

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 1 (April 2016)

Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte

Prof. Dr. Ana Petravić

Fakultät für Lehrerbildung
Universität Zagreb
Savska cesta 77
10000 Zagreb

E-Mail: ana.petrvacic@ufzg.hr

Dr. Ana Šenjug Golub

Fakultät für Lehrerbildung
Universität Zagreb
Savska cesta 77
10000 Zagreb

E-Mail: ana.senjug@ufzg.hr

Abstract: Die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Globalziel des Fremdsprachenunterrichts setzt ein Fremdsprachenlehrerprofil voraus, das der Integration der Sprachvermittlung und der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden Rechnung trägt. Der Beitrag beschäftigt sich mit dieser Problematik auf zwei Ebenen. Zunächst wird der Abriss eines Kompetenzprofils der interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft skizziert. Anschließend werden vor diesem Hintergrund ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Selbstwahrnehmung der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in Kroatien präsentiert. Diese zeigen, dass einer prinzipiell positiven Grundeinstellung der DaF-Lehrkräfte zur Integration der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht Defizite in den Bereichen Vertrautheit mit unterschiedlichen Aspekten der deutschsprachigen Kulturen und Anwendung von Verfahren zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht gegenüberstehen. Hieraus ergeben sich Folgerungen für die DaF-Lehrerbildung und -fortbildung.

Intercultural communicative competence as a global aim of foreign language teaching requires a foreign language teacher profile which takes into account an integration of language teaching and of the development of the learners' intercultural competence. The paper deals with this issue on two levels. First, it provides an outline of a competence profile of the interculturally competent foreign language teacher. Second, the authors present against this background a selection of findings of an empirical investigation on the self-awareness of German language teachers with regard to the development of intercultural competence as part of foreign language teaching in Croatia. The results show that a basically positive attitude of teachers regarding the integration of intercultural competence into foreign language teaching is confronted with their insufficient familiarity with various aspects of German-speaking cultures and with the use of teaching practices fostering the development of intercultural competence in German language teaching. This, in turn, carries implications for the education and professional development of teachers of German as foreign language.

Schlagwörter: interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlehrerkompetenzen, Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Selbstwahrnehmung der DaF-Lehrkräfte; intercultural competence, foreign language teaching, foreign language teacher competences, teaching German as a foreign language, self-awareness of German language teachers

1. Einleitung

Die Etablierung der interkulturellen Kompetenz (vgl. exempl. Byram 1997; Coperías Aguilar 2008; Sercu 2005a) als eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts (FSU) hat sowohl für die Fremdsprachenforschung und -didaktik als auch für die Praxis des FSUs weitreichende Folgen: Sie führt zu einer Frage nach den Kompetenzen, über welche Fremdsprachenlehrkräfte verfügen müssen, um zwei unterschiedliche Lernprozesse – die Beherrschung eines neuen Sprachsystems und die Aneignung der interkulturellen Kompetenz (IK) –, miteinander verbinden und die Entwicklung ihrer Lernenden zu *interkulturellen Sprecherinnen und Sprechern*¹ (Byram 1997 u. 2009; Kramsch 1998; Krumm 2007; Zarate 1997) unterstützen zu können. Zum anderen lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die Realität des FSUs und die tatsächlich vorhandenen Lehrerkompetenzen bzw. auf die Frage, inwieweit die Lehrkräfte dem neuen interkulturell orientierten Lehrprofil entsprechen und ob sie gemäß diesem Profil auch unterrichtlich handeln und die interkulturelle Dimension erfolgreich in den FSU integrieren.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit diesen zwei Fragenkomplexen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache (DaF). Zur ersten Fragestellung wird zunächst ausgehend von Sercus (2005a, 2006) Erweiterung des interkulturellen Kompetenzmodells Byrams (1997, 2009) unter Rekurs auf zwei Kompetenzprofile der Fremdsprachenlehrkräfte im Bereich der IK (Radišić, Pavičić Takač & Bagarić [2007]; Sercu 2006) ein Profil der interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft vorgeschlagen (Kap. 2). Vor dem Hintergrund dieses Lehrprofils wird anschließend in Form einer empirischen Untersuchung der zweiten Frage nachgegangen. Hierzu werden ausgewählte Ergebnisse einer umfangreichen Studie zur Selbstwahrnehmung der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung der IK im FSU in der kroatischen 8-jährigen Grundschule² präsentiert (Kap. 3). Abschließend werden die Untersuchungsergebnisse in Bezug auf das hier vorgestellte Kompetenzprofil der interkulturell kompetenten Lehrkraft diskutiert und die sich daraus ergebenden Implikationen für die DaF-Lehrerbildung und -fortbildung angeführt (Kap. 4).

2. Das Profil der interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft

Jeder Versuch, ein interkulturell orientiertes Kompetenzprofil für fremdsprachliche Lehrkräfte zu entwickeln, steht vor dem Problem, dass es in der Fremdsprachenforschung bislang noch zu keiner konsensfähigen fremdsprachendidaktischen Auffassung über die Komponenten der IK³ gekommen ist, auf deren Grundlage die Bestimmung der erforderlichen Lehrerkompetenzen erfolgen könnte. Ebenso sind bisher nur wenige systematische Darstellungen spezifisch interkulturell ausgerichteter Lehrerkompetenzen vorgelegt worden (vgl. exempl. Petradić 2015; Risager 2000; Kramsch 2004; Sercu 2005a, 2006). Um trotz dieser Einschränkungen die interkulturell orientierten Kompetenzen der Fremdsprachenlehrkräfte beschreiben zu können, greift der vorliegende Beitrag auch auf solche Quellen zurück, die sich mit den für den FSU interkulturell relevanten Lehrerkompetenzen innerhalb eines Gesamtkompetenzsystems für den Fremdsprachenlehrerberuf beschäftigen (vgl. exempl. Kelly & Grenfell o.J.; Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska & Soghikyan 2007; Radišić et al. [2007]; North, Mateva & Rossner 2013).

Grundlegend für die nachfolgenden Überlegungen ist Sercus (2005a) Ergänzung des interkulturellen Komponentenmodells von Byram (1997; Byram, Gribkova & Starkey 2002). Auf der Basis Sercus (2005a) Kategorisierung der interkulturellen Kompetenzkomponenten entlang der kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Dimension wird im Folgenden in Form einer kritischen Zusammenführung und Erweiterung des spezifisch interkulturell fokussierten Fremdsprachenlehrerkompetenzmodells von Sercu (2006; vgl. auch Sercu 2005a)⁴ und der interkulturell relevanten Aspekte eines umfassenden Modells der Fremdsprachenlehrerkompetenzen von Radišić et al. ([2007])⁵ ein Kompetenzprofil der *interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft* skizziert (vgl. Petradić 2015).

Mit Fokus auf die affektive, kognitive und pragmatische Kompetenzdimension lassen sich folgende Einstellungen und Haltungen, Kenntnisse sowie Fertigkeiten der fremdsprachlichen Lehrkraft identifizieren, die sie in die Lage versetzen, die IK bei den Fremdsprachenlernenden aufzubauen und zu entwickeln.⁶ Es handelt sich hierbei um einen spezifischen Ausschnitt eines komplexen Gesamtkompetenzgefüges, das die für den FSU relevanten Anforderungen an die Fremdsprachenlehrkraft beschreibt.

Ana Petradić & Ana Šenjug Golub (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Auf der *affektiven Ebene* verfügt eine solche Lehrkraft über die Bereitschaft zur eigenen Entwicklung im Bereich der Einstellungen gegenüber den Kulturen bzw. den Angehörigen der Kulturen, die in den Prozess der interkulturellen Kommunikation involviert sind. Sie ist sich der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in Bezug auf die mit der Zielsprache verbundene(n) Kultur(en) bewusst (vgl. Radišić et al. [2007]: 32). Die interkulturell kompetente Lehrkraft zeichnet sich weiterhin durch eine positive Haltung gegenüber der Integration der IK in den FSU aus (vgl. Sercu 2006: 58). Sie besitzt sowohl die Bereitschaft zum Weiterlernen als auch – bezogen auf das Lernziel IK – die Bereitschaft zur Modifizierung eigener Einstellungen, Überzeugungen und Arbeitsweisen im Unterricht. Darüber hinaus ist eine solche Lehrkraft bereit, sich mit den Einstellungen (und Stereotypen) der Lernenden über die eigene und die mit der Zielsprache verbundene(n) Kultur(en) auseinanderzusetzen und sie als Ausgangspunkt zur Entwicklung von Einstellungen, die der IK förderlich sind, in den Lehr- und Lernprozess zu integrieren (vgl. ebd.). Sie ist ebenfalls willens, mit Lernenden, Eltern und Kolleginnen und Kollegen an der Entwicklung der IK zusammenzuarbeiten und mögliche Hindernisse institutioneller und/oder interpersoneller Art bei der Realisierung des Unterrichtziels IK in Kauf zu nehmen bzw. sich für die Umsetzung dieses Ziels zu engagieren (vgl. ebd.).

Im *kognitiven Bereich* verfügt die interkulturell kompetente Lehrkraft sowohl über zielsprachlich kulturelles Wissen als auch über Wissen bezogen auf die eigene bzw. die Kultur der Lernenden (vgl. Sercu 2006: 57; Radišić et al. [2007]: 27). Sie ist mit allgemeinkulturellen Fragestellungen vertraut (vgl. Sercu 2005a: 6) und hat Einsicht in verschiedene Kulturkonzepte mit Betonung auf ein erweitertes Kulturverständnis, das die Heterogenität und Dynamik der Kulturen sowie multiple individuelle Identitäten miteinschließt. Ferner besitzt eine solche Lehrkraft Kenntnisse über die Verbundenheit von Sprache(n) und Kultur(en) (Sercu 2005a: 5), über die Spezifika der interkulturellen Kommunikation in der Fremdsprache (vgl. Radišić et al. [2007]) und über unterschiedliche, insbesondere fremdsprachendidaktische Konzeptualisierungen der IK. Die interkulturell kompetente Lehrkraft kennt den Erwerbsprozess der IK, die Relevanz der politischen und ethischen Dimension der Entwicklung der IK im FSU und den Einfluss des interkulturellen Lernprozesses auf die Herausbildung der Identität der Lernenden. Darüber hinaus beherrscht sie fremdsprachendidaktische und fachdidaktisch/-methodische Aspekte der Entwicklung der IK im FSU.

Im Rahmen der *pragmatischen Dimension* ist die interkulturell kompetente Lehrkraft in der Lage, geeignete Strategien, Techniken und Aktivitäten für die Entwicklung (vgl. Sercu 2006: 57-58) und (Selbst)Evaluation (vgl. Radišić et al. [2007]: 26-31) der kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimension der IK der Lernenden auszuwählen und anzuwenden, und zwar mit dem Schwerpunkt auf der Integration des sprachlichen und interkulturellen Lernens. Außerdem ist eine solche Lehrkraft im Stande, den Stellenwert der IK in den Curricula und anderen die Sprach(en)bildung betreffenden Dokumenten und Instrumenten (Sprachenportfolios u.Ä.) kritisch zu beurteilen. In Bezug auf die Unterrichtsmaterialien für die Entwicklung der IK verfügt sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten, diese kritisch bewerten, auswählen (vgl. Sercu 2006), adaptieren und selbstständig ausarbeiten zu können. Die interkulturell kompetente Lehrkraft ist außerdem fähig, die für die Entwicklung der IK geeigneten Unterrichtssituationen zu gestalten, IK fördernde Lehransätze⁷ anzuwenden (vgl. ebd.: 58) und dementsprechende Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten sowie die Lernenden für den Erwerb der IK zu motivieren. Sie ist weiterhin befähigt, die Lernergruppen anregend und wirksam zu führen und dabei lernerorientiert zu agieren sowie mit Lernenden und anderen Lehrkräften im Team (vgl. Radišić et al. [2007]: 31) u.a. auch fächerübergreifend zu arbeiten. Zum Fertigkeitenrepertoire einer interkulturell kompetenten Lehrkraft gehört ebenfalls der produktive Umgang mit der Heterogenität des Umfelds und der Schülergruppe (vgl. ebd.: 29) sowie die Fähigkeit, die eigene IK und die eigenen fachdidaktisch/-methodischen Kompetenzen für die Entwicklung der IK der Lernenden kritisch zu beurteilen.

Einschränkend ist zu diesem *Lehrerprofil einer interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft* zu vermerken, dass es auf die gesamte Bandbreite der erwünschten interkulturell relevanten Lehrkompetenzen zielt. Es ist daher auch nicht als *conditio-sine-qua-non* eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, sondern als Rahmen, der die komplexen Anforderungen eines solchen Fremdsprachenunterrichts auf der Ebene der interkulturell ausschlaggebenden Lehrkompetenzen zusammenfasst und verdeutlicht, in welche Richtung das Kompetenzprofil der interkulturell qualifizierten Fremdsprachenlehrkräfte weiter entwickelt werden soll. Im Folgenden dient dieses Modell als Orientierung für eine empirische Untersuchung, die den Ist-Zustand hinsichtlich der interkulturell relevanten Kompetenzen der Fremdsprachenlehrkräfte ermittelt.

Ana Petravić & Ana Šenjug Golub (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

3. Empirische Studie zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte in Kroatien

Vor dem Hintergrund der oben angeführten, für einen interkulturell orientierten FSU notwendigen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften richtet sich das zweite Forschungsinteresse dieser Arbeit auf die Frage, ob und wenn, dann in welchem Ausmaß Fremdsprachen- bzw. DaF-Lehrkräfte über diese Kompetenzen verfügen und sie im Unterricht einsetzen. Mehrere nationale und internationale Studien zu den Überzeugungen von Fremdsprachenlehrkräften zum Stellenwert der IK im FSU und zu ihrer Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigenen interkulturell relevanten Kompetenzen wie auf die eigene Unterrichtspraxis lassen den Schluss zu, dass Lehrkräfte nur teilweise dem interkulturell orientierten Lehrerprofil entsprechen (vgl. exempl. LACE 2007; Lázár o. J.; Sercu, Bandura, Castro, Davcheva, Laskaridou, Lundgren, del Carmen Méndes García & Ryan 2005)⁸. Dabei nähern sie sich diesem Profil vor allem im affektiven Bereich an, während auf der kognitiven und pragmatischen Ebene Nachholbedarf identifiziert wurde.

3.1. Forschungsergebnisse zu interkulturellen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften

Im Folgenden wird kursorisch auf die Ergebnisse der erwähnten Untersuchungen zu je einem zentralen Kompetenzaspekt der jeweiligen Dimension eingegangen, die zugleich die Schwerpunkte der vorliegenden empirischen Studie bilden. Es handelt sich dabei um die *Einstellungen der Lehrkräfte zur Integration der IK in den FSU* (affektiv), um ihr *kulturspezifisches Wissen* (kognitiv) und um ihr Repertoire an geeigneten *Unterrichtsaktivitäten und Techniken* (pragmatisch).

So besagen die Befunde der internationalen Studien, dass die Fremdsprachenlehrkräfte mehrheitlich eine *positive Haltung zur Entwicklung der IK im FSU* besitzen. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz und die Förderung des Interesses an der Fremdsprache werden zwar eindeutig als Hauptziele des FSUs angesehen; gleichzeitig wird jedoch auch der Entwicklung der IK und anderen IK-förderlichen Ziele ein relativ hoher Stellenwert beigemessen (vgl. Castro & Sercu 2005: 21). Im Bereich der Überzeugungen überwiegen auch in anderen Studien positive, optimistische Überzeugungen hinsichtlich der Möglichkeit, die IK im FSU zu entwickeln bzw. sie in den FSU zu integrieren (vgl. Sercu 2005b: 123).

In Bezug auf das *Wissen über die mit der Zielsprache verbundene(n) Kultur(en)* wurde ein höherer Grad der Vertrautheit mit den Aspekten des alltäglichen Lebens identifiziert, während sich die Vertrautheit mit Themen aus Kultur- und Wissenschaftsgeschichte oder der multikulturellen und ethnischen Zusammensetzung der Gesellschaft als defizitär erwies (vgl. Ryan & Sercu 2005: 41). Zudem ist der Grad der Vertrautheit der Lehrkräfte mit den jeweiligen zielsprachenbezogenen Kulturbereichen mit der Häufigkeit der Behandlung von kulturbezogenen Themen und der Anwendung von Unterrichtsaktivitäten und -techniken zur Entwicklung der IK im FSU verbunden (vgl. Sercu 2005c: 145). Je vertrauter die Lehrkräfte mit den jeweiligen Aspekten der Kultur sind, umso häufiger behandeln sie entsprechende Themen und wenden IK-fördernde Unterrichtsaktivitäten an (vgl. hierzu auch LACE 2007: 50, 52).

Hinsichtlich der *Anwendung von Unterrichtsaktivitäten und -techniken, die alle drei Dimensionen der IK der Lernenden fördern*, wurde ermittelt, dass die Fremdsprachenlehrkräfte solche Unterrichtsaktivitäten bevorzugen, die auf Interaktion basieren, während die lernerzentrierten, Autonomie fördernden Unterrichtsaktivitäten und Techniken eher vernachlässigt werden (vgl. Bandura & Sercu 2005: 80; LACE 2007: 40). Darüber hinaus wurde ein positiver Einfluss der Ausbildung bzw. Fortbildung im Bereich des Interkulturellen auf die von den befragten Lehrkräften eingesetzten Unterrichtsaktivitäten zur Entwicklung der IK der Lernenden (vgl. hierzu Lázár o.J.: 17-20) bestätigt.

Für Kroatien liegen bislang Ergebnisse nur für den Englischunterricht vor (vgl. Breka 2012), die in der Grundtendenz mit den o.a. allgemeinen Befunden der vorausgehenden Studien übereinstimmen. Um einen über Englisch hinausgehenden Einblick in die Perspektive der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung der IK im FSU in Kroatien zu erhalten, wurden im Schuljahr 2013/2014 im Rahmen einer umfangreichen empirischen Studie die DaF-Lehrkräfte⁹ an den kroatischen Grundschulen (Klassen 1-8) zu ihren Einstellungen und Reflexionen sowie zu ihrer unterrichtlichen Praxis hinsichtlich der Vermittlung der IK befragt.¹⁰ Mit Fokus auf die Frage, ob und inwieweit sich die DaF-

Ana Petravić & Ana Šenjug Golub (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Lehrkräfte in Kroatien dem oben vorgeschlagenen Kompetenzprofil der interkulturell kompetenten Lehrkräfte annähern, werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchung präsentiert.

3.2. Forschungsdesign

Das *Hauptziel* der Gesamtuntersuchung war zu ermitteln, welche Einstellungen die DaF-Lehrkräfte an den Grundschulen in Kroatien in Bezug auf die IK im FSU haben, wie sie über dieses Unterrichtssegment reflektieren und wie sie ihre diesbezügliche Unterrichtspraxis und die eigenen Kompetenzen wahrnehmen. Damit wurden unterschiedliche Aspekte der affektiven, kognitiven und pragmatischen Dimension des oben vorgestellten Kompetenzprofils der interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft erfasst. Das *spezifische Ziel* der vorliegenden Teilstudie war, das Ausmaß der Übereinstimmung der ermittelten Kompetenzen der Befragten mit diesem Kompetenzprofil zu ermitteln. Hierzu wurde das Forschungsinteresse auf einzelne Untersuchungsaspekte gerichtet, die sich auf jeweils eine Teilkompetenz im Bereich der affektiven, kognitiven und pragmatischen Dimension beziehen. Im Rahmen der affektiven Dimension galt das Augenmerk der *(positiven) Haltung gegenüber der Integration der IK in den FSU*, während im kognitiven Bereich die Teilkompetenz *das Wissen über die mit der Zielsprache verbundene(n) Kultur(en)* im Mittelpunkt stand. Innerhalb der pragmatischen Dimension lag der Schwerpunkt auf den *Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auswahl und Anwendung geeigneter Aktivitäten für die Entwicklung der kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimension der IK der Lernenden* (vgl. Untersuchungsaspekte unter 3.1.).

An der Untersuchung nahmen insgesamt 271 DaF-Lehrkräfte an den 8-jährigen Grundschulen Kroatiens teil. Verwertbare Fragebögen lieferten 213 Befragte aus allen kroatischen Regionen, davon 204 Lehrerinnen und 9 Lehrer. Dabei gaben 62 % der befragten DaF-Lehrkräfte an, dass die Entwicklung ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz als Ausbildungsziel in ihr Studium integriert war. Mit methodisch-didaktischen Fragestellungen der IK im FSU befasste sich im Rahmen ihrer Ausbildung dagegen eine bedeutend geringere Anzahl der Befragten (44 %). Etwas mehr als ein Drittel der befragten Lehrkräfte (36 %) beteiligte sich an Fort- oder Weiterbildungsseminaren zu interkulturell relevanten Problemstellungen.

Die Untersuchung wurde von Dezember 2013 bis März 2014 mittels eines Online-Fragebogens durchgeführt. Als Instrument wurde eine modifizierte und ergänzte Fassung jenes Fragebogens eingesetzt, der ursprünglich zur Ermittlung der IK-bezogenen Einstellungen und Unterrichtspraxis der Englischlehrenden von Breka (2012) entwickelt wurde. Die für die vorliegende Studie relevanten Instrumententeile enthielten Fragen zu soziodemographischen Daten, zwei Rangordnungsskalen zur Relevanz einzelner Unterrichtsziele und -aspekte und drei 5-stufige Schätzskaalen, davon eine zu Überzeugungen hinsichtlich der Integration der IK in den FSU, eine zum Wissen über die mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen und eine zur Häufigkeit der Anwendung von interkulturell ausgerichteten Aktivitäten im DaF-Unterricht.

3.3. Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse für die jeweils untersuchte affektive (3.2.1.), kognitive (3.2.2.) und pragmatische (3.2.3.) Teilkompetenz des im Kapitel 2 vorgestellten Kompetenzprofils der interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft präsentiert.

3.3.1. Haltung zur Integration der IK in den FSU

Um die Frage zu beantworten, ob und inwieweit die DaF-Lehrkräfte in Kroatien im Bereich des Affektiven eine *positive Haltung zur Integration der IK in den FSU* aufweisen, wurden drei Untersuchungsaspekte erforscht: die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Relevanz einzelner Lehr- und Lernziele (I) und Unterrichtssegmente des FSUs (II) sowie die Überzeugungen der Befragten zur Möglichkeit, die IK im FSU zu entwickeln (III).

Im Bereich der *Lehr- und Lernziele des FSUs* (I) erachten die Befragten *die Förderung des Interesses der Lernenden an der Fremdsprache (FS), die sie lernen, an Menschen, die diese Sprache sprechen, und an Ländern, in denen diese Sprache gesprochen wird* (M=2,01), als das wichtigste von sieben angebotenen Zielen (vgl. Abb. 1). *Der Ent-*

wicklung der interkulturellen Kompetenz (M=4,46) weisen die DaF-Lehrkräfte dagegen den relativ niedrigen fünften Platz zu. Es wird jedoch aus den Ergebnissen sichtbar, dass die Befragten zwei mit der Entwicklung der IK eng verbundene Ziele – die Förderung der Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen (M=3,85) sowie das Bekanntmachen mit den Kulturen der Länder, in denen die Zielsprache gesprochen wird (M=4,13) – auf den dritten und vierten Rang platzieren. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die DaF-Lehrkräfte die IK als ein verhältnismäßig relevantes Ziel des FSUs wahrnehmen und dass diese Kompetenz bei der Bestimmung von Unterrichtszielen berücksichtigt wird. Dies wird zusätzlich durch die Einschätzung der Befragten unterstützt, dass die Förderung des Interesses an der FS und an den mit dieser FS verbundenen Menschen und Ländern das wichtigste Ziel des FSUs ist. Dieses Ziel bezieht sich zwar nicht explizit auf die IK und kann hauptsächlich als motivationaler Aspekt des FSUs betrachtet werden; es gehört jedoch zu den affektiven Komponenten der IK.

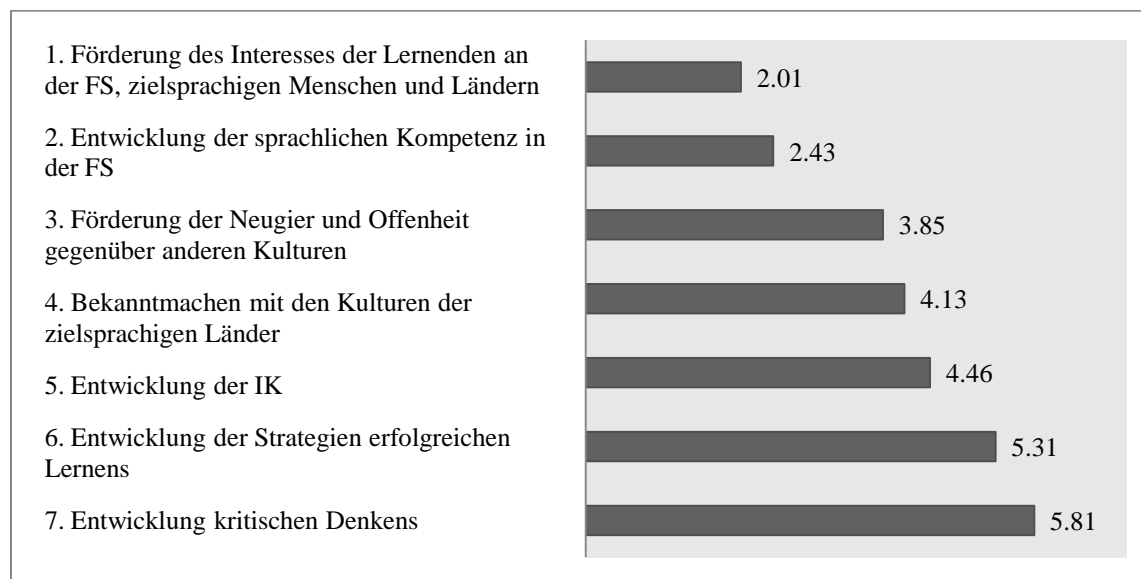


Abb. 1: Bedeutungsrank der Ziele des FSUs (1= von größter Bedeutung, 7= von geringerer Bedeutung)

Die letzten zwei Plätze in der Rangfolge der Unterrichtsziele belegen aus der Lehrerperspektive die Entwicklung der Strategien erfolgreichen Lernens (M=5,31) und des kritischen Denkens (M=5,81). Da es sich bei diesen beiden Fertigkeiten eigentlich um Teilkomponenten der IK handelt (vgl. Sercu 2005a; Breka 2012), wird ihre niedrige Rangfolge, die sie auch in anderen Untersuchungen (vgl. exempl. ebd.: 161) einnehmen, als Hinweis gedeutet, dass die befragten Lehrkräfte nicht genügend über die Komponenten der IK informiert sind bzw. diese zu eng definieren. Eine solche Interpretation der Datenlage müsste aber durch ein anderes Fragenformat zusätzlich überprüft werden, denn in der verwendeten Frageform konnten sich die Befragten nur für die angegebenen Ziele entscheiden. Ungeachtet dessen zeigen die Ergebnisse zu den Zielen des FSUs, dass die DaF-Lehrkräfte die Entwicklung der IK in der Regel als ein relevantes Ziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens ansehen.

In Bezug auf die Relevanz einzelner Unterrichtssegmente (II) konnte ermittelt werden, dass die vier sprachlichen Fertigkeiten (M=1,46) bei weitem als der wichtigste Aspekt von insgesamt fünf angebotenen Unterrichtsaspekten perzipiert werden, während der Wortschatz (M=2,77) nach Einschätzungen der DaF-Lehrkräfte den zweiten und die interkulturelle Kompetenz den dritten Platz nach Relevanz (M=3,20) einnehmen. Auf dem vierten Platz befinden sich aus der Sicht der Befragten die Strategien erfolgreichen Lernens (M=3,68), gefolgt von Grammatik (M=3,89), der die niedrigste Relevanz in der Rangfolge zugewiesen wird. Aufgrund der Vergleichbarkeit mit den Befunden zu den Zielen des FSUs zeugen diese Ergebnisse von der Konsistenz der Lehrereinstellungen, und zwar zum einen als Anerkennung der IK als relevanter Aspekt des FSUs und zum anderen als Ausrichtung der DaF-Lehrkräfte auf einen kommunikativ orientierten FSU.

Betrachtet man aber die quantitative Verteilung der Rangzuweisungen mit Fokus auf das Unterrichtssegment *interkulturelle Kompetenz* (Abb. 2), wird deutlich, dass die befragten DaF-Lehrkräfte der IK durchaus unterschiedliche Bedeutung beimessen. So nimmt dieser Unterrichtsaspekt bei etwas mehr als einem Viertel der Befragten (27,23 %) den vierten Platz ein; für etwas mehr als ein Fünftel der Lehrkräfte (22,07 %) ist die IK jedoch der zweitwichtigste Aspekt des FSUs. Obwohl im Durchschnitt der IK eine verhältnismäßig relevante dritte Position zugewiesen wird, zeigen die Ergebnisse zur Befragtenverteilung, dass für eine erhebliche Anzahl der Befragten diese Kompetenz immer noch von relativ geringer Bedeutung ist. Sogar jede fünfte Lehrperson (20,66 %) ist der Ansicht, dass dieser Unterrichtsaspekt am wenigsten wichtig ist.

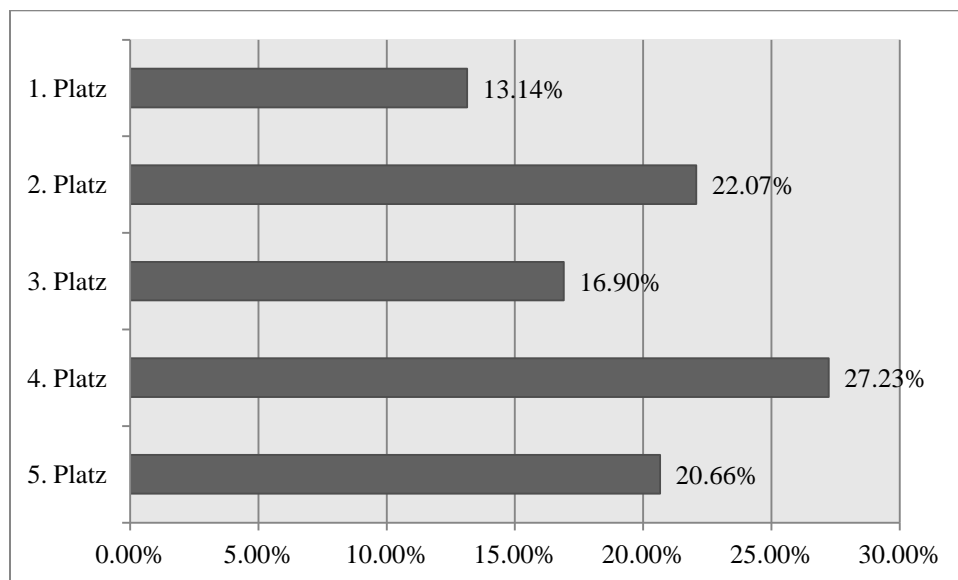


Abb. 2: Prozentuelle Befragtenverteilung hinsichtlich der Bedeutungszuweisung von IK

Die Überzeugungen der Befragten in Bezug auf die Möglichkeit, die IK im FSU zu entwickeln (III), wurden mittels einer 5-stufigen Schätzsкала (von 1=ich stimme damit nicht überein bis 5=ich stimme damit völlig überein) mit 16 Items ermittelt. Um die Daten auf komplexere Hintergrundfaktoren zu reduzieren, wurde eine Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode durchgeführt. Es wurden zwei Faktoren extrahiert, die ungefähr 50 % der Gesamtvarianz erklären. Die Faktorenladungen sowie die Zuordnung einzelner Items zu dem jeweiligen Faktor nach der Verwendung der Direct-Oblimin-Rotation sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tab. 1: Oblimin-rotierte Faktorenladungen der überzeugungsbezogenen Items

	Faktoren	
	1	2
3. Kulturbezogene Inhalte sollten in allen Unterrichtsfächern (fächerübergreifend) und nicht nur im FSU vermittelt werden.	,600	
8. In der Grundschule können die Fremdsprachenlernenden Grundkenntnisse über andere Kulturen erwerben.	,492	
12. Größerer Umfang von Kenntnissen über die zielsprachenrelevanten Kultur(en) fördert die Entwicklung der Toleranz und des Verständnisses der Lernenden gegenüber den Fremden.	,846	
13. Durch die Vermittlung von fremdkulturbezogenen Inhalten wird bei Lernenden das Bewusstsein über die eigene Kultur entwickelt.	,948	
14. Wir können den Lernenden helfen, Kenntnisse über andere Kulturen zu erwerben.	,873	
15. Wir können den Lernenden helfen, sich der Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen bewusst zu werden.	,834	
2. Nur Muttersprachler können Inhalte zu(r) mit der Zielsprache verbundenen Kultur(en) korrekt vermitteln.		,646
4. Politische, ethnische, religions- und rassenbezogene Themen sollten keinen Platz im Unterricht finden.		,641
5. Die IK sollte nur in ethnisch heterogenen Gruppen entwickelt werden.		,418
6. Es ist schwierig, an der Entwicklung der interkulturellen Fertigkeiten im grundschulischen FSU zu arbeiten.		,507
10. Im FSU sollten nur positive Aspekte der eigenen und der fremden Kultur thematisiert werden.		,660
11. Negative Stereotype können nicht abgebaut werden.		,654
16. Interkulturelle Fertigkeiten können im FSU nicht entwickelt werden.	-,377	,399

Auf dem ersten Faktor laden sechs Items, die eine optimistische und offene Haltung gegenüber der Integration der IK in den FSU aufweisen. Dabei ist die Entwicklung dieser Kompetenz im Kontext der Gesamtentwicklung der Lernenden positiv besetzt. Die Rolle der Lehrkräfte und des Unterrichts werden in Bezug auf die Förderung der IK der Lernenden als relevant eingeschätzt und zwar auch über den FSU hinaus. Dieser Faktor kann als *Optimismus gegenüber der Entwicklung der IK* bezeichnet werden.

Sieben Items, die hohe Ladungen auf dem zweiten Faktor aufweisen, spiegeln dagegen eine skeptische Haltung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Möglichkeit der Entwicklung der IK im DaF-Unterricht wider. Dieses Unterrichtsziel wird als eine schwierige, nur teilweise und hauptsächlich von Muttersprachlern realisierbare Aufgabe angesehen, die vorwiegend in ethnisch heterogenen Gruppen verfolgt werden sollte. Der beschriebene Faktor kann als *Skepsis gegenüber der Entwicklung der IK* charakterisiert werden.¹¹

Tab. 2: Deskriptive Parameter der überzeugungsbezogenen Subskalen

	N	Min	Max	M	C	D	SD
Optimismus	173	2,50	5,00	4,48	5,00	4,67	,542
Skepsis	173	1,00	3,86	1,96	1,71	1,86	,608

N - Anzahl der Befragten, Min - Minimum, Max - Maximum, M - arithmetisches Mittel, C - Modus, D - Median, SD - Standardabweichung

Ana Petravić & Ana Šenjug Golub (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Aus den Mittelwerten der beschriebenen Subskalen (s. Tab. 2) ist eine hauptsächlich positive Tendenz in den Überzeugungen der DaF-Lehrkräfte bezüglich der Entwicklung der IK im FSU ersichtlich. Der hohe Mittelwert auf dem ersten Faktor *Optimismus* ($M=4,48$) zeigt, dass die DaF-Lehrkräfte die Entwicklung der IK als ein wichtiges Ziel des FSUs betrachten, zu dessen Erreichung sie beitragen können. Dementsprechend ist der Mittelwert auf der Skala *Skepsis* relativ niedrig ($M=1,96$). Diese Ergebnisse stimmen mit den Einschätzungen der befragten DaF-Lehrkräfte zur Wichtigkeit einzelner Ziele und Aspekte des FSUs überein. Dabei muss auf den Unterschied zwischen den Befragten mit bzw. ohne einen IK-fördernden Input im Rahmen der Aus- und Fortbildung hingewiesen werden. Die Ergebnisse des T-Tests besagen, dass die DaF-Lehrkräfte, die sich im Studium mit interkulturell relevanten Problemstellungen befassten, im Vergleich zur Lehrergruppe ohne diese Ausbildungskomponente weniger Skepsis gegenüber der Entwicklung der IK aufwiesen ($t=-2,691$, $p=0,008$). Derselbe positive Einfluss auf die Überzeugungen der DaF-Lehrkräfte wurde hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungsangeboten zu interkulturell relevanten Fragen ermittelt ($t=-2,110$, $p=0,036$).

Zusammenfassend ergibt sich aus den oben dargestellten Ergebnissen zu einzelnen Variablen ein insgesamt positiver Befund für die untersuchte affektive Teilkompetenz des interkulturell orientierten Lehrerprofils – *positive Haltung zur Integration der IK in den FSU*. Die Untersuchung zeigte, dass die DaF-Lehrkräfte in Kroatien eine unterstützende Grundhaltung gegenüber der Entwicklung dieser Kompetenz im FSU aufweisen. Es muss jedoch einschränkend vermerkt werden, dass dieser Befund durch eine weit gestreute Wichtigkeitszuweisung der IK als Unterrichtselement relativiert wird.

3.3.2. Wissen über die mit der Zielsprache verbundene(n) Kultur(en)

Zur Ermittlung der kognitiv dimensionierten Teilkompetenz *des Wissens über die mit der Zielsprache verbundene(n) Kultur(en)* wurden mit Hilfe einer 5-stufigen Schätzskala (von 1=ungenügend bis 5=ausgezeichnet) die Einschätzungen der Befragten zum Grad ihrer Vertrautheit gegenüber unterschiedlichen Bereichen der deutschsprachigen Kulturen untersucht. Das Durchschnittsergebnis von 3,27 zeigt, dass die DaF-Lehrkräfte ihr Wissen als mittelmäßig einschätzen. Dabei variieren die Mittelwerte zu den einzelnen ermittelten Aspekten der deutschsprachigen Kulturen von 2,50 bis 3,99 (s. Tabelle 3). Von insgesamt 18 angebotenen Kulturaspekten erreichten die Befragten nur bei sieben die zweitbeste Durchschnittsbeurteilung sehr gut (4), während sie sich bei den restlichen 11 Aspekten mit der Durchschnittsbewertung gut (3) einschätzen. Dabei wird die Vertrautheit mit Festen und Feiertagen, mit Essen und Trinken, mit der Tradition, der Bildung, der Literatur, dem Alltagsleben sowie mit den geschichtlichen und geographischen Aspekten der mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen am besten eingeschätzt. Es fällt auf, dass es sich bei diesen Aspekten entweder um die Themen handelt, die in den Lehrwerken bzw. in den Lehrplänen stark repräsentiert sind (z.B. Essen und Trinken, Feste und Feiertage) oder um Bereiche, die in den Studienprogrammen für die DaF-Lehrerbildung stark vertreten sind (z.B. Literatur, Geschichte). Demgegenüber bewerten die DaF-Lehrkräfte ihr Wissen in Bereichen wie Wissenschaft, Subkulturen und ethnische Gruppen häufig als mangelhaft. Dieser Befund korrespondiert mit der Vernachlässigung dieser Inhalte in den Lehrwerken bzw. Lehrplänen. Unter den Kulturaspekten, bei denen die Befragten eine mittelmäßige Vertrautheit angeben, befinden sich unerwarteterweise auch diejenigen, die für die Zielgruppe der 7- bis 14-jährigen DaF-Lernenden in der 8-jährigen kroatischen Grundschule als interessant und motivierend angesehen werden und daher auch in den Lehrplänen vorkommen (z.B. Welt der Jugendlichen, Musik, Film, Sport). Diese Ergebnisse deuten möglicherweise auf ein fehlendes Interesse der befragten DaF-Lehrkräfte hin, sich kontinuierlich über diese Themenbereiche zu informieren, die zudem einem intensiven Wandel unterzogen sind.

Tab. 3: Deskriptive Parameter der Vertrautheit mit den Aspekten der deutschsprachigen Kulturen

	N	Min	Max	M	D	SD
Feste und Feiertage	187	1	5	3,99	4	,889
Essen und Trinken	187	2	5	3,96	4	,838
Bildung	187	1	5	3,76	4	,905
Bräuche und Tradition	187	1	5	3,74	4	,934
Literatur	187	1	5	3,71	4	,899
Alltagsleben und Verhaltensmuster	187	1	5	3,68	4	,990
Geschichte und Geographie	187	1	5	3,60	4	,900
Werte und Ansichten	186	1	5	3,31	3	1,034
Welt der Jugendlichen	187	1	5	3,20	3	1,036
Musik	187	1	5	3,19	3	1,084
Religion	187	1	5	3,09	3	1,028
Kunst	187	1	5	3,09	3	,963
Sport	187	1	5	2,94	3	1,151
Film	187	1	5	2,91	3	1,096
Politik und Wirtschaft	187	1	5	2,87	3	1,002
Ethnische Gruppen	187	1	5	2,74	2	1,098
Subkulturen	187	1	5	2,53	2	1,099
Wissenschaft	187	1	5	2,50	2	,986

N - Anzahl der Befragten, Min - Minimum, Max - Maximum, M - arithmetisches Mittel, C - Modus, D - Median, SD - Standardabweichung

Aus diesen Ergebnissen ist eine relativ niedrige Selbsteinschätzung der Befragten ersichtlich. Darüber hinaus wurden einige Bereiche als besondere Schwachstellen identifiziert. Dies zeigt, dass in Bezug auf die Teilkompetenz Wissen über die mit der Zielsprache verbundenen Kulturen Nachholbedarf besteht. Die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung dieser Teilkomponente des DaF-Lehrerprofils wird zusätzlich durch die Ergebnisse weiterführender Analysen untermauert, die belegen, dass der Grad der Vertrautheit gegenüber den jeweiligen Aspekten der deutschsprachigen Kulturen ausgeprägt positive, statistisch signifikante Korrelationen mit der Bandbreite und Häufigkeit der Behandlung von entsprechenden Themen¹² im DaF-Unterricht und mit dem Repertoire und der Häufigkeit der Anwendung von Aktivitäten und Techniken zur Entwicklung der IK im DaF-Unterricht¹³ aufweist. In diesem Zusammenhang muss auf die Relevanz der IK-fördernden Inhalte in der DaF-Lehrerbildung und -fortbildung verwiesen werden. Die Ergebnisse des T-Tests machen deutlich, dass die DaF-Lehrkräfte, die sich in ihrem Studium mit interkulturell relevanten Fragestellungen auseinandergesetzt haben, im Gegensatz zur Befragtengruppe ohne diesen Input, ihre Vertrautheit mit den Aspekten der mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen höher einschätzen ($t=3,374$, $p=0,001$). Dieselbe Tendenz wurde bei denjenigen DaF-Lehrkräften festgestellt, die sich an Fortbildungsseminaren mit IK-fördernden Inhalten beteiligt haben ($t=3,235$, $p=0,001$).

3.3.3. Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auswahl und Anwendung der IK-fördernden Unterrichtsaktivitäten

Bei der Ermittlung der pragmatisch ausgerichteten Teilkompetenz *Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auswahl und Anwendung geeigneter Aktivitäten für die Entwicklung der kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimension der IK der Lernenden* richtete sich das Forschungsinteresse auf die Häufigkeit der Anwendung von Unterrichtsaktivitäten und -techniken, die alle drei Dimensionen der IK der Lernenden fördern. Die befragten DaF-Lehrkräfte schätzten 16 interkulturell orientierte Aktivitäten auf der 5-stufigen Skala (von 1=nie bis 5=immer) nach dem Kriterium ein,

Ana Petravić & Ana Šenjug Golub (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

wie häufig sie diese in ihrem Unterricht einsetzen. Um diese Aktivitäten auf komplexere Hintergrundfaktoren zu reduzieren, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Es wurden drei Faktoren extrahiert, die ungefähr 57 % der Gesamtvarianz erklären. Die Faktorenladungen sowie die Zuordnung einzelner Items zu dem jeweiligen Faktor nach der Verwendung der Direct-Oblimin-Rotation sind der Tabelle 4 zu entnehmen. Die ermittelte Faktorenstruktur stimmt mit den Validierungsergebnissen der Instrumentfassung für Englischlehrende (vgl. Breka 2012: 236) überein, so dass die folgende inhaltliche Interpretation der festgestellten Faktoren an Brekas (ebd.) Untersuchung anknüpft.

Tab. 4: Oblimin-rotierte Faktorenladung der Items im Bereich der Auswahl und Anwendung der interkulturell ausgerichteten Aktivitäten

	Faktoren		
	1	2	3
1. Ich spreche mit den Lernenden über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihrer Kultur und der/den fremden Kultur(en).	,526		
5. Ich erzähle den Lernenden von meinen Erfahrungen in anderen Ländern und mit fremden Menschen.	,368		
9. Ich rege die Lernenden an, über ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf die fremden Länder und Menschen zu berichten.	,691		
10. Ich rege die Lernenden an, über verschiedene Aspekte der eigenen Kultur zu sprechen/ berichten.	,723		
12. Ich rege die Lernenden an, ihre eigenen Einstellungen und Meinungen zu Ereignissen zu äußern, die auf Vorurteilen und Intoleranz (in Bezug auf Rassen, Religionen, Geschlechter usw.) beruhen.	,781		
13. Ich spreche mit den Lernenden über die negativen Stereotype gegenüber den Angehörigen anderer Kulturen und über mögliche Folgen dieser Stereotype.	,659		
2. Ich rege die Lernenden an, über die im Unterricht behandelten kulturbezogenen Themen weiter zu recherchieren (Enzyklopädien, Internet, Lehrwerke für andere Fächer etc.) und darüber zu berichten.	,343	-,728	
3. Ich rege die Lernenden an, selbstständig über einen Aspekt der fremden Kultur ihrer Wahl zu recherchieren und darüber im Unterricht zu berichten.		-,755	
4. Die Lernenden beteiligen sich an Rollenspielen, die interkulturelle Begegnungen, mögliche Missverständnisse und Lösungsmöglichkeiten thematisieren.		-,433	
6. Ich bringe ausländische Gäste in den Unterricht, damit sie meinen Lernenden von ihrem Land, ihren Landsleuten und Kulturen erzählen.	-,356	-,428	,540
7. Wir schauen uns Filme über fremde Länder an und sprechen anschließend darüber.			,649
8. Wir hören uns Lieder ausländischer Interpreten an und sprechen über kulturbezogene Signale/Symbole in den Liedertexten.			,701
11. Wir lesen literarische Texte und sprechen über kulturbezogene Signale/Symbole in diesen Texten.	,319		,457
14. Ich veranstalte Quiz über deutschsprachige Länder.			,679
15. Wir lesen ausländische Zeitungen/ Magazine in deutscher Sprache und suchen nach kulturbezogenen Themen, die wir nachher bearbeiten.			,725
16. Wir recherchieren im Internet nach Themen, die wir nachher bearbeiten.			,601

Für die sechs Items, die den ersten Faktor formen, ist eine Interaktionsorientierung charakteristisch. Es handelt sich dabei um die Unterrichtsaktivitäten, die auf das Gespräch der Lehrperson mit den Lernenden ausgerichtet sind. Ihre Umsetzung erfordert die Interpretation von kulturbedingten Inhalten und Symbolen, die Darstellung der Schüler- und Lehrererfahrungen oder einen Meinungsaustausch über Überzeugungen und Werte. Diese Komponente kann in Anlehnung an Breka (ebd.) *Interaktion* genannt werden. Die drei Items, die den zweiten Faktor ausmachen, beziehen sich auf die Unterrichtsaktivitäten, die Selbstständigkeit und aktive Teilnahme der Lernenden verlangen. Dies ist z.B. der Fall bei Rechercheaufgaben sowie bei der Interpretation und Reflexion der selbstentdeckten kulturellen Symbole. Diese Komponente kann als *aktive Schülerrolle* bezeichnet werden (vgl. ebd.: 237). Der dritte Faktor enthält sieben Items, die auf das Sammeln und Analysieren der Informationen über kulturbezogene Phänomene fokussiert sind. Die Auseinandersetzung mit diesen kulturellen Elementen erfolgt durch die Arbeit an verschiedenen authentischen deutschsprachigen Texten oder durch direkten Kontakt mit deutschsprachigen Personen aus anderen Kulturen. Diese Komponente kann als *externe Informationsquelle* charakterisiert werden (vgl. ebd.).¹⁴

Die deskriptiven Parameter der beschriebenen Faktoren weisen mittelmäßige Ergebnisse hinsichtlich der Häufigkeit der Anwendung interkulturell ausgerichteter Aktivitäten im FSU (s. Tab. 5) auf. Die Durchschnittswerte der einzelnen Faktoren zeigen, dass die DaF-Lehrkräfte von allen erfragten Unterrichtsaktivitäten am häufigsten diejenigen aus dem Bereich der Interaktion (M=3,25) anwenden bzw. dass sie relativ oft mit den Lernenden über unterschiedliche kulturbezogene Erfahrungen, Einstellungen, Überzeugungen usw. sprechen. Den zweiten Platz nehmen die auf einer aktiven Schülerrolle beruhenden Aktivitäten (M=2,95) ein, bei denen die Schülerinnen und Schüler zur weiteren Recherche über kulturbezogene Informationen angeregt werden. Die Benutzung von externen Informationsquellen, wie z.B. deutschsprachige Zeitungen, literarische Texte und direkter Kontakt mit den deutschsprachigen Personen aus anderen Kulturen, gehört zu der Gruppe von Aktivitäten (M=2,41), bei denen die geringste Anwendungsfrequenz identifiziert wurde.

Tab. 5: Deskriptive Parameter der Subskalen im Bereich der Auswahl und Anwendung interkulturell ausgerichteter Unterrichtsaktivitäten

	N	Min.	Max.	M	C	D	SD
Interaktion	210	1,17	5,00	3,25	3,17	3,17	,751
Aktive Schülerrolle	211	1,00	5,00	2,92	3,00	3,00	,916
Externe Informationsquelle	211	1,14	4,29	2,41	2,43	2,43	,714

N - Anzahl der Befragten, Min - Minimum, Max - Maximum, M - arithmetisches Mittel, C - Modus, D - Median, SD - Standardabweichung

Aufgrund dieser Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die DaF-Lehrkräfte nach eigenen Angaben die *Aktivitäten für die Entwicklung der kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimension der IK der Lernenden* nur sporadisch oder selten in ihrem Unterricht einsetzen. Von diesen Aktivitäten sind diejenigen am häufigsten vertreten, die keine besondere Vorbereitung, beispielsweise in Form von zusätzlichen Materialien, neuen Medien oder direkten Kontakten mit den deutschsprachigen Personen aus anderen Kulturen, voraussetzen. Das heißt, dass die Lehrkräfte zwar primär solche Aktivitäten auswählen, die einfach zu organisieren und umzusetzen sind, dass sie aber diese Aktivitäten nur manchmal im DaF-Unterricht durchführen. Im Gegensatz dazu werden die Unterrichtsaktivitäten, die eine aktive Rolle der Lernenden voraussetzen, deutlich weniger angewendet. Dieser Befund lässt den Schluss zu, dass die befragten DaF-Lehrkräfte in unzureichendem Ausmaß einen IK-fördernden lernerorientierten und Autonomie unterstützenden Ansatz in ihrer Unterrichtspraxis anwenden. Dies bedeutet zugleich, dass sich die IK-unterstützenden Lehr- und Lernansätze der Konzeptvermittlung und -veränderung gegenüber dem traditionellen Unterrichtsparadigma der Wissensvermittlung im DaF-Unterricht nur unzureichend behaupten können (vgl. hierzu Elsen & St John 2007). Setzt man diese Ergebnisse in Beziehung zur DaF-Lehrerbildung, so fällt auf, dass die Befragten, die sich in ihrem Studium mit der Problematik der Entwicklung der IK bei den Lernenden beschäftigten, interkulturell ausgerichtete Aktivitäten öfter als ihre Kolleginnen und Kollegen anwenden, die diese Ausbildungs-

komponente nicht erhalten haben (Interaktion: $t=2,678$, $p=0,008$; aktive Schülerrolle $t=1,971$, $p=0,05$; externe Informationsquelle: $t=2,934$, $p=0,004$). Ein vergleichbar positiver Unterschied konnte zu Gunsten der Befragten festgestellt werden, die an interkulturell relevanten Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben (Interaktion: $t=3,103$, $p=0,002$; aktive Schülerrolle $t=2,914$, $p=0,04$; externe Informationsquelle: $t=2,984$, $p=0,003$).

4. Schlussfolgerung und Ausblick

Führt man die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu ausgewählten Komponenten des hier vorgeschlagenen Kompetenzprofils der interkulturell kompetenten Lehrkraft zusammen, wird deutlich, dass die befragten DaF-Lehrkräfte dem anvisierten Lehrerprofil am meisten im affektiven Bereich entsprechen, während auf der pragmatischen und kognitiven Ebene deutliche Abweichungen identifiziert werden konnten.

Aufgrund der ermittelten lehrerseitigen Anerkennung der IK als eines der relevanten Ziele des FSUs¹⁵ und der prinzipiell optimistischen Überzeugungen zur Integration der IK in den FSU konnte trotz einzelner relativierender Teilergebnisse eine generell positive Haltung der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf die Möglichkeit, die IK im DaF-Unterricht zu entwickeln, festgestellt werden. Dieser Befund ist von großer Relevanz, denn eine solche IK-förderliche Tendenz im affektiven Bereich kann eine wichtige Grundlage für die Integration der IK im DaF-Unterricht darstellen. Trotz dieser positiven Disposition zur IK im DaF-Unterricht ist jedoch im pragmatischen Bereich ein deutliches Defizit in Bezug auf die Anwendung der IK-unterstützenden Unterrichtsaktivitäten ermittelt worden. Die Untersuchungsergebnisse zu dieser Teilkompetenz, die von einem eher lehrerzentrierten DaF-Unterricht zeugen, legen einen Kontrast zwischen den Überzeugungen der DaF-Lehrkräfte und ihrer Wahrnehmung der eigenen Unterrichtspraxis offen. Zwei Deutungen zur Erklärung dieser Diskrepanz erscheinen besonders naheliegend: Zum einen kann man annehmen, dass die Befragten über unzureichende fachdidaktische und -methodische Kompetenzen verfügen, was sie daran hindert, ihre positiven Grundsätze hinsichtlich der Integration der IK im DaF-Unterricht umzusetzen. Zum anderen kann der Grund für diese Inkonsistenz zwischen dem affektiven und pragmatischen Bereich darin liegen, dass die DaF-Lehrkräfte die Wichtigkeit der IK im FSU nur auf der deklarativen Ebene anerkennen, darüber hinaus aber nicht bereit sind, sich für die Realisierung dieses Ziels im DaF-Unterricht zu engagieren. Dieser zweite Erklärungsversuch scheint jedoch durch die Befunde für die untersuchte kognitive Teilkompetenz widerlegt zu werden. Die eher mittelmäßige Selbsteinschätzung der Befragten im Bereich des kulturbezogenen Wissens weist auf eine gewisse Unsicherheit der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf unterschiedliche Aspekte der mit der deutschen Sprache verbundenen Kulturen hin. Nach den Ergebnissen weiterführender Analysen (s. unter 4.2.2.; vgl. auch Sercu 2005c) kann sich eine solche Unsicherheit einschränkend auf die Häufigkeit der Behandlung von kulturbezogenen Themen und der Anwendung von angemessenen Unterrichtsaktivitäten im FSU auswirken. Sofern die befragten DaF-Lehrkräfte jedoch einen höheren Vertrauheitsgrad gegenüber einzelnen Bereichen der deutschsprachigen Kulturen erreichen würden, so eine mögliche Schlussfolgerung, würden sie sich häufiger mit entsprechenden Themen im Unterricht auseinandersetzen und auch häufiger IK-fördernde Unterrichtsaktivitäten einsetzen.

Diese Befunde zum DaF-Lehrerprofil in Kroatien stimmen im Allgemeinen mit den bereits ermittelten Trends in Kroatien (vgl. Breka 2012) und in anderen europäischen Ländern (vgl. LACE 2007; Sercu et al. 2005) überein. Dabei muss einschränkend vermerkt werden, dass dieser Ist-Stand einer prinzipiell positiven Haltung gegenüber der IK im FSU auf der einen und der unzureichenden Umsetzung dieses Ziels im konkreten FSU auf der anderen Seite aufgrund von Lehrerbefragungen zur interkulturellen Dimension im FSU erhoben wurde und somit ausschließlich die Lehrerperspektive widerspiegelt. Folglich müsste die Realitätshaltigkeit dieser Ergebnisse erst durch weitere Untersuchungen wie z.B. Unterrichtsbeobachtungen und Messungen der Lehrer- und Schülerkompetenzen im Bereich der IK bestätigt werden. Trotzdem kann die aus der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte sich ergebende Inkonsistenz zwischen der Bereitschaft der Fremdsprachenlehrkräfte, die IK in den FSU zu integrieren, und der eigenen Unterrichtspraxis als Hinweis auf mögliche Problembereiche des FSUs in Bezug auf die Entwicklung der IK der Lernenden gedeutet werden. Ebenso können diese Ergebnisse als Indiz interpretiert werden, dass die Fremdsprachenlehrkräfte für eine intensivere interkulturelle Ausrichtung des FSUs Unterstützung benötigen.

In diesem Zusammenhang kann der Fremdsprachenlehrerbildung und -fortbildung eine zentrale Rolle zukommen. Dafür sprechen auch die in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse zu positiven Korrelationen der ermittelten DaF-

Ana Petraović & Ana Šenjug Golub (2016), Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum interkulturell orientierten Kompetenzprofil der DaF-Lehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 245-262. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Lehrerkompetenzen und der bildungsbezogenen Variablen (vgl. hierzu auch Breka 2012; Lázár o.J.). Die DaF-Lehrkräfte, die sich in ihrem Studium und/oder im Rahmen der Fortbildung mit den IK-fördernden Inhalten beschäftigt haben, weisen im Vergleich zur Lehrergruppe, die keinen IK-bezogenen Input erhalten hat, statistisch signifikante IK-förderliche Unterschiede in allen drei untersuchten Teilkompetenzen auf (vgl. hierzu auch Šenjug Golub 2014). Es muss jedoch betont werden, dass auch diese erstere Befragtengruppe vom anvisierten interkulturell ausgerichteten Lehrerprofil abweicht. Dieser Befund könnte auf die Notwendigkeit hinweisen, die Programme der DaF-Lehrerbildung und -fortbildung in Bezug auf die Befähigung zur Integration der IK in den FSU zu stärken.

Ausgehend von den Befunden dieser Studie ergeben sich einige Implikationen für die DaF-Lehrerbildung und -fortbildung. Diese beziehen sich sowohl auf die Förderung der eigenen IK der angehenden und tätigen DaF-Lehrkräfte als auch auf ihre fachdidaktische und -methodische Befähigung zur Entwicklung der IK der Lernenden.

So ist in Bezug auf den ersten Kompetenzbereich eine systematische Förderung der IK im Studium und in der Fortbildung eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die Lehramtsstudierenden und DaF-Lehrkräfte die für die Einleitung interkultureller Lernprozesse notwendige Vertrautheit mit den Aspekten der deutschsprachigen Kulturen entwickeln. Dies erfordert eine intensive Einbeziehung von interkulturell relevanten Lerninhalten in die Studien- und Fortbildungsprogramme der DaF-Lehrenden. Ebenso ist es von Bedeutung, die Lehr- bzw. Fortbildungsveranstaltungen zur Kultur, Sprache und Literatur miteinander zu vernetzen, um deutliche Verbindungen zwischen dem sprachlichen und dem kulturellen Aspekt der Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz herzustellen. Eine wichtige Unterstützung hierzu können IK-fördernde Methoden wie z.B. das erfahrungsbasierte Lernen durch Aufenthalte im deutschsprachigen Raum oder durch medienunterstützte Kontakte mit den (*interkulturellen Sprechern*) (vgl. Anm. 1) des Deutschen leisten.

Im Rahmen der fachdidaktischen und -methodischen Befähigung zur Entwicklung der IK der Lernenden im DaF-Unterricht müssen die Voraussetzungen gesichert werden, dass sich die angehenden und tätigen DaF-Lehrkräfte sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch mit den Inhalten auseinandersetzen, die den Prozess der Aneignung der IK und die Möglichkeiten seiner Verschränkung mit dem Spracherwerbsprozess betreffen. Zu diesem Inhaltsbereich gehört auch die Einsicht in die Komplexität der IK und in die altersgerechten Möglichkeiten, unterschiedliche Komponenten der IK im DaF-Unterricht zu entwickeln. Zentral hierfür ist die Befähigung zur unterrichtlichen Umsetzung von lernerorientierten, Autonomie fördernden Lehr- und Lernansätzen, die sich im kognitiven Bereich nicht auf die Wissensvermittlung beschränken, sondern auf Konzeptvermittlung und -veränderung abzielen und gleichzeitig die affektiven Komponenten der IK und die Fertigungsorientierung miteinschließen. Eine solche Veränderung in der Konzeptualisierung der Lehreraufgaben muss mit der Entwicklung von methodischen Kompetenzen einhergehen, deren Kern ein solides Repertoire von Unterrichtsaktivitäten zur Initiierung und Begleitung der interkulturellen Lernprozesse ausmacht.

Die Einlösung der oben genannten inhaltlichen, organisatorischen und methodologischen Implikationen in den Programmen zur DaF-Lehrerbildung und -fortbildung könnte dazu beitragen, die DaF-Lehrkräfte in den hier als defizitär befundenen Teilkompetenzen zu stärken und ihre Befähigung für eine systematische Entwicklung der IK der Lernenden im DaF-Unterricht zu unterstützen. Dies würde gleichzeitig eine Basis dafür schaffen, dass sich die DaF-Lehrkräfte intensiver mit den hier vorgestellten Kompetenzen einer interkulturell kompetenten Fremdsprachenlehrkraft auseinandersetzen.

Literatur

- Bandura, Ewa & Sercu, Lies (2005), Culture teaching practice. In: Sercu et al. (Hrsg.), 75-89.
- Breka, Olinka (2012), *Uloga udžbenika i nastavnika u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika* [Rolle der Lehrwerke und der Lehrkräfte bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Dissertation.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2009), Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 321-332.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Castro, Paloma & Sercu, Lies (2005), Objectives of foreign language teaching and culture teaching time. In: Sercu et al. (Hrsg.), 19-38.
- Coperías Aguilar, Maria José (2008), Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classrooms. In: Alcón Soler, Eva & Safont Jordá, Maria Pilar (Hrsg.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. O.O.: Springer, 59-78.
- Državni zavod za statistiku RH [Statistisches Amt Kroatiens] (2013), Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2011./2012. i početak šk./ped. g. 2012./2013. Statistička izvješća 1496 [Grundschulen, Kindergärten und andere juristische Personen, die Vorschulbildungsprogramme realisieren, Ende des Schuljahres 2011/2012 und Anfang des Schuljahres 2012/2013. Statistische Berichte 1496] [Online unter http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2013/SI-1496.pdf. 10.10.2015].
- Elsen, Adri & St John, Oliver (2007), Learner autonomy and intercultural competence. In: Raya, Manuel Jiménez & Sercu, Lies (Hrsg.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 15-38.
- Kelly, Michael & Grenfell, Michael (o.J.), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* [Online unter <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>. 12.10.2014].
- Kramsch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Kramsch, Claire (2004), The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati* 12: 3, 37-60.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007), Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Francke, 138-144.
- LACE (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. Europublic [Online unter http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace_de.pdf. 02.01.2010].
- Lázár, Ildikó (o.J.), *Incorporating Culture-Related Activities in Foreign Language Teaching* [Online unter <http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/results/downloads/6-3-3.pdf>. 10.10.2015].
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2007), *European Portfolio for Student Teachers. A reflection tool for language teacher education*. Graz: Euro-

- pean Centre for Modern Languages [Online unter http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf. 10.10.2015].
- North, Brian, Mateva, Galya & Rossner, Richard – und das EPR Projekt 2011-2013 (2013), *Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende* [Online unter https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf. 10.10.2015].
- Petravić, Ana (2011), Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung. In: Domović, Vlatka; Gehrman, Siegfried; Krüger-Potratz, Marianne & Petravić, Ana (Hrsg.), *Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster: Waxman, 105-128.
- Petravić, Ana (2015), Interkulturelle Kompetenz aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte – auf dem Weg zu einem neuen professionellen Profil. In: Gehrman, Siegfried; Helmchen, Jürgen; Krüger-Portratz, Mariane & Ragutt, Frank (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 171-203.
- Radišić, Mirna; Pavičić Takač, Višnja & Bagarić, Vesna ([2007]), *Kompetencije učitelja i nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj = Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer in kroatischen Grundschulen*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet.
- Ryan, Phyllis & Sercu, Lies (2005), Familiarity and contacts with foreign cultures. In: Sercu et al. (Hrsg.), 39-49.
- Risager, Karen (2000), The teacher's intercultural competence. *Sprogforum* 6: 18, 14-20.
- Sercu, Lies (2005a), Teaching foreign languages in an intercultural world. In: Sercu et al. (Hrsg.), 1-18.
- Sercu, Lies (2005b), Opinions regarding different facets of intercultural competence teaching. In: Sercu et al. (Hrsg.), 120-129.
- Sercu, Lies (2005c), The foreign language and intercultural competence teacher. In: Sercu et al. (Hrsg.), 130-159.
- Sercu, Lies (2006), The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education* 17: 1, 55-72.
- Sercu, Lies; Bandura, Ewa; Castro, Paloma; Davcheva, Leah; Laskaridou, Chryssa; Lundgren, Ulla; del Carmen Méndes García, María & Ryan, Phyllis (Hrsg.) (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Sercu, Lies & St John, Oliver (2007), Teacher beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In: Raya, Manuel Jiménez & Sercu, Lies (Hrsg.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 41-64.
- Šenjug Golub, Ana (2014), Effects of German language teacher professional development on pupils' learning outcomes in intercultural competence. *Center for Educational Policy Studies Journal* 4, 75-98.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael & Taylor, Philip (1994), Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education* 27, 75-84.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael & Waterhouse, Fiona (1997), Relations between teachers' as teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- Zarate, Geneviève (1997), Introduction. In: Byram, Michael & Zarate, Geneviève (Hrsg.), *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7-14.

Anmerkungen

- ¹ Der *interkulturelle Sprecher* als modifiziertes Kompetenzprofil des Fremdsprachenlernenden verfügt nach Krumm (2007: 141) „[...] über die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen, die als unterschiedlich von der eigenen wahrgenommen werden, zu kommunizieren“.
- ² Die kroatische Grundschule umfasst in Form einer Pflicht-Einheitsschule sowohl die Primarstufe (Klassen 1-4) als auch die Sekundarstufe I (Klassen 5-8).
- ³ Zur Problematik der Konzeptualisierung der IK in der Fremdsprachendidaktik und in anderen Wissenschaftsbereichen vgl. Petravić (2011).
- ⁴ Dieses Kompetenzmodell einer Fremdsprachenlehrkraft, die von Sercu (2005a) als *foreign language & intercultural competence teacher* bezeichnet wird, wurde als Referenzmodell für eine groß angelegte international vergleichende empirische Studie zur Selbstwahrnehmung der Fremdsprachenlehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung der IK im Fremdsprachenunterricht entwickelt. An der Untersuchung waren Forschende und Fremdsprachenlehrkräfte aus 7 Ländern beteiligt (Belgien, Bulgarien, Griechenland, Mexiko, Polen, Schweden und Spanien (vgl. Sercu et al. 2005).
- ⁵ Dieses Kompetenzmodell wurde im Rahmen des TEMPUS Projektes „Foreign Languages at Primary Level: Training of Teachers“ zwischen 2004 und 2007 von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus 4 Ländern (Deutschland, Frankreich, Kroatien und Vereinigtes Königreich) entwickelt.
- ⁶ Das hier vorgelegte *Kompetenzprofil der interkulturell kompetenten Lehrkraft* wurde bereits in einer ersten Fassung in Petravić (2015) vorgestellt.
- ⁷ Darunter werden lernerorientierte, Autonomie fördernde Lehr- und Lernansätze verstanden, die sich nicht auf die Wissensvermittlung beschränken, sondern auf die Entwicklung und Veränderung der Konzepte der Lernenden ausgerichtet sind (Sercu & St John 2007). Zur Typologie der Lehransätze vgl. Trigwell, Prosser & Taylor (1994: 78-82) und Trigwell, Prosser & Waterhouse (1997: 58-62).
- ⁸ Insgesamt wurden in den genannten empirischen Untersuchungen Fremdsprachenlehrkräfte aus folgenden europäischen Ländern befragt: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien (England), Island, Italien, Norwegen, Polen, Schweden, Slowenien, Spanien und Ungarn. An der Studie von Sercu et al. (2005) haben sich auch Lehrkräfte aus Mexiko beteiligt.
- ⁹ Laut Angaben des Statistikamtes Kroatiens ist Englisch die meist gelernte Fremdsprache in der schulischen Bildung, während Deutsch als Schulfremdsprache den zweiten Platz einnimmt; vgl. hierzu Državni zavod za statistiku RH [Statistisches Amt Kroatiens] (2013), Državni zavod za statistiku: Statistička izvješća 1496, 2013: 17.
- ¹⁰ Die Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojektes *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der kroatischen Grundschule* mit Unterstützung des kroatischen Ministeriums für Wissenschaft, Bildung und Sport (Leitung A. Petravić) durchgeführt.
- ¹¹ Die Zuverlässigkeit der beiden Subskalen wurde durch die interne Konsistenz überprüft und hat sich als zufriedenstellend erwiesen. Für die erste Subskala (6 Items) betrug der Cronbachs Alphakoeffizient 0,863 und für die zweite (7 Items) 0,707.
- ¹² So korreliert z.B. die Vertrautheit der Befragten mit dem Kulturaspekt *Ethnische Gruppen* positiv mit der Häufigkeit der Behandlung von entsprechenden Inhalten ($r=0,505$), während die Vertrautheit mit dem Thema *Welt der Jugendlichen* eine positive Korrelation mit der Häufigkeit der Thematisierung von Inhalten zur *Jugendkultur* aufweist ($r=0,434$).
- ¹³ In diesem Bereich wurden positive Korrelationen zwischen der Gesamteinschätzung einer jeden befragten Lehrperson bezüglich der Vertrautheit mit den Aspekten der deutschsprachigen Kulturen auf der einen und der Häufigkeit der Anwendung von IK fördernden Unterrichtsaktivitäten auf der anderen Seite festgestellt. Dabei wurden

Korrelationskoeffizienten zwischen $r=0,270$ und $r=0,459$ ermittelt. Die einzige Ausnahme von diesem positiven Korrelationstrend bezieht sich auf die Unterrichtsaktivität *Einladung der ausländischen Gäste in den Unterricht*.

¹⁴ Die Zuverlässigkeit der Subskalen wurde durch ihre interne Konsistenz überprüft und hat sich als sehr gut erwiesen. Für die erste Subskala (6 Items) betrug der Cronbachs Alphakoeffizient 0,842, für die zweite (3 Items) 0,811 und für die dritte (7 Items) 0,822.

¹⁵ Vgl. hierzu die methodologische Einschränkung zum Untersuchungsaspekt der Ziele des FSUs im Unterkapitel 3.3.1.