Noten der Schüler/innen. Offensichtlich interessieren sich auch Schüler/innen mit weniger gutem

Lernerfolg für Sport. Bei einigen weniger erfolgreichen Lernenden ist dieses Interesse sogar größer als bei denjenigen mit besseren Noten. Im Falle der deutschen Sprache waren zwei weitere Korrelationen nicht statistisch signifikant: der Zusammenhang zwischen Kenntnissen über das Essen und den Noten sowie der Zusammenhang zwischen Kenntnissen über Gebäude und Noten. Wahrscheinlich liegt das daran, dass deutsche Speisen und Bauwerke in der kroatischen Kultur traditionell gut bekannt sind, während im Falle der englischen Sprache die Kenntnisse über diese Kulturelemente wichtig waren, um eine bessere Note in dieser Fremdsprache zu erhalten. Die niedrigen Koeffizienten in der Tabelle bedeuten, dass die Korrelationen schwach sind. Den höchsten Korrelationskoeffizienten sieht man im Falle des Zusammenhangs zwischen den Städtenamen und der Note aus dem Fach Deutsch ($r = .399$), gefolgt vom Zusammenhang zwischen den Kulturelementen und dem Lernerfolg im Fach Englisch als Fremdsprache. Bei der englischen Sprache gibt es einen Zusammenhang zwischen den Noten und den Namen von Bauwerken und Sehenswürdigkeiten ($r = .281$). Der Zusammenhang zwischen den Noten und den anderen untersuchten Elementen ist recht ähnlich in beiden Fremdsprachen: Feiertage (Englisch $r = .204$, Deutsch $r = .136$), Reime (Englisch $r = .182$, Deutsch $r = .136$), Märchen (Englisch $r = .213$, Deutsch $r = .181$), Vornamen und Nachnamen (Englisch $r = .126$, Deutsch $r = .150$). Die Ergebnisse bestätigen die zweite Hypothese (H2), dass Schüler/innen mit besseren Noten im Fach der betreffenden Fremdsprache auch bessere Kulturkenntnisse über das Land der Zielsprache haben.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen den Kulturkenntnissen und dem Lernerfolg im Deutsch- und Englischunterricht

	Note in Englisch	Note in Deutsch
Feste	.204**	.136*
Reime	.182**	.136*
Märchen	.213**	.181*
Städte	.315**	.399**
Essen	.136*	.40
Sportler	.071	.051
Gebäude	.281**	.045
Vor- und Nachname	.126*	.150*
** statistisch hochsignifikante Korrelation bei $p < 0.01$		
* Statistisch signifikante Korrelation bei $p < 0.05$		

5.2 Einstellungen der Schüler/innen gegenüber den Angehörigen anderer Kulturen

Im dritten Teil der Befragung wurden die Einstellungen gegenüber den Angehörigen anderer Kulturen erhoben, deren Sprache die Schüler/innen (nicht) lernen. Sie sollten sich auf die Frage "Möchtest du als Freund einen Roma / Serben / Slowenen / Ungarn / Deutschen / Engländer / Amerikaner / niemanden von ihnen haben?" äußern. Die Antworten für die Engländer und Deutschen sind positiv. Die meisten Befragten wollen Engländer und Deutsche zum Freund, wobei die Zahl der Englisch lernenden Schüler/innen, die Engländer als Freunde haben wollen, etwas höher ist als die Zahl der Deutschlernenden, die Deutsche als Freunde haben möchten. Enttäuschend gering ist die Zahl derjenigen, die sich Roma und Serben als Freunde wünschen.

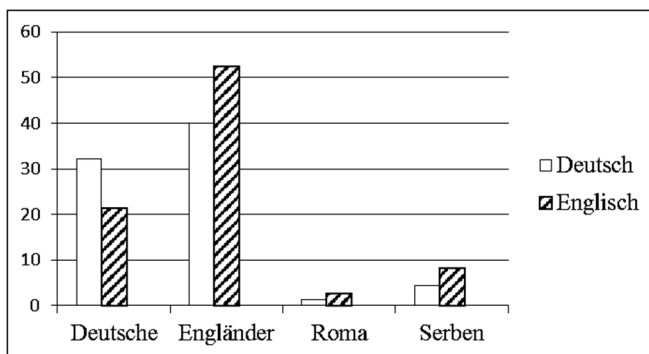


Abbildung 4: Einstellungen gegenüber den Angehörigen anderer Kulturen ("Wen möchtest du als Freund haben?") (in Prozent)

Weiterhin wurde in der Umfrage eruiert, wen von den Angehörigen anderer Kulturen die Schüler/innen nicht in ihrer Umgebung haben möchten. Sie konnten entweder eine der angegebenen Kulturen oder auch nichts ankreuzen. Bei der Aussage "Ich möchte, dass Roma / Serben / Slowenen / Ungarn / Deutsche / Engländer / Amerikaner / niemand von ihnen Kroatien verlässt!" waren die Antworten sehr negativ. Die meisten Schüler/innen (insgesamt mehr Englischlernende) wollen, dass Serben Kroatien verlassen.⁸ Auch die Zahl der

⁸ Dieses Resultat ist so zu verstehen, dass die aus dem Krieg (1991 - 1995) entstandenen Wunden in der kroatischen Gesellschaft immer noch nicht geheilt sind. Gerade in der Zeit vor den Wahlen wird die Spaltung in der kroatischen Gesellschaft besonders sichtbar. Viele (v.a. Politiker und Historiker) weisen in der letzten Zeit immer wieder darauf hin, dass auf diesem Gebiet noch erheblich gearbeitet werden muss. Die Einstellungen der Schüler/innen sind sicher ein Ausdruck dieser in der Gesellschaft immer noch nicht gelösten Situation.

Lernenden, die wollen, dass Roma Kroatien verlassen, ist sehr hoch. Das resultiert sicherlich aus den großen Unterschieden in den Lebensgewohnheiten der Roma und der Kroaten. Hier ist der Unterschied zwischen den Deutsch- und Englischlernenden nicht groß.

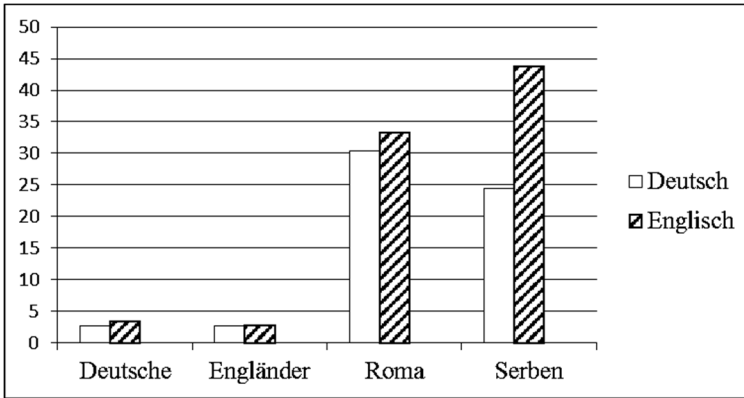


Abbildung 5: Einstellungen gegenüber den Angehörigen anderer Kulturen ("Wen möchtest du in deiner Umgebung nicht haben?") (in Prozent)

Die jetzige Situation unterscheidet sich nur wenig von den früheren Untersuchungen. So zeigte die von Filipan-Žigniċ (2003) durchgeführte Untersuchung, dass 95% der Gymnasiasten aus einem Ort wegziehen würden, in dem Roma in Überzahl wären. Weiterhin hatten 50,1% der Gymnasiasten Vorurteile gegenüber Serben und 7,2% gegenüber Deutschen.

Tabelle 4: Korrelation zwischen den negativen Einstellungen und dem Sprachlernerfolg

	Note in Englisch	Note in Deutsch
Auswanderung von Roma aus der Stadt	-.025	-.053
Auswanderung von Roma aus Kroatien	-.008	-.097
Auswanderung von Serben aus der Stadt	-.038	-.106
Auswanderung von Serben aus Kroatien	-.108*	-.233**
Auswanderung von Roma aus Kroatien und der Stadt	-.089	-.143*
Auswanderung von Serben aus Kroatien und der Stadt	-.088	-.100
Auswanderung von allen Nicht-Kroaten aus Kroatien	-.086	-.111*
** $p < 0.01$		
* $p < 0.05$		

Auch die Korrelation zwischen den negativen Einstellungen und dem Erfolg in den Fremdsprachen war in diesem Zusammenhang sehr interessant. So ist in Tabelle 4 eine negative Korrelation zwischen den negativen Einstellungen gegenüber Serben und Roma und dem Erfolg im Sinne von Noten aus dem Fach Deutsch und Englisch zu sehen. Doch nur vier Korrelationen sind statistisch signifikant. Es handelt sich dabei um den Zusammenhang zwischen der Einstellung gegenüber dem Wunsch, dass Serben Kroatien verlassen und der Note aus dem Fach Englisch ($r = -.108$) sowie der Note aus dem Fach Deutsch ($r = -.233$) und dem Zusammenhang zwischen dem Wunsch, dass Roma die eigene Stadt und Kroatien verlassen ($r = -.143$), sowie mit dem Wunsch, dass alle Fremden Kroatien verlassen ($r = -.111$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die befragten Schüler/innen mit schlechteren Noten in den Fremdsprachen auch eher negative Einstellungen gegenüber Fremden haben.

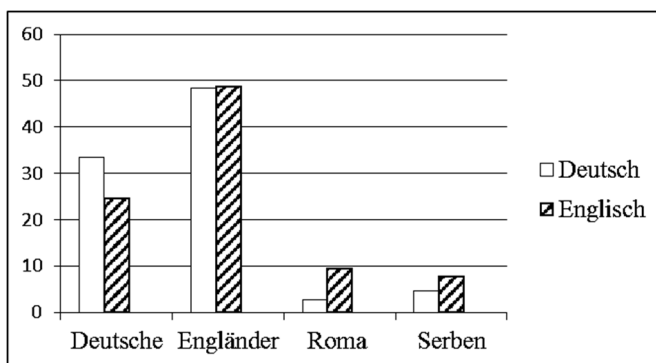


Abbildung 6: Interkulturelle Neugier – "Ich möchte die Kultur und Lebensweise der ... kennenlernen" (in Prozent)

Die interkulturelle Neugier der Schüler/innen wurde mit dem Item "Ich möchte die Kultur und Lebensweise der Roma / Serben / Slowenen / Ungarn / Deutschen / Engländer / Amerikaner / keiner von ihnen kennen lernen" erhoben. Die Kultur der Engländer möchten viele (Englisch- wie auch Deutschlernende) kennenlernen, die Kultur der Roma und Serben dagegen nur wenige Schüler/innen (etwas mehr Englisch- als Deutschlernende).

Aus Tabelle 5 geht hervor, dass der Wille, noch eine andere Fremdsprache zu lernen, mit einer besseren Note sowohl im Englischunterricht ($r = .133$, $p < 0.05$) als auch im Deutschunterricht ($r = .139$, $p < 0.05$) korreliert. Interessanterweise ist die Korrelation zwischen dem Wunsch nach Kontakt mit der englischen Kultur und der Englischnote statistisch nicht signifikant ($r = .021$, $p > 0.05$), während der Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach Kontakt

mit der deutschen Kultur ($r = .162, p < 0.05$) und der Deutschnote durchaus signifikant ist. Der Wunsch nach Kontakt mit der englischen Kultur ist also nicht mit einer besseren Note im Englischen verbunden. Die Deutsch lernenden Schüler/innen mit einem größeren Wunsch nach Kontakten zur deutschen Sprache haben dagegen auch eine bessere Note im Deutschen. Man kann davon ausgehen, dass die Befragten in unserer Untersuchung Englisch als Weltsprache betrachten, d.h. dass Englisch in ihren Augen weniger mit den Kulturen verbunden wird, deren Angehörige Englisch als Muttersprache sprechen. Die deutsche Kultur wird wahrscheinlich eher als Bestandteil der deutschen Sprache betrachtet und der Wunsch nach mehr Kontakten mit dieser Kultur ist mit besseren Noten im Fach Deutsch verbunden.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen dem Willen, eine andere Fremdsprache zu lernen bzw. dem Willen zum Kontakt mit der Kultur und Fremdsprachenlernerfolg

	Note in Englisch	Note in Deutsch
Wille zum Erlernen einer anderen Fremdsprache	.133*	.139*
Der Wille zum Kontakt mit der engl. bzw. der dt. Kultur	.021	.162*
** $p < 0.01$		
* $p < 0.05$		

6. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung haben fünf Ausgangshypothesen (H1, H2, H4, H5 und H6) voll bestätigt. Eine Ausgangshypothese (H3) wurde nur teilweise bestätigt: es gibt keine signifikanten Unterschiede in den Kenntnissen über die Zielkultur zwischen Englisch- und Deutschlernenden in 5 von 8 untersuchten Elementen. In den drei Bereichen Städtenamen, Bauwerke und Personennamen hatten die Englisch lernenden Schüler/innen bessere Kenntnisse als die Deutschlernenden. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die interkulturellen Kompetenzen der befragten kroatischen Grundschüler/innen immer noch unzureichend sind. Die Einstellungen der Lernenden gegenüber den Englisch und Deutsch sprechenden Nationen sind positiv, könnten jedoch noch besser sein. Als äußerst besorgniserregend sehen wir die negativen Einstellungen der Befragten gegenüber Angehörigen anderer Nationalitäten (v.a. Roma und Serben).

Obwohl interkulturelle Inhalte im Lehrplan vorgeschrieben werden und in den Lehrwerken präsent sind, ist der Grad der interkulturellen Kompetenz bei den kroatischen Jugendlichen nicht ausreichend. Wie Gehrman, Petradić &

Šenjug Golub (2012: 302) betonen, ist es wichtig, dass "[...] die interkulturelle Kompetenz in alle Segmente des Fremdsprachenunterrichts integriert wird, und zwar sowohl in Unterrichtsziele und -inhalte als auch in Unterrichtsverfahren und -formen, Lehr- und Lernmaterialien".

Durch verschiedene Rollenspiele, Simulationen und Gruppenübungen, in denen interkulturelle Begegnungen und die Darstellung von fremdkulturellen Verhaltensmustern dargestellt werden, könnten einige Ziele besser erreicht werden. Leider werden Aktivitäten, in denen konative und verhaltensbezogene Übungen zum Einsatz kommen, im Unterricht kaum eingesetzt. Problemlösungen sollten in realen (Schüleraustausche) oder simulierten interkulturellen Begegnungen eingeübt werden.

Ein Problem liegt vielleicht darin, dass die Interkulturalität im nationalen Rahmencurriculum (2010) als "Verständnis und Akzeptanz kultureller Unterschiede" zu allgemein definiert wird. Die Definition der interkulturellen Themen bleibt oberflächlich im Bereich interdisziplinärer Themen. So wird in verschiedenen Fächern als Ziel der interkulturellen Kompetenz der Abbau der Ungleichbehandlung und der Vorurteile gegenüber Angehörigen anderer Kulturen genannt. Die Dynamik der interkulturellen Verhältnisse und Aktivitäten, die zu einem besseren Zusammenleben verschiedener Kulturen führen, finden jedoch keine konkrete Erwähnung.

Unserer Meinung nach müsste der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Grundschule nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in anderen Schulfächern (z.B. Kroatisch und Geschichte) mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, wobei der Fokus auf die Kulturen unserer geographischen Nachbarn gerichtet werden sollte. Es besteht die Hoffnung, dass die für das Schuljahr 2014/2015 geplante Einführung eines neuen Schulinhalts für die 7. Klasse, der sog. "Bürgerkunde" (wenn auch nicht als selbstständiges Fach), positive Auswirkungen haben wird. Es ist jedoch besonders wichtig, der Entwicklung der interkulturellen Bildung der zukünftigen Lehrer/innen an allen Ausbildungsinstitutionen der Republik Kroatien mehr Aufmerksamkeit zu widmen, damit sie interkulturelle Inhalte später besser präsentieren können. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wurde an der Fakultät für Lehrerbildung an der Universität Zagreb gemacht, an der ein Lehrstuhl für interkulturelle Germanistik gegründet wurde.

Obwohl über das Thema Interkulturalität viel gesprochen wurde und auch immer mehr unternommen wird, ist es noch immer ein Bereich, in dem viel bewegt werden muss, um eine bessere Gesellschaft zu schaffen, in der keine Vorurteile gegenüber anderen Nationen das Zusammenleben belasten. So sollten auf dem Gebiet der interkulturellen Kompetenz weitere Untersuchungen

durchgeführt werden, v.a. solche, die auch die Erforschung des dritten und komplexen Bestandteils der interkulturellen Kompetenz mit einbeziehen werden, damit ein ganzheitlicheres Bild entsteht und auf dieser Basis weitergearbeitet werden kann. Erst dann können auch weiterführende realisierbare Maßnahmen zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz von kroatischen Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen werden, damit diese nicht nur im Bereich des interkulturellen Wissens (kognitiv) und der Einstellungen (affektiv) kompetent werden, sondern v.a. auch im Bereich der verhaltensbezogenen Kompetenz (konativ), was im Curriculum jetzt schon als Ziel verankert steht, in den Schulen jedoch kaum trainiert wird. Erst dann kann man davon ausgehen, dass kroatische Schüler/innen tolerant und offen gegenüber anderen Kulturen werden und im wahren Sinne des Wortes interkulturell kompetent sind.

Eingang des revidierten Manuskripts 01.09.2015

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Cristina (1997), Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 107-149.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2008), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme.
- Barrett, Martyn (2007), *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Hove: Psychology Press.
- Blažević Simić, Ana (2011), Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja* 8, 153-170.
- Bleyhl, Werner (1994), Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994), *Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-20.
- Bogardus, Emory S. (1933), A Social Distance Scale. *Sociology and Social Research* 17, 265-271 [Online: https://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1933.html, 24.08.2015].
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2010), Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 120-125.
- Breka, Olinka (2012), *Uloga udžbenika i nastavnika u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi stranog jezika*. Universität Zagreb: Dissertation.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- De Florio-Hansen, Inez (2002), Von der Friedenserziehung zur global education. Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung. *Französisch heute* 33, 326-343.
- Fantini, Alvino E. (2009), Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.) (2009), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): Sage, 456-476.
- Filipan-Žignić, Blaženka (2003), Izobrazba i kompetencije učitelja stranih jezika rane školske dobi. In: Vodopija, Irena (Hrsg.) (2003), *Dijete i jezik danas: Učitelj hrvatskoga i učitelj stranoga jezika za učenike mlađe školske*. Osijek: Sveučilište u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 135-154.
- Filipan-Žignić, Blaženka (2005), Interkulturalni koncept kao conditio sine qua non suvremene nastave stranih jezika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu* 7, 121-132.
- Filipan-Žignić, Blaženka (2006), Rana višejezičnost (ni)je utopija. In: Vodopija, Irena (Hrsg.) (2006), *Dijete i jezika danas: Dijete i višejezičnost*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku i Sveučilište u Osijeku, 285-295.
- Filipan-Žignić, Blaženka (2008), Das Konzept der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Grundschule – Stand und Perspektiven. In: Sarter, Heidemarie (Hrsg.) (2008), *Lehrer/innenkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker Verlag, 1-13.
- Filipan-Žignić, Blaženka; Sobo, Katica & Legac, Vladimir (2013), Multilingualism in the European Union. In: Bushati, Josef (Hrsg.) (2013), *Conference on Research and Education: Challenges Toward the Future (ICRAE 2013)*. Shkoder: Faculty of Education Science. [Online: <http://konferenca.unishk.edu.al/icrae2013/icraecd2013/doc/312.pdf>, 24.08.2015].
- Gehrmann, Siegfried, Petravić, Ana & Šenjug Golub, Ana (2012), Interkulturelle Kompetenz und ihre Evaluation. *Zagreber Germanistische Beiträge* 21, 301-327.
- Heitmeyer, Wilhelm; Buhse, Heike; Liebe-Freund, Joachim; Möller, Kurt; Müller, Joachim; Ritz, Helmut; Siller, Gertrud & Vossen, Johannes (1993), *Die Bielefelder Rechts-extremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hopf, Wulf (1999), Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 847-865.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2014), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. [Online: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>, 31.08.2015].
- Knapp, Karlfried (2004), Interkulturelle Kommunikation. In: Knapp, Karlfried (Hrsg.) (2004), *Angewandte Linguistik – Ein Lehrbuch*. Tübingen: Narr, 409-430.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Jahrbuch 2002 des IDS*. Berlin, New York: De Gruyter, 259-273.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005), Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 151-158.

- Krumm, Hans-Jürgen (2008), Die europäische Mehrsprachigkeitsdiskussion und ihre Konsequenzen für die Curricula im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Neue Curricula und Unterrichtspraxis. KD-Info* 32/33, 19-29.
- Legac, Vladimir; Krunoslav, Mikulan, & Siročić, Dunja (2007), Razvoj interkulturalne svjesnosti kod učenika mlade školske dobi. In: Blažeka, Đuro (2007) (Hrsg.), *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika – interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa. Čakovec, Osijek, 139-159.
- Mitulla, Claudia (1997), *Die Barriere im Kopf: Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (Hrsg.) (2010), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Petravić, Ana (2010), *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura – Slike stranog i vlastitog u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, Ana (2011), *Interkulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika – problemi i perspektive razvoja kurikula*. In: Domović, Vlatka; Gehrman, Siegfried, Krüger-Potratz, Marianne & Petravić, Ana (Hrsg.) (2011), *Europsko obrazovanje – koncepti i perspektive iz pet zemalja*. Zagreb: Školska knjiga, 97-120.
- Sarter, Heidemarie (2006), *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Šenjag Golub, Ana (2013), *Evaluacija međukulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika*. Universität Zagreb: Dissertation.
- Welsch, Wolfgang (2010), Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas & Machold, Claudia (Hrsg.) (2010): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: Transcript Verlag, 39-66.
- Večernji list (Hrsg.) (2004), *Strani jezici u osnovnoj školi* (08.09.2004), 58.
- Wiegand, Patrick (1992), *Places in the Primary School*. London: Falmer Press.
- Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit. Zweijähriges Jubiläum des Kroatischen Deutschlehrerverbandes 1992-2002, *KDV-Info* 22, 12 (2002), 60-65.