

Vassilios Pantazis/Vassilios Charitos

## Interkulturelle Bildung und Erziehung im Grundschulstudium – eine empirische Studie zur Situation in Griechenland

### Zusammenfassung

In der vorliegenden empirischen Untersuchung werden interkulturelle Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen griechischer Absolvierender des Lehramts an Grundschulen dargestellt. Mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens werden Parameter erhoben (jeder pädagogische Fachbereich der sich mit Fragen der interkulturellen Bildung auseinandersetzt, die positiven Effekte der Migrationsgesellschaft, die Fokussierung der interkulturellen Erziehung auf die Migrantenschüler/-innen und ihre Familien, die negativen Effekte der Migrationsgesellschaft, die Umsetzung der interkulturellen Erziehung in der Schule). Die Stichprobe ist eine Zufallsauswahl der Absolvierenden des Lehramts an Grundschulen an griechischen Universitäten.

**Schlüsselworte:** *Interkulturelle Bildung, nationale und kulturelle Differenz, pädagogische Praxis, Lernprogramme, Lehrerbildung.*

### Abstract

In this empirical study, intercultural attitudes and self-efficacy expectations of Greek graduates of teacher training are represented. With the help of a standardized questionnaire important parameters are collected (each educational department on issues of intercultural education, the positive effects of migration society, the focus of intercultural education to the migrant students and their families, the negative effects of migration society, the implementation of intercultural education in the school). The study is a Random Selection of graduating teachers at Greek Universities.

**Keywords:** *Intercultural education, national and cultural differences, educational practices, tutorial programs, teacher training.*

### Einleitung

In der hier dargestellten Studie geht es um die Frage, inwiefern sich Studierende des Lehramts an Grundschulen (d.h. in Griechenland Lehrkräfte für die Klassen 1 bis 6) am Ende ihres Studiums hinreichend kompetent fühlen, sich interkulturellen und Entwicklungsherausforderungen zu stellen. Ausgangspunkt für die Studie ist die Überlegung, dass Studierende in ihrem Studium mit diesen Herausforderungen konfrontiert werden müssen, denn diese sind schon kurze Zeit nach ihrer Ausbildung gefordert, als Lehrkraft entsprechende pädagogische Initiativen zu ergreifen.

Wichtig ist es vorab zu erwähnen, dass die Grundschullehrerausbildung<sup>1</sup> in Griechenland in die Zuständigkeit der ausbildenden pädagogischen Fachbereiche fällt. Das Studium ist stark verschult, d.h. die Studierenden müssen an einer großen Anzahl von Pflichtveranstaltungen teilnehmen.

### Theoretische Grundlagen

Kulturell und sprachlich heterogene Schulklassen, der offenkundige Wandel von Familie und Kindheit, veränderte Lebensbedingungen sowie die Notwendigkeit, demokratische Lebensformen in der Schule zu praktizieren, stellen hohe Anforderungen an den Lehrerberuf hinsichtlich der interkulturellen Bildung und Erziehung (vgl. Andressen/Hurrelmann 2010). Wolfgang Nieke bezeichnet interkulturelle Erziehung und Bildung als „Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke 2000, S. 13). Marianne Krüger-Potratz legte einen umfassenden Systematisierungsversuch des weiten Forschungs- und Praxisfeldes zu diesem Thema, das sich in den letzten Jahrzehnten unter dieser Bezeichnung entwickelt hat, vor (vgl. Krüger-Potratz 2005). Sie bezeichnet interkulturelle Bildung als „Teil eines internationalen und interdisziplinären Diskursraumes“, in dem sich wiederum verschiedene Diskursstränge kreuzen: der Gleichheits-, der Essentialismus-, der Universalitäts- und der Pluralismuskurs (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 168–177). Der Diskurs über interkulturelle Bildung und Erziehung stellt wiederum nur einen Ausschnitt aus dem internationalen Diskurs zur gesellschaftlichen Ungleichheit im Kontext von Bildung dar. Wichtig ist die Unterscheidung des Begriffs der interkulturellen Erziehung von dem der „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre, da hier vornehmlich – in der Absicht, vermeintliche ‚Defizite‘ von Migrantenschüler/inne/n zu beheben – kompensatorische Maßnahmen diskutiert wurden. Heutige Konzeptionen interkultureller Erziehung und Bildung richten sich dagegen an alle, an Mehrheits- wie Minderheitenschüler/-innen. Interkulturelle Bildung stellt eine Querschnittsaufgabe für alle Schulfächer dar und will Schlüsselqualifikationen für den Umgang mit Fremdheit und Differenz in der modernen, globalisierten Welt vermitteln.

In Griechenland beträgt der Anteil der nicht griechischen Staatsbürger/-innen in Kindergärten, Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I zurzeit ca. 10 Prozent. Die Entwicklung zum Einwanderungsland setzte in Griechenland erst in den 1990er Jahren, im Zuge verstärkter internationaler Flüchtlings-

bewegungen und der Rückwanderung von Griechen aus den ehemaligen Ostblock-Ländern, ein. Vorher galt Griechenland als Auswanderungsland und als eines der wichtigsten Entsendeländer von Arbeitsmigrant/inn/en. Doch machen sich in Griechenland laut Pantazis (2005) auch schon bei einem Anteil von nur ca. 10 % Migrantenkindern im Schulsystem Herausforderungen (Aufnahme und Förderung der Migrantenkinder, der Umfang und die Qualität des Griechisch- als Zweitsprache-Unterricht) bemerkbar.

Erziehungswissenschaftler/-innen stellen in Griechenland fest, dass die angehende Lehrerschaft nicht immer die Voraussetzungen für die nötige interkulturelle Bildung und Erziehung mitbringt, z.B. zu wenig etabliertes interkulturelles Wissen erworben oder interkulturelle Kompetenz entwickelt hat (vgl. Damanakis 2004). Hinsichtlich der interkulturellen Bildung und Erziehung in der Grundschullehrerausbildung an griechischen Universitäten gibt es überhaupt nur wenige empirische Studien, die neue Daten erheben und die Realität im Allgemeinen beschreiben. Die qualitative Studie von Liakopoulou (2007), die die Inhalte der Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulseminare für die Grundschullehrerausbildung hinsichtlich ihres interkulturellen Angebots untersucht hat, ist zu der Schlussfolgerung gekommen, dass das Angebot nicht hinreichend ist, als dass die angehende Lehrerschaft das notwendige Wissen erwerben und entsprechende Einstellungen und Fähigkeiten entwickeln könnte, um in einer heterogenen schulischen Umwelt effektiv arbeiten zu können.

Den Ergebnissen einer weiteren Studie zufolge vertritt die angehende Lehrerschaft die Ansicht, dass das Angebot an grundschulpädagogischen Hochschulseminaren nicht hinreichend auf die kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen vorbereite und ein entsprechendes Defizit in der Ausbildung gegeben sei (vgl. Gotovos 2007). Die angehende Lehrerschaft hält die universitäre Ausbildung offensichtlich für unvollständig und überholt, da sich in ihr die sozialen Veränderungen nicht widerspiegeln würden (vgl. Chiotakis 2002). Aber auch internationale Studien machen auf Defizite hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz in der Lehrerbildung aufmerksam (vgl. Moliner/Garcia 2005).

Für die Lehrerausbildung stellt sich nun grundsätzlich die Frage, inwieweit die Ausbildungspraxis von Universitäten zur Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen bei den Studierenden beiträgt (vgl. Cloer/Klika/Kunert 2000; Stein 2005). Unter Berufung auf die Wissensverwendungsforschung (vgl. Bromme 1992; Radtke 1996; Stein 2005) legt es sich nahe, dass einfache Transfervorstellungen ebenso wenig naheliegen wie die Idee, dass eine wissenschaftliche Ausbildung quasi automatisch zur Professionalität mit beitrage. Gestützt durch systemtheoretische Überlegungen (vgl. Luhmann/Schorr 1988) ergeben sich grundsätzliche Konsequenzen für das Theorie-Praxis-Verständnis: An die Stelle des traditionellen Hierarchiemodells treten Hochschule und Schule als operational geschlossene Systeme mit einer jeweils eigenen „Theorie“ und „Praxis“.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, ob ein Studium überhaupt auf die interkulturelle Herausforderung vorbereiten könne. Radtke (1999) hält einen Transfer in die Praxis aufgrund der prinzipiellen Unvereinbarkeit der Wissensformen für fraglich (vgl. Radtke 1999) und favorisiert im Rahmen der sog. Flexibilisierungs- und Polyvalenzdiskussion eine klare Tren-

nung von wissenschaftlicher und schulpraktischer Ausbildung (vgl. Dewe 1998, S. 232; Stein 2005). Die Studie von Sleeter (1992) hat gezeigt, dass Ausbildungsprogramme an Universitäten die Einstellung der Lehrkräfte zwar positiv beeinflussen können, nicht aber deren Praxis in interkulturellen Lehr- und Arbeitsprozessen. Lehrkräfte, die entsprechende Hochschulseminare und Vorlesungen besucht hatten, gaben in dieser Untersuchung zwar an, ihre Haltung gegenüber Vielfalt, Fremdenfeindlichkeit und Ungleichheit geändert zu haben, jedoch ließen sich diese Veränderungen nicht während der Tätigkeit in der Schule beobachten. Eine weitere Studie macht deutlich, dass Lehrer und Lehrerinnen, die in Schulen mit einem hohen Anteil an Migranten- und Remigrantenschüler/inne/n arbeiten, Gefühle von Unzulänglichkeit, Unsicherheit und Angst erleben zu scheinen. Sie fühlen sich nicht richtig vorbereitet und vermissen Erfahrungen gegenüber den Problemen der kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen (vgl. Papanaooum 2004).

Vor diesem Hintergrund ist die hier vorgestellte Studie angesiedelt. Konkret geht es um die Beantwortung der Frage, inwiefern angehenden Grundschullehrkräften in ihrer universitären Ausbildung Qualifikationen zur interkulturellen Bildung und Erziehung bzw. interkulturelles Wissen vermittelt wird, um in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen unterrichten zu können. Außerdem wird untersucht, ob Studierende das vorhandene Lehrangebot überhaupt nutzen, d. h., ob sie Interesse an diesen Qualifikationen haben und diese zu erwerben wünschen.

## **Ablauf der Untersuchung**

### **Zielsetzung und Fragestellungen**

Das allgemeine Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Wahrnehmung des pädagogischen Programme zur interkulturellen Pädagogik durch angehende Grundschullehrkräfte an griechischen Universitäten zu untersuchen, deren Wahrnehmungen und Erwartungen aufzuzeichnen und strukturelle Probleme und fehlende Angebote an griechischen Hochschulen im Hinblick auf die interkulturelle Lehrerqualifikationen aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund ging es um folgende Einzelfragen:

- Auf welchem Niveau befindet sich die interkulturelle Ausbildung von Lehramtsstudierenden?
- Inwieweit sehen sich die angehenden Lehrkräfte in der Lage, selbst in einem interkulturellen Umfeld zu lehren?

### **Die Stichprobe**

Die Studie umfasst alle Absolvierende des Lehramts an Grundschulen aller griechischen Universitäten im Jahre 2010. Für die Untersuchung wurden jene Studierenden ausgeschlossen, die die Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester überschritten hatten oder die ein Praxissemester im Ausland absolviert hatten. Insgesamt wurden 608 Absolvierende in die Untersuchung einbezogen, davon 88 Männer und 520 Frauen. Die zahlenmäßige Überlegenheit der Frauen ist bemerkenswert (Männer: 14,47%, Frauen: 85,53%). Dieses Verhältnis zwischen Männern und Frauen repräsentiert das gesamtgriechische Bild der Geschlechterverteilung an den pädagogischen Fachbereichen wie auch in den Schulen der Primar- und Sekundärstufen des Landes.

Die Stichprobenerhebung ist in jedem Fachbereich nach dem Zufallsprinzip erfolgt. Die Auswahl der Probanden unter den Absolvent/inn/en für das Ausfüllen der Fragebogen erfolgte

Pädagogische Fachbereiche für die Grundschullehrerausbildung (P.T.D.E.) an griechischen Universitäten	Anzahl der Studienabsolventen (8. Semester) für das Studienjahr 2009–2010. Entwicklung der Probanden
PTDE Athen	385
PTDE Thessaloniki	382
PTDE Patras	213
PTDE Ioannina	213
PTDE Alexandroupolis	178
PTDE Rethymno	193
PTDE Rhodos	162
PTDE Volos	134
PTDE Florina	115
Summe	1975

Tab. 1: Stichprobe nach pädagogischen Fachbereichen

anhand der o.g. Angaben (Karageorgos, 2008; Cohen/Manion/Morrison, 2008). Es wurde der Versuch unternommen, eine größtmögliche Repräsentativität für jeden pädagogischen Fachbereich zu gewährleisten und gültige und zuverlässige Daten zu ermitteln, um aus den Befunden Allgemeinschlüsse ziehen zu können (vgl. Karageorgos, 2008). Die Zufallsauswahl der Probanden für das Ausfüllen der Fragebögen nach pädagogischen Fachbereichen für die Grundschullehrerausbildung (P.T.D.E.) an griechischen Universitäten beruhte auf der Grundlage der oben genannten Daten (vgl. Tabelle 1). Die Daten wurden während des achten und letzten Semesters des Studiums der Studienabsolvent/inn/en gesammelt, als das Ausbildungsprogramm von Anfang März bis Mitte Mai (2011) fast vollständig abgeschlossen war.

Um die Fragebogen an die Studenten aller pädagogischen Fachbereiche zu verteilen, benutzten wir nach Rücksprache mit den Sekretariaten und mit freundlicher Hilfe des Lehrpersonals Namenslisten des achten Semesters. In den meisten Fachbereichen ist das Angebot an Studienfächern, vor allem an Pflichtfächern, die im Lehrsaal unterrichtet werden und dadurch relativ einfach umfangreiche Stichprobenerhebungen erlauben würden, sehr begrenzt, da diese bereits in vorangegangenen Semestern angeboten wurden. An zwei Universitäten wurden die Fragebogen vom Lehrpersonal für Interkulturelle Erziehung verteilt, die Zugang zu Studierenden hatten.

Standort	Absolvent/inn/en	Fragebogen	(%)
Athen	385	97	25,19
Thessaloniki	382	106	27,74
Florina	115	33	28,69
Patra	213	98	46
Ioannina	213	52	24,41
Alexandroupolis	178	48	26,96
Rethymno	193	61	31,6
Rhodos	162	49	30,24
Volos	134	64	47,76
Summe	1975	608	30,78

Tab. 2: Universitätsstandort, Absolvent/inn/en und Anzahl der erhaltenen Fragebogen

### Instrumentierung der Studie

Die Erstellung des Fragebogens stützte sich auf die gegebenen Fragestellungen und auf die Fachliteratur für die Gestaltung von Fragebogen (vgl. Borg/Gall 1983). Frühere Studien der Bildungsforschung trugen zum Aufbau der Fragen bei (vgl. Markou 1996; Diaz 2007). Entscheidend für die Erstellung des Fragebogens waren auch die Meinungen und Ideen von 22 Student/inn/en des achten Semesters des Departements für Erziehungswissenschaft und Primarschulpädagogik der Universität von Athen, die wir mithilfe von offenen Interviews ermitteln konnten.

Der in dieser Studie verwendete Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen. Bei den geschlossenen Fragen waren die Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Das erleichterte später die quantitative Auswertung. Das Ergebnis wurde erheblich davon bestimmt, welche Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren. Als Antwortmodus zu den formulierten Items war eine fünfstufige Likert-Skala zum Ankreuzen vorgegeben mit Antwortmöglichkeiten von „1. ich stimme überhaupt nicht zu“ bis „5. ich stimme voll und ganz zu“ (Schnell et al. 1999, S. 173 ff.). Bei offenen Fragen waren keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die Auskunftsperson antwortete mit eigenen Worten. Mit den Antworten auf die offenen Fragen konnten Aspekte erfasst werden, an die bei der Entwicklung des Fragebogens (noch) nicht gedacht worden war (vgl. Gerl 1983).

In der Vorbereitungs- und Versuchsphase baten wir für die Anwendung des fertigen Fragebogens und eine erste Einschätzung der Ergebnisse um die Mitarbeit von 40 Student/inn/en des achten Semesters des Departements für Erziehungswissenschaft und Primarschulpädagogik der Universität von Athen. Wir beschränkten uns auf die zufällige und ‚bequeme‘ Stichprobenerhebung (Cohen/Manion/Morrison, 2008); die Beteiligung der Student/inn/en erfolgte auf freiwilliger Basis. Dem voraus gingen eine ausführliche Besprechung mit dem Aufsicht führenden Lehrpersonal und eine genaue Untersuchung aller formulierten Fragen. Die Pilotanwendung des Fragebogens bot uns die Möglichkeit, den für das Ausfüllen des Fragebogens nötigen Zeitrahmen zu kontrollieren und zu überprüfen, ob die Teilnehmer/innen Fragen zu den Richtlinien oder den Fragen selbst hatten oder auf Ungenauigkeiten oder fehlende Angaben stießen. Gleichzeitig konnten wir den Pearson'schen Korrelationskoeffizienten (Pearson correlation coefficient) ermitteln, um das Verhältnis zwischen den einzelnen Variablen des Fragebogens zu untersuchen. Die Werte  $r$  beliefen sich für die 52 Fragen von 0,429 bis 0,923 ( $p < 0,05$ ). Die Validitätskontrolle des Inhalts hatte zum Ziel, jene Fragen zu korrigieren (oder auch zu verwerfen), die ungenau formuliert worden waren und für Verwirrung bei den Befragten sorgten. Ziel des gesamten Verfahrens war es, die Formulierung von leicht verständlichen Fragen zu gewährleisten.

### Ergebnisse

#### Quantitative und qualitative Daten aus dem Fragebogen

Die statistische Datenanalyse wurde mit dem Statistik-Paket SPSS (Version 15) berechnet. Um die strukturelle Validität des Fragebogens zu überprüfen, wurde eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, principal components analysis) durchgeführt. Zuerst wurden die Korrelationen zwischen den Variablen und die Korrelationen zwischen den Indikatoren und den Variablen kontrolliert, dann wurde der Bartlett-Test auf

Sphärität durchgeführt und der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO) festgelegt. Der KMO-Koeffizient betrug 0,932 und ist damit als „gut“ zu bezeichnen, während die Kontrolle der Bartlett Sphericity statistisch signifikante Werte ( $p < 0,001$ ) ergab, was darauf hinweist, dass das Modell der Faktorenanalyse grundsätzlich geeignet ist. Anschließend wurde die orthogonale Varimax-Rotation (varimax) durchgeführt. Die Anzahl der Faktoren wurde von dem Kriterium bestimmt, dass die Eigenwerte größer als<sup>1</sup> sein sollen. Der kleinste Messwert betrug 0,30. Die interne Konsistenz des Fragebogens wurde mit Cronbachs Alpha-Test (Cronbach 1951) untersucht. Die Ergebnisse unterstützen insgesamt die Annahme der Konstrukt-Validität, und alle Faktoren weisen eine hohe interne Konsistenz auf. Für den Fragebogen hatten wir die erwartete 5-faktorielle Struktur. Diese Faktoren erklären 51,244% der gesamten Varianz der Variablen:

- jeder pädagogische Fachbereich der sich mit Fragen der interkulturellen Bildung auseinandersetzt [prozentuale Abweichung 27,3 %,  $\alpha = 0,9218$ ];
- Fokussiert auf den Inhalt des Studienprogramms und versucht folgende Aspekte kognitiver Bereiche zu untersuchen: Begriff, Inhalte und Ziele der interkulturellen Erziehung in Griechenland und im Ausland, interkulturelle Kommunikation und Menschenrechte, die aktuellen, ideologischen und politischen Strömungen zum Thema Migration, Rassismus, Vorurteile und soziale Exklusion ausländischer Schüler/-innen.
- die positiven Effekte der Migrationsgesellschaft [prozentuale Abweichung 12,04 %,  $\alpha = 0,9006$ ];
- Die Befragten sollen beantworten, inwieweit das Zusammenleben mit Menschen aus anderen Kulturkreisen eine Gesellschaft bereichern kann, ob Remigrant/inn/en und ausländische Schüler/-innen gleiche Bildungschancen wie die einheimische Schüler/-innen haben müssen und ob eine interkulturelle Klasse die Arbeit mit verschiedenen und interessanten Objekten bereichern kann.
- die Fokussierung der interkulturellen Erziehung auf die Migrantenschüler/-innen und ihre Familien [prozentuale Abweichung 4,69 %,  $\alpha = 0,8285$ ];
- Ob sie die Äußerungen von Remigrant/inn/en und ausländischen Schüler/-innen in der Schule sowie deren Familien verstehen, ob sie mit den Eltern Kontakt aufnehmen, ob sie über das Thema Migration, über die Lebensumstände der Schüler/-innen, die Sprache, die Religion informiert sind, und ob sie über Informations- und Familienprogramme Bescheid wissen, die Eltern in schulische Aktivitäten der Kinder einbinden können und die Geschichte und Zukunft dieser interkulturellen Wirklichkeit einschätzen können.
- die negativen Effekte der Migrationsgesellschaft [prozentuale Abweichung 3,71 %,  $\alpha = 0,73$ ]
- Es werden Fragen formuliert, wie z.B. ob die nationalkulturelle Verschiedenheit positiv oder negativ für die Schüler/-innen ist, ob die nationalkulturelle Vielfalt die Arbeit der Lehrkraft erschwert oder ob Schüler/-innen mit Migrationshintergrund bessere schulische Leistungen erbringen würden, wenn sie ‚eigene‘ Schulen besuchen würden.
- die Umsetzung der interkulturellen Erziehung in der Schule [prozentuale Abweichung 3,47 %,  $\alpha = 0,8335$ ].
- Betrifft die Planung der interkulturellen Erziehung in der Klasse und in der Schule. Es werden Fragen über das Un-

terrichtsfach Neugriechisch als Fremdsprache integriert, Fragen zur bilingualen Erziehung und zur sprachlichen Orientierung der Schüler/-innen. Es werden anhand des Lehrplans Informationen erhoben, ob die Absolvent/inn/en über die Kompetenzen verfügen, interkulturelle Unterrichtspraktiken in der Schule anzuwenden.

Für die Bearbeitung der Antworten der Studierenden auf die offenen Fragen wurde die Content-Analyse-Methode verwendet, und für die Quantifizierung von Daten als eine Einheit wurde die Eintrittshäufigkeit angenommen.

### Die Varianzanalyse

Die Varianzanalyse mit einem Faktor (One-way ANOVA) wurde angewandt, um festzustellen, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachbereichen (jeder pädagogische Fachbereich als unabhängige Variable) bei jedem Faktor (abhängige Variable), der sich aus der Faktorenanalyse ergab, bestehen.

Die Überprüfung der Signifikanz der Unterschiede wurde mit dem Tukey post hoc Test durchgeführt. Das Signifikanzniveau ( $p$ ) wurde auf 0,05 festgelegt. Es zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachbereichen bei allen Faktoren, die aus der explorativen Faktorenanalyse entstanden:

- hinsichtlich des Inhalts des angebotenen Ausbildungsprogramms in der Wahrnehmung der Studierenden,
- hinsichtlich der wahrgenommenen interkulturellen Orientierung jedes pädagogischen Fachbereichs durch die Studierenden,
- hinsichtlich der seitens der Studierenden zugeschriebenen positiven Effekte der Migrationsgesellschaft,
- hinsichtlich der erwarteten Gestaltung der interkulturellen Erziehung in der Schule,
- hinsichtlich den unterstellten negativen Effekten der Migrationsgesellschaft sowie
- hinsichtlich der Erwartungen an die eigenen interkulturellen Kompetenzen und deren Umsetzung im schulischen Alltag.

### Ergebnisse der Inhaltsanalyse: Quantitative Daten

#### *Thematische Achse: Erfüllung der Bedürfnisse*

Bei den Antworten der befragten Studienabsolventen ( $N = 565$ ) ergaben sich 565 Nennungen im Zusammenhang mit der Erforschung der „Erfüllung der Bedürfnisse im Bereich der interkulturellen Bildung.“ Sie wurden in acht thematische Kategorien gruppiert. In der Summe alle Kategorien erzielte die thematische Kategorie Regelmäßige interkulturelle Erziehung und Bildung durch die Auswahl von Vorlesungen und Seminaren, Praktika und Teilnahme an wissenschaftlichen Treffen die höchsten Nennungen, nämlich 234 (41,4 %). Mit 108 Nennungen (19,1 %) erwähnten die Befragten, dass ihnen trotz ihres Interesses nicht die Möglichkeit gegeben wurde, ihren Wunsch nach interkulturellem Lernen zu befriedigen, und sie sich nicht mit der Thematik beschäftigen konnten, da kein hinreichendes Angebot verfügbar war. Weitere 89 Nennungen (15,8 %) betrafen den Zugang zum Internet, die weiterführende Fachliteratur und die Bibliotheken. Ein großer Teil der Informationen der neuen Lehrkräfte stammt aus dem Internet, aus Büchern und Bibliotheken, Zei-



tungs- und Zeitschriftenartikeln sowie aus informativen Fernsehsendungen. Die systematische Beschäftigung mit einem relativ jungen Wissenschaftsgebiet setzt die Informationsaufnahme und -bearbeitung aus vielen verschiedenen Quellen voraus.

Mit 56 Nennungen (9,9 %) vertraten Studienabsolvierende die Auffassung, dass es in ihrem Studium kein Angebot zur interkulturellen Bildung gegeben habe. Auf die restlichen Kategorien entfielen sehr geringe Prozentsätze: Erwerb von neuem Wissen, 25 Nennungen (4,4 %), Unwissenheit, mangelndes Interesse, 22 Nennungen (3,9 %), Bekanntschaften mit verschiedenen ethnisch-kulturellen Gegebenheiten, 20 Nennungen (3,6 %) und Einbindung in die Forschung, 11 Nennungen (1,9 %).

#### *Thematische Achse: Verbesserung der Ausbildungsqualität*

Zur Frage nach der Ausbildungsqualität konnten die befragten Studienabsolvent/inn/en eigene Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildungsqualität einbringen. Es wurden 660 Nennungen zusammengezogen, aus denen sich neun thematische Kategorien ergaben. Durch deskriptive Analyse wurden die absolute Häufigkeit der Nennungen nach Kategorie und deren prozentuale Darstellung in allen Texteinheiten registriert. Die Anzahl der Nennungen zeigt eine deutliche Dominanz der Kategorie Besuch und Praktikum in sprachlich kulturell heterogenen Schulklassen mit 276 Nennungen (41,7 %). Die nächste thematische Kategorie mit 133 Nennungen (20,2 %) bezieht sich auf Vorschläge zu mehreren Vorlesungen und Seminaren zur interkulturellen Erziehung und ergänzende interkulturelle Materialien. Mit kleinen Abständen zueinander folgen die Kategorien Organisation wissenschaftlicher Treffen, Anreicherung des Programms (Workshops, Seminare etc.) mit 62 Nennungen (9,4 %) und Vorlesungen, Seminare, aber auch Oberseminare mit 65 Nennungen (9,8 %). Mit 56 Nennungen (8,5 %) folgt die Kategorie Theoretische Unterstützung, attraktives Programm, effektive Lehre und die Kategorie Ausbildungsplan, Vorlesungen und Seminare benötigen keine Verbesserung mit 36 Nennungen (5,5 %). 18 Nennungen (2,7 %) der Studierenden wünschen Verbindung der pädagogischen Fachbereiche mit der lokalen Gesellschaft, Kultur und mit anderen Universitäten in Inland und Ausland, während 11 Nennungen (1,7 %) auf die Kategorie Rechtzeitige Sensibilisierung und Ermutigung entfallen. Nur 3 Nennungen (0,5 %) bilden die Kategorie Vorlesungen und Seminare sollen kein Pflichtfach sein.

#### **Ergebnisse der Inhaltsanalyse: qualitative Daten**

##### *Thematische Achse: Erfüllung der Bedürfnisse*

Die Auswertung der Antworten der Studierenden zu der Frage nach der Erfüllung ihrer Bedürfnisse brachte interessante Ergebnisse, die sich über das gesamte Gebiet der interkulturellen Erziehung an den Universitäten erstrecken. Die qualitative Analyse der Antworten erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Fachbereiche, des Studienprogramms und der Vorlesungen versuchen, ihre eigenen theoretischen und wissenschaftlichen Fragen zu befriedigen. Sie betonen ausdrücklich die Verbindung von Theorie und Praxis; fast alle haben an wissenschaftlichen Treffen teilgenommen und sind sich der Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung bewusst, würden allerdings unter anderen Voraussetzungen effizienter arbeiten können. Internet, Medien, Bibliotheken und Fachzeitschriften sind wichtige Informationsträger für jene Studierenden, die sich

nicht auf das universitäre Lehrbuch alleine beschränken. Andere versuchen eine Wechselwirkung mit den ‚fremden‘ kulturellen Elementen zu erzielen oder bauen auf die wissenschaftliche Forschung. Dennoch sind nicht wenige mit den vorherrschenden Zuständen, dem angebotenen Lehrstoff und der angebotenen Arbeit an ihren Fachbereichen zufrieden.

##### *Thematische Achse: Verbesserung der Ausbildungsqualität*

Die Vorschläge von Studierenden bauen in konstruktiver Weise auf Initiativen auf, die in den letzten Jahren auf mehreren Ebenen stattfanden. Besuche und praktischen Übungen in Schulen mit Schüler/inne/n verschiedener Herkunft wurden ausnahmslos von allen Studierenden verlangt, was sich mit ihrem Wunsch nach einer intensiveren didaktischen Ausbildung erklären lässt. Angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die angaben, bereits in ihrer eigenen Schulzeit interkulturelle Vielfalt erlebt gehabt zu haben, vertreten heute die Meinung, dass sich die Forschung zum Thema positiv entwickelte. Für alle Fachbereiche wurde ein flexibles und attraktives Studienprogramm verlangt. Die Durchführung weiterbildender Maßnahmen und die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachbereiche mit der umgebenden Gesellschaft sowie mit anderen Schulen des In- und Auslandes sollten im Vordergrund stehen. Verlangt wurde ebenfalls eine rechtzeitige Sensibilisierung vom ersten bis zum letzten Studienjahr.

#### **Analyse der Ergebnisse**

##### **Das Ausbildungsniveau von Lehramtsstudierenden**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie – auch im Vergleich mit anderen empirischen Studien – zeigen, dass die interkulturelle Bildung und Erziehung nicht als integraler Bestandteil der Ausbildungspläne angesehen wird. Die Ergebnisse bestätigen Befunde älterer Studien, indem sie verdeutlichen, dass es Mängel an den Ausbildungsplänen hinsichtlich der interkulturellen Bildung an den pädagogischen Fachbereichen und im Allgemeinen an der Vorbereitung der Studierenden gibt, die ein effizientes Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen verhindern (vgl. Damanakis 2004; Govaris 2009; vgl. auch Garcia/Lopez 2005). Zwischen allen pädagogischen Fachbereichen wurden Unterschiede festgestellt; das Niveau der Ausbildung wird in der Regel auch im Falle der Zufriedenheit als zu niedrig empfunden. Die Funktionalität und die Wirksamkeit der Ausbildungspläne hängen entscheidend von den personellen und organisatorischen Ressourcen der pädagogischen Fachbereiche ab. Die Einrichtung von Instituten für interkulturelle Erziehung wird von den Befragten einiger pädagogischer Fachbereiche trotz Zweifel an ihrer Wirksamkeit als positiv beurteilt. Zudem sehen es die Studienabsolvent/inn/en als förderlich an, wenn die vorhandenen Materialien vielseitig und umfangreich sind und Vorlesungen und Seminare für interkulturelle Pädagogik als Pflichtfach gelten. Dieser Befund steht im Einklang mit der Studie von Chiotakis (2002) und Liakopoulou (2007), in der die Spezialisierung des Lehrerstudiums und dessen Anreicherung mit interkulturellen Inhalten vorgeschlagen wird. Aus den Ergebnissen unserer Studie folgt auch, dass Gestaltung und Organisation der schulpraktischen Ausbildung für sprachlich und kulturell heterogene Schulklassen nicht ausreichend sind. Zahlreiche Studien der griechischen und internationalen Fachliteratur betonten die Notwendigkeit von Praktika (vgl. Nikolaou/Spinthourakis 2004; Dantas 2007). Die angehende Lehrerschaft soll die sprachliche und kulturelle Vielfalt während eines Prakti-

kums erleben, damit sie Sensibilität für Kinder zugewanderter Familien und ihre Lebenssituation entwickeln können.

#### *Die Auswirkungen der sprachlichen und kulturellen Diversität*

Die überwiegende Mehrheit der Studienabsolventen sind der Meinung, dass Migrantenschüler/-innen die gleichen Bildungschancen wie ihre griechischen Mitschüler/-innen erhalten sollen, und auch, dass die sprachliche und kulturelle Heterogenität die Integration ihrer neuen Mitglieder erleichtert, die Lernprozesse fördert und die Lernkultur in den Schulklassen bereichert. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stimmen mit denen anderer empirischer Studien überein und bestätigen die positiven Einstellungen und Wahrnehmungen der Studierenden gegenüber kultureller und sprachlicher Heterogenität (vgl. Moliner/Garcia 2005; Diaz 2007).

Empirische Studien weisen darauf hin, dass das traditionell strukturierte und organisierte Lehrstudium keinen starken Einfluss auf individuelle Wahrnehmungen und Einstellungen bei Themen hat, die die sprachliche und kulturelle Heterogenität betreffen (vgl. Lenski et al. 2005). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung bestätigen auch diesen Punkt. Unabhängig von den pädagogischen Fachbereichen und der Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren sind die befragten Studienabsolvent/innen mit der sprachlichen und kulturellen Diversität vertraut und zeigen eine positive Einstellung zur Heterogenität. Themenfelder wie Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, soziokulturelle Ausgrenzung und Benachteiligung werden jedoch in den Seminaren kaum bearbeitet. Zudem zeigte die Studie, dass die Studienabsolvent/innen mangels Erfahrung und Kontakts mit Migrantenschüler/innen während ihres Studiums Unsicherheit und Angst entwickeln. Auch während der Praktika kommt es nicht selten vor, dass Studierende im Umgang mit Migrantenkinder hilflos und distanziert reagieren.

#### *Interkulturelle Erziehung und Förderung der Migrantenschüler und ihrer Familien*

Bildung und Erziehung in der durch Migration geprägten Gesellschaft bedürfen der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften. Deshalb müssen die Studierenden in der Lehrerausbildung im Verlaufe ihrer beruflichen Sozialisation dafür sensibilisiert werden, interkulturelle Lernprozesse in den Schulen zu erkennen, anzustoßen und zu begleiten. In Analogie zu Studien in den USA von Graue und Brown (2003) und Graue (2005) wurde in der hier vorliegenden Studie gezeigt, dass die angehende Lehrerschaft über keine ausreichenden Kenntnissen verfügt, um flexibel die Beziehungen zwischen Schule und Familie zu handhaben, und dass ihre Wahrnehmungen meistens auf ganz persönlichen Erfahrungen beruhen. Studien haben weiterhin gezeigt, dass die effektive Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern positiv auf die schulischen Leistungen der Schüler/-innen und ihr Verhalten wirkt (vgl. Poulou/Matsangouras 2008).

Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Lernen ist ein gewisses Maß an persönlicher Offenheit und Selbstwahrnehmung. Obgleich die meisten befragten Studierenden sich als offen und weitgehend vorurteilsfrei in der Begegnung mit Zugewanderten einschätzen, ist von einer Diskrepanz zwischen Selbstbild und Handlungspraxis auszugehen. Die befragten Studienabsolvent/innen hatten den Eindruck, dass sie nicht die Kompetenz besitzen, um mit den Eltern und der Familie der

Migrantenkinder zu kommunizieren, und sind überzeugt, dass sie in Zukunft Hilfe für alltägliche Probleme brauchen, wie z.B. die Zusammenarbeit zur Überwindung von Lernschwierigkeiten, die Betreuung zu Hause oder Problemverhalten. Die sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen und die Erfahrungswelt von Menschen, mit denen es die angehende Lehrerschaft in ihren Arbeitsfeldern zu tun hat, werden immer vielfältiger. Professionelles Handeln setzt deshalb die Fähigkeit voraus, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können. Die Ergebnisse der Studie haben zudem gezeigt, dass die Studienabsolvent/innen nicht über ausreichendes Hintergrundwissen im Hinblick auf Themen wie die vielfältigen Auswanderungsströme, Formen weltweiter Migrationsbewegungen, Auswanderungsmotiven, Folgen von Emigration sowie migrationsspezifischen Lebensverhältnissen verfügen.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Mit der vorliegenden Studie wurde eine Erhebung aufgrund der Annahme durchgeführt, dass eine Reform der universitären Ausbildungsprogramme erforderlich sein dürfte. Die wurde bestätigt. Doch sie allein reicht nach den Ergebnissen der Studie aber nicht aus, denn die Umsetzung z.B. interkultureller und antirassistischer Programme ist in entscheidendem Maße abhängig von der Integrität der Lehrkraft, dessen gesellschaftlichen Engagements und Einfühlungsvermögen, seiner Lebenshaltung und Kommunikationsfähigkeit, seinen soziokulturellen und nationalen Prägungen, seinen Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Asylsuchenden und der Qualität seiner Aus- und Fortbildung. Interkulturelles Lernmaterial erweist sich bei jenen Lehrkräften als wirkungslos, die zu anderen Gruppen negative Einstellungen haben. Interkulturelles Lernen setzt die Entwicklung positiver Einstellungen und demokratischer Gesinnung seitens der Lehrkraft voraus. Es verlangt mehr als eine einfache Aneignung interkulturellen und antirassistischen Wissens. Der angehenden Lehrerschaft muss die Bedeutung des interkulturellen und antirassistischen Lernens bewusst sein.

### **Anmerkung**

- 1 Die griechische öffentliche Schule ist unterteilt in eine Primarstufe „Dimotiko“ oder „Grundschule“ mit den Klassen 1 bis 6 und in zwei Sekundarstufen: das „Gymnasion“ mit den Klassen 1 bis 3 (Klassenstufen 7 bis 9) und das „Lykeion“ mit den Klassen 1 bis 3 (Klassenstufen 10 bis 12).

### **Literatur**

- Andressen, S./Hurrelmann, K. (2010):** Kindheit. Weinheim und Basel.
- Borg, W./Gall, M. (1983):** Educational Research: An Introduction, 4. Auflage. New York and London.
- Bromme, R. (1992):** Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.
- Chiotakis, S. (2002):** Ausbildung als Geschäftsstrategie: Das Beispiel der Pädagogischen Fachbereichen. In: Erziehungswissenschaften, Jg. 31 H. 2. S. 61–88.
- Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hg.) (2000):** Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim, München.
- Cohen, L./Manion, L./Morrison, K. (2008):** Methoden der empirischen Bildungsforschung. Athen.
- Cronbach, L. J. (1951):** Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: Psychometrika, Jg. 15 H.16, S. 297–334.
- Damanakis, M. (2004):** Die Erziehung der Remigranten und Ausländischen Schülern in Griechenland – interkulturellen Ansatz, Athen.

- Dantas, M. L. (2007):** Building teacher competency to work with diverse learners in the context of International Education. In: *Teacher Education Quarterly*, Jg. 34 H. 1. S. 75–94.
- Dewe, B. (1998):** Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S. u.a. (Hg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*. Weinheim. S. 220–246.
- Díaz, C. (2007):** Ethnic Diversity: perception, attitudes and initial teacher education. An exploratory study with Spanish university teacher students. In: Ross, A. (Hg.): *Citizenship Education in Society, Proceedings of the 9th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, p. 683–698.
- García, O. M./Lopez, R. G. (2005):** Teacher's initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. In: *Intercultural Education*. Jg. 16. H. 5. S. 433–442.
- Gerl, H. (1983):** Evaluation in Lernsituationen. Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H./Pehl, K. (Hg.). *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn.
- Gotovos, A. (2007):** Erziehung ohne Identität? Das Dilemma der Ausrichtung der Bildung in der modernen Zeit. In: *Aspects Today*, Jg. 27 H. 15, S. 35–42.
- Govaris, C. (2009):** Interkulturelle Erziehung und das Dilemma der „kulturellen Differenzen“. In: *Filologiki*, Jg. 38. H. 109, S. 78–82.
- Graue, E. (2005):** Theorizing and describing preservice teacher's images of families and schooling. In: *Teachers College Record*. Jg. 29, H.1, S. 157–185.
- Graue, E./Brown, C. (2003):** Preservice teacher's notions of families and schooling. In: *Teacher and teaching education*, Jg. 25. H. 19, S. 719–735.
- Karageorgos, D. (2008):** Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Athen.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005):** Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster/New York.
- Lenski, S. D./Crawford, K./Crumpler, T./Stallworth, C. (2005):** Preparing pre-service teachers in a diverse world. In: *Action in Teacher Education: The Journal of the Association of Teacher Educators*. Jg. 27. H. 3. S. 3–12.
- Liakopoulou, M. (2007):** Die Vorbereitung von Lehrern der Primarstufe und Sekundarstufe I für die multikulturelle Schule. In: *Educational Review*, Jg. 28. H. 44, S. 63–82.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1998):** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Marcou, G. (1996):** Ansätze zur Multikulturalität und interkulturelle Bildung – Fortbildung von Lehrern, Athen.
- Moliner, O./García R. (2005):** Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. In: *Intercultural Education*. Jg. 16. H. 5. S. 433–442.
- Niecke, W. (1995):** Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.
- Nikolaou, G./Spinthourakis, J. A. (2004):** Citizenship education curriculum, teaching methods, attitudes and newcomers: a need for change? In: Ross, A. (Ed.), *The experience of citizenship*. London. S. 169–176.
- Pantazis, V. (2005):** Bildungspolitik in Griechenland für Migrantenkinder. In: *Interkulturell und global*, Jg. 34 H. 3/4, S. 231–258.
- Papanaoum, G. (2004):** Der Multikulturalismus der griechischen Schule und die Fortbildung der Lehrer: Möglichkeiten und Grenzen. In: Sakka, D./Psaltis, A. (Hg.): *Integration von Remigranten und Ausländische Kinder durch systematische Ausbildung von Lehrern*. Tagung, Alexandroupolis, 24. April 2004, S. 1–7.
- Poulou, M./Matsangouras, H. (2008):** Die Wahrnehmung der Studierenden und tätigen Lehrer für das Verhältnis Schule-Familie. In: *Moderne Gesellschaft, Bildung und psychische Gesundheit*, Jg. 33. H 1, S. 23–53.
- Radtke, F.-O. (1996):** Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen.
- Schnell, R./Paul B. H./Esser, E. (1999):** Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Oldenbourg.
- Sleeter, C. E. (1992):** *Keepers of the American dream*. London.
- Stein S. (2005):** Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule: Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. Freiburg, (Online unter: [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Good\\_Practise/Stein\\_Diss.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Good_Practise/Stein_Diss.pdf), [13.02.2012]).

### Dr. Vassilios Pantazis,

ist „Assistant Professor“ an der Universität von Thessaly, Griechenland. Er studierte in Athen und Heidelberg Pädagogik, Soziologie und Psychologie. Seine Arbeit gründet sowohl im Bereich der Forschung als auch der Sozialpädagogischen Arbeit mit den thematischen Schwerpunkten Friedenskultur und Menschenrechte, Demokratie, Bürgerschaft, interkulturelle Studien und anarchistische Erziehung. Seine derzeitige Forschung fokussiert den Zusammenhang von „public policies“ und Bildungsprogrammen zu menschenrechte, Bürgerschaft, Partizipation, Friedenskultur und Demokratie; insbesondere auf lokaler Ebene.

### Dr. Vassilios Charitos,

arbeitet an der Universität von Macedonia, Griechenland. Er studierte an der Universität von Athen Erziehungswissenschaft und wurde im Bereich der interkulturellen Bildung an der Universität von Macedonia am Fachbereich für Bildungs- und Sozialwissenschaften promoviert. Seit 2011 arbeitet er als Direktor der Krankenhausbeschulung in Athen. Er hat in griechischen und internationalen Journals publiziert und an griechischen und internationalen Konferenzen aktiv teilgenommen.

Der Migrationsbericht zum *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) kontrastiert die Grundkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und im internationalen Vergleich. In Deutschland wie auch in den meisten anderen Ländern verfügen Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über geringere Grundkompetenzen als Personen ohne Migrationshintergrund. Diese Kompetenzdisparitäten sind insbesondere durch Unterschiede in strukturellen Hintergrundmerkmalen, wie zum Beispiel dem Bildungshintergrund oder dem sozioökonomischen Status, zu erklären.



Débora B. Maehler,  
Natascha Massing,  
Beatrice Rammstedt

## Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012

2014, 236 Seiten, br., 34,90 €  
ISBN 978-3-8309-3135-5

