

Jungmann, Walter; Triantafillou, Fotini
Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung. Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 849-864



Quellenangabe/ Reference:

Jungmann, Walter; Triantafillou, Fotini: Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung. Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 849-864 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48444 - DOI: 10.25656/01:4844

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48444>

<https://doi.org/10.25656/01:4844>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Heinz-Elmar Tenorth/Jürgen Oelkers
50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“ 791

Thementeil: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum

Cristina Allemann-Ghionda
Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen
Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil 798

Ursula Neumann/Lutz R. Reuter
Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen 803

Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse
Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht –
eine curriculare Perspektive 818

Ingrid Gogolin/Inga Schwarz
„Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen 835

Walter Jungmann/Fotini Triantafillou
Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung.
Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für
die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen 849

Allgemeiner Teil

Margrit Stamm
Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven
zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven
Kompetenzerwerbs 865

<i>Claudia Schuchart/Horst Weishaupt</i> Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe	882
<i>Andreas Frey</i> Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie	903
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Tröhler</i> Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire	926
<i>Klaus Prange</i> Lutz Koch: Kants ethische Didaktik	930
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck	933
<i>Doris Edelmann/Rudolf Tippelt</i> Marcelo Caruso/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics	936
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	939

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, bei.

Walter Jungmann/Fotini Triantafillou

Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung

*Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die
Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen*

Zusammenfassung: *Europaweit ist eine Diskussion über die stärkere Berücksichtigung der interkulturellen Dimension in der Lehrerbildung in Gang gekommen. Der Beitrag setzt sich aus vergleichender Perspektive mit den strukturellen und inhaltlichen Schwierigkeiten bei der curricularen Einbettung der interkulturellen Dimension in die Primarstufenlehrerbildung in Deutschland und Griechenland auseinander. Dabei zeigen sich aufschlussreiche Unterschiede hinsichtlich der prüfungstechnischen und der fachlich-disziplinären Verankerung sowie der inhaltlichen Ausgestaltung.*

1. Problemzusammenhang

Es ist wohl das auffälligste Merkmal von Selbstverständlichkeiten, dass sie erst dann im Wortsinne „fragwürdig“ werden, wenn sich ihre qualitative Beschaffenheit oder quantitative Ausprägung verändert. Die Beobachtung, dass Schule und Unterricht schon zu allen Zeiten und in allen Ländern mit den unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Voraussetzungen ihrer Schüler konfrontiert wurden, ist ganz offensichtlich eine solche Trivialität. Gleiches gilt für die weit verbreitete Reaktion, sprachlich-kultureller Heterogenität mit pädagogischen Maßnahmen zu begegnen, die sich über das „Normalitätskonstrukt“ der Einsprachigkeit und Einheitskultur legitimieren (Krüger-Potratz 2001, S. 43). Dass sich an diesen Selbstverständlichkeiten in den vergangenen Jahren Grundlegendes geändert hat, lässt sich nun u.a. an der Tatsache ablesen, dass zwischenzeitlich weit über Deutschland hinaus der monolinguale und monokulturelle Habitus der Schule (vgl. Gogolin 1994) in die Kritik geraten ist. Angesichts des mangelnden Schulerfolgs der Schüler mit Migrationshintergrund wird immer häufiger die Forderung erhoben, das Normalkonstrukt der Homogenität durch das der Heterogenität zu ersetzen. Es ist leicht nachvollziehbar, dass der Lehrerberuf davon in dreifacher Weise tangiert ist: Denn zum einen sollten „die Lehrkräfte über die Fähigkeit verfügen, rechtzeitig das Ausmaß sozialer Problemlagen und die Funktion der Schule zur Problemlösung wahrzunehmen“ (Tsiakalos 2000, S. 13). Zum Zweiten erschwert – bisweilen verhindert – es jedoch die monolingual-monokulturell ausgerichtete Bildungspolitik in den EU-Staaten häufig, der sprachlich-kulturellen Heterogenität in Schule und Unterricht Rechnung zu tragen (vgl. Papachristos 1999). Und dies verweist nun drittens auf den Umstand, dass neben „den Mächtigen“, „den Intellektuellen“, „den Wissenschaftlern“ auch die „Lehrer“ ganz „unmittelbar an der Prägung und Vermittlung der nationalen Ideologie und der Ausgestaltung des nationalen Wissens in den Schulcurricula beteiligt [sind]“ (Flouris/Pasias 1997, S. 258). Vor diesem Hintergrund muss es nur zu konsequent erscheinen,

wenn allenthalben die Erwartung zum Ausdruck gebracht wird, mit einer interkulturellen Akzentsetzung in der Lehrerbildung müsste es gelingen, den sprachlich-kulturellen Gegebenheiten künftig besser gerecht zu werden (vgl. Markou 1996; EUNIT 1998). Mit der retardierenden Eigenschaft von Selbstverständlichkeiten ist aber wohl zumindest teilweise auch zu erklären, dass es – wie jüngst im BLK-Gutachten „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003) für die deutsche Situation festgestellt wurde – bislang „kein Modell der Lehrerbildung [gibt], das strukturell und inhaltlich die Frage, wie die Querschnittsaufgabe des Umgangs mit Heterogenität in Bildung und Erziehung wahrgenommen werden kann, gelöst hätte“ (ebd., S. 87). Dass hierfür allerdings noch andere Ursachen verantwortlich zeichnen und weshalb auch – zumindest in Deutschland – keine kurzfristige Abhilfe erwartet werden kann, lässt sich dem Abschlussbericht der „Kommission Lehrbildung der Kultusministerkonferenz“ entnehmen. Als „eines der zentralen Defizite innerhalb der Lehrbildungsdiskussion wie auch bei den Bemühungen um eine problemadäquate Einpassung von Innovationen in die laufende Lehrerbildung“ wird darin nämlich die Tatsache bezeichnet, „dass zu wenig detailliertes Wissen über ihren tatsächlichen Zustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung vorhanden ist“ (Terhart 2000, S. 19).

Mit wenigen Strichen ist die Problemskizze gezeichnet, vor deren Hintergrund wir uns im Rahmen eines vergleichenden Forschungsprojekts darum bemüht haben, das Wissen um die faktische Beschaffenheit der Lehrerausbildung in einem spezifischen Ausschnitt, nämlich dem der interkulturellen Bildung zu verbessern. Unser Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich nicht nur die bildungssoziologischen Befunde in Deutschland und Griechenland, sondern auch die bildungspolitischen Reaktionsmuster ähneln. In beiden Ländern führt Schulunterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassenverbänden – darin stimmen die bildungssoziologischen Studien in beiden Ländern überein – zu einer Bildungsungleichheit, die entlang einer Trennungslinie zwischen Schülern aus Familien mit und jenen aus Familien ohne Migrationserfahrung verläuft (vgl. Nikolaou 2000; Gogolin/Neumann/Roth 2003). Und in beiden Ländern erhofft man eine Verbesserung der Integrationschancen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dadurch bewirken zu können, dass man die Beschäftigung mit den Grundfragen interkultureller Pädagogik zur Aufgabe der Lehrerbildung macht (vgl. Krüger-Potratz 2001; Zisimopoulou 2003).

Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeiten – zumindest auf den ersten Blick gesehen – haben wir uns der Frage zugewandt, in welcher Weise die „interkulturelle Dimension“ konkret Eingang in die Lehrerbildung beider Länder gefunden hat. Der Vergleich zielt darauf ab, Anspruch und Realität dessen zu ermitteln, was in beiden Ländern unter Vorbereitung der Lehrkräfte für den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen verstanden wird. Aus der Gegenüberstellung der Entwicklungen in Deutschland und Griechenland versprechen wir uns Aufschluss über die strukturellen und inhaltlichen Schwierigkeiten bei der Konzeption und Implementierung von Lehrerbildungsreformen in diesem Bereich. Konkret haben wir uns auf die Erstausbildung der Lehrer für die Primarstufe konzentriert, gerät doch angesichts der Bildungs-

ungleichheit der Kinder mit Migrationshintergrund gerade das pädagogische Selbstverständnis der Schulen im Primarbereich, allen Schülern trotz aller Unterschiedlichkeit bei den individuellen Voraussetzungen eine grundlegende Bildung zu ermöglichen, mit der Realität in Widerspruch. Bevor wir nun in Abschnitt drei von ersten Ergebnissen unserer empirischen Studien berichten, werden im Folgenden zunächst unsere problemstrukturierenden Vorüberlegungen zusammengefasst. Sie bilden dann auch den Bezugsrahmen für die abschließende Diskussion.

2. Lehrerbildung für den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen

Spätestens seit den Tagen von Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt zählen zwei Fragen – neben anderen – zum Problembestand der wissenschaftlichen Pädagogik. Dies sind die Verhältnisbestimmung von Erziehung und Gesellschaft und die Verschränkung von Theorie und Praxis im pädagogischen Handeln. Im historischen Prozess der Herausbildung des Berufsstandes des Lehrers galt es nun auf beide Fragen eine zusammenhängende Antwort zu geben. Sie lautete: Formalisierung und Standardisierung der Lehrerbildung. Die Verpflichtung auf das Staatsinteresse – und das meint im Grunde auch heute noch: Beteiligung an der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse – sowie die Qualifizierung der „staatsgeprüften“ Unterrichtsspezialisten an höheren Bildungsinstitutionen, spielen in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle. Angesichts dieser „Erblast“ ist auch unmittelbar einsichtig, dass sich Reformen in der Lehrerbildung bis heute hin immer auf zwei Aspekte beziehen, nämlich auf die Fokussierung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und auf die Eigenart pädagogisch-konzeptioneller Reaktionsmuster (vgl. etwa Terhart 2000). Folgerichtig sind beide Teilfragen auch ganz unmittelbar angesprochen, wenn wir uns dem Problem zuwenden, wie sich unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Multikulturalität die Anforderungen an das Schul- bzw. Bildungssystem und damit auch die Anforderungen an das Lehrerhandeln und d.h. nicht zuletzt die Lehrerbildung gewandelt haben.

2.1 Lehrerbildung im Spannungsfeld soziokultureller Umbrüche und gesellschaftlicher Erwartungen

Im Hinblick auf die erste Teilfrage werden nun beispielsweise von der Terhart-Kommission (2000) in Deutschland wie auch vom Zentrum für Interkulturelle Pädagogik (1998) in Griechenland u.a. die folgenden Sachverhalte zu aktuellen pädagogischen Herausforderungen erklärt: die „größer gewordene kulturelle Vielfalt“, die „sprachliche, soziokulturelle Heterogenität“ der Schülerschaft wie auch die „zunehmende Internationalisierung im Bildungswesen.“ Mit dieser Auflistung einzelner Aspekte der sprachlich-kulturellen Pluralisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse befinden sich die beiden Positionspapiere in guter Gesellschaft. So wird auch im Abschlussbericht der „Hambur-

ger Kommission Lehrerbildung“ (vgl. Keuffer/Oelkers 2001) der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ im Kapitel „Prioritäre Themen der Ausbildung“ (ebd., S. 127ff.) abgehandelt. Vom Pädagogischen Institut (1999) in Athen wird die Aufgabe der Schule hervorgehoben, künftig die zugewanderten Schüler sprachlich und sozial besser zu integrieren (ebd., S. 6). Hierbei erscheint uns die Beobachtung wichtig, dass sich in all diesen Texten zwei charakteristische Argumentationslinien identifizieren lassen, die in die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der interkulturellen Dimension u.a. in der Lehrerbildung einmünden:

- Da ist zum Ersten die Argumentationslinie, die auf die Prozesse der Europäisierung, Internationalisierung oder auch Globalisierung der allgemeinen Lebens- und Arbeitsbedingungen abhebt und sich mit der Vorstellung verbindet, dass alle Kinder und Jugendlichen von heute auf ein Leben in sprachlicher und kultureller Heterogenität pädagogisch vorbereitet werden müssen, und dies gerade auch dann, wenn sie nicht in direktem persönlichem Kontakt mit Migrant*innen stehen;
- und da ist zweitens der Argumentationsstrang, der ausgehend von den sich in den kommenden Jahren und Jahrzehnten verstetigenden und wieder verstärkenden Wanderungsprozessen an die Diskussion um die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund anknüpft und nach geeigneten (schul)pädagogischen Maßnahmen verlangt, um deren Integrationschancen zu verbessern.

Ganz offensichtlich variieren die unterschiedlichen Begründungen für eine interkulturelle Akzentuierung der Lehrerbildung in ihrer argumentationslogischen Reichweite. Denn einmal wird da eine sehr allgemeine und dauerhafte pädagogische Aufgabenstellung ins Auge gefasst, die für alle Schulen, Unterrichtsfächer und Lehrinhalte sowie für alle Schüler und Lehrer relevant ist, und das andere Mal geht es um spezifische und temporäre pädagogische Maßnahmen für einzelne Schülergruppen, in bestimmten Lernfeldern und von wenigen Experten arrangiert. Diese Differenzen hinsichtlich Zielgruppe, Lehr-/Lernbereich und Nachhaltigkeit werden nun aber nicht dadurch zum Problem, dass die beiden Antwortperspektiven auf die interkulturelle Fragestellung nichts miteinander zu tun hätten. Das Problem besteht vielmehr darin, dass sie häufig nicht sauber voneinander unterschieden werden und deshalb dann auch nicht systematisch miteinander verbunden oder aufeinander bezogen werden können. Dem haben wir in unseren Erhebungen dadurch Rechnung getragen, dass wir zunächst einmal in idealtypischer Weise zwei Dimensionen der „Interkulturalisierung“ voneinander unterscheiden: eine „europäisch-international-vergleichende“ (kurz: internationale) Dimension und eine „migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturelle“ (kurz: interkulturelle) Dimension. Von Interesse ist nun, welcher Stellenwert beiden Dimensionen in der deutschen und griechischen Lehrerbildung (für die Primarstufe) beigemessen wird.

2.2 *Lehrerbildung im Spannungsfeld wissenschaftlicher Qualifikationen und berufspraktischer Kompetenzen*

Die zweite Teilfrage, die es bei der Begründung pädagogischer Reformen der Lehrerbildung zu beantworten gilt, ist die nach ihrer inhaltlich-konzeptionellen Ausgestaltung. In dieser Hinsicht ist es unumgänglich, unseren empirischen Untersuchungen drei Klarstellungen voranzustellen. Die erste Klarstellung bezieht sich ganz allgemein auf die alte Erkenntnis, dass wissenschaftliches Wissen eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung professionellen Lehrerhandelns darstellt (vgl. u.a. Terhart 2000; Bauer 2002). Erst die sukzessive Ausbildung von Handlungsroutrinen verbunden mit der Fähigkeit, diese theoriegeleitet zu reflektieren, ermöglicht es dem Lehrer, professionelle Kompetenzen zu erlangen (vgl. u.a. Habel 2000; Nieke 2002). Wer die wissenschaftliche Ausbildungsphase der Lehrer untersucht, muss sich also stets darüber im Klaren sein, dass er damit „nur“ die Grundlegung von Kompetenzen, man könnte auch sagen: die Basisqualifikationen des Lehrerberufes in den Blick nimmt.

In engem Zusammenhang damit steht nun auch die zweite Klarstellung, die auf die Notwendigkeit abhebt, Lehrerkompetenz als vielschichtiges und dynamisches Konstrukt aufzufassen (vgl. Triantafillou, i.V.). Angesichts einer komplexen Lebenswelt und eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels unterliegen auch die Anforderungen an den Lehrerberuf einem steten Wandel. Der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität nimmt in diesem Kontext zunehmend den Charakter eines konstitutiven Merkmals für die Lehrerkompetenzen in modernen Gesellschaften an (ebd.).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen geht die dritte Klarstellung von der Erkenntnis aus, dass eine Antwort auf die Frage nach der inhaltlich-konzeptionellen Ausgestaltung einer interkulturellen Lehrerbildungsreform nicht im Rekurs auf historisch bewährte Maßnahmen erfolgen kann. Dies liegt in erster Linie natürlich daran, dass Schule und Unterricht mit größter Selbstverständlichkeit in den Dienst der sprachlich-kulturellen Vereinheitlichung der Nationalstaaten gestellt wurden (vgl. u.a. Glumpler 1992; Papachristos 1999). Aber auch die seit gut 30 Jahren europaweit gesammelten praktischen Erfahrungen mit Entwürfen einer interkulturellen Lehrerbildung haben bislang noch keine durchgreifende Verbesserung dieser Situation bewirkt. Allenfalls was die Berücksichtigung der multilingualen Dimension von Unterricht anbelangt, kann man von einigen, mehrheitlich im Rahmen von Modellversuchen erprobten Ausbildungskonzepten berichten, die es gestatten, erste vorsichtige Schritte in Richtung Verallgemeinerung eines Kompetenz-Modells zu gehen (vgl. EUNIT 1998). Im Anschluss an diese Erfahrungen und Vorschläge wurden in den vergangenen Jahren in der Schweiz zwei viel versprechende curricular-didaktische Konzepte für eine Interkulturelle Lehrerbildung ausgearbeitet (vgl. Allemann-Ghionda/Perregaux/de Goumoëns 1999; EDK 2000). Ausschlaggebend für die Umsetzung solcher Konzepte ist die Art und Weise, in der „interkulturelle Qualifizierungselemente“ in der Lehrerbildung verankert werden. In diesem Sinne haben wir versucht, in der vorliegenden Untersuchung aus vergleichender Perspektive die zentralen Einflussgrößen für die Primarstufenlehrerbildung herauszuarbeiten.

3. Interkulturelle und internationale Qualifizierungsbausteine für das Studium zum Lehramt an der Primarstufe

In unseren empirischen Untersuchungen haben wir uns auf drei Bereiche konzentriert: Die strukturelle Verankerung interkultureller und internationaler Studienelemente in Prüfungsordnungen und Studienprogrammen, die inhaltliche Ausrichtung des interkulturellen und internationalen Lehrangebotes und schließlich die Einstellungen der Studierenden zu den interkulturellen und internationalen Studienanteilen.¹ Im vorliegenden Beitrag werden wir jedoch hauptsächlich auf die Ergebnisse der ersten beiden Teilstudien eingehen.

Seit Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Folgen der Zuwanderung für Schule und Unterricht sind in Deutschland die Erziehungswissenschaft und die Germanistik mit dieser Frage befasst. Infolgedessen haben wir beide Studienfächer in Deutschland untersucht. Analog hierzu wurden für den griechischen Teil der Studie die Studienfächer Neugriechisch und Erziehungswissenschaft herangezogen.

3.1 Die Verankerung interkultureller bzw. internationaler Qualifizierungsbausteine in den Prüfungsordnungen und Studienprogrammen

In einem ersten Schritt haben wir den Ausbildungsstatus der internationalen bzw. interkulturellen Qualifizierungsbausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch bzw. Neugriechisch untersucht. Zusätzlich haben wir auf die Berücksichtigung der Migranten- bzw. Minderheitensprachen im Bereich der fremdsprachlichen Fachstudien geachtet. Dazu wurden in der deutschen Studie die zum Sommersemester 2002 gültigen bundesländerspezifischen Prüfungsordnungen (N=15) einer Inhaltsanalyse unterzogen. Und in der griechischen Studie wurden entsprechend die zum Studienjahr 2002/03 gültigen standortspezifischen Studienprogramme für die Zulassungsvoraussetzungen zum Diplom aller Pädagogischer Fachbereiche für die Primarstufenbildung (N=9) analysiert.

a) Regelstudium: Die Untersuchung der Zulassungsvoraussetzungen zum Ersten Staatsexamen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch ergab entgegen unseren Erwartungen, dass von den Lehramtsstudierenden in keinem Bundesland mit grundschulspezifischem Lehramtstyp 1 Leistungsnachweise und/oder Teilnahme­scheine aus Lehrveranstaltungen mit internationaler oder interkultureller Basisqualifikation erworben werden müssen. Hingegen sind in den Prüfungsordnungen dreier Bundesländer mit schulstufenübergreifendem Lehramtstyp 2, Angaben zum Besuch von erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit interkultureller Thematik zu finden (vgl. Tabelle 1, S. 855).

¹ Vgl. hierzu ausführlicher: Fotini Triantafillou: „Zuwanderung und die Folgen für die universitäre Lehrerausbildung.“ (i.V.)

Tabelle 1: **Pflichtscheine und Ergänzungsstudien zur interkulturellen und internationalen Dimension in den Fächern Pädagogik und Deutsch**

Lehramts-Typ	Bundesland	Pflichtscheine		Ergänzungsstudium
		Pädagogik	Deutsch	
Lehramts-Typ 1	Hessen	–	–	+
	Nord.-Wes.	–	–	k.A.
	Bayern	–	–	+
	Sachsen	–	–	+
	Sa.-Anh.	–	–	+
	Thüringen	–	–	+
Lehramts-Typ 2	Bad.-Württ.	–	–	+
	Rh.-Pfalz	–	–	+
	Schl.-Hol.	+	–	+
	Brandenb.	k.A.	k.A.	k.A.
	Nieders.	–	–	+
	Berlin	+	–	+
	Bremen	k.A.	k.A.	k.A.
	Hamburg	–	+	+
	Meckl.-V.	+	–	+

Quelle: Prüfungsordnungen zum Grundschullehramt, SS 2002

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass in diesen drei Bundesländern zusammengekommen fünf Hochschulen ein entsprechendes Lehrangebot bereitstellen müssen. Das sind lediglich 11 % aller Hochschulstandorte (mit Lehrerbildung für die Primarstufe) in Deutschland². Hinzu kommt noch Hamburg, das im Fach Deutsch den Erwerb eines Teilnahme-scheines zum Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache vorschreibt.

An sechs der neun Fachbereiche für Primarstufenlehrerbildung an den griechischen Universitäten müssen die Studierenden mindestens eine, teilweise aber auch zwei und maximal vier Pflichtveranstaltungen mit interkultureller bzw. internationaler Akzentuierung belegen. Überwiegend ist dieses Lehrangebot in den erziehungswissenschaftlichen Studienteil integriert (vgl. Tabelle 2, S. 856). Im Hinblick auf die Gewichtung der internationalen und interkulturellen Dimension zeigt sich, dass vier der neun Pflichtveranstaltungen in Erziehungswissenschaft eine interkulturelle Themensetzung vorsehen (Florina, Patras, Rethymnon, Rhodos). Damit ist an über einem Drittel der griechischen Hochschulstandorte ein verpflichtendes interkulturelles Qualifizierungselement im Lehrangebot (des analysierten Studienjahres) etabliert.

² Bei Berücksichtigung der Studienordnungen, d.h. der standortspezifischen Regelungen im Wahl- bzw. Wahlpflicht-Bereich, würde sich dieser Anteil allerdings noch deutlich erhöhen.

Tabelle 2: Pflichtscheine zur interkulturellen und internationalen Dimension in den Fächern Pädagogik und Neugriechisch				
	Pflichtfach			
	Erziehungswissenschaft		Neugriechisch	
Fachbereiche	interkulturell	international	interkulturell	international
Alexandroupolis				
Athen		1		
Florina	1	1		
Ioannina				
Patras	1	1		
Rethymnon*	1			
Rhodos	1			
Thessaloniki				
Volos		2		2
Summe	4	5	0	2
Gesamt	9		2	
* WS 2001/02 und SS 2003				
<i>Quelle: Studienprogramme zum Grundschullehramt, Studienjahr 2002/03</i>				

b) *Ergänzungs- bzw. Erweiterungsstudium*: Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, enthalten 12 der 15 deutschen Prüfungsordnungen neben den Angaben zum Regelstudium auch Angaben zu einem interkulturellen Studienangebot mit Erweiterungs- bzw. Ergänzungsfachstatus. D.h. Lehramtsstudierende haben in Deutschland die Möglichkeit, im Rahmen von ergänzenden Studien bzw. Zusatzstudiengängen einen interkulturellen Studienschwerpunkt zu bilden. Die Begründung für dieses umfangreiche Angebot an weiterführenden Studiengängen findet sich in der Konzentration des zeitlich eng begrenzten Hauptfachstudiums auf die allgemeineren fachlichen Aspekte. Wie Roloff für das Fach Deutsch zeigt, führt dies dazu, dass die „Specifica des Fachs“ wie „interkulturelle Aspekte, Deutsch als Fremdsprache“ erst in Zusatzstudiengängen „sachlich angemessen behandelt werden können“ (Roloff 1997, S. 83). In exemplarischer Weise wird damit deutlich, dass die Berücksichtigung der interkulturellen bzw. internationalen Dimension noch nicht zum „Kerngeschäft“ des Regelstudiums zählt.

Im griechischen Lehramtsstudiengang für die Primarstufe sind demgegenüber keine ergänzenden Studien vorgesehen.³ Dies könnte ein struktureller Grund dafür sein, dass die interkulturelle bzw. internationale Thematik vergleichsweise breit verankert ist.

3 Die Möglichkeit einer interkulturellen Schwerpunktbildung besteht im Rahmen von Aufbaustudiengängen (vgl. Tzintzidis/Vergetis 2004).

c) *Fremdsprachenstudium*: Die Untersuchung der fremdsprachlichen Studienfächer ergab in beiden Ländern, dass Migranten- und Minderheitensprachen in der Lehrerbildung nur ein marginaler Stellenwert zukommt. So wird etwa Türkisch als die verbreitetste Migrantensprache an den deutschen Schulen lediglich in zwei Prüfungsordnungen für das Grundschullehramt als Unterrichtsfach bzw. Erweiterungsfach berücksichtigt (Bayern, Hamburg). Erst im Bereich der Ergänzungsstudien finden weitere Migrantensprachen Berücksichtigung. Und Albanisch als die sprecherstärkste Migrantensprache an griechischen Schulen wird an den Pädagogischen Fachbereichen für Primarstufenbildung überhaupt nicht angeboten. Die zweitstärkste Sprache Russisch wird hingegen an zwei Fachbereichen (Patras, Thessaloniki) angeboten.

3.2 *Die Verankerung interkultureller bzw. internationaler Qualifizierungsbausteinen im Lehrangebot*

In einem zweiten Schritt haben wir nun das Lehrangebot hinsichtlich der Berücksichtigung der internationalen und interkulturellen Dimension untersucht. Hierzu haben wir die in den offiziellen Veranstaltungsankündigungen abgedruckten Titel der Lehrveranstaltungen inhaltsanalytisch ausgewertet. Für den deutschen Teil der Studie haben wir die Vorlesungsverzeichnisse des Sommersemesters 2002 von 47 Hochschulen herangezogen. Für den griechischen Teil konnten wir die Studienprogramme aller neun Pädagogischen Fachbereiche für die Primarstufenbildung für die Studienjahre 1991/92, 1996/97 und 2002/03 auswerten.

3.2.1 *Die Entwicklungen im Fach Erziehungswissenschaft*

Obwohl den interkulturellen bzw. internationalen Studien in den bundesländerspezifischen Prüfungsordnungen für das Lehramt an Grundschulen nur ein randständiger Ausbildungsstatus eingeräumt wird, können wir für das Sommersemester 2002 an 45 von 47 Hochschulstandorten alleine für das Fach Erziehungswissenschaft 220 Lehrveranstaltungen mit interkultureller Akzentsetzung nachweisen. Da bislang keine Längsschnittsdaten vorliegen, haben wir, um wenigstens näherungsweise die Entwicklung abschätzen zu können, auf eine Studie von Leitmann aus dem Jahre 1982 zurückgegriffen. In dieser Studie wurden für das Wintersemester 1981/82 an 52 Hochschulen im Fach Erziehungswissenschaft 106 Lehrveranstaltungen mit „ausländerpädagogischer“ Akzentsetzung ermittelt. Auch wenn wir diese Zahl nicht unmittelbar mit den von uns nachgewiesenen 220 Lehrveranstaltungen ins Verhältnis setzen können, erlaubt sie dennoch den Schluss, dass sich das Angebot an entsprechenden Lehrveranstaltungen innerhalb der vergangenen 20 Jahre wenigstens verdoppelt hat.

Für die griechische Teilstudie können wir unsere Aussagen zur quantitativen Entwicklung des Lehrangebotes auf eine solidere Datengrundlage stellen. Nachdem in Griechenland noch zu Beginn der 1990er-Jahre kein besonderes wissenschaftliches und

bildungspolitisches Interesse an „ausländischen Schülern“ zu beobachten war (Bombas 1997, S. 398), sind infolge der sich verstärkenden Wanderungsdynamik (u.a. Remigration von Auslandsgriechen und Zuwanderung von Ausländern) an den griechischen Schulen Probleme multikultureller und multilingualer Natur offensichtlich geworden. Im Laufe der 1990er-Jahre kam deshalb eine verstärkte Diskussion um die Beschulung von Zuwandererkindern in Gang (vgl. Nikolaou 2000, S. 22), die auch Maßnahmen in der Lehrerausbildung einschloss. Diese Entwicklung spiegelt sich in der inhaltlichen Ausrichtung der Lehrveranstaltungen wieder. Wurden im Studienjahr 1991/92 noch fünf Lehrveranstaltungen mit interkultureller Schwerpunktsetzung an vier Hochschulen angeboten, so erhöhte sich das Angebot bis zum Studienjahr 2002/03 auf 24 Lehrveranstaltungen an acht Fachbereichen (vgl. Tabelle 3). Vergleicht man diese Entwicklung mit dem Anteil der Lehrveranstaltungen mit internationaler Akzentuierung, so fällt auf, dass im Studienjahr 1991/92 der interkulturelle Schwerpunkt lediglich 1/3 des international-interkulturellen Lehrangebots ausmachte, während im Studienjahr 1996/97 die Anteile ausgeglichen waren, bis dann schließlich im Studienjahr 2002/03, bei einer fast vervierfachen Grundgesamtheit, die internationale Dimension wieder dominiert.

Dimension	1991/92		1996/97		2002/03	
	N	%	N	%	N	%
international	10	67	15	50	34	59
interkulturell	5	33	15	50	24	41
Gesamt	15	100	30	100	58	100

Quelle: Studienprogramme der Pädagogischen Fachbereiche für die Primarstufenbildung

Diese Entwicklung kann auf die Sonderstellung der Vergleichenden Pädagogik bei Gründung der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung zu Beginn der 1980er-Jahre (vgl. etwa Stamelos 1999) zurückgeführt werden. Es ist davon auszugehen, dass die verstärkte Berücksichtigung der interkulturellen Thematik im Fach Erziehungswissenschaft u.a. mit dem Gesetz 2413 von 1996 in Zusammenhang steht, das die Bildungsziele der griechischen Schule um die interkulturelle Erziehung erweiterte. Die Dominanz der internationalen Dimension konnte sie aber nur kurzzeitig brechen. Im Studienjahr 2002/03 überwiegt wieder mit 59 % das Lehrangebot mit internationaler Ausrichtung, was auf die noch immer starke Stellung des Traditionsfachs Vergleichende Pädagogik verweist. Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass das Angebot an Lehrveranstaltungen mit interkultureller bzw. internationaler Ausrichtung binnen eines Jahrzehnts einen deutlichen Zuwachs erfahren hat. Dies fällt zeitlich annähernd mit dem Bedeutungszuwachs der Zuwanderungsthematik in Griechenland zusammen.

3.2.2 Das Lehrangebot mit interkultureller bzw. internationaler Akzentsetzung im SS 2002 bzw. SS 2003

Ausgehend von einer in einem Pretest erarbeiteten Kriterienliste wurden in der deutschen Stichprobe im SS 2002 für alle 47 Hochschulen insgesamt 807 Lehrveranstaltungen mit interkultureller oder internationaler Schwerpunktsetzung ermittelt. Davon entfielen auf den erziehungswissenschaftlichen Studienteil 364 und auf das Studienfach Deutsch 443 Lehrveranstaltungen (vgl. Tabelle 4). Entgegen der durch die Analysen der Prüfungsordnungen nahe gelegten Vermutung werden mit fast 55 % etwas mehr Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch angeboten. Dazu tragen nicht zuletzt die im Rahmen von Erweiterungs- oder Ergänzungsstudien angebotenen Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ihren Teil bei. Beim Vergleich der Anteile an Lehrveranstaltungen mit interkultureller oder internationaler Ausrichtung überwiegt in beiden Fächern der interkulturelle Anteil.

Dimension	Deutsch		Erziehungswissenschaft		Zusammen	
	n	%	n	%	N	%
international	128	28,9	144	39,5	272	33,7
interkulturell	315	71,1	220	60,5	535	66,3
Gesamt	443	100	364	100	807	100

Quelle: Vorlesungsverzeichnisse für das SS 2002

Mit Blick auf Tabelle 4 wird deutlich, dass im Sommersemester 2002 für Studierende für das Lehramt an der Primarstufe mit Hauptfach Deutsch bundesweit insgesamt 535 Lehrveranstaltungen (inklusive der pädagogischen Anteile) mit interkultureller Ausrichtung angeboten wurden. Im Mittel sind dies etwa 11 Lehrveranstaltungen je Hochschule. Jenseits aller standortspezifischen Besonderheiten sollte es damit zumindest den Deutsch-Studierenden dieses Semesters möglich gewesen sein, sich mit einigen Fragen des Unterrichtens in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen auseinander zu setzen. Im Fach Deutsch fällt zudem auf, dass unter den drei Fachrichtungen „Sprache“, „Literatur“ und „Fachdidaktik“ vor allem in den fachdidaktischen, aber auch in den sprachwissenschaftlichen Studienanteilen ein interkulturelles Lehrangebot zu finden ist. Die literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen hingegen können zu fast 80 % der internationalen Dimension zugerechnet werden.

Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich, dass in Ländern, in denen die Prüfungsordnungen den Erwerb von Pflicht- und Wahlpflichtscheinen aus Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Thematik vorschreiben, durchschnittlich sechs Lehrveranstaltungen je Hochschule angeboten wurden. In den anderen Ländern sind dies im Schnitt vier Lehrveranstaltungen je Hochschule. Zudem zeigt sich, dass in Bundesländer mit einer Regelstudienzeit von acht Semestern sowohl in Erziehungswissenschaft als auch in

Deutsch deutlich mehr interkulturelle Lehrveranstaltungen angeboten werden – durchschnittlich etwa doppelt so viele wie in Bundesländern mit niedrigerer Regelstudienzeit.

In griechischen Teil der Stichprobe haben wir mithilfe unserer Kriterienliste im Lehrangebot für das Sommersemesters 2003 der neun Hochschulen insgesamt 43 Veranstaltungen mit interkultureller oder internationaler Schwerpunktsetzung ermittelt. Dabei zeichnet sich mit einem Anteilswert von 84 % ($n = 36$) eine deutliche Tendenz dahingehend ab, die interkulturelle bzw. internationale Dimension im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot zu verankern.

Dimension	Neugriechisch		Erziehungswissenschaft		Zusammen	
	n	%	n	%	N	%
international	3	43	22	61	25	58
interkulturell	4	57	14	39	18	42
Gesamt	7	100	36	100	43	100

Quelle: Studienprogramme der Pädagogischen Fachbereiche für die Primarstufenbildung, SS 2003

Wie oben bereits für das ganze Studienjahr festgestellt, wurden auch im SS 2003 deutlich mehr Lehrveranstaltungen mit internationaler (58 %) als mit interkultureller Akzentsetzung (42 %) angeboten (vgl. Tabelle 5). Differenziert man jetzt nach den Fächern, so liegen in Neugriechisch die Anteilswerte der interkulturellen bzw. internationalen Lehrveranstaltungen nahe zusammen. Im Fach Erziehungswissenschaft überwiegen hingegen mit 61% die Lehrveranstaltungen, welche die internationale Dimension fokussieren. Die Regelstudienzeit ist einheitlich auf acht Fachsemester angesetzt.

4. Diskussion

In den beiden untersuchten Ländern scheint sich allmählich die Erkenntnis durchzusetzen, dass die sprachlich-kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern – insbesondere in denen der Primarstufe – keine vorübergehende Laune der Geschichte ist, sondern ein altes soziales Phänomen, das infolge verstärkter Migrationsflüsse heute in einem ganz anderen Licht erscheint. Nicht die Herstellung sprachlich-kultureller Homogenität, sondern die Ermöglichung und Vermittlung von sprachlich-kultureller Diversität wird zunehmend als Herausforderung pädagogischen Handelns begriffen. Dieser Perspektivenwechsel hat ganz offensichtlich mit dazu beigetragen, dass sowohl in Deutschland als auch in Griechenland – freilich zu unterschiedlichen Zeitpunkten – eine interkulturelle bzw. internationale Dimension in die Erstausbildung der Primarstufenlehrer integriert wurde. Wie sich in unseren Untersuchungen zeigt, sind dabei die Art der strukturellen Verankerung in Prüfungsordnungen bzw. Studienprogrammen sowie die Art der fachlichen und inhaltlichen Verankerung im Lehrangebot ausschlaggebend. Im Hinblick auf

diese curriculare Einbettung der interkulturellen bzw. internationalen Dimension zeigen sich nun im Vergleich beider Länder aufschlussreiche Unterschiede.

Zunächst ist bei der Analyse des prüfungstechnischen Ausbildungsstatus auffallend, dass in Deutschland auch noch 30 Jahre nach Beginn entsprechender Diskussionen die interkulturellen bzw. internationalen Qualifizierungsbausteine eher randständig sind. Ganz überwiegend sind sie in den Wahl- bzw. Wahlpflicht-Bereichen sowie in den Ergänzungs- bzw. Erweiterungsstudien verankert. In Griechenland scheint hingegen die Entwicklung zügiger vorstatten zu gehen. Innerhalb von gut 10 Jahren gehören solche Qualifizierungselemente immerhin an sechs von neun Hochschulstandorten zum Pflichtteil des Studiums. In beiden Ländern sind sie jedoch im nationalphilologischen Fach – was die Prüfungsrelevanz anbelangt – weitgehend bedeutungslos. Für beide Länder ist festzustellen, dass die Migranten- und Minderheitensprachen in der Lehrerbildung nur eine marginale Rolle spielen.

Wendet man sich nun der Analyse der Lehrangebote zu, fällt als Erstes auf, dass die Hochschulen in beiden Ländern eine stattliche Zahl an Lehrveranstaltungen mit interkultureller bzw. internationaler Akzentuierung bereitstellen und dabei aber ganz unterschiedliche Schwerpunkte bilden. So zeigt sich für Deutschland im Hinblick auf die fachlich-disziplinäre Verankerung ein annähernd ausgeglichenes Verhältnis zwischen Lehrveranstaltungen, die vom Fach Erziehungswissenschaft und solchen, die vom Fach Deutsch angeboten werden. Ganz anders gestalten sich die Fachanteile dagegen in Griechenland. Hier überwiegt ganz deutlich das interkulturelle bzw. internationale Lehrangebot der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche. Um nun diese Unterschiede bei der fachlich-disziplinären Verankerung besser verstehen zu können, muss man die inhaltliche Differenzierung nach interkultureller bzw. internationaler Ausrichtung berücksichtigen. Diesbezüglich kann für Deutschland festgehalten werden, dass sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Erziehungswissenschaft die interkulturelle Dimension überwiegt. Demgegenüber dominiert in Griechenland aufgrund der großen Bedeutung der Subdisziplin Vergleichende Pädagogik die internationale Dimension. Verstärkt wird dieses Übergewicht noch dadurch, dass – obwohl die Diskussion hierüber bereits Mitte der 1990er-Jahre eingesetzt hat – sich im Fach Neugriechisch noch kein interkultureller Ausbildungsschwerpunkt herausgebildet hat. Ausschlaggebend dürfte hierfür zweierlei sein. Zum einen ist die Zahl der Schüler mit anderer Muttersprache nicht einmal halb so groß wie die in Deutschland. Im Schuljahr 2000 lag der Anteil in Deutschland bei 9,2 % aller Schüler (vgl. KMK 2002, S. 11) während er in Griechenland bei 4,3 % lag (Quelle: YPEPTH, Sekretariat für Migranten und Interkulturelle Erziehung, e.B.); und zum anderen ist die Sprachenfrage bezüglich der Diglossie „katharevousa/dimotiki“ erst seit 1976 zugunsten der Volkssprache dimotiki gelöst (vgl. hierzu Babinotis 1998). Ausgehend von Babinotis, der hierbei vom Übergang von der „Sprachenfrage“ zum „Sprachenproblem“ spricht und erste Maßnahmen zu dessen Bewältigung diskutiert (vgl. ebd., S. 206f.), ist anzunehmen, dass der Fokus noch immer stark auf die muttersprachliche Kompetenz der zukünftigen Lehrer gerichtet ist.

Neben der curricularen Einbettung haben wir in einer dritten Teilstudie an vier deutschen und vier griechischen Hochschulen den Stellenwert der interkulturellen bzw.

internationalen Qualifizierungsdimension aus Sicht der Studierenden untersucht. Im vorliegenden Zusammenhang sei wenigstens soviel gesagt, dass von den 389 befragten Lehramtsstudierenden in Deutschland 47 % angaben, eine Lehrveranstaltung mit entsprechender Akzentsetzung besucht zu haben, während dies in der griechischen Stichprobe (N = 668) immerhin 76 % sind. In beiden Gruppen ist eine deutliche Tendenz erkennbar, die interkulturelle gegenüber der internationalen Dimension als bedeutsamer zu erachten.

Insgesamt kristallisieren sich also im Vergleich des Implementationsprozesses der interkulturellen bzw. internationalen Dimension in der Primarstufenlehrerbildung von Deutschland und Griechenland unterschiedliche Verlaufsmuster und Entwicklungsgeschwindigkeiten heraus. In Deutschland spielt die interkulturelle Dimension eindeutig die größere Rolle, und die fachliche Schwerpunktsetzung hat sich vom philologischen Bereich hin zum erziehungswissenschaftlichen Bereich verlagert – sie gestaltet sich heute ausgeglichen. In Griechenland dominieren dagegen die internationale Dimension und das Fach Erziehungswissenschaft. Dass nun aber gerade auch im Hinblick auf die prüfungstechnische Verankerung in Griechenland beachtliche Fortschritte festzustellen sind, lässt sich u.E. auf drei Ursachen zurückführen:

Erstens liegt die Zuständigkeit für die Prüfungs- und Studienordnung bei der Generalversammlung der Hochschulfachbereiche, sodass bei entsprechendem Bedarf relativ schnell reagiert werden kann. Zweitens ist die Lehrerbildung stark verschult, beispielsweise gibt es Fachbereiche, an denen über 40 Pflichtenhefte erworben werden müssen. Und zum Dritten kann Griechenland auf die langjährigen Erfahrungen anderer Länder mit den Folgen der Migration für Schule und Unterricht zurückgreifen (vgl. etwa Bombas 1997, S. 399), nicht zuletzt aber auch auf die Erfahrungen mit der Beschulung der Auslandsgriechen (ebd.).

Diese Untersuchung bestätigt, dass Lehrerbildungsprogramme in historische, politische, soziale, und kulturelle Zusammenhänge eingebunden sind. Aus diesem Grunde „structural, curricular, and organizational variation in the arrangements of teacher education programs and projects is inevitable (and desirable) even if the aims of social change and social justice are similar“ (Cochran-Smith 1998, S. 943).

Literatur

- Allemann-Ghionda, C./Perregaux, C./de Goumoëns, C. (1999): Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt. Bern: Programmleitung Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.
- Bauer, K.-O. (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 49-63.
- Babiniotis, G. (1998): *Sinoptiki istoria tis ellinikis glossas. Me isagogi stin istorikosigritiki glossologia*. Athen: Eigenverlag.
- Bombas, L. (1997): *Diareunontas ptixes diapolitismikis ekpedeosis stin Ellada: I peritosi ton allodapon mathiton*. In: Vamvoukas, M./Hourdakis, A. (Hrsg.): *Pedagogiki Epistimi stin Ellada ke stin Europi: Tasis ke prooptikes. Praktika Z' Diethnus Synedriu*. Athen: Ellinika Grammata, S. 397-408.

- Cochran-Smith, M. (1998): Teacher Development and Educational Reform. In: Hargreaves, A./Lieberman, A./Fullan, M./Hopkins, D. (Ed.): International Handbook of Educational Change, Vol.5, Part 2, Dordrecht u.a.: Kluwer, S. 916-951.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht (Dossier 60). Bern.
- EUNIT (Hrsg.) (1998): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen/Skills and abilities required for teaching in multilingual schools/Kwalificaties voor het onderwijzen in meertalige scholen. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107.
- Gesetz 2413/1996. I elliniki paideia sto eksoteriko, i diapolitismiki ekpaideush ke alles diataxis.
- Glumpler, E. (1992): Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt in der deutschen Grundschule. In: Haarmann, D. (1992): Handbuch Grundschule Bd. 1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 65-75.
- Habel, W. (2000): Ein alternatives Modell universitärer Lehrerbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?: Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 316-326.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim u.a.: Beltz.
- KMK (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Krüger-Potratz, M. (2001): Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Krüger-Potratz, M./Reich, Hans-H. (Hrsg.): Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. Münster: Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, S. 1-45.
- Leitmann, G. (1982): Bestandsaufnahme an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Sozialarbeit mit Deutschen und Ausländern – eine Aufgabe für Aus- und Fortbildung. Materialien und Ergebnisse einer Bestandsaufnahme an Fachhochschulen für Sozialwesen und wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 185-213.
- Markou, G. (1996): Proseghisis tis polipolitismikotitas ke i diapolitismiki ekpaideusi – Epimorfosi ton ekpaideutikon. Athen: Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-27.
- Nikolaou, G. (2000): Entaksi ke ekpaideusi ton allodapon mathiton sto dimotiko sxolio. Apo tin «omiogenia» stin polipolitismikotita. Athen: Ellinika Grammata.
- Pädagogisches Institut (1999): Problimata kinonikis ke sxolikis entaksis paidivn pallinoston ton omogenvn. Athen: Pädagogisches Institut.
- Papachristos, K. (1999): I diapolitismiki ekpaideush stin Europaiki Enosi ke o monopolitismikos-ethnokentrikos prosanatolismos ton ekpaideutikon sistimaton. In: Ekpaideutiki Koinotita 11, H. 49, S. 35-39.

- Roloff, H.-G. (1997): ‚Kenntnis‘ und ‚Kreativität‘. Zu den Forderungen an die zweite Germanistik-Reform. In: Bentfeld, A./Delaber, W. (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 75-91.
- Stamelos, G. (1999): *Ta Panepistimiaka Paidagogika Tmimata. Katavoles – Parusa katastasi – Prooptikes*. Athen: Gutenberg.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Triantafillou, F. (i.V.): *Zuwanderung und die Folgen für die universitäre Lehrerbildung. Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen – Qualifizierungsmaßnahmen am Beispiel der deutschen und der griechischen Grundschullehrerbildung*. Dissertationsprojekt an der Philosophischen Fakultät, Universität Mannheim.
- Tsiakalos, G. (2000): *Odigos antirassistikis ekpaideusis*. Athen: Ellinika Grammata.
- Tzintzidis, A./Vergidis, D. (2004): *Metekpaideusi ton daskalon ke diapolitismiki ekpaideusi*. In: Georgogiannis, P. (Hrsg.): *Praktika 6ou Diethnus Synedriou me Thema Diapolitismiki Ekpaideusi – Ellinika os Deuteri i Kseni Glossa (Patra 20-22 Iunio 2003), Tomos B'*. Patras: Zentrum für Interkulturelle Erziehung, Universität Patras, S. 402-425.
- YPEPTH (2003): *Ministerium für nationale Bildung und Religion, Sekretariat für Migranten und Interkulturelle Erziehung*. Athen.
- Zentrum für Interkulturelle Pädagogik (1998): *Programma gia tin sxoliki ke kinoniki entaksi pallinostunton ke allodapon mathiton*. Athen: Nationale und Kapodistria Universität Athen.
- Zisimopoulou, A. (2003): *O ekpaideutikos ke i diapolitismiki prosegisi: o rolos ton basikon spudun, tis epimorfosis ke tis apoktisis praktikis empirias*. In: Bagakis, G. (Hrsg.): *O ekpaideutikos ke i europaiki diastasi stin ekpaideusi*. Athen: Metaixmio, S. 181-192.

Abstract: *Throughout Europe, a discussion has been started concerning an increased integration of the intercultural dimension into teacher training. The authors examine, from a comparative perspective, the structural and content-related problems of the curricular integration of the intercultural dimension into the training of primary school teachers in Germany and in Greece. Significant differences are revealed in the technicalities of the examinations and the embedding in the subjects and disciplines, as well as in the content-related design.*

Anschrift der Autorin und des Autors:

PD Dr. Walter Jungmann, Universität Karlsruhe, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Kaiserstr. 12, 76128 Karlsruhe; E-Mail: walter.jungmann@geist-soz.uni-karlsruhe.de.

Fotini Triantafillou M.A., Anilinstr. 49b, 67063 Ludwigshafen; E-Mail: FoTriantafillou@aol.com.