

Interkulturelle Kompetenz als Fundament schulischer Demokratiepädagogik

Zwischenbericht einer empirischen Untersuchung an
berufsbildenden Schulen

Thomas Hanstein

Abstract

*Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz von Kindern und Jugendlichen – und eine entsprechende Unterstützung durch schulische Akteur*innen und außerschulische Partner – zu einem bildungstheoretischen, bildungspraktischen und bildungspolitischen Muss geworden. Auf der Grundlage einer aktuellen Untersuchung unter berufsbildenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen beleuchtet dieser Beitrag die Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Diversitätstoleranz und stellt die ersten Ergebnisse dieser Erhebung skizzenhaft vor.*

Abstract

Given current social and political challenges, the development of intercultural competence among children and young people – and corresponding support from school stakeholders and extracurricular partners – has become a must in educational theory, practice, and policy. Based on a recent study among vocationally oriented adolescents and young adults, this article examines the connections between self-concept and tolerance of diversity and outlines the initial results of this survey.

1. Darstellung des Untersuchungsansatzes

Kulturen und kulturelle Prägungen charakterisieren sich durch je *andere* Verständnisse, Deutungen und Wertevorstellungen. Um die Umfrage möglichst unabhängig von Diversitätsdebatten zu halten, wurde ein kontextfreier Begriff gewählt: die Frage nach dem individuellen und sozial konnotierten Umgang mit jedweder Form des ‚Andersseins‘. Als leitendes pädagogisches Konzept wurde der Ansatz des *„Lernens vom Anderen“* (ARNOLD 2018) gewählt. Das Forschungsziel ist es zu erheben, welche Relevanz die Befragten erlebtem ‚Anderssein‘ für die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz beimessen.

Die Umfrage arbeitete mit 27 *teiloffenen und offenen Fragen*, die mit Festlegungen auf ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ bzw. von ‚gar nicht‘ bis ‚sehr stark‘ sowie mit offenen Formulierungen beantwortet werden sollten. Im *anschließenden Tiefeninterview* wurde dieser Umfragebefund verdichtet. Die Konzepte, die sich in diesem Ansatz zeigten, sollen in einem zweiten Untersuchungsteil – im Wintersemester 2025/26 – überprüft und ggf. fortgeschrieben werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Daten, Erkenntnisse und Zusammenhänge dargestellt. Ein Abschlussbericht soll nach der ausgewerteten Gesamtstudie erstellt werden.

2. Ergebnisse und Befunde

2.1 Statistische Daten

Die quantitative Umfrage fand vom 22. Februar bis zum 22. April 2025 statt, die Tiefeninterviews vom 25. April bis zum 30. Juni 2025. An der Befragung nahmen 238 Schüler*innen *berufsbildender Schularten* teil. Mehrheitlich waren Berufsfachschulen (n = 82), Berufskollegs (n = 59) und Berufsschulen (n = 57) vertreten, gefolgt von beruflichen Gymnasien (n = 23). Alle weiteren Teilnehmer*innen (TN) ordneten sich sonstigen Schulformen zu. Die Teilnehmer*innen kamen aus den Bundesländern *Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen sowie der Freien und Hansestadt Hamburg*.

Die TN waren zu über drei Viertel weiblich. Das Verhältnis der beteiligten Geschlechter sah wie folgt aus (alle folgenden Werte auf die Nachkommastelle gerundet):

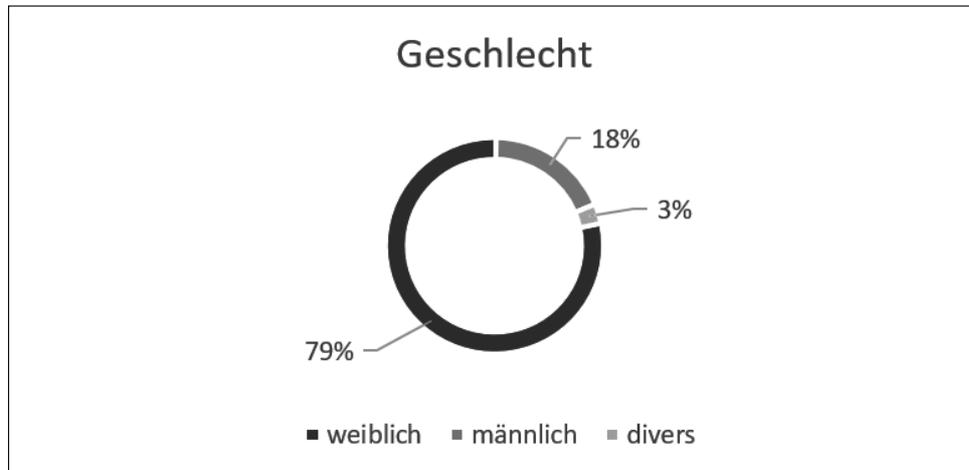


Abb. 1: Geschlecht der Teilnehmer*innen

2.2 Fragenbereiche und Antworten

2.2.1 Kategorie I – thematische und biografische Aktivierung

Auf die Frage, inwiefern *Anderssein als Bereicherung* erfahren wird, reagierte die Mehrzahl der TN mit einer positiven Antwort. 38 % (n = 91) gaben ‚stark‘ an und 24 % (n = 58) ‚sehr stark‘. Ein Drittel der TN beantwortete diese Frage mit ‚leicht‘ (n = 57, 24 %) bzw. mit ‚gar nicht‘ (n = 32, 13 %).

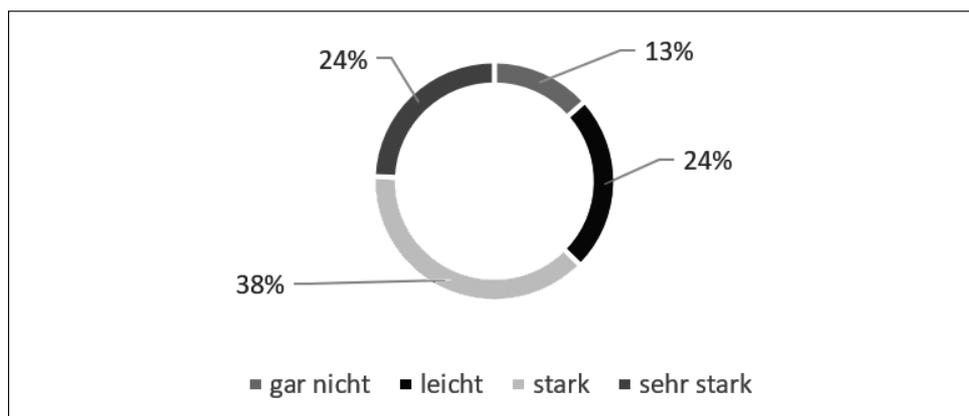


Abb. 2: Kulturelles Anderssein als Bereicherung

Im Umkehrschluss bewertete über die Hälfte der TN *Anderssein nicht als Bedrohung* der eigenen Identität (n = 149; 63 %). Ein Drittel sieht sich durch kulturelles Anderssein nur ‚leicht‘ bedroht (n = 72, 30 %). Der Anteil eines ‚starken‘ (n = 12; 5 %) bzw. ‚sehr starken‘ (n = 5; 2 %) Bedrohungsempfindens schlägt sich folglich mit einem Anteil unter einem Zehntel nieder (5 % + 2 %).

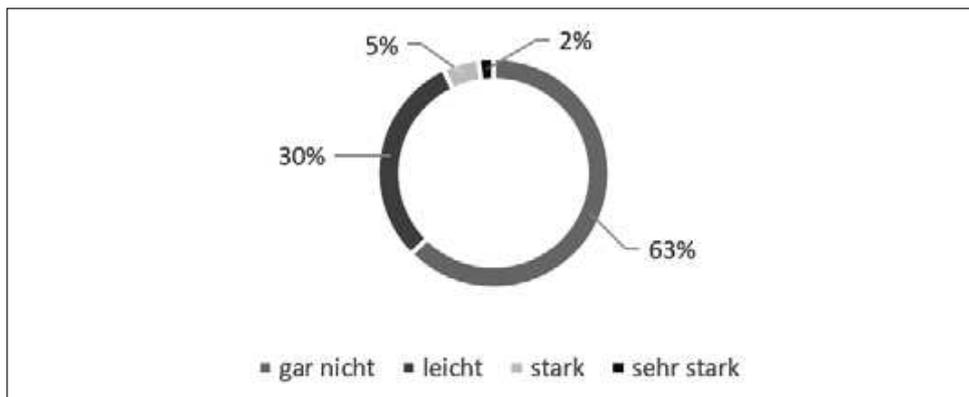


Abb. 3: Kulturelles Anderssein als Bedrohung

Basierend auf diesen ersten Ergebnissen wurden alle TN *erfahrungsbasiert* befragt: Über die Hälfte aller Befragten gab an, bislang ‚überwiegend positive‘ (n = 65; 27 %) bzw. ‚eher positive‘ (n = 81; 34 %) Erfahrungen mit anderen kulturellen Lebensentwürfen gemacht zu haben. Der Anteil der Befragten mit negativen Erfahrungen bildete die kleinste Gruppe, wobei die Bewertung ‚eher negativ‘ deutlich stärker zu Buche schlug (n = 18; 8 %) als die, die ihre Erfahrungen mit ‚überwiegend negativ‘ (n = 6; 3 %) beschrieb. Der zweitgrößte Bereich entfiel – mit fast einem Drittel aller Befragten (n = 68; 29 %) – auf Nennungen im Bereich von ‚sowohl als auch‘.

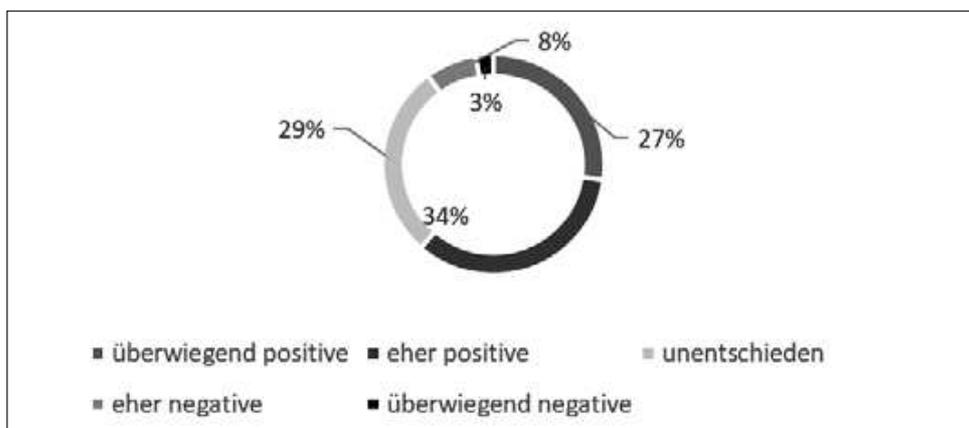


Abb. 4: Erfahrungen mit anderen Lebensentwürfen

2.2.2 Kategorie II – subjektive Definitionen und Zuschreibungen

Auf die Frage danach, worin sich kulturelles Anderssein zu erkennen gibt, zeigte sich folgendes Bild:

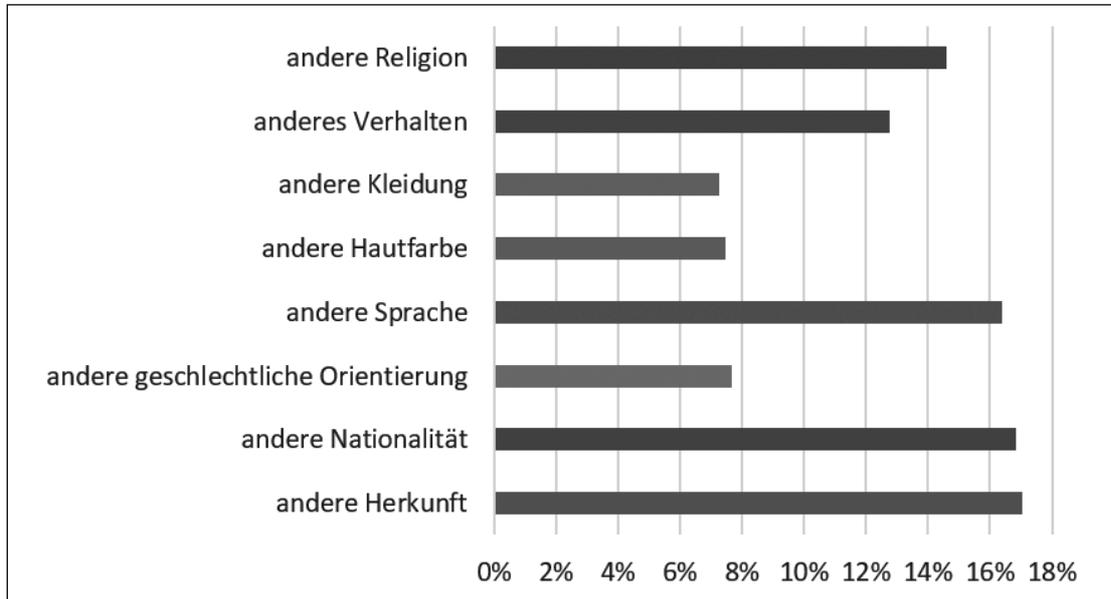


Abb. 5: Gesichter des kulturellen Andersseins

Die Kriterien einer anderen Nationalität oder Herkunft (je 17 %) sowie Sprache (16 %) wurden als die *wesentlichsten Erkennungszeichen* genannt, gefolgt von einer anderen Religion (15 %) sowie einem anderen, kulturell geprägten Verhalten (13 %). Als weniger bedeutsam wurden die Kriterien einer anderen Kleidung oder Hautfarbe (je 7 %) und einer anderen geschlechtlichen Orientierung eingeschätzt (8 %).

Im Bereich der ersten Nennungen erfolgte eine vertiefende Ja-Nein-Frage: ob die *Würde des Menschen wichtiger als Nationalität und Herkunft* sei – mit einem eindeutigen Meinungsbild:

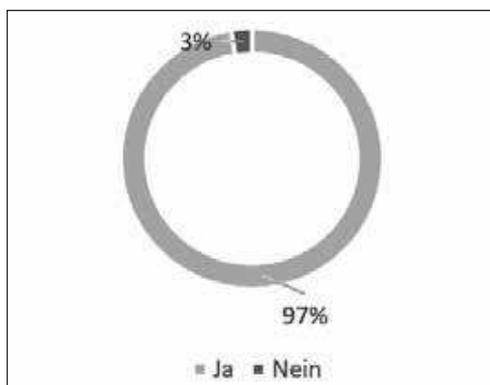


Abb. 6: Menschenwürde statt Herkunft

2.2.3 Kategorie III – schulische Akteur*innen

Die Rolle der *Lehrkräfte* für ein gutes kulturelles Miteinander wurde mit insgesamt 88 % als ‚sehr wichtig‘ (n = 123) und ‚wichtig‘ (n = 85) eingeschätzt. Nur ein geringer Teil der Befragten schätzte sie als ‚leicht‘ wichtig (10 %) oder ‚gar nicht‘ wichtig (3 %) ein.



Abb. 7: Interkulturelle Kompetenz und Lehrkräfte [Nachkommawert gerundet]

Auch die Bedeutung der *Schulleitung* wurde mit insgesamt 77 % als ‚sehr wichtig‘ (n = 97) bzw. ‚wichtig‘ (n = 85) benannt. Nur insgesamt 23 % der Befragten schätzten sie als ‚leicht‘ (n = ...) oder ‚gar nicht‘ wichtig (n = ...) ein.

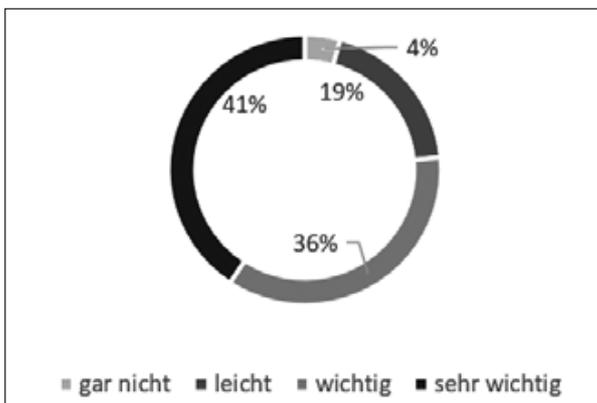


Abb. 8: Interkulturelle Kompetenz und Schulleitung

Schulsozialarbeiter*innen und Schulseelsorger*innen wurden zu 73 % als ‚wichtige‘ (n = 92; 39 %) bzw. ‚sehr wichtige‘ (n = 80; 34 %) Unterstützer*innen bewertet. Circa ein Viertel der Befragten schätzten sie als ‚leicht‘ (n = ...; 21 %) oder ‚gar nicht‘ wichtig (n = ...; 7 %) ein.

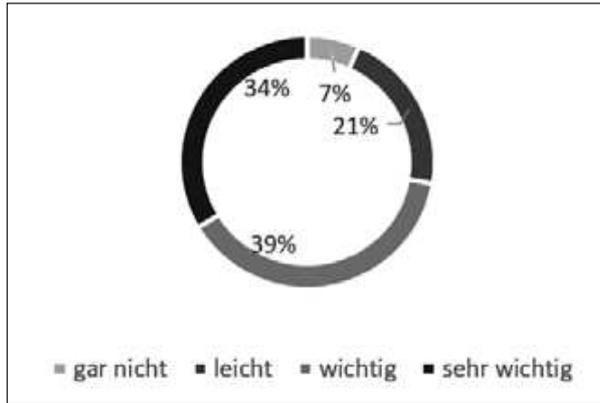


Abb. 9: Interkulturelle Kompetenz und psychosoziales Unterstützungssystem

2.2.4 Kategorie IV – Wirkfaktoren des Anderen

In der letzten Fragenkategorie wurde intendiert zu erheben, auf welche Weise das je Andere auf das eigene Selbst(-Konzept) einwirkt.

Auf die Frage, ob kulturelles Anderssein die *eigene Positionierung* eher ‚positiv fordert‘ oder ‚negativ irritiert‘, gaben genau 75 % der Befragten (n = 178) eine positive Herausforderung an, 11 % (n = 26) der Schüler*innen fühlte sich dadurch irritiert.

Abschließend wurden die TN mit folgender Aussage konfrontiert: „Wenn alle gleich wären, müsste ich weniger darüber nachdenken, warum ich etwas so oder so mache.“ Dabei ergab sich dieses Bild:

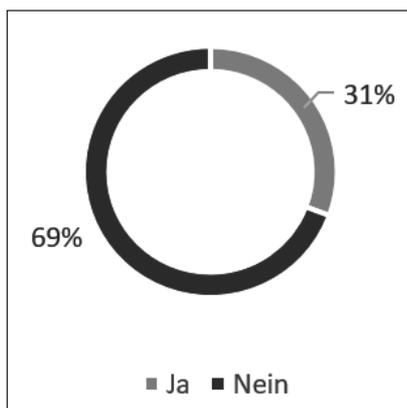


Abb. 10: Das Andere als Angebot zur Selbstreflexion

3. Interpretation der Daten und konzeptionelle Einordnung

Wenn Lernen als individueller Prozess systemisch-konstruktivistisch verstanden wird (ARNOLD 2018), ist es immer ein „Lernen vom anderen her“ (ebd.). Das schließt die *Kompetenz, die Perspektive zu wechseln*, mit ein. Das Ziel, das Andere, mir gegenüber Äußere, zunächst Fremde zu verstehen bzw. mich diesem zunächst zu öffnen, ist dabei nur ein erstes – wenn auch bereits sehr anspruchsvolles. Denn es setzt voraus, die eigenen, biografisch erlernten Deutungsmuster von Welt und Wirklichkeit zurückzustellen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Tatsache, dass sich 11 % der Befragten von kulturellem Anderssein ‚negativ irritiert‘ fühlen (vgl. Abb. 10). Perspektivwechsel braucht insofern immer diese *Offenheit dem Anderen* sowie die *Askese dem Eigenen* gegenüber. Dass die Mehrheit der Befragten diesen Perspektivwechsel erfolgreich vornehmen kann, zeigen die insgesamt 62 %, die Anderssein als Bereicherung wahrnehmen (vgl. Abb. 2), sowie die 93 %, die Anderssein als ‚gar keine‘ oder nur ‚leichte‘ Bedrohung einschätzen (vgl. Abb. 3).

Insbesondere die folgenden Kategorien, die sich aus den Tiefeninterviews herausbildeten, machen dies deutlich: C: ‚*Offenheit vs. Angst*‘, E.: ‚*Positiver Fokus vs. Negativerfahrungen*‘, H.: ‚*Vielfalt im Leben vs. kulturelle Stereotype*‘. Entsprechende O-Töne in den Interviewgesprächen verdeutlichen eine relativ hohe *Kompetenz zum Perspektivwechsel* und zum *Einlassen auf das/die/den Andere/n* bei den beteiligten Schüler*innen aller beteiligten Bundesländer. Beispielhaft sei hier genannt: „*Die schlechten Erfahrungen werden ja nicht kleiner, wenn ich sie auf den [N.N.] übertrage. Nur, weil er vom selben Land kommt*“ [Sequenz 4.3.8].

Diese Beobachtungen – wie auch der relativ hohe Anteil der Nennung von Religion als Ausdruck des kulturellen Andersseins (vgl. Abb. 5) – weisen Ähnlichkeiten zur Studie „*Interreligiösen Kompetenz in der beruflichen Bildung*“ (BIESINGER et al. 2011) auf – weshalb weitergehende Interviews auch dem vergleichenden Ansatz folgen sollen. Dies gilt insbesondere für die untersuchten und konstatierten Zusammenhänge zwischen *Fremdverstehen und Selbstverstehen, Dialogfähigkeit und Positionalität, Selbstdistanzierung und Ambiguitätstoleranz*.

Hinsichtlich der letztgenannten Kompetenz gilt, dass die (anfängliche) *Irritation* ein dieser Toleranz inhärenter Aspekt ist (vgl. HANSTEIN 2011). Falls dieser sich verifizieren lässt, wären Konzepte für (berufsbildende) Schulen, die an einem inter-

kulturell kompetenten Umgang mit – äußeren und inneren – Irritationen ansetzen, eine mögliche, gar vielversprechende Perspektive.

4. Fazit und Ausblick –

Schulische Perspektiven interkultureller Kompetenzentwicklung

Im Fragekomplex Demokratiebedrohung kam die vorliegende Studie zu folgenden Aussagen: 94 % der beteiligten Schüler*innen sehen die Demokratie in Deutschland aktuell als gefährdet an: 36 % (n = 85) als ‚sehr stark‘, 40 % (n = 96) als ‚stark‘ und 18 % (n = 44) als ‚leicht‘. Fast zwei Drittel (64 %) aller Befragten sind zu interkulturellen Projekttagen an ihren Schulen bereit, um sich mit aktuellen Herausforderungen ganzheitlich auseinanderzusetzen und interkulturelle Kompetenz zu trainieren. Der Zusammenhang zwischen interkultureller Offenheit und Demokratiekompetenz ist evident und wurde auch in den Tiefeninterviews bestätigt.

Die Förderung eines adäquaten Schulklimas, das Offenheit für andere Kulturen, Haltungen und Sichtweisen sowie Raum für interkulturellen Austausch fördert, wird von den Befragten zu einem großen Teil als Schulleitungsaufgabe begriffen (vgl. Abb. 8). Ebenso verhält es sich mit der Rolle von Lehrkräften, unabhängig von ihren unterrichteten Fächern (vgl. Abb. 7). Im Vergleich mit der Schulleitung kommt ihnen eine gewichtigere Aufgabe zu, was mit der ggf. größeren alltäglichen Nähe zu den Schüler*innen erklärt werden kann. Beide Nennungen verdeutlichen aber ein wichtiges Zusammenspiel zwischen Leitung und Lehre. Insofern sollte interkulturelle Kompetenz als schulische (Führungs-)Aufgabe (noch) mehr in Schulentwicklungskonzepte und -projekte eingebunden werden. In diesen Kontext gehört auch nichtlehrendes Personal mit hinzu. Psychosoziale Unterstützer*innen wie Schulsozialarbeiter*innen und/oder Schulseelsorger*innen werden vorwiegend als sehr wichtige Größen für die Förderung interkultureller Kompetenz angesehen (vgl. Abb. 9), wenngleich solche nur knapp zur Hälfte (mit 48 %) an den Schulen der TN vorhanden bzw. bekannt sind. Da die Hauptaufgabe damit (wieder) den Lehrkräften zukommt, sollten diese auf verschiedene Weise unterstützt werden: Zum einen sollte das Personal des schulischen Unterstützungssystems ausgebaut werden, zum anderen können Fortbildungen in Fragen interkultureller Kompetenz

zum Empowerment der Lehrkräfte beitragen – insbesondere bei denjenigen, die fachlich keine große Affinität zu Fragen interkulturellen Kompetenzerwerbs haben. Schulleitungen und Ausbilder*innen sollten Lehrkräfte darin unterstützen, ihre fachlichen Aufgaben zugunsten aufkommender interkultureller Herausforderungen immer wieder (und ohne schlechtes Gewissen und Lehrplandruck) zurückstellen zu dürfen. Letztlich helfen überfachliche Arbeitskreise und Projekttag, das Thema wach und aktuell zu halten, Lösungsansätze für aufkommende Fragen gemeinsam zu entwickeln und sich auch das wertschätzend zu spiegeln, was in einzelnen Klassen bereits gut lief, wovon aber noch nicht das ganze Kollegium erfahren hat.

Die Teilnahme der Schulen fand zeitlich versetzt statt. Dabei sind keine signifikanten Unterschiede in den Nennungen zwischen den beteiligten Bundesländern erkennbar. Auch die Unzufriedenheit mit der Staatsform Demokratie, wie sie beispielhaft mit dem letzten Sachsen-Monitor erhoben worden ist, lässt sich in der Form bei den TN (Jugendliche und junge Erwachsene) nicht verifizieren (SACHSEN 2023).

Schule als gelebten Ort der Demokratie und als Ort der Demokratiebefähigung (OELKENS 2011) wieder zu entdecken, bedeutet systemisch partizipative Strukturen zu fördern, die junge Menschen nicht als Objekte der Information begreifen, sondern als Mitentscheider*innen. Hierfür kann die Resonanzpädagogik (ROSA & ENDRES 2016) weiterführende Impulse liefern. Für die Bildung und Weiterbildung von Lehrkräften bedeuten die vorliegenden Befunde, Aspekte interkultureller Kompetenz noch stärker in den Beratungsauftrag sowie in die Beratungskompetenz (KMK 2022) von Lehrer*innen zu integrieren. Eine adäquate Überarbeitung einschlägiger Vorgaben scheint hierzu unerlässlich, denn der Bildungsauftrag bedeutet vor allem die Demokratiekompetenz zu fördern. Auf diese bauen alle weiteren Kompetenzen auf. Die Befähigung zur interkulturellen Kompetenz ist daher im Letzten ein essenzieller Baustein zur Erhaltung demokratischer Prinzipien im System Schule und – über dieses hinaus – in einer demokratisch verfassten Gesellschaft.

Literatur

- ARNOLD, R. (2018): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- BIESINGER, A., KIESSLING, K., JAKOBI, J. & SCHMIDT, J. (Hrsg.) (2011): Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Münster: LIT Verlag.
- HANSTEIN, TH. (2011): „Ich habe verstanden, warum Türke nicht gleich Islam ist.“ In: *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung*. Hrsg. von A. Biesinger et al. Münster: LIT Verlag. S. 53-58.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (2022): Standards für die Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 5. August 2025).
- ROSA, H. & ENDRES, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- SÄCHSISCHE STAATSKANZLEI (Hrsg.) (2023): Sachsen-Monitor 2023. Bewertung der Demokratie. In: https://www.staatsregierung.sachsen.de/sachsen-monitor-2023-8897.html?_cp=%7B%22a-8912%22%3A%7B%226%22%3Atrue%7D%2C%22previousOpen%22%3A%7B%22group%22%3A%22a-8912%22%2C%22idx%22%3A6%7D%7D (abgerufen am 13.II.2025).
- OELKERS, J. (Hrsg.) (2011): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.