

SPRACHWISSENSCHAFT / SPRACHDIDAKTIK

INTERKULTURELLE KOMPETENZ UND IHRE EVALUATION IM FREMDSPRACHENUNTER- RICHT – SCHWERPUNKT PRIMARSTUFE

0. Einleitende Fragestellungen

Sichtet man die neueren fremdsprachen-
didaktischen Beiträge zur Entwicklung der in-
terkulturellen Kompetenz, wird deutlich, dass
die interkulturelle Kompetenz als Teilziel des
Fremdsprachenunterrichts (FSU) weitgehend
akzeptiert ist. So lässt sich im internationalen
Vergleich sowohl die Integration der inter-
kulturellen Kompetenz in fremdsprachliche
Curricula beobachten (vgl. exempl. Göbel/
Hesse 2004, Petravić 2007 u. 2011, Europublic
2007, Coperías Aguilar 2008, Äijälä 2009) als
auch – wie z.B. im *Gemeinsamen europäischen
Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001)
paradigmatisch dargelegt – eine Tendenz be-
legen, über die Grenzen einzelner nationa-
ler Bildungssysteme hinaus interkulturelle
Teilkompetenzen als notwendige Elemente
der für die Sprachbeherrschung benötigten
allgemeinen Kompetenzen anzuerkennen.

Diese Entwicklung ist in engem Zusammen-
hang mit der Entstehung eines neuen

Siegfried
GEHRMANN,
Ana PETRAVIĆ,
Ana ŠENJUG GOLUB
(Universität Zagreb)

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Möglichkeiten und
Grenzen der Evaluation
interkultureller Kompetenz
im Fremdsprachenunterricht,
insbesondere im frühen
DaF-Unterricht. Er verweist auf
Forschungsdefizite und die
besonderen Schwierigkeiten,
die einer Evaluation
interkultureller Kompetenz
im Fremdsprachenunterricht
im Wege stehen. In
diesem Kontext wird ein
Evaluationsinstrument
vorgestellt, das im Rahmen
eines Forschungsprojektes in
Kroatien entwickelt wurde.
Mit Hilfe dieses Instruments
konnten erstmals empirisch
gesicherte Daten über die
interkulturelle Kompetenz
von Schülern im frühen
DaF-Unterricht in der
kroatischen Grundschule
ermittelt werden.

Leitbildes und einer Fokusverlagerung des FSUs zu sehen, die nicht mehr den muttersprachlichen Sprecher in der Zielsprache zum Vorbild nimmt, sondern das Profil eines 'interkulturellen Sprechers' (Byram 1997, Kramsch 1998, Krumm 2003, House 2008), der – statt 'near nativness' in der Zielsprache zu erreichen – im FSU die Fähigkeit erlangen soll, »mit Menschen aus anderen Kulturen, die als unterschiedlich von der eigenen wahrgenommen werden, zu kommunizieren« (Krumm 2003, S. 141).

Diese Erweiterung des bis ins 21. Jahrhundert hinein dominierenden Globalziels 'kommunikative Kompetenz' in der Fremdsprache um eine interkulturelle Komponente ist nicht zufällig entstanden; sie vollzog sich vielmehr vor dem Hintergrund einer zunehmenden Multikulturalisierung der europäischen Nationalstaaten im Inneren bei gleichzeitig wachsender Bedeutung transnationaler Beziehungen zwischen den Staaten und einer Intensivierung von persönlichen und/oder medial vermittelten interkulturellen Begegnungen auf individueller Ebene. In diesem veränderten gesellschaftlichen Umfeld ist der Schule die Aufgabe zugewachsen, die Schüler mit Kompetenzen auszustatten, mit deren Hilfe die immer größer werdende soziale, ethnische, nationale, kulturelle und sprachliche Heterogenität in und außerhalb der Schule bewältigt und positiv gestaltet werden kann.¹ Da für eine erfolgreiche Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen in der Fremdsprache neben der (fremd)sprachlichen Gewandtheit auch Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen bezüglich des Umgangs mit Angehörigen anderer Kulturen (vgl. Zarate 1997, S. 11ff.) notwendig sind, wurde daher vom FSU gefordert, diese zu entwickeln, mit der Folge, dass seit Ende der 1990er Jahre das übergeordnete Ziel des FSUs zunehmend als 'interkulturelle kommunikative Kompetenz' ausgewiesen wurde (vgl. exempl. Byram 1997). Diese umfasst neben den für die Kommunikation in der Fremdsprache erforderlichen linguistischen, soziolinguistischen und diskursbezogenen Kompetenzbereichen auch die interkulturelle Kompetenz (vgl. ebd., S. 71).

Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Kontext dieses erweiterten Globalziels fremdsprachlichen Lehrens und Lernens ist jedoch äußerst voraussetzungsvoll. Sie setzt voraus, dass sie in alle Segmente des FSUs integriert wird, und zwar sowohl in Unterrichtsziele und -inhalte als auch in Unterrichtsverfahren und -formen, Lehr- und Lernmaterialien. Eine weitere Voraussetzung besteht in der Unterstützung interkultureller Lehr- und Lernprozesse im FSU durch Evaluationsverfahren und -instrumente, um das Erreichen von Lernzielen tatsächlich prüfen zu können. Hier nun ist festzustellen, dass geeignete Evaluationsverfahren und -instrumente zur Messung interkultureller Lernfortschritte im schulischen FSU fehlen und dass dies wiederum besonders für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens zutrifft.

¹ Zu Heterogenitätserfahrungen der Schüler in Kroatien vgl. Petravić 2007, S. 244f.

Im Folgenden wird versucht, die These zu fundieren, dass dieser Mangel an Evaluation eine der Ursachen dafür ist, warum interkulturelles Lernen zwar theoretisch in den Bildungszielen des FSUs eine wichtige Rolle spielt, in der Praxis des FSUs dagegen eher von untergeordneter Bedeutung ist.

Die nachfolgenden Ausführungen beschäftigen sich mit dem Spannungsverhältnis von interkultureller Kompetenz zum FSU einerseits und interkultureller Kompetenz zu Evaluationsverfahren und -instrumenten andererseits. Sie gehen der Frage nach, inwieweit interkulturelle Lernprozesse im FSU überhaupt gemessen und durch Evaluationsverfahren und -instrumente unterstützt werden können und worin die besonderen Schwierigkeiten der Überprüfung von Lernerfolgen im Bereich interkultureller Kompetenz im FSU liegen. Ferner wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Begriff der interkulturellen Kompetenz, wie er gegenwärtig in der fremdsprachenmethodischen und -didaktischen Forschung verwendet wird, für die unterschiedlichen Schul- und Altersstufen des FSUs ausreichend operationabel ist. Insbesondere für den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens, der im Mittelpunkt dieses Beitrages steht, sind hier erhebliche Zweifel anzumelden.

Die Arbeit geht diesen Fragestellungen in drei Schritten nach. Zunächst wird auf die grundlegende Bedeutung der Evaluation interkultureller Kompetenz für deren Verankerung im FSU hingewiesen sowie auf die Komplexität des Begriffsfeldes interkultureller Kompetenz als eine der besonderen Schwierigkeiten für die Entwicklung geeigneter Verfahren und Instrumente zur Evaluation interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In einem zweiten Schritt wird der gegenwärtige Forschungsstand zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz im schulischen Kontext in Grundzügen dargestellt und kommentiert. Abschließend wird eine Untersuchung vorgestellt, die mit Hilfe eines für den frühen FSU entwickelten Evaluationsinstrumentes im Schuljahr 2009/2010 die Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation interkultureller Kompetenz im frühen FSU an kroatischen Grundschulen² empirisch erprobt hat, hier mit dem Probandenmuster: Viertklässler am Ende eines vierjährigen DaF-Unterrichts in der Primarstufe.³ Der Beitrag stellt wesentliche Ergebnisse dieser Untersuchung vor und bespricht sie in Bezug auf die oben angeführten Problembereiche kritisch.

² Die kroatische Grundschule umfasst in Form einer 8-jährigen Einheits- und zugleich Pflichtschule den vierjährigen Primarbereich (Klassen 1–4) und die höheren Klassen 5–8, die in etwa der Sekundarstufe I im deutschsprachigen Raum entsprechen. Die Bezeichnung früher FSU bezieht sich hier auf die Klassen 1–4 bzw. auf die Primarstufe.

³ Die Untersuchung wurde im Rahmen des vom Kroatischen Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport unterstützten Forschungsprojekts *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im FSU in der kroatischen Grundschule* (ab 2007, Leitung Ana Petravić) durchgeführt.

1. Relevanz der Evaluation für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im FSU

Mit der Integration der interkulturellen Kompetenz in die fremdsprachlichen Curricula wurde die Evaluation dieses Kompetenzbereiches im schulischen FSU zu einer brisanten fremdsprachendidaktischen Fragestellung. Dies betrifft sowohl Verfahren und Instrumente der internen als auch Formen der externen Evaluation. Beide Arten der Evaluation üben in jeweils spezifischer Form wichtige Funktionen für den Lernprozess aus. Zum einen geben sie allen Beteiligten am Lehr- und Lernprozess Rückmeldung über die Lernfortschritte bzw. den Leistungsstand; dadurch können sie die Motivation der Lerner fördern und sich positiv auf die Lehr- und Lernprozesse auswirken. Zum anderen beeinflussen sie die Auswahl des Lernstoffes und die Realisierung von Lernzielen in der Unterrichtspraxis, da die Unterrichtsplanung und -gestaltung sich primär an den jeweils zu evaluierenden Zielen und Inhalten orientiert (vgl. exempl. Sercu 2004, Grotjahn 2008).

Im kroatischen Schulwesen ist die interkulturelle Kompetenz als Ziel des FSUs in der 8-jährigen Grundschule seit 2006 explizit in zwei zentralen curricularen Dokumenten verankert. So werden in den Lehrplänen (2006)⁴ für Deutsch als erste (Klassen 1–8) und als zweite Fremdsprache (Klassen 4–8) die zu erreichenden interkulturellen Teilkompetenzen für jede einzelne Klasse aufgelistet. Als Beispiele seien hier die Entwicklung des interkulturellen Verständnisses, die Sensibilisierung für kulturbedingte Unterschiede und Ähnlichkeiten sowie die Entwicklung von Offenheit, Toleranz und Empathie gegenüber anderen Menschen und Kulturen genannt (ebd., S. 119ff.). Hierbei wird betont, dass diese Kompetenzanteile in Verbindung mit dem landeskundlichen Orientierungswissen entwickelt werden sollen, welches ebenfalls für jede Klasse in einer gesonderten Kategorie spezifiziert wird (ebd.).

In dem zweiten curricularen Dokument, dem *Nationalen Rahmencurriculum für Vorschulerziehung und allgemeine Pflicht- und mittelschulische Bildung*⁵ (2010), werden jeweils die Deskriptoren der zu entwickelnden interkulturellen Teilkompetenzen am Ende dreier grundschulischer Bildungsabschnitte⁶

⁴ Die zur Zeit geltenden Lehrpläne für alle Fächer der Grundschule wurden 2006 vom kroatischen Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport verabschiedet und in Form eines Gesamtdokumentes unter dem Titel *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Lehrpläne für die Grundschule) herausgegeben.

⁵ Der kroatische Titel des *Nationalen Rahmencurriculums* lautet *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*.

⁶ Das *Nationale Rahmencurriculum* unterscheidet insgesamt vier Bildungsabschnitte. Die ersten drei Abschnitte beziehen sich auf die Grundschule und der vierte auf den allgemeinbildenden Teil der mittelschulischen Bildung. Der erste Bildungszyklus ist deckungsgleich mit der Primarstufe (Klassen 1–4), der zweite umfasst die Klassen 5 und 6 und der dritte Zyklus die Klassen 7 und 8 der Grundschule.

angegeben, und zwar sowohl als eine selbständige Kompetenzkategorie ('Interkulturelles Handeln') als auch als integrierter Bestandteil der fertigkeitbezogenen Kompetenzbereiche ('Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben') (vgl. Petravić 2011). Entsprechend dem Fokus dieses Beitrages werden in der Tabelle 1 die spezifischen Deskriptoren aus dem Bereich des 'Interkulturellen Handelns' am Ende der vierten Grundschulklasse angeführt.⁷

Tabelle 1

»Interkulturelles Handeln« im kroatischen <i>Nationalen Rahmencurriculum</i> (2010) ⁸ Ende der 4. Grundschulklasse (ebd., S. 55f.)		
1. Vorbereitung auf ein angemessenes interkulturelles Handeln	2. Anwendung von Strategien für ein angemessenes interkulturelles Handeln	3. Anwendung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zum Zwecke einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation
»Die Schüler sollen:		
<ul style="list-style-type: none"> • an einfachen konkreten Beispielen ein globales Bewusstsein für die Existenz von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der eigenen Kultur und der/den Kultur/en der Zielsprache in Aspekten des alltäglichen Lebens sowie in der Bedeutung und im Gebrauch einzelner sprachlicher Mittel entwickeln • grundlegende Neugier und Interesse für die Kultur/en der Zielsprache entwickeln • ein globales Bewusstsein für die Notwendigkeit eines toleranten und empathischen Umgangs in den Kontakten mit Personen aus anderen Kulturen entwickeln« 	<ul style="list-style-type: none"> • auf einfachste Weise nach Erklärungen verlangen und/oder suchen, die sie zum Verständnis kulturbedingter Inhalte benötigen« 	<ul style="list-style-type: none"> • bekannte Informationen über die eigene und die fremde Kultur erkennen, sie mit bereits bekannten Situationen und gelegentlich auch mit neuen Kontexten verbinden können • versuchen, angemessene Verhaltensmuster in bekannten Situationen anzuwenden • versuchen, offen, neugierig und empathisch auf fremde und unverständliche Inhalte, Verhaltensweisen und Situationen zu reagieren«

⁷ Zu interkulturell relevanten Teilkompetenzen im Rahmen der sprachlich fokussierten Kompetenzbereiche des Rahmencurriculums vgl. Petravić 2011, S. 121.

⁸ Die in der Tabelle 1 angeführten Teilkompetenzen wurden aus dem Kroatischen von A. Petravić übersetzt.

Diese auf der Dokumentenebene vorhandenen curricularen Richtlinien werden jedoch nicht durch entsprechende Maßnahmen und Instrumente für die interne und externe Evaluation der interkulturellen Kompetenz der Schüler begleitet. Die interkulturelle Kompetenz wird weder als ein offiziell vorgeschriebener Evaluationsbereich bzw. als ein vorgegebener Beobachtungs- und Bewertungsaspekt der individuellen Schülerleistungen in der Unterrichtspraxis berücksichtigt, noch wurde sie in den landesweiten Prüfungen evaluiert, die als eine externe Evaluationsform im Schuljahr 2007/2008 in den 4. und 8. Grundschulklassen durchgeführt wurden.

Geht man davon aus, wie es auch die Arbeiten von Sercu (2004) und Grotjahn (2008) nahelegen, dass sich Lehrkräfte und Schüler vornehmlich auf die prüfungsrelevanten Lernziele und -inhalte konzentrieren, während diejenigen Lernbereiche, die nicht evaluiert werden, als vernachlässigbar eingeschätzt werden (vgl. auch Äijälä 2009, S. 106), ist zu vermuten, dass auch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im FSU in der kroatischen Grundschule zugunsten der sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten vernachlässigt wird. Diese Vermutung konnte durch die Ergebnisse einiger Studien bestätigt werden, die aus Schüler- und Lehrerperspektive belegen, dass im Unterschied zu den oben angeführten curricularen Vorgaben auf Dokumentenebene in der Unterrichtspraxis der Stellenwert interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht im kroatischen Schulwesen gering ist (Legac/Mikulan/Siročić 2007, Filipan-Žignić 2008, Šenjug 2008, Rončević 2008, Petravić 2010, Breka 2012).⁹ Fehlende bzw. nicht vorgeschriebene Leistungsüberprüfungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz wurden auch in internationalen Vergleichsstudien (Sercu et al. 2005, Europublic 2007) als einer der Gründe identifiziert, warum Lehrkräfte Schwierigkeiten mit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im FSU haben bzw. weshalb sie dieses Ziel im Unterricht vernachlässigen.¹⁰

Diesem 'Wash-Back-Effekt' (vgl. Grothjan 2008, S. 170) im Sinne einer negativen Rückwirkung fehlender Evaluation interkultureller Kompetenz auf die Zielsetzungen und inhaltliche Gestaltung des FSUs kann jedoch durch die Entwicklung und den Einsatz geeigneter Evaluationsformen und -verfahren entgegen gewirkt werden. In dieser Hinsicht kommt der Evaluation der interkulturellen Kompetenz nicht nur die Funktion zu, die Erreichung der im Lehrplan bzw. Curriculum festgelegten Ziele zu überprüfen, sondern auch den Stellenwert der interkulturellen Kompetenz

⁹ Zu einer ausführlichen Übersicht der Studien im Umkreis des interkulturellen Lernens im FSU in der kroatischen Schule vgl. Petravić 2010.

¹⁰ Als weitere Gründe wurden mangelnde Zeit bzw. der Leistungsdruck angegeben, sprachlich orientierte Ziele erreichen zu müssen, sowie nicht zufriedenstellende Lehr- und Lernmaterialien (vgl. ebd.).

im Unterricht zu sichern, indem in der Wahrnehmung von Lehrkräften, Schülern und Eltern interkulturelle Kompetenz zu einem wichtigen Bildungsziel erhoben wird.¹¹

1.1. Zur Problematik der Evaluation interkultureller Kompetenz im FSU

Im Unterschied zur Erstellung von Instrumenten zur Überprüfung der sprachlichen Kompetenz ist die Entwicklung geeigneter Verfahren und Instrumente zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz bedeutend komplexer. Dies beruht zum einen auf der Komplexität des Begriffsfeldes interkultureller Kompetenz, zum anderen auf einer dynamischen Beziehung der interkulturellen Kompetenz zu der Gesamtentwicklung und Erfahrungswelt des Lerners.

Im Folgenden wird zunächst ausführlicher auf den ersten Problemkomplex eingegangen. Die Bestimmung der interkulturellen Kompetenz ist weder in der Fremdsprachendidaktik noch in anderen, an der interkulturellen Kompetenz interessierten wissenschaftlichen Disziplinen, wie z.B. interkulturelle Pädagogik, interkulturelles Training, interkulturelle Kommunikation, Soziologie oder Psychologie, abgeschlossen. Einer der grundsätzlichen Unterschiede in der Betrachtungsweise interkultureller Kompetenz bezieht sich beispielsweise auf die hierarchische Beziehung der fremdsprachlichen zu der interkulturellen Kompetenz. So wird in der Fremdsprachendidaktik die interkulturelle Kompetenz als Komponente einer umfassenden (interkulturellen) kommunikativen Kompetenz in der jeweiligen Fremdsprache aufgefasst (vgl. exempl. Byram 1997, Knapp-Potthoff 1997, Knapp 2008). Im interkulturellen Training oder in der interkulturellen Soziologie dagegen werden »Kommunikationsfähigkeit« (Bolten 2000, S. 68; Lüsebrink 2008, S. 77) oder »Linguistic Skills« (Imahori/Lanigan 1989, S. 277f.) als Bestandteile einer interkulturellen Handlungskompetenz erachtet, innerhalb der eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation auch ohne fremdsprachliche Kompetenz gelingen kann (vgl. Erll/Gymnich 2007, S.14). Trotz erheblicher Unterschiede in der Schwerpunktsetzung werden aber disziplinübergreifend drei Grunddimensionen der interkulturellen Kompetenz unterschieden: eine kognitive (Wissen), affektive (Haltungen und Einstellungen) und eine pragmatische bzw. handlungsbezogene Dimension (Verhalten, Fertigkeiten).

¹¹ Eine umfassende und erfolgversprechende Absicherung des Stellenwertes interkultureller Kompetenz im FSU muss neben der Evaluation als einer 'bottom down' Strategie mindestens noch die Bereiche der Lehreraus- und -fortbildung (vgl. Gehrman 2007, Gehrman/Petravić/Rončević 2009) sowie der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien mit einschließen.

Bezogen auf den FSU werden hier diese drei Dimensionen anhand des fremdsprachendidaktischen Komponentenmodells von Byram (1997) – samt Ergänzungen von Sercu (2005) – erläutert. Dieses Modell ist in der methodisch-didaktischen Forschung relativ breit akzeptiert und liegt größtenteils auch dem Verständnis interkultureller Kompetenz im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001, im weiteren Text GERS)¹² zugrunde. Es umfasst die folgenden fünf Kompetenzbereiche: Wissen (*'savoirs'*), Einstellungen (*'savoir être'*), Fertigkeiten zu interpretieren und in Beziehung zueinander zu setzen (*'savoir comprendre'*), Fertigkeiten zu entdecken und zu interagieren (*'savoir apprendre/faire'*) und kritische kulturelle Bewusstheit/politische Erziehung (*'savoir s'engager'*).

Diese Bereiche umfassen eine Reihe von Teilkompetenzen, die sich den oben angeführten drei Dimensionen interkultureller Kompetenzen wie folgt zuordnen lassen: die kognitive Dimension umfasst Kenntnisse über die Ziel- und Ausgangskultur sowie allgemeines Wissen über die Kultur(en) und ihren Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln, auf Sprache und Kommunikation. Auf der pragmatischen Ebene ist die Fähigkeit von zentraler Bedeutung, die erworbenen Kenntnisse und Einstellungen in der interkulturellen Kommunikation anwenden zu können. Voraussetzung hierfür sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eigene und die andere Kultur erkunden, interpretieren und in Beziehung zueinander setzen zu können. In diesem Kontext sind auch Strategien zur Steuerung des interkulturellen Lernprozesses relevant. Als Teilkomponenten der affektiven Dimension werden »Haltungen und persönliche Eigenschaften«¹³ (Byram 1997, S. 34, ergänzt durch Sercu 2005, S. 3) angegeben, die notwendig sind, um »das Eigene zu relativieren und das Andere zu schätzen«¹⁴

¹² Der GERS (Europarat 2001) als europaweit akzeptierte Grundlage zur Entwicklung von Curricula und Evaluationsinstrumenten stützt sich bezüglich der interkulturellen Kompetenz mit Ausnahme der Kompetenzkategorie *'savoir s'engager'* bzw. *'kritische kulturelle Bewusstheit/politische Bildung'* weitgehend auf das Kompetenzmodell von Byram (1997). Obwohl die Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz im GERS im Rahmen der allgemeinen Kompetenzen vertreten sind, wird in der fremdsprachendidaktischen Diskussion die »unzureichende Berücksichtigung« der interkulturellen Kompetenz im GERS wiederholt bemängelt (vgl. Vollmer 2002, S. 203, Bredella 2003, S. 55, Äijälä 2009, S. 37). Ein wichtiger Grund hierfür ist u.a. die Befürchtung, dass das Fehlen an Niveaubeschreibungen für die interkulturelle Kompetenz einen negativen, sogenannten *'Wash-back-Effekt'* hinsichtlich der Beachtung dieses Ziels im FSU zu Folge haben könnte, und dies umso mehr, wenn man daran denkt, welche breite Auswirkung die Referenzstufen des GERS auf das Sprachenlernen und -lernen in Europa haben. Daher ist auch ganz grundsätzlich auf die Gefahr einer reduktionistischen Betrachtung und Anwendung des GERS hinzuweisen, in der die Bereiche des Sprachenlehrens und -lernens, für die es derzeit keine niveaubezogenen Deskriptoren gibt, vernachlässigt oder sogar ausgelassen werden.

¹³ Im Originaltext: »attitudes/traits« (Sercu 2005, S. 3).

¹⁴ Im Originaltext: »to relativize self and value others« (ebd.).

(Sercu ebd.). Darüber hinaus werden auch eine grundlegend positive, offene und neugierige Haltung in Bezug auf interkulturelle Begegnungssituationen sowie eine »positive Einstellung zum Erwerb interkultureller Kompetenzen«¹⁵ (ebd.) vorausgesetzt. Als zentral wird in diesem Modell die affektive Kompetenzkategorie 'kritische kulturelle Bewusstheit' bzw. 'politische Bildung' erachtet. Sie umfasst die Teilkompetenzen, die es ermöglichen, Perspektiven, Handlungsweisen und Erzeugnisse sowohl der eigenen als auch der anderen Kultur(en) kritisch zu betrachten. Hierin enthalten sind der Problemkomplex der Wertevermittlung sowie Fragen der Identitätsbildung bzw. der Persönlichkeitsentwicklung im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess.

Für die Evaluation der interkulturellen Kompetenz im FSU impliziert diese Komplexität des Begriffsfeldes, dass Evaluationsverfahren und -instrumente von dieser Multidimensionalität und Komponentenhaftigkeit interkultureller Kompetenz ausgehen und diese abbilden müssen.

Hinsichtlich des zweiten Problemkomplexes, der dynamischen Beziehung der interkulturellen Kompetenz zur Gesamtentwicklung und Erfahrungswelt des Lerners, ist ebenfalls davon auszugehen, dass die interkulturelle Kompetenz eines Einzelnen ein äußerst komplexes Konstrukt ist, das von »individuellen Voraussetzungen und persönlichen Merkmalen« (Hesse/Göbel/Jude 2008, S. 189) stark geprägt ist und sich im Laufe eines Lebens entwickelt und auf höchst individuelle Weise verfestigt (vgl. ebd.). Es ist in hohem Maße vom jeweiligen Lebens- und Erfahrungskontext abhängig und daher nur zu einem bestimmten Grad stabil (Feng/Fleming 2009, S. 235).¹⁶

Hier liegen zugleich Chancen und Grenzen des schulischen interkulturellen Lernens, denn im institutionalisierten interkulturellen Lernprozess geht es ja gerade um die Veränderung der Haltungen und des Verhaltens der Lernenden. Interkulturelles Lernen hängt deshalb aufs Engste mit der Persönlichkeitsentwicklung und der Identitätsbildung der Lernenden zusammen. Darüber hinaus gehört auch die schulische Lernumgebung zum Erfahrungskontext der Schüler. Für die Entwicklung und Evaluation der interkulturellen Kompetenz bedeutet dies, dass die Einstellungen, Charakteranlagen, Persönlichkeitsmerkmale und Gewohnheiten der Lerner wich-

¹⁵ Im Originaltext: »[p]ositive disposition towards learning intercultural competence« (ebd.).

¹⁶ Die Evaluation der interkulturellen Kompetenz im Rahmen der DESI-Studie hat einen deutlichen Zusammenhang zwischen der interkulturellen Kompetenz der Schüler und ihren kognitiven Fähigkeiten, ihrer Erstsprache, ihrem sozioökonomischen Status und Geschlecht aufgezeigt (Hesse/Göbel/Jude 2008). Zur DESI-Studie und der dazugehörigen Evaluation der interkulturellen Kompetenz vgl. Kapitel 2.

tige zu beachtende Aspekte sind und dass die konkrete Lebenserfahrung der Lernenden und der jeweilige Lernkontext mitbedacht werden müssen.

Führt man diese beiden Problemstränge zusammen, wird deutlich, dass die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im schulischen FSU und ihre Evaluation differenzierter Modelle der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Kindes- und Jugendlichenalter bedarf. Das heißt, dass genau bestimmt werden muss, welche Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz auf welcher Schulstufe mit welcher Ziel- bzw. Altersgruppe im Rahmen des FSUs überhaupt realisierbar sind und bis zu welchem Grad sie sich entwickeln lassen (vgl. hierzu auch Byram 1997, S. 54 u. 72ff.). Dies kann nur auf der Grundlage eines theoretisch fundierten und empirisch überprüften Bezugsrahmens für eine schulstufenspezifische Entwicklung interkultureller Kompetenz und ihrer Evaluierung zufriedenstellend erfolgen.

Ein solcher interkultureller Referenzrahmen steht aber im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens noch aus. Deshalb greifen die Curriculumplaner und Evaluationsentwickler derzeit entweder auf fremdsprachendidaktisch ausgerichtete Komponentenmodelle oder aber auf Entwicklungsmodelle der interkulturellen Kompetenz aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen zurück. Beide Arten von Modellen müssen unter Einbeziehung des kognitiv-affektiven Entwicklungsstandes der Schüler und unter Bezug auf ihre Alters- bzw. Schulstufe und auf den jeweiligen spezifischen Kontext des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens differenziert und operationalisiert werden. Ebenso gilt es, die jeweils bereits vorhandenen interkulturellen Erfahrungen und die voraussichtlichen interkulturellen Begegnungssituationen der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen.¹⁷

2. Verfahren und Instrumente zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz im schulischen FSU – Forschungsstand

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik lassen sich je nach theoretischer Fundierung im Allgemeinen zwei Ansätze zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz unterscheiden. Der erste Ansatz versucht, die Evaluationsinstrumente ausgehend von einem übergeordneten allgemeinen

¹⁷ Die Entwicklerinnen des kroatischen *Nationalen Rahmencurriculums* stützten sich bei der Ausarbeitung der Progression in der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Rahmen des FSU primär auf das oben dargestellte Komponentenmodell von Byram (1997, S. 34f. u. 57f.), ergänzt durch Sercu (2005, S. 3f.), das unter Berücksichtigung der im Text genannten relevanten spezifischen Faktoren für den FSU in Kroatien operationalisiert wurde (vgl. Petravić 2011).

Entwicklungsmodell der interkulturellen Kompetenz zu strukturieren, während der zweite Ansatz sich an die Komponentenmodelle anlehnt und kontextspezifische Faktoren in den Vordergrund stellt. Hinsichtlich der Fokussierung der Evaluationsinstrumente lassen sich ebenfalls zwei unterschiedliche Grundtendenzen beobachten. Hier stehen sich die Versuche gegenüber, entweder ein einheitliches, multidimensionales Instrument zu entwickeln oder die jeweiligen Komponenten der interkulturellen Kompetenz mit jeweils spezifischen Instrumenten zu evaluieren.

Zur Begründung des ersten Ansatzes wurde ein Entwicklungsmodell aus dem Bereich des interkulturellen Trainings zu Rate gezogen. So stützt sich die Evaluation der interkulturellen Kompetenz der Schüler im Rahmen der DESI-Studie¹⁸ (Hesse/Göbel 2007) auf das 'Developmental Model of Intercultural Sensitivity' (DMIS) von Bennett (1993, vgl. auch Bennett/Hammer 2002)¹⁹ und die Methode der 'kritischen Interaktionssituationen' von Thomas (Thomas/Wagner 1999, S. 230ff.).²⁰ Auf dieser Grundlage wurde ein multidimensional konzipiertes Instrument zur Evaluation der kulturspezifischen und auf den englischsprachigen Raum bezogenen, interkulturellen Kompetenz der Englischschüler der 9. Jahrgangsstufe entwickelt, das es ermöglichen sollte, die Schüler den fünf aus dem DMIS-Modell abgeleiteten Kompetenzklassen zuzuordnen. Zur Überprüfung der allgemein-kulturellen, interkulturellen Kompetenz und der Kontrolle der

¹⁸ Die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) wurde 2003/04 an deutschen Schulen als nationale Ergänzung des PISA-Projektes durchgeführt mit dem Ziel, Englisch und Deutschkenntnisse zu evaluieren. Die Studie umfasste 11000 Schüler der 9. Jahrgangsstufe aller Schulformen. In der Fremdsprache Englisch wurden folgende Bereiche geprüft: Hörverstehen, Leseverstehen, Textrekonstruktion, Sprechen, Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenz (vgl. Klieme et. al. 2006, S. 2).

¹⁹ Der Ausgangspunkt des DMIS ist die Art des Umgangs des Individuums mit kultureller Differenz, die als 'intercultural sensitivity' (im Deutschen als interkulturelle Sensibilität (Hesse/Göbel 2007) oder Sensitivität (Papenberg 2009) übersetzt) bezeichnet wird. Das Modell beschreibt eine Abfolge von sechs nacheinander folgenden Entwicklungsstufen, die eine Progression im Umgang eines Einzelnen mit kulturellen Unterschieden darstellen. Die ersten drei Stadien sind ethnozentrisch geprägt, indem eine produktive Auseinandersetzung mit kultureller Differenz vermieden wird. Auf der ersten Stufe wird diese Differenz 'verleugnet' ('denial'), auf der zweiten 'abgewehrt' ('defence') und auf der dritten Stufe durch Betonung von Gemeinsamkeiten mit der fremden Kultur 'minimalisiert' ('minimization'). Danach folgen drei ethnorelative Stadien, in denen die eigene Kultur im Kontext anderer Kulturen wahrgenommen und reflektiert wird. Zunächst werden unterschiedliche kulturelle Kontexte 'akzeptiert' ('acceptance'), danach werden die eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten an anderskulturelle Muster und Normen 'angepasst' ('adaptation') und schließlich werden fremdkulturelle Konstrukte und das Konzept der kulturellen Differenz in die eigene Identitätsstruktur 'integriert' ('integration') (vgl. Bennett 1993 u. Bennet/Hammer 2002).

²⁰ Hier sind Problemsituationen gemeint, die auf Grund von empirisch ermittelten, prototypischen kritischen Kontaktsituationen zwischen den Angehörigen zweier unterschiedlichen Kulturen zu Lernzwecken entwickelt wurden (vgl. Thomas/Wagner 1999, S. 230ff.).

Validität des kulturspezifischen Tests wurde eine adaptierte und gekürzte Form des Benett'schen 'Intercultural Development Inventory' (IDI) eingesetzt, das ursprünglich zur Einstufung von Personen und Personengruppen gemäß der Kompetenzstufen des DMIS (Hammer/Bennett 2002) entwickelt worden ist. Beide DESI-Instrumente haben sich als brauchbar erwiesen. Hierbei ist jedoch einschränkend zu vermerken, dass beide Instrumente zwar multidimensional ausgerichtet sind, dass sie aber nur eine Komponente der interkulturellen Kompetenz – die interkulturelle Sensibilität – evaluieren, während das zielkulturbezogene Orientierungswissen und die handlungsbezogenen Kompetenzen unberücksichtigt bleiben (vgl. Papenberg 2009, S. 201). Die Autoren des DESI-Evaluationsinstrumentes weisen auf einige Problemaspekte hin, die sich primär auf das zu Grunde gelegte Bennett'sche Entwicklungsmodell beziehen, da weder die Reihenfolge der Entwicklungsstufen der interkulturellen Sensibilität noch die Notwendigkeit, alle Stufen des Modells nacheinander zu durchlaufen, empirisch belegt sind (Hesse 2009, S. 168). Das IDI-Instrument wurde auch in der Fallstudie von Papenberg (2009) im Englischunterricht der 10. Klasse des Gymnasiums als Vor- und Nachtest für die Evaluation eines speziell entwickelten Programms zur Förderung der interkulturellen Sensibilität eingesetzt. Ausgehend von den Ergebnissen des Vortests wurde der Unterricht in der Interventionsgruppe gezielt so strukturiert, dass er einen Fortschritt in Bezug auf den durchschnittlichen Grad der interkulturellen Sensibilität der Gesamtgruppe bewirken sollte. Mit demselben IDI-Instrument wurde aber nach der Interventionsphase kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe festgestellt. Es wurde jedoch in einem IDI-Bereich ('minimization') eine signifikante Entwicklung der Interventionsgruppe gemessen (ebd., S. 208). Solche Ergebnisse könnten auch damit zusammenhängen, dass das durchgeführte Programm kulturspezifisch ausgerichtet war, während das angewandte Evaluationsinstrument allgemein-kulturell konzipiert war. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, den dynamischen Bezug zwischen den allgemein-kulturellen und den kulturspezifischen Komponenten der interkulturellen Kompetenz zu prüfen und ihn in die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten und -verfahren zu integrieren. Außerdem stellt sich die Frage, ob das IDI-Instrument ohne eine altersgruppenspezifische Adaption überhaupt in der 10. Jahrgangsstufe eingesetzt werden kann.

Beide Erfahrungen mit dem DMIS und dem dazugehörigen IDI-Instrument zeigen, dass dieses Modell im schulischen Fremdsprachenkontext mit Einschränkungen zu verwenden ist. Die Gründe dafür mögen vor allem darin liegen, dass das Modell allgemein-kulturell ausgerichtet und aufgrund der Erfahrungen von erwachsenen Personen entwickelt worden ist. Dementsprechend ist auch das IDI-Instrument an erwachse-

nen Probanden getestet worden und berücksichtigt nicht die schulische Lernumgebung.²¹

Die Befürworter des zweiten Ansatzes, die von Komponentenmodellen ausgehen, vertreten den Standpunkt, dass bei der Entwicklung von Evaluationsinstrumenten keine allgemeine, einheitliche Vorgehensweise möglich ist. Evaluationsinstrumente sollten deshalb auf spezifische Zwecke fokussiert werden (vgl. Byram 2009, S. 216, Feng/Fleming 2009, S. 235). In diesem Sinne wurden Instrumente für spezifische Situationen entwickelt, die sich in vielen Fällen auf das oben dargestellte Komponentenmodell von Byram (1997, S. 31f.) stützen. Jedenfalls scheiden sich die Meinungen darüber, ob die interkulturelle Kompetenz sich holistisch testen lässt (vgl. Vogt 2007, Camerer 2007) oder ob ihre einzelnen Bestandteile mit jeweils spezifischen Instrumenten evaluiert werden sollten (Byram 1997). Laut Byram (ebd., S. 87f.) lassen sich alle Komponenten der interkulturellen Kompetenz mit Ausnahme der 'kritischen kulturellen Bewusstheit' durch jeweils spezifische Verfahren wie Portfolios, Tests, Simulationstests und kontinuierliche Bewertung evaluieren. Einige dieser Instrumente können daher auch zur Evaluation mehrerer Kompetenzbereiche eingesetzt werden (vgl. Äijälä 2009, S. 45). Ausgehend von diesen Grundlagen lassen sich unter Einbeziehung der Spezifika der jeweiligen Zielgruppe und des spezifischen Lehr- und Lernkontextes konkrete Evaluationsaufgaben ableiten (vgl. exempl. ebd., S. 60f.). So wurde beispielsweise im Rahmen des INCA-Projektes²² für den Bereich der Erwachsenenbildung ein komplexes Evaluationsverfahren entwickelt, das die Anwendung von Umfragen, Portfolios und Szenarien einschließt.

Forschungsbeiträge zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz im schulischen frühen FSU sind dagegen nicht sehr zahlreich. Die Gründe dafür sind sicherlich auch darin zu sehen, dass bei der Evaluation der interkulturellen Kompetenz in der Primarstufe zu den oben dargestellten, gegenstandsbezogenen Schwierigkeiten noch die Spezifika des kognitiv-affektiven Entwicklungsstandes im Kindesalter hinzukommen. Die Autorinnen, die sich mit dieser Altersgruppe beschäftigen, untersuchen in der Regel nur einzelne Aspekte bzw. Komponenten der interkulturellen Kompetenz. So erforschte z.B. Chromiec (2004) das emotionale Verhalten der Kinder im interkulturellen Kontakt mit Erwachsenen und Brym (2004) das Bild des fremden Landes in Aufsätzen von irischen und deutschen

²¹ Darüber hinaus haben die fortgeschrittenen Entwicklungsstufen des DMIS einen intensiven Kontakt mit anderen Kulturen zur Voraussetzung, was im institutionalisierten FSU bezüglich der Kultur der Zielsprache kaum realisierbar ist.

²² Hierbei handelt es sich um ein Leonardo-da-Vinci-Projekt unter dem Namen *Intercultural Competence Assessment* (INCA, 2001–2004), vgl. www.incaproject.org.

Grundschulern. Kubanek-German (2004) bietet einen Überblick über einige explorative Studien, bei denen folgende Aufgabenformate verwendet wurden: kartographische Zuordnung, Interviews zur interkulturellen Aufmerksamkeit, Verhaltensbeobachtung bei Begegnungen mit erwachsenen Muttersprachlern (»starke Erlebnisse«), Zusammenstellen einer 'kulturellen Box' und projektive Imaginationsaufgaben wie 'Fliegender Teppich'. Eine umfassende Studie führte Pachevska (2003) mit dem Ziel durch, den Zusammenhang des Fremdspracherwerbs mit auf das Zielsprachenland bezogenen Kenntnissen, Einstellungen und Vorurteilen zu klären. Eines der Ergebnisse bezieht sich auf die Korrelation zwischen den landeskundlichen Kenntnissen und der Neigung zu Vorurteilen: Es zeigte sich, dass Kinder, die mehr Kenntnisse über das Land der Zielsprache besitzen, weniger zu Vorurteilen neigen (ebd., S. 201ff.).

In Kroatien wurde bisher keine umfangreiche Studie zur interkulturellen Kompetenz im schulischen FSU durchgeführt. Einzelne Untersuchungen waren auf spezifische Komponenten der interkulturellen Kompetenz wie landeskundliche Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden fokussiert. Im Folgenden werden nur die Forschungsbeiträge angeführt, die sich entweder auf die Primarstufe oder auf die unmittelbar daran anschließenden höheren Klassen (5–8) der kroatischen 8-jährigen Grundschule beziehen.

Im Rahmen einer Anfangs- und Nachfolgeuntersuchung zu Einstellungen und zur Motivation im frühen Fremdsprachenlernen (Englisch, Deutsch, Französisch) wurden die Schüler im Abstand von fast drei Jahren auch zu einem Teilaspekt der interkulturellen Kompetenz befragt (Mihaljević Djigunović 1993 u. 1995). Die Erhebung der Einstellungen bzw. Vorstellungen über die Muttersprachler der jeweiligen Zielsprache zeigte, dass die anfänglichen, mehrheitlich positiven Einstellungen im untersuchten Zeitraum weiter zugenommen, während die neutralen abgenommen haben (Mihaljević Djigunović 1995, S. 27f.). Hinsichtlich der kulturbezogenen Charakteristika der Muttersprachler wurde bei den Englisch- und Deutschlernern kein bedeutender Zuwachs an Äußerungen festgestellt (ebd., S. 27), was nach drei Lernjahren sicherlich überraschend ist. Kulturspezifische Kenntnisse der Englisch- und Deutschlerner der 5. Jahrgangsstufe untersuchte Filipan-Žignić (2008), und zwar von der Annahme ausgehend, dass sich die interkulturelle Kompetenz in enger Beziehung zu landeskundlichen, im Lehrplan vorgesehenen Inhalten entwickelt. Der ermittelte Kenntnisstand bezüglich der landeskundlichen Informationen der Schüler wies bedeutende Defizite auf, woraus die Autorin schlussfolgert, dass diese Inhalte in der Unterrichtspraxis vernachlässigt werden (ebd., S. 11). Aus der Untersuchung über Einstellungen von DaF-Lernern in den höheren Grundschulklassen gegenüber Menschen aus den deutschsprachigen Ländern (Šenjug 2008, S. 317) ging hervor, dass sich die Dauer des

DaF-Lernens nicht bedeutend auf die Abnahme von Vorurteilen gegenüber den Menschen aus dem Zielsprachenland auswirkt. Dieses unerwartete Ergebnis steht nicht nur im Gegensatz zu dem im Lehrplan festgelegten interkulturellen Zielen, sondern weist auch auf grundsätzliche Probleme der Realisierung dieser Ziele im FSU.

Die berichteten Ergebnisse für Kroatien lassen den Schluss zu, dass im FSU hinsichtlich der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler ein erheblicher Nachholbedarf besteht. Vor diesem Hintergrund erscheint die Entwicklung von geeigneten Instrumenten zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz der Schüler umso dringender.

3. Instrument-Entwicklung zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz im frühen FSU in der kroatischen Grundschule

Im Folgenden wird ein Instrument zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz der DaF-Schüler im Primarbereich der kroatischen Grundschule vorgestellt, das im Rahmen des vom Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport unterstützten Forschungsprojektes *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im FSU in der kroatischen Grundschule* (ab 2007) entwickelt wurde. Es wurde als summative Evaluation am Ende der 4. Klasse für die Lerner konzipiert, die Deutsch bereits 4 Jahre lang als erste Fremdsprache mit jeweils 2 Wochenstunden gelernt hatten. Das Instrument geht von dem oben dargestellten Komponentenmodell Byrams (1997, ergänzt durch Sercu 2005) aus. Mit Fokus auf die Zielgruppe und auf Basis des Lehrplans (2006)²³ und des *Rahmencurriculums* (2010)²⁴ konnten nur bestimmte Teilkomponenten des zu Grunde gelegten Modells berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung des Instruments wurden positive Erfahrungen der im Kapitel 2 angeführten Untersuchungen genutzt.

Die zielgruppenrelevanten Teilkompetenzen des Ausgangsmodells von Byram (ebd.) wurden entlang der drei Grunddimensionen der interkulturellen Kompetenz folgendermaßen in die dreiteilige Struktur des Instrumentes integriert (s. Kap. 1.1). Im ersten Teil (kognitive Dimension) wird das zielkulturelle Wissen bzw. 'kulturspezifisches Wissen' (Byram ebd., Sercu 2005) der Schüler getestet. Der zweite Teil (pragmatische Dimension) prüft die Fähigkeiten im Umgang mit der Zielkultur, und zwar einzelne Aspekte der Kompetenzbereiche 'Fähigkeit zu entdecken und zu interagieren' sowie 'Fähigkeit zu interpretieren und in Beziehung zu setzen' (ebd.).

²³ *Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006*, S. 127f.

²⁴ *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje 2010*, S. 53ff.; s. Kap. 1.

Im dritten Teil (affektive Dimension) werden die Einstellungen der Schüler bzw. ihre 'Neugier und Offenheit' (ebd.) gegenüber den Menschen aus den Zielsprachenländern untersucht. Die genannten Instrumentkomponenten werden im Folgenden näher erläutert.

Der erste Instrumententeil ist in Anlehnung an den Lehrplan²⁵ (2006, S. 127f.) auf die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz gerichtet, indem 'kulturspezifisches Wissen' über die deutschsprachigen Länder anhand von offenen Fragen getestet wird. Die Schüler sollen Tatsachen und Erscheinungen anführen, beschreiben und erklären, die sich auf Länder und Städte, Sehenswürdigkeiten, Feste, Märchen und Geschichten und auf Kinderlieder und -reime des deutschsprachigen Raumes beziehen. Obwohl es durchaus strittig ist, inwieweit solche Kenntnisse mit einem angemessenen Verhalten in interkulturellen Situationen zusammenhängen, wird hier der Standpunkt vertreten, dass gerade dieses einfache und konkrete, fakten- und Kinderkultur bezogene Wissen als erster Schritt bei der Annäherung an eine andere Kultur sehr wichtig ist. In diesem Sinne gehört es zur interkulturellen Kompetenz im Kindesalter.

Der zweite Teil des Instrumentes besteht aus vier Aufgabengruppen, die jeweils auf eine der folgenden vier Kategorien von Fähigkeiten fokussiert sind: Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung (1), zum Relativieren der eigenen und der fremden Kultur (2), zur Interpretation (3) und zur Interaktion (4). Die erste und die vierte der genannten Fähigkeiten sind aus der Teilkompetenz 'Fähigkeit zu entdecken und zu interagieren' (Byram 1997, S. 52f.) abgeleitet, während die zweite und die dritte Fähigkeit im Bereich der 'Fähigkeit zu interpretieren und in Beziehung zu setzen' (ebd.) angesiedelt sind. Bei der Fähigkeit zum Relativieren muss auch der enge Bezug zum Kompetenzbereich 'Haltungen, die es einem ermöglichen, das Eigene zu relativieren und das Andere zu schätzen' (ebd., S. 35) – Teil der affektiven Dimension interkultureller Kompetenz – hervorgehoben werden. Diese spezifischen Fähigkeiten werden anhand von Szenarios oder Problemsituationen geprüft, die sich an möglichen realen Situationen²⁶ orientieren. Zur Entwicklung dieser Aufgaben wurde auch auf Erfahrungen der im Kapitel 2 genannten Untersuchungen und

²⁵ *Nastavni plan i program za osnovnu školu.*

²⁶ Es geht dabei um real vorstellbare interkulturelle Begegnungssituationen, die Problemlösungen erfordern. Diese Situationen bzw. Szenarios sind nicht mit den kritischen Interaktionssituationen im Sinne von Thomas (Thomas/Wagner 1999) gleichzusetzen, denn sie beruhen auf keinen empirisch ermittelten kulturstandardbezogenen Situationen. Für interkulturelle Begegnungssituationen zwischen Kroaten und Bewohnern des deutschsprachigen Raumes stehen derzeit keine empirisch ermittelten, prototypischen kritischen Interaktionssituationen zur Verfügung.

Instrumente zurückgegriffen (vgl. Pachevska 2003, Brym 2004, Hesse/Göbel 2007, Äijälä 2009, INCA-Projekt).²⁷

Im Aufgabenblock Fähigkeit zur Informationsbeschaffung (1) wird geprüft, ob die Schüler in einer möglichen zukünftigen Situation wie z.B. Schüleraustausch einschätzen können, welche Informationen über das Zielsprachenland ihnen behilflich sein können, ob sie sich die benötigten Informationen beschaffen können und welche Strategien sie anwenden würden, um im Rahmen eines Austauschprogramms das jeweilige Land möglichst intensiv kennen zu lernen (vgl. INCA-Projekt).

Bei der Evaluation der Fähigkeit zum Relativieren (2) soll festgestellt werden, wie die Schüler die eigene und die fremde Kultur wahrnehmen und wo sie Ähnlichkeiten und Unterschiede sehen (vgl. Pachevska 2003, Brym 2004). Es wird geprüft, ob die Schüler ihre eigene und die fremde Kultur anhand von stereotypisierten Bilder betrachten und ob sie im Stande sind, ethnozentrische Perspektiven zu vermeiden. Dies wird mittels vier Aufgaben mit offenen Fragen untersucht. Eine davon ist die Erstellung einer Liste von Gegenständen, mit denen die Schüler eine 'kulturelle Box' ausstatten würden, um ihr Land einer imaginären Klasse aus dem deutschsprachigen Raum vorzustellen (vgl. Kubanek-German 2004, Brym 2004).

Der Aufgabenblock Fähigkeit der Interpretation (3) überprüft, ob die Schüler im Stande sind, eine Konfliktsituation oder ein Missverständnis zu erkennen. Hierzu wird den Schülern das Bild einer Konfliktsituation mit der Aufgabe präsentiert, zu beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist.

Die Aufgabengruppe Fähigkeit der Interaktion (4) prüft, wie sich die Schüler in einer real vorstellbaren interkulturellen Konfliktsituation verhalten würden. Ziel ist festzustellen, ob die Schüler diese Problemsituation interpretieren können, ob sie die Gefühle der betreffenden Personen verstehen und Empathie zeigen können. Darüber hinaus wird ermittelt, ob sich die Schüler eine angemessene Reaktion überlegen können (vgl. Hesse/Göbel 2007). Diese Aufgabe wurde in Anlehnung an das Instrument zur Evaluation der kulturspezifischen interkulturellen Kompetenz im Rahmen der DESI-Studie (Hesse/Göbel 2007) entwickelt. Es werden mehrere mögliche Antworten angeboten. Diese wurden auf Basis von Schülerantworten, die bei der Instrumenterprobung gesammelt wurden, formuliert; sie lassen sich den jeweiligen Kompetenzklassen nach DMIS zuordnen (Bennett 1993)

Die Einstellungen der Schüler gegenüber den Menschen aus dem deutschsprachigen Raum bzw. ihre 'Neugier und Offenheit' (Byram 1997, S. 35 u. 50) werden im dritten Teil des Instruments mittels einer Umfrage nach der Likert-Skala ermittelt. Die Umfrage wurde in Anlehnung an die im Jahre

²⁷ S. Anmerkung 20.

2007 durchgeführte Untersuchung über die Einstellungen der Schüler in den höheren Klassen der Grundschule gegenüber Deutschen ausgearbeitet (vgl. Šenjug 2008). Der Grad der Übereinstimmung der Schüler mit den angebotenen Behauptungen ermöglicht zum einen Einsichtnahme in die Offenheit der Schüler gegenüber dem Anderen, zum anderen gibt er auch Auskunft über den Grad ihrer Neugier für das Fremde sowie über die Intensität von Vorurteilen gegenüber Deutschen, Österreichern und Schweizern.

3.1. Metrische Charakteristika des Instrumentes und Evaluationsergebnisse

Das oben beschriebene Instrument wurde in mehreren Phasen im Rahmen eines Dissertationsprojektes an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb entwickelt. In der ersten Phase wurde eine Pilotuntersuchung durchgeführt, an der 160 Viertklässler aus 8 Klassen in 4 Grundschulen Nordwest- und Mittelkroatiens teilgenommen haben. Nach der Überprüfung von Gütekriterien erfuhr das Instrument einige inhaltliche und formale Verbesserungen. Da das Kriterium der Objektivität bereits bei der Konstruktion des Instrumentes und des Evaluationsverfahrens eingehalten wurde,²⁸ beschränkte sich die Instrumentüberprüfung auf die Kriterien der Validität und der Reliabilität. In seiner revidierten Fassung wurde das Instrument 2009 zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz von 355 DaF-Schülern der 4. Klasse mit Deutsch als erster Fremdsprache eingesetzt. Diese Untersuchung umfasste 17 Klassen in 11 Grundschulen aus 5 Gespanschaften in Nordwest-, Mittel- und Ostkroatien sowie Istrien. Nach der erneuten Überprüfung der Gütekriterien erwiesen sich der erste (kognitive Dimension) und der dritte Teil des Instrumentes (affektive Dimension) als metrisch zufriedenstellend, während im zweiten Teil (pragmatische Dimension) Mängel festgestellt wurden. Im Folgenden werden die angewandten Verfahren und einige zentrale Evaluationsergebnisse kurz erläutert.

Der erste Instrumententeil umfasste sechs Fragen zu landeskundlichen Kenntnissen der Schüler. Die Trennschärfekoeffizienten²⁹ aller Aufgaben

²⁸ Bei dem vorgestellten Instrument handelt es sich um ein Papier- und Bleistift-Verfahren, das nur eine minimale Interaktion zwischen dem Prüfer und den Befragten verlangt. Außerdem wurde das Evaluationsverfahren standardisiert, indem die Durchführung, Analyse und Interpretation des Instrumentes im Voraus festgelegt wurden.

²⁹ Die Trennschärfe eines Items zeigt, wie gut dieses Item das Gesamtergebnis eines Instrumentes abbildet. Dies bedeutet, dass die Probanden, die ein hohes Gesamtergebnis erreichen, ebenso auf einem trennscharfen Item eine hohe Punktzahl bekommen. Die Trennschärfe wird durch den Trennschärfekoeffizienten r_{it} angegeben

waren zufriedenstellend ($r_{it} > 0,35$). Cronbachs Alpha³⁰ betrug 0,68. Die nötige Erhöhung bis zum akzeptablen Wert des Alphakoeffizienten von 0,8 könnte durch eine Erhöhung der Itemanzahl erreicht werden.

Der zweite Instrumententeil evaluierte die handlungsbezogene Ebene der interkulturellen Kompetenz, die sowohl kognitive als auch affektive Teilkomponenten einbezieht. Der Instrumententeil umfasste dreizehn Aufgaben, aufgeteilt in vier Aufgabenblöcke. Als besonders problematisch erwies sich die Aufgabe zur Bildinterpretation ($r_{it} = 0,176$) (Aufgabenblock Fähigkeit zur Interpretation). Dies kann zum einen dadurch erklärt werden, dass das Bild nicht eindeutig genug war, zum anderen aber auch dadurch, dass die Schüler an solche Aufgabentypen nicht gewöhnt sind. Die Interpretationen waren sehr unterschiedlich, wobei eine Gruppe der Probanden sehr präzise und fokussiert die Bildsituation erklärte, während die Mehrheit der Schüler kaum im Stande war, den Konflikt zu erkennen. Weiterhin zeigten sich auch die Aufgaben zur Bewältigung von interkulturellen Konfliktsituationen (Aufgabenblock Fähigkeit der Interaktion) als nicht zielführend ($r_{it} < 0,35$). In der Pilotuntersuchung wurden zu diesem Bereich offene Fragen gestellt, die von den Schülern sehr unterschiedlich beantwortet wurden. Die Mehrheit der Probanden zeigte eine ethnozentrische Perspektive. Im verbesserten Instrument dagegen wurden Auswahlantworten angeboten, die aufgrund der Schülerantworten aus der Pilotstudie formuliert wurden. Dieses veränderte Aufgabenformat führte aber dazu, dass sich die Schüler mehrheitlich für die sozial erwünschten Antworten entschieden. So wurden in diesem Durchlauf völlig entgegengesetzte Ergebnisse ermittelt: Mehr als 60% der Schüler zeigten nun eine ethnorelative Betrachtungsweise.

Die Aufgaben zum Bestimmen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der kroatischen und der Kultur eines deutschsprachigen Landes (Aufgabenblock Fähigkeit zum Relativieren) hatten zwar zufriedenstellende Trennschärfekoeffizienten ($r_{it} > 0,35$), erwiesen sich jedoch als ungeeignet, da mehr als 35% der Probanden diese Aufgaben nicht gelöst hatten. Ein möglicher Grund könnte darin liegen, dass solche Aufgaben den kognitiven Entwicklungsstand der Kinder in der Primarstufe übersteigen. Die restlichen Aufgaben der genannten drei Aufgabengruppen sowie der gesamte Aufgabenblock Fähigkeit zur Informationsbeschaffung erwiesen sich als zufriedenstellend ($r_{it} > 0,35$).

Aus den dargestellten Problemaspekten des zweiten Instrumententeils geht hervor, dass es für die Weiterentwicklung des Instrumentes sinnvoll

³⁰ Die Zuverlässigkeit eines Instrumentes ist umso größer, je höher die Anzahl von gut korrelierten Items ist. Die Werte des Alphakoeffizienten ab 0,7 können als akzeptabel erachtet werden, ab 0,8 als sehr gut und höher als 0,9 als ausgezeichnet (Nunnally/Bernstein 1994). Die Höhe des Alphakoeffizienten hängt nicht nur von der durchschnittlichen Interkorrelation, sondern auch von der Anzahl der Items ab.

wäre, die Aufgabe zur Bildinterpretation sowie zur Feststellung von Unterschieden und Ähnlichkeiten auszulassen, während die Aufgaben zu interkulturellen Problemsituationen mit offenen Fragen begleitet werden sollten. Nach Auslassung der genannten Fragen betrug Cronbachs Alpha 0,729; er wies damit auf eine befriedigende Zuverlässigkeit hin.

Im dritten Teil des Evaluationsinstruments, der die Einstellungen der Schüler gegenüber den Menschen aus den deutschsprachigen Ländern ermittelt, wurde zur Überprüfung der Validität die Faktorenanalyse³¹ angewandt. Aufgrund einer im Jahre 2007 durchgeführten Voruntersuchung (vgl. Šenjug 2008) wurde erwartet, dass sich eine dreifaktorielle Struktur der Ergebnisse ergeben würde. Der Datensatz zeigte sich als geeignet für die Faktorenanalyse.³² Es wurden wie erwartet drei Faktoren extrahiert – Neugierde, Verslossenheit gegenüber den Anderen und die Neigung zu Vorurteilen. Durch die extrahierten Faktoren wurden 51,7% der Gesamtvarianz erfasst. Alle Items des jeweiligen Faktors zeigten eine zufriedenstellende Faktorenladung ($> 0,3$); Cronbachs Alpha betrug für alle drei Faktoren mehr als 0,8.

Die Validität des Gesamtinstrumentes erwies sich insgesamt als zufriedenstellend. Zwischen einzelnen Instrumentteilen untereinander haben sich statistisch signifikante schwache bis mittlere Korrelationskoeffizienten³³ ergeben. Zwischen den Instrumentteilen zur kognitiven und zur pragmatischen Dimension lag der Korrelationskoeffizient bei $r = 0,310$, zwischen den Instrumentteilen zur kognitiven und zur affektiven Dimension bei $r = 0,251$ und zwischen den Instrumentteilen zur pragmatischen und zur affektiven Dimension bei $r = 0,193$. Nach weiteren Verbesserungen des Instrumentes kann eine Erhöhung der Korrelationskoeffizienten erwartet werden.

Trotz dieser metrischen Einschränkungen des Evaluationsinstrumentes lassen sich bereits einige Ergebnisse bezüglich der interkulturellen Kompetenz der Schüler herausfiltern. So erreichten die Schüler im Bereich 'Wissen'

³¹ Die Faktorenanalyse ermöglicht die Reduktion mehrerer verschiedener manifester Variablen auf komplexere Hintergrundfaktoren (Bortz/Döring 2006, S. 378). Da es sich im dritten Instrumentteil um eine Umfrage mit 20 Items handelt, die drei Aspekte der Einstellungen überprüfen – Neugierde, Verslossenheit und Neigung zu den Vorurteilen –, eignet sich das Verfahren zur Überprüfung dieses dreifaktoriellen Konstruktes.

³² Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ($KMO = 0,822$) und der Bartlett-Test auf Sphärizität ($p < 0,001$) bestätigten diese Annahme. Das KMO-Kriterium zeigt, in welchem Ausmaß die Variablen miteinander korrelieren. Der Bartlett-Test auf Sphärizität prüft, ob die Korrelationskoeffizienten der Korrelationsmatrix signifikant von 0 abweichen. (Janssen/Laatz 2010, S. 581f.).

³³ Nach Petz (1997, S. 211) kann man sich an folgenden Richtwerten für Korrelationen orientieren: von 0 bis $\pm 0,20$ – sehr schwach; von $\pm 0,20$ bis $\pm 0,40$ – schwach; von $\pm 0,40$ bis $\pm 0,70$ – mittelstark; von $\pm 0,70$ bis $\pm 0,90$ – stark; über $\pm 0,90$ – sehr stark.

relativ niedrige Resultate. Nur 0,9% der Schüler kamen auf die maximale Punktezahl. Ein Drittel der Schüler löste weniger als 50% der Fragen. 32% der Schüler konnten keine Geschichten oder Märchen aus deutschsprachigen Ländern nennen, 25% keine Lieder oder Reime auf Deutsch anführen, 63% konnten sich sogar an keine einzige Sehenswürdigkeit erinnern.

Der zweite Instrumententeil, in dem 'Fähigkeiten' evaluiert wurden, wies variationsreiche Ergebnisse auf. Diese sind jedoch im Hinblick auf die o.a. metrischen Mängel nur unter Vorbehalt zu betrachten. Es zeigte sich aber, dass z.B. im Aufgabenblock Fähigkeit zur Informationsbeschaffung ein Drittel der Schüler nicht anführen konnte, welche Informationen vor einer Reise in ein fremdes Land nützlich sein können und wo sie sich notwendige Informationen beschaffen können. Im Aufgabenblock Fähigkeit zum Relativieren waren 45% der Schüler nicht in der Lage, Ähnlichkeiten zwischen alltagskulturellen Aspekten in Kroatien und in den deutschsprachigen Ländern zu benennen. Andererseits zeigten aber mehr als zwei Drittel der Schüler eine völlig angemessene, empathische Reaktion in der dargestellten interkulturellen Konfliktsituation (Aufgabenblock Fähigkeit der Interaktion).

Mit dem dritten Instrumententeil 'Einstellungen' wurde ermittelt, dass die Schüler/-innen neugierig ($M^{34} = 3,84$) und offen ($M = 3,77$) gegenüber den Menschen aus den deutschsprachigen Ländern sind. Gleichzeitig wurde eine hohe Neigung zu Vorurteilen ($M = 3,95$) festgestellt. So stimmten die Schüler mit Behauptungen, wie z.B. »Die Deutschen trinken gerne Bier« oder »Die Deutschen fahren gute Autos«, mehrheitlich völlig überein.

Die hier aufgezeigten Evaluationsergebnisse geben erstmals Einblick in alle drei Dimensionen der interkulturellen Kompetenz von jungen Deutschlernern in der kroatischen Grundschule. Sie bestätigen zum größten Teil die Befunde der im Kapitel 2 referierten Untersuchungen und erweitern sie für die spezifische Zielgruppe im Bereich des Wissens und der Einstellungen. Darüber hinaus geben sie auch erstmals empirisch gesicherte Auskunft über die interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler im frühen DaF-Unterricht. Der ermittelte Stand der interkulturellen Kompetenz der DaF-Lerner weist auf Defizite hin, deren Ursachen weiterer Untersuchungen bedürfen.

4. Schlussfolgerung

Vor dem Hintergrund der einleitenden Fragestellungen zur Bedeutung und zu den Grenzen und Möglichkeiten der Evaluation der interkulturellen

³⁴ M = Mittelwert.

Kompetenz im FSU mit dem Schwerpunkt DaF in der Primarstufe lässt sich abschließend folgendes feststellen:

1. Die Evaluation der interkulturellen Kompetenz ist ein notwendiges Segment des FSUs. Dies gilt auch für den frühen FSU, da hier die Grundlagen für die Erreichung des Globalziels 'interkulturelle kommunikative Kompetenz' gelegt werden.
2. Die zur Verfügung stehenden Komponentenmodelle der interkulturellen Kompetenz bieten zwar eine Basis zur Entwicklung eines interkulturellen Referenzrahmens für den schulischen FSU; ein wirklich geeigneter Bezugsrahmen muss aber erst noch entwickelt und empirisch geprüft werden. Aufgrund der Spezifika der Primarstufe trifft dies umso mehr für diese Altersgruppe zu. Solange diese Grundlagen noch ausstehen, müssen Evaluationsentwickler auf die vorhandenen Progressionsvorschläge und Curricula als Bezugsrahmen für die jeweiligen Evaluationsinhalte und erwartete Schülerleistungen zurückgreifen.
3. In diesem Kontext ist im Rahmen des Forschungsprojektes *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im FSU in der kroatischen Grundschule* ein metrisch zufriedenstellendes, mehrdimensionales Evaluationsinstrument entwickelt und empirisch erprobt worden, das Einschränkungen bezüglich des kognitiv-affektiven Entwicklungsstandes der Zielgruppe und einiger spezifischer lernkontextbezogener Faktoren berücksichtigt. Als Bestandteil der externen Evaluation des frühen DaF-Unterrichts in der Grundschule kann dieses Instrument dazu genutzt werden, die ausschließlich sprachliche Ausrichtung der bisherigen Prüfungsformate zu erweitern, oder aber dazu den Grad zu überprüfen, bis zu dem interkulturelle Lernziele realisiert werden, und zwar unabhängig von anderen Prüfungsteilen der externen Evaluation. Darüber hinaus kann das vorgestellte Instrument auch als Anregung zur Gestaltung von informellen Formen der kontinuierlichen Evaluation im Unterrichtsalltag dienen.

Literatur

- Äijälä, Heidi (2009): *Interkulturelle Kompetenz und ihr Testen im finnischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Abiturprüfung im Leistungskurs Deutsch vom Frühjahr 2008*. Tampere: Universität Tampere. URL: <http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.php?id=19984> (Zugriff: 20.1.2010).
- Bennett, Milton J. (1993): *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: Michael R. Paige (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, S. 21–71.

- Bennett, Milton J.; Hammer, Mitchell R. (2002): *The Intercultural Development Inventory* (IDI). Portland: International Communication Institute.
- Bennett, Milton J.; Hammer, Mitchell R.; Wiseman, Richard (2003): *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. »International Journal of Intercultural Relations« 27 (2003), S. 421–443.
- Bhawuk, Dharm P. S.; Brislin, Richard W. (1992): *The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism*. »International Journal of Intercultural Relations« 16 (1992), S. 413–436.
- Bolten, Jürgen (2000): *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problem-erfahrungen entsandter Führungskräfte*. In: Klaus Götz (Hg.): *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*. 2. Aufl. München: Rainer Hampp, S. 61–80 (angeführt nach Lüsebrink 2008).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bredella, Lothar (2003): *Lesen und Interpretieren im 'Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen': Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr, S. 45–56.
- Breka, Olinka (2012): *Uloga udžbenika i nastavnika u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika*. Unveröffentlichte Dissertation. Zagreb: Philosophische Fakultät der Universität Zagreb.
- Brym, Anna (2004): *Das Bild des fremden Landes in Aufsätzen von irischen und deutschen Grundschulern*. »Frühes Deutsch« 1.2 (2004), S. 39–43
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2009): *Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence*. In: Adelheid Hu, Michael Byram (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 215–234.
- Camerer, Rudolf (2007): *Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz*. »Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht« 12.3 (2007), S. 11. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm> (Zugriff: 18.9.2011).
- Chromiec, Elzbieta (2004): *Von der Offenheit des Kindes im interkulturellen Kontakt*. »Frühes Deutsch« 1.2. (2004), S. 34–38.
- Coperías Aguilar, Maria José (2008): *Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classrooms*. In: Eva Alcón Soler, Maria Pilar Safont Jordá (Hgg.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. s.l.: Springer, S. 59–78.
- Erlil, Astrid; Gymnich, Marion (2007): *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europublic (2007): *Sprachen und Kulturen in Europa (LACE) Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenpflichtunterricht in der Europäischen Union*.

- EAC/25/06 – »Studie zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht im Pflichtschulbereich in der Europäischen Union«. Abschlussbericht 2007. URL: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace_de.pdf (Zugriff: 2.1.2010).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Feng, Anwei; Fleming, Mike (2009): *Assessing intercultural competence for purpose – the SAILSA project*. In: Adelheid Hu, Michael Byram (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 235–252.
- Filipan-Žignić, Blaženka (2008): *Das Konzept der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Grundschule – Stand und Perspektiven*. In: Heidemarie Sarter (Hg.): *Lehrerkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker Verlag, S. 1–13.
- Gehrman, Siegfried (2007): *Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel*. In: *Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa 2. – 6. 10. 2006. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, S. 181–202.
- Gehrman, Siegfried; Petravić, Ana; Rončević, Ivana (2009): *Best-practice Kroatien: Best-practice in der DaF-Lehrerbildung? Voraussetzungen und Perspektiven*. In: Meral Çakır, Christian Merten, Birsan Sayınsoy Özünal, Tülin Polat, Nilüfer Tapan (Hgg.): *Tagungsdokumentation zum Symposium »Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa«*, 3.–4.4.2008. Istanbul: Istanbul Üniversitesi / Goethe-Institut, S. 51–63.
- Göbel, Kerstin, Hesse, Hermann-Günter (2004): *Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive*. »Zeitschrift für Pädagogik« 50.6. (2004), S. 818–834.
- Grotjahn, Rüdiger (2008): *Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien*. In: Bernd Tesch, Eynar Leupold, Olaf Köller (Hgg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 149–186.
- Hesse, Hermann-Günter, Göbel, Kerstin (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 256–272.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Jude, Nina (2008): *Interkulturelle Kompetenz*. In: Eckhard Klieme (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim et al.: Beltz, S. 180–190.
- Hesse, Hermann-Günter (2009): *Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht*. In: Adelheid Hu, Michael Byram (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 161–172.
- House, Juliane (2008): *What Is an 'Intercultural Speaker'?* In: Eva Alcón Soler, Maria Pilar Safont Jordá (Hgg.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. s.l.: Springer, S. 7–21
- Imahori, Todd T.; Lanigan, Mary L. (1989): *Relational model of intercultural communication competence*. »International Journal of Intercultural Relations« 13.3. (1989), S. 269–286.
- INCA. Intercultural Competence Assessment. URL: www.incaproject.org (Zugriff: 29.11.2010).

- Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2010): *Statistische Datenanalyse mit SPSS: eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. 7. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klieme, Eckhard et. al. (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. URL: <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde/view> (Zugriff: 12.11.2012).
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*. In: Annelie Knapp-Potthoff, Martina Liedke (Hgg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, S. 181–218.
- Knapp, Annelie (2008): *Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. In: Georg Auerheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–97.
- Kramsch, Claire (1998): *The privilege of the intercultural speaker*. In: Michael Byram, Michael Fleming (Hgg.): *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 16–31.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, S. 138–144.
- Kubaneck-German, Angelika (2004): *Herausbildung von interkultureller Aufmerksamkeit bei Schülern im frühen Fremdsprachenunterricht – explorative Vorstudien*. In: Adelheid Kierepka, Renate Krüger, Jürgen Martens, Markus Reinfried (Hgg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 127–144.
- Legac, Vladimir; Mikulan, Krunoslav; Siročić, Dunja (2007): *Razvoj interkulturalne svjesnosti kod učenika mlade školske dobi*. In: *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika – interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa. Čakovec, Osijek, S. 139–159.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 2., akt. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Mejovšek, Milko (2005): *Uvod u metode znanstvenoga istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1993): *Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning*. In: Mirjana Vilke, Yvonne Vrhovac (Hgg.): *Children and Foreign Languages*. Zagreb: Filozofski fakultet, S. 45–71.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1995): *Attitudes of Young Foreign Language Learners: a Follow-up Study*. In: Mirjana Vilke et al. (Hgg.): *Children and Foreign Languages – Les enfants and langues étrangères – Kinder und Fremdsprachen – Bambini e lingue straniere*. Zagreb: Filozofski fakultet, S. 16–33.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja

- i športa. URL: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (Zugriff: 29.11.2010).
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nunnally, Jum C.; Bernstein, Ira H. (1994): *Psychometric theory*. 3. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Pachevska, Mariya (2003): *Interkulturelle Erziehung im früh beginnenden Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Logos Verlag.
- Papenberg, Stefan (2009): *Die Überwindung von Ethnozentrismus im Englischunterricht*. In: Adelheid Hu, Michael Byram (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 199–212.
- Petz, Boris (1997): *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Petravić, Ana (2007): *Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht in der kroatischen Pflichtschule*. In: *Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa*, 2.–6.10.2006. *Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, S. 243–265.
- Petravić, Ana (2010): *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
- Petravić, Ana (2011): *Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung*. In: Vlatka Domović, Siegfried Gehrman, Marianne Krüger-Potratz, Ana Petravić (Hgg.): *Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster et al.: Waxmann, S. 105–128.
- Rončević, Ivana (2008): *Kompetenzen und Fertigkeiten im DaF-Studium: Einschätzungen der an der Fakultät für Lehrerbildung in Zagreb ausgebildeten DaF-Lehrer und DaF-Absolventen*. »KDV-Info« 17.32/33 (2008). Konferenzbericht: Neue Curricula und Unterrichtsqualität. XVI. Internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes, Malinska, 17.–19.10.2008, S. 139–144.
- Sercu, Lies (2004): *Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond*. »Intercultural Education« 15.1 (2004), S. 73–90.
- Sercu, Lies et al. (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An Interanational Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, Lies (2005): *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World*. In: Lies Sercu et al.: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An Interanational Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 1–18.
- Šenjug, Ana (2008): *Stav učenika viših razreda osnovne škole prema Nijemcima*. »Metodika« 9.17 (2008), S. 310–317.
- Šenjug, Ana; Petravić, Ana (2009): *Evaluation der interkulturellen Kompetenz im Primarbereich – Entwicklung eines Evaluationsinstruments*. »KDV-Info« 18. 34/35 (2009). Konferenzbericht: Lernen. Konzepte – Prinzipien – Anwendungsmöglichkeiten. XVII. Internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes, Biograd n/m., 16.–18.10.2009, S. 33–40.
- Thomas, Alexander; Wagner, Karl Heinz (1999): *Von der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz in-*

- terkultureller Trainingsprogramme. »Praxis des neusprachlichen Unterrichts«* 46 (1999), S. 227–236.
- Tucker, Shannon (2007): *Using Remark Statistics for Test Reliability and Item Analysis*. Baltimore: University of Maryland. URL: http://www.umaryland.edu/cits/testscoring/pdf/umbtestscoring_testanditemanalysis.pdf (Zugriff: 22.2.2012).
- Vogt, Karin (2007): *Bewertung interkultureller Kompetenzen: die Quadratur des Kreises?*. »Praxis Fremdsprachenunterricht« 6 (2007), S. 7–11.
- Vollmer, Helmut J. (2002): *Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger*. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 192–206.
- Zarate, Geneviève (1997): *Introduction*. In: Michael Byram, Geneviève Zarate (Hgg.): *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7–14.

