

Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles

**Principaux domaines de formation – Propositions pour un
curriculum de formation – Indications bibliographiques**

Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise

Rapport final/Schlussbericht

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Berne 2000

Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles

Principaux domaines de formation – Propositions pour un
curriculum de formation – Indications bibliographiques

Rapport final

*La pédagogie interculturelle,
c'est la pédagogie de la pluralité,
la pédagogie tout simplement.*

(d'après Paul Moor)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 2000

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Auteurs/Responsables du projet:

Dr. Andrea Lanfranchi, Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich, PLS, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich (Tél. 01/317 95 30, E-mail: andrea.lanfranchi@plsi.zh.ch)

Prof. Dr. Christiane Perregaux, FPSE Université de Genève, 9, route de Drize, 1227 Genève (Tél. 022/705 91 96, E-mail: christiane.perregaux@pse.unige.ch)

Dr. Beat Thommen, Sonderpädagogisches Seminar, Scheibenweg 45, 2503 Biel, (Tél. 032/366 72 81, E-mail: thommenbeat@sis.unibe.ch)

Commandes:

Secrétariat CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berne

Impression:

Schüler SA, Bienne

Table des matières

Préface	6
1 Approches interculturelles en formation des enseignantes et enseignants	7
1.1 Situation actuelle de la politique de formation	7
1.2 Les raisons d'une formation aux approches interculturelles	8
1.3 Deux axes pour une formation aux approches interculturelles	9
1.3.1 L'intégration des élèves issus de la migration	9
1.3.2 L'éducation interculturelle adressée à tous les élèves	9
1.4 Recherches sur les apports des approches interculturelles dans la formation des enseignantes et enseignants	10
2 Principaux domaines de formation dans le cadre des approches interculturelles	13
2.1 Questions fondamentales relatives aux différences socioculturelles	13
2.2 Aspects psychosociaux de l'interculturalité	15
2.3 Didactiques et méthodologies pour la gestion de l'hétérogénéité de la classe	16
2.4 Echec et réussite scolaire	18
2.5 La gestion du plurilinguisme	19
2.6 Relations avec les parents	21
3 Propositions pour un curriculum standard «pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants»	22
4 Sept principes pour l'intégration de la pédagogie interculturelle (PIC) à la formation des enseignantes et enseignants	29
Bibliographie	66

Préface

Depuis le début des années 90, les membres du Groupe de travail Scolarisation des enfants de langue étrangère et les responsables cantonaux dans le domaine de la pédagogie interculturelle (PIC) se rencontrent à l'occasion du CONVEGNO qui a lieu tous les deux ans à Emmetten (canton d'Obwald) et auquel d'autres personnes intéressées sont également invitées à participer – ainsi, par exemple, en 1998, les représentantes et représentants cantonaux de la formation des enseignantes et enseignants de toutes les régions linguistiques. La réunion de 1998 était consacrée au thème «Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants». Un document élaboré par M. Andrea Lanfranchi, Mme Christiane Perregaux et M. Beat Thommen a permis de déclencher une discussion animée sur ce sujet choisi principalement par le groupe de travail pour les deux raisons suivantes: d'une part, l'environnement linguistique, culturel et social de nos écoles devient de plus en plus hétérogène et, d'autre part, une enquête menée par la CDIP en 1996 a montré que, malgré ces développements et les exigences sans cesse croissantes qu'ils posent aux enseignantes et enseignants, la pédagogie interculturelle n'est pas véritablement intégrée dans le programme de formation de ceux-ci.

Le présent dossier de la CDIP prend pour base le document mentionné ci-dessus, auquel le groupe d'experts a intégré les résultats obtenus au cours de la rencontre. On peut ainsi garantir que des spécialistes œuvrant dans différents domaines de la recherche et provenant de l'ensemble des régions de la Suisse apporteront leur soutien au projet. Le dossier s'adresse en premier lieu aux formateurs et formatrices d'enseignantes et enseignants, aux différentes instances politiques ainsi qu'aux enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire I. Par ailleurs, il pourra également servir de base à la création d'offres de formation dans le domaine de la PIC et à l'adaptation des règlements de reconnaissance de la CDIP. En effet, il conviendra d'élaborer de nouvelles dispositions qui permettront d'intégrer la PIC et la pédagogie spécialisée dans les plans d'études des écoles et dans le programme de formation des enseignantes et enseignants.

Nous espérons que cette publication permettra d'apporter une contribution pratique à l'élaboration de cette nouvelle discipline que constitue la pédagogie interculturelle et de garantir que cette thématique deviendra pour nos enseignantes et enseignants un sujet de réflexion important aussi bien pendant leur formation qu'après celle-ci.

Berne, décembre 1999

Urs Kramer

Président du Groupe de travail de la
CDIP Scolarisation des enfants de
langue étrangère

1 Approches interculturelles en formation des enseignantes et enseignants

1.1 Situation actuelle de la politique de formation

Alors que dans la plupart des cantons suisses, on mène un débat sur l'ouverture prochaine de hautes écoles pédagogiques (HEP), le moment est particulièrement bien choisi pour formuler de nouvelles propositions concernant la formation des enseignantes et enseignants. Il est notamment urgent de se poser la question de l'introduction, dans les programmes en élaboration, de la dimension de la pluralité culturelle et linguistique (DPLC)¹ qui traverse et qui continuera à irriguer la plupart des classes de Suisse. En effet, la complexité de l'enseignement dans des classes hétérogènes et le dénuement ressenti par les enseignantes et enseignants face à *l'étrangeté de l'autre, sa reconnaissance, son rapport aux savoirs, sa distance linguistique et culturelle, son écart à la norme* entraînent fréquemment la marginalisation d'élèves issus de familles migrantes.

Depuis les premières recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de 1972 jusqu'aux dernières de 1991, concernant la scolarité des enfants migrants, la question de la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles² que certains appellent *pédagogie interculturelle (PIC)* a régulièrement été abordée sans pour autant que cette dimension soit véritablement intégrée dans les programmes de formation. Pourtant les élèves issus de familles migrantes ont considérablement élargi l'hétérogénéité visible des classes et les enseignantes et enseignants se posent de nombreuses questions sur les changements de pratiques que cette situation engendre: comment tenir compte des savoirs des élèves pour que ces derniers puissent donner du sens à leurs apprentissages, comment résoudre les incompréhensions qui naissent d'implicites culturels différents tant avec les élèves qu'avec les parents, quelles sont les propositions à disposition pour favoriser le développement d'une socialisation commune en classe, quels sont les dispositifs à mettre en place pour accueillir les nouveaux élèves, etc.?

Une formation devrait avoir comme objectif d'anticiper les besoins des enseignantes et enseignants afin que ces derniers puissent s'approprier, dans un va-et-vient permanent entre théorie et pratique, une grille de lecture pertinente de la réalité scolaire et réfléchir

¹ Cette expression est prise chez Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. et Perregaux, C. (1999 a). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants, Presses universitaires de Fribourg.

² Les approches interculturelles proposent de donner du sens à la pluralité linguistique et culturelle, qui elle rend compte de l'état de l'école et de la société. Ces approches proposent une perspective intégrative, une façon d'envisager le rapport à «l'autre» centré sur la reconnaissance réciproque, le dialogue, le traitement des conflits, la négociation, ce qui est autre chose que le «travail sur» ou la mise sur pied de dispositifs spécifiques «pour les élèves issus de familles migrantes», qui peuvent certes être importants, mais qui ne mettent pas en jeu l'altérité.

sur des pratiques professionnelles qui leur permettent de remplir leurs contrats tant pédagogique que social.

Dans cette perspective, la formation devrait participer au changement d'un aspect profondément enraciné dans l'imaginaire individuel et collectif et qui est source de résistance au développement des approches interculturelles; il s'agit du passage d'une représentation monoculturelle et monolingue de l'école et de la société à une représentation pluriculturelle et plurilingue. Or un tel déplacement est troublant pour certains futurs enseignants et enseignantes et remet en cause jusqu'à leur façon de comprendre le monde. Dans la mesure où la formation permet cette décentration, à savoir ce changement de point de vue, elle favorisera chez le futur enseignant ou la future enseignante le développement de compétences nécessaires dans un milieu pluriculturel et plurilingue.

1.2 Les raisons d'une formation aux approches interculturelles

Trois raisons paraissent essentielles aujourd'hui pour proposer des dispositifs de formation qui prennent sérieusement en compte la dimension de la pluralité linguistique et culturelle:

- *l'échec scolaire*: les élèves issus de familles migrantes sont surreprésentés dans les filières scolaires spécialisées et dans les classes du niveau secondaire inférieur;
- *la construction des savoirs*: les théories actuelles de l'enseignement/apprentissage insistent sur le fait que chaque élève développe ses apprentissages à partir de la mobilisation et de la reconnaissance de ses ressources et du sens qu'il attribue à ce qu'il apprend;
- *la construction d'un espace de sociabilité et de citoyenneté(s) communes*: cette forme de socialisation nécessite que l'école se situe dans la dialectique de la reconnaissance des spécificités de chaque élève et du développement d'un processus de dialogue, d'argumentation et de négociation pour l'appropriation de règles et de pratiques communes.

Ces trois points concernent des préoccupations effectives de l'école depuis de longues années et l'on peut s'interroger sur les causes des résistances à l'inscription dans les programmes de formation des questions interculturelles. Cette absence de visibilité peut s'interpréter par la marginalité sociale et politique dans laquelle se trouvent, de fait, les questions liées à la migration. Cette marginalité confirmerait la difficulté à intégrer cette problématique comme partie constitutive de la réflexion sur l'école et sur la formation. Elle proviendrait enfin d'une relation dichotomique particulière entre *Nous et les Autres* où ce sont seulement *les Autres* qui forment la pluralité et l'hétérogénéité sans que chaque membre ou partenaire de l'école et de la société (*Nous*) se sente appartenir à la pluralité linguistique et culturelle.

1.3 Deux axes pour une formation aux approches interculturelles

1.3.1 L'intégration des élèves issus de la migration

Le développement économique et démographique de la Suisse n'a pu se réaliser qu'avec l'apport d'une population étrangère active qui, dans ce pays, a commencé à s'installer en famille dans les années 60, ce qui a modifié et continue à modifier la population scolaire. Dans la dernière décennie, l'hétérogénéité de la population scolaire s'est encore accrue avec la venue d'élèves requérants d'asile, victimes des guerres, des conflits et de la violence existant chez eux. Les derniers travaux de Lischer (1997) mettent en évidence qu'en 1995, on ne comptait en Suisse que 13% de classes sans élève étranger et plus d'un tiers d'entre elles étaient très hétérogènes. La pluriculturalité des classes est certes plus massive dans les régions urbaines, mais la problématique d'un changement de regard sur la population scolaire se pose partout. Or, très souvent encore, la réalité scolaire est analysée avec les instruments monoculturels et monolingues du passé et la réponse du système scolaire à la pluralité consiste à ne mettre sur pied que des dispositifs compensatoires (sous forme d'appuis, de structures scolaires complémentaires, etc.) qui négligent les apports et les connaissances des élèves eux-mêmes. L'expérience montre que plus un système éducatif est sélectif, plus il tente de créer des classes aussi homogènes que possible et dirige les enfants qui ne satisfont pas aux exigences posées vers des filières éducatives spécialisées (Doudin, 1998; Kronig, 1996) où les enfants de migrants sont alors surreprésentés. Or, ces mesures ne débouchent pas sur la reconnaissance et la mise en valeur de la pluralité scolaire, ni sur son intégration didactique et sociale qui devrait donner lieu à des partages de connaissances favorables à l'apprentissage, à un échange et à un dialogue partenarial entre les différents acteurs scolaires. La question de l'intégration ne concerne pas *que* les élèves issus de familles migrantes mais le système scolaire dans son ensemble. Nous ne nierons pas ici les difficultés que les enseignantes et enseignants rencontrent, liées notamment à l'instabilité vécue par beaucoup d'élèves, à leurs arrivées et départs tout au cours de l'année, à leur méconnaissance de la langue locale, à la diversité des habitudes sociales, des représentations de l'école et des connaissances qu'ils apportent. Aujourd'hui la formation ne peut plus ignorer cette dimension.

1.3.2 L'éducation interculturelle adressée à tous les élèves

Au-delà de la scolarité des élèves issus de la migration économique et politique, une autre réflexion traverse la société et s'adresse à tous les élèves. Elle a trait à la reformulation indispensable des programmes scolaires – et dans cette perspective à l'intérêt d'une formation à la pluralité linguistique et culturelle – afin que les élèves soient préparés à participer activement à la société pluriculturelle dans laquelle ils vivent et ils vivront. Le renforcement du lien social, des liens confédéraux, l'ouverture européenne et extracontinentale nécessitent le développement d'une telle éducation.

Les élèves seront très vraisemblablement confrontés à une grande mobilité géographique et professionnelle et rencontreront fréquemment des personnes connaissant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures, d'où la nécessité de leur offrir, dans le cursus scolaire, une éducation interculturelle.

Ces deux axes ne font pas immédiatement appel aux mêmes enjeux, et si celui de la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles concerne ici plus particulièrement la population migrante (migrations économiques, politiques, réfugiés de la violence, etc.), il n'écarte pas le second, bien au contraire. La volonté de promouvoir une école intégrative et une culture interculturelle chez tous les élèves demande d'articuler les deux axes dans la formation, axes qui se retrouvent dans les recommandations de la CDIP.

1.4 Recherches sur les apports des approches interculturelles dans la formation des enseignantes et enseignants

Une vue d'ensemble de la formation des enseignantes et enseignants à la DPLC en Suisse est encore difficile à saisir, compte tenu du peu de recherches menées sur ce sujet.

Une recherche effectuée dans le canton de Zurich auprès de nouveaux enseignants et enseignantes (Boddenberg et Schmid, 1992, in: Sträuli Arslan, 1993) a notamment permis de montrer – outre des résultats réjouissants quant aux attitudes positives enregistrées à l'égard des approches interculturelles – que de nombreux enseignants et enseignantes n'ont pas vraiment réalisé au cours de leur formation qu'ils auraient ensuite toutes les chances de travailler dans des classes très hétérogènes du point de vue linguistique et culturel. Les personnes interrogées regrettent que la question des approches interculturelles n'ait pas été traitée avec toute l'importance qu'il convient. Cette lacune pourrait être attribuée au faible degré de sensibilisation aux questions interculturelles des formatrices et formateurs eux-mêmes. Cette étude insiste enfin sur l'obligation pour les futurs enseignants et enseignantes d'effectuer durant leur formation des stages dans des classes multiculturelles et de bénéficier de programmes clairement définis, orientés sur la pratique interculturelle.

Une autre étude (Lehmann, 1996) s'inscrit dans un projet de recherche mandaté par la CDIP et concerne directement l'introduction de la DPLC dans la formation. Deux tiers des instituts interrogés ne disposent pas de concept cantonal relatif aux approches interculturelles. Comparée aux recherches menées dans les années 80, cette étude montre que, malgré un certain travail de sensibilisation aux thèmes des approches interculturelles effectué dans le programme de formation des enseignantes et enseignants, des représentations et des concepts clairs liés à l'introduction des approches interculturelles font encore et toujours cruellement défaut.

Pour sa part, la recherche de l'équipe Alleman-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux (1999c)³ a évalué dans quelle mesure la DPLC est déjà intégrée dans les programmes de formation initiale et quelles sont les offres de formation continue proposées. Dans les treize instituts interrogés, la dimension de la pluralité culturelle et linguistique est uniquement associée à la question de la migration, principalement du point de vue des problèmes qui en découlent. L'éducation à la pluralité, dont nous avons parlé en tête de ce document, est rarement évoquée, de même que l'intérêt pour les questions suisses, européennes ou internationales. Le traitement de la DPLC est presque toujours marginal et cette dimension n'est présente que dans très peu d'instituts, grâce aux initiatives individuelles de formateurs et formatrices. Elle n'est pourtant pas inscrite officiellement dans le parcours de formation.

Dans le tableau 1 de la page suivante, on trouvera les différentes étapes de la pédagogie interculturelle (PIC) dès les années 70.

³ Des mêmes chercheuses paraissait, avec l'appui du FNRS, une brochure intitulée: *Curriculum de la formation des enseignants et pluralité culturelle et linguistique – Curriculum der Lehrerbildung und sprachlich kulturelle Vielfalt*. Bern. Programmleitung NFP 33 (1999c); dans laquelle elles développent le concept de décentration et s'essaient à insérer des thématiques interculturelles dans de nombreuses disciplines enseignées dans les instituts de formation.

Tableau 1 : Les étapes de la pédagogie interculturelle (PIC). De la «pédagogie pour enfants migrants» à la «pédagogie de la pluralité» : chronologie de la réflexion concernant les approches interculturelles.

2 Principaux domaines de formation dans le cadre des approches interculturelles

Avant d'entrer dans les six domaines principaux que nous avons sélectionnés, et qui traversent la formation aux approches interculturelles, une précision s'impose. Elle aura une grande influence sur la façon de traiter ces questions. Il s'agit des enjeux de pouvoir qui sous-tendent les relations sociales, économiques et politiques dans une société multiculturelle. Ils ne sont pas sans effet sur les interactions qui se créent notamment entre parents et enseignants, entre enfant et enseignant, et vont influencer le dialogue et le partenariat à établir. Dès lors, la formation aura comme objectif de traiter ces questions car si l'inégalité des rapports sociaux n'est pas spécifique à une société multiculturelle, elle est souvent plus visible dans une relation qui met en présence un autochtone et un allochtone.

Pour chaque domaine de formation spécifique aux approches interculturelles, nous recenserons sans exhaustivité les questions auxquelles elles devraient répondre, les compétences à développer et des exemples d'activité de formation. Ces six domaines se retrouveront dans le chapitre suivant, qui présente des propositions pour un curriculum standard de formation dans le domaine des approches interculturelles.

2.1 Questions fondamentales relatives aux différences socioculturelles

La question principale qui interroge ici la formation concerne les connaissances et les outils d'analyse dont les étudiantes et étudiants vont avoir besoin dans leur vie professionnelle. On peut la résumer ainsi: comment vont-ils se situer eux-mêmes en tant qu'enseignant et acteur social dans les questions traitant des mouvements migratoires économiques et politiques? Cette interrogation concerne à la fois: les processus actuels de globalisation et de mondialisation, la connaissance des migrations du point de vue synchronique et diachronique et comment se manifeste la pluralité linguistique et culturelle à l'échelle du pays, des cantons, de l'espace local.

Il importe également de s'attacher à la compréhension des changements qui s'opèrent dans une société multiculturelle et à la signification de certains concepts, notamment ceux de *culture, assimilation et intégration, universalisme et relativisme*.

Dans ce premier champ, les questions concernant la construction des appartenances et des identités doivent également pouvoir trouver leur place tout comme le questionnement personnel sur les représentations et les attitudes à l'égard des questions migratoires.

Le futur enseignant ou la future enseignante, à la fois professionnel de l'éducation et acteur social, devrait pouvoir mener en cours de formation une réflexion sur sa propre

biographie, ce qui pourrait l'aider à mieux comprendre le rapport qu'il établit avec les phénomènes migratoires proches ou lointains et les conséquences qu'ils entraînent.

Exemples d'activités de formation

- Définir «l'histoire migratoire» de sa famille sur une période d'au moins trois générations; s'interroger notamment sur la notion de déplacement au niveau de l'espace géographique, de la formation, de la connaissance des langues, de la position sociale, de l'identité socioculturelle et de l'évolution des appartenances. Prendre conscience de la complexité des éléments (comme par exemple ses propres expériences et le débat public sur les migrations passées et actuelles) qui entrent dans sa constitution de l'*image de l'autre*.
- Par le recours à des entretiens, saisir les interfaces entre population migrante et autochtone; observer son propre comportement dans des situations de contacts interculturels; se poser la question de savoir si les rôles de l'école et de l'enseignant ou l'enseignante se sont modifiés ou ont à se modifier du fait de l'hétérogénéité actuelle.

Compétences à développer

Savoir repérer chez les élèves ce qui peut être attribué, dans leurs rapports aux savoirs ou dans leur socialisation, au culturel ou à d'autres facteurs.

Cette grille de lecture est encouragée par une formation qui veut que les étudiantes et étudiants:

- puissent développer des connaissances approfondies sur les questions migratoires et sur leur propre société, sa diversité socioculturelle, sa dynamique interne et ses potentialités de changement,
- se donnent une méthode de questionnement pour comprendre certains traits culturels propres à différents groupes socio-culturels et à ses propres groupes d'appartenance, les rapports qu'ils entretiennent et leur influence sur une socialisation commune,
- aient des connaissances sur les liens entre langues, identités et groupes d'appartenance
- et s'interrogent, par exemple, sur le statut donné aux langues qui traversent l'école et la société.

Savoir reconnaître les similitudes et les différences culturelles et les processus de pluralisation des valeurs et des normes.

Il s'agira ici de traiter de notre humanité commune et des différences culturelles qui la traversent comme autant de réponses données à des mêmes questions (la naissance, la mort, les liens entre générations, les rites de salutations, par exemple). Les points de vue

universalistes et relativistes pourront être étudiés en les confrontant aux exigences scolaires du principe d'égalité. Dans cette perspective, la confrontation des savoirs d'expériences et des représentations pourrait instrumenter les futurs enseignants et enseignantes pour qu'ils cherchent à comprendre et à faire comprendre à leurs élèves les tensions qui peuvent surgir dans la classe du fait même de la coexistence de ces concepts.

2.2 Aspects psychosociaux de l'interculturalité

Si le domaine précédent interrogeait surtout le futur enseignant ou la future enseignante à partir de situations historiques et sociales, celui-ci traite avant tout: a) de la relation à l'autre au niveau de la communication, lorsque les repères socioculturels et les implicites culturels des interlocuteurs et interlocutrices sont différents; b) des représentations sociales et de leurs changements pour passer, par exemple, de représentations monoculturelles et figées des cultures, des identités et des appartenances, à des représentations pluriculturelles et flexibles (de même en ce qui concerne les questions de passage du monolingisme au bilinguisme et au plurilinguisme).

Ce domaine entraîne également les futurs enseignants et enseignantes à étudier les processus psychosociaux qui amènent un individu ou un groupe à développer plus ou moins d'ethnocentrisme, à reconnaître les stéréotypes et les préjugés comme des obstacles potentiels à la rencontre avec l'autre, aux processus de décentration et d'altérité qui permettent une meilleure compréhension de soi-même en passant par la découverte de l'autre.

Exemples d'activités de formation

- Amener les futurs enseignants et enseignantes à mettre en évidence leurs représentations «cachées» et implicites concernant les personnes issues de contextes socio-culturels différents.
- Analyser des expériences vécues mettant en jeu des comportements différents et des valeurs différentes dans des contacts entre personnes appartenant à des cultures différentes et les comparer avec des malentendus ou des difficultés de communication entre des personnes de même culture. Analyser les spécificités des situations.
- Travailler sur des situations de conflit et développer des règles et des propositions pratiques nécessaires à la réalisation d'une sociabilité partagée.

Compétences à développer

Savoir s'engager dans des processus de compréhension mutuelle et de communication interculturelle

Cette compétence demande aux futurs enseignants et enseignantes de savoir prendre de la distance avec leurs propres repères socioculturels (ce qui ne veut pas dire de les abandonner ou de les déconsidérer), de développer un esprit d'ouverture, de curiosité et de respect pour chacun, quelle que soit sa différence, afin de pouvoir le communiquer à leurs élèves, de chercher à instituer les règles et les valeurs nécessaires à la vie en commun.

Savoir prévenir la discrimination et le racisme, renforcer la capacité de gérer les conflits

Au cours de la formation, il s'agira de rendre les étudiantes et étudiants attentifs à leurs réactions dans des situations qui peuvent être discriminantes et/ou racistes, qu'elles se passent dans la classe ou dans l'école et de les initier aux méthodes de gestion de conflit. Le processus même de l'exclusion, de son rôle et de ses effets devra être étudié. Tous les futurs enseignants et enseignantes devraient également avoir la possibilité d'analyser, entre autres, les recommandations de la CDIP, la *Convention des droits de l'homme*, celle *des droits de l'enfant* et/ou celle du *Conseil de l'Europe contre toutes les discriminations* et de recenser ou de proposer des pratiques institutionnelles et personnelles qui sont en accord avec ces chartes.

2.3 Didactiques et méthodologies pour la gestion de l'hétérogénéité de la classe

La problématique de l'échec scolaire de nombreux élèves issus de familles migrantes et l'aveu des enseignantes et enseignants d'une certaine impuissance à gérer l'hétérogénéité de leur classe posent question à la formation dont l'objectif est de former des enseignantes et enseignants pour la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Cette perspective demande que les futurs enseignants et enseignantes puissent commencer à s'approprier des outils didactiques qui leur permettent de suivre leur programme et soutenir chaque élève dans leurs processus d'apprentissage en les incitant à tirer parti de leurs ressources comme: leurs multiples savoirs, leurs savoirs d'expérience (éducation informelle), leurs connaissances linguistiques et culturelles, etc.

Exemples d'activités de formation

- Dans le cadre des stages, demander aux étudiantes et étudiants d'établir un diagnostic concernant la réussite et l'échec des élèves et analyser les facteurs qui sont invoqués pour comprendre la situation de chacun.

- Planifier avec les futurs enseignants et enseignantes un enseignement axé sur la multiperspectivité, notamment pour l'enseignement des langues, des rapports entre l'homme et son environnement (histoire-géographie), etc., afin que les élèves puissent partager et utiliser la variété de leurs ressources dans leurs apprentissages.

Compétences à développer

Savoir découvrir le fonctionnement des élèves dans leurs processus d'apprentissage individuels et chercher à les comprendre

Plusieurs compétences spécifiques sont nécessaires ici et elles demandent au futur enseignant ou à la future enseignante de comprendre l'intérêt de travailler avec les autres professionnels, pour déceler les compétences de l'enfant, ses acquis scolaires et extrascolaires afin qu'il puisse les investir dans ses apprentissages.

Savoir opérer des choix didactiques qui prennent en compte la pluralité des connaissances des élèves

Ces choix demandent une formation qui permette aux futurs enseignants et enseignantes de planifier et de développer des situations d'enseignement/apprentissage notamment propices à la communication interculturelle, à l'enseignement de type coopératif qui se construit à partir du partage des connaissances du groupe pour aboutir aux objectifs d'apprentissage définis dans les programmes. Ce type d'enseignement a l'avantage de prendre en compte les connaissances des élèves en langue scolaire et de faciliter l'explicitation des contenus ou des démarches par les pairs. D'autres situations de différenciation et d'apprentissage sont évidemment à privilégier.

Savoir orienter l'enseignement/apprentissage en vue de l'intégration sociale de tous les enfants

Cette compétence part du présupposé que l'intégration sociale, la socialisation se construit au sein même des apprentissages. Cette perspective demande que le futur enseignant ou la future enseignante puisse être formé à la communication interculturelle en vue des interactions avec les parents et les enfants: il importe qu'il se rende compte que l'école est un espace de parole où les élèves peuvent s'exprimer, argumenter, négocier, un lieu de partage des connaissances et d'apprentissage où tous les élèves construisent leur identité, sentent symboliquement et pratiquement leurs ressources reconnues et poursuivent, dans la négociation, l'élaboration d'une socialisation commune.

2.4 Echec et réussite scolaire

La formation se doit d'être interpellée par l'échec scolaire très présent dans la population migrante appartenant à des groupes socio-économiques défavorisés. Les facteurs connus qui conduisent à cette problématique sont à traiter avec les futurs enseignants et enseignantes aux niveaux institutionnel, didactique et relationnel. La formation aux approches interculturelles tiendra compte des connaissances des élèves, et de la nécessité d'une large explicitation concernant les savoirs enseignés. Elle s'orientera vers un enseignement différencié, proposera un enseignement/apprentissage des contenus scolaires sous diverses formes qui permettent aussi aux élèves un partage horizontal comme l'apprentissage coopératif.

Exemples d'activités de formation

- Analyser les travaux qui mettent en évidence les facteurs qui mènent les élèves à l'échec. Lesquels peuvent être influencés par les choix didactiques ou relationnels de l'enseignant ou l'enseignante?
- Recenser et analyser les attentes différencierées des enseignantes et enseignants par rapport aux élèves et leur influence sur l'investissement scolaire des élèves.
- Développer des séquences didactiques sur des points précis du programme pour une classe pluriculturelle et/ou plurilingue.
- Analyser des travaux d'élèves et s'interroger sur les causes d'erreurs. S'entretenir si nécessaire avec les élèves pour mieux comprendre les points où ils se trouvent en difficulté.

Compétences à développer

Savoir organiser à l'intérieur d'un programme donné un enseignement différencié qui convient à une population scolaire hétérogène

Un des éléments de réussite de l'enseignement différencié tient à la fois au sens qu'il peut prendre pour chaque élève et à la variété de propositions didactiques que le futur enseignant ou la future enseignante construit. La formation va permettre au futur enseignant ou à la future enseignante d'effectuer le passage d'un enseignement trop implicite, peu compréhensible pour des élèves qui connaissent mal ou pas le code scolaire vers un enseignement explicite, qui répond à la variété de questions que peuvent se poser les élèves.

Savoir découvrir, interpréter, évaluer les performances des élèves

Une formation à l'évaluation formative est nécessaire dans le cadre des approches interculturelles, afin de pouvoir réfléchir avec les élèves sur leurs manques et leurs progrès. Les attentes des futurs enseignants et enseignantes doivent également être

questionnées et, à ce titre, les conséquences de l'effet Pygmalion sur la réussite scolaire est au centre des questions concernant les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Savoir travailler en équipe

La formation à la collaboration entre professionnels est indispensable dans la mesure où la problématique interculturelle, vue dans son aspect le plus large, met les futurs enseignants et enseignantes en face de questions qui dépassent celles qui sont habituellement résolues à l'école: arrivée et départ d'élèves en fonction des événements internationaux, stress en fonction des objectifs scolaires à atteindre et des urgences du terrain, partage des questions que pose le rapport à l'autre.

2.5 La gestion du plurilinguisme

Cette dimension est un pivot de la formation tant les questions de langues ont des résonances avec l'identité de chacun: parler des langues, c'est parler des personnes et des groupes qui les parlent. Les représentations des futurs enseignants et enseignantes sur le bilinguisme, le plurilinguisme et sur le statut des langues sont à questionner, qu'il s'agisse des langues nationales ou extra-nationales. Le développement, pendant la formation, de la curiosité et de l'intérêt des futurs enseignants et enseignantes pour les langues, pour leurs usages et leur fonctionnement, les portera à utiliser plus facilement leurs propres connaissances linguistiques pour élaborer des séquences didactiques. La formation ne pourra pas négliger de différencier un enseignement de la langue locale comme L1 ou L2, ni de travailler sur le sens des interférences pour comprendre les erreurs des élèves.

Exemples d'activités de formation

- Intéresser les futurs enseignants et enseignantes à leur propre biographie linguistique et à la façon dont ils ont appris des langues étrangères, à l'école ou dans d'autres lieux.
- Les connaissances linguistiques des futurs enseignants et enseignantes sont valorisées et elles sont prises comme exemples pour une explicitation des recherches sur le bilinguisme ou le plurilinguisme.
- A la faveur d'un stage, s'entretenir avec des élèves sur leurs réseaux linguistiques familiaux (quelle langue parlent-ils avec leur père, leur mère, leurs frères et sœurs, leurs grands-parents; dans quelle langue racontent-t-ils ce qu'ils ont fait à l'école, ce qu'ils font dans la rue, etc.) et analyser les causes qui mènent à une variété de combinaisons dans les réseaux linguistiques.

- Pendant les stages, comparer avec les élèves des corpus de certaines langues présentes ou non dans la classe (oraux ou écrits). Les amener notamment à chercher les aspects semblables et différents d'une langue à l'autre (formation à la relativité linguistique).
- Prévoir des rencontres avec les enseignantes et enseignants de langue et culture d'origine pour mieux comprendre leurs objectifs et engager les futurs enseignants et enseignantes à se rendre dans leurs cours pour observer les élèves dans une autre situation et pour se lancer dans une collaboration trop souvent absente.

Compétences à développer

Savoir reconnaître l'identité multilingue des élèves

Le rapport que l'élève entretient avec sa ou ses langues a une influence sur son investissement scolaire. La formation, prenant en compte cette réalité mise en évidence très fréquemment, va pouvoir former les enseignantes et enseignants aux conséquences du bilinguisme sur la vie sociale, intellectuelle et affective des élèves.

Savoir développer un enseignement d'ouverture aux langues de la classe

De nouvelles propositions didactiques se développent aujourd’hui en Suisse alémanique et en Suisse romande, qui nécessitent d’avoir une place dans la formation. «Begegnung mit Sprachen» ou «Eveil au langage/Ouverture aux langues» sont des propositions que les futurs enseignants et enseignantes pourraient exercer en classe de façon à prendre conscience du potentiel linguistique de la classe et de l’intérêt des élèves pour les questions de langues.

Savoir organiser l’enseignement en tenant compte des didactiques L1 et L2

Dans ce domaine, la formation va permettre aux futurs enseignants et enseignantes de découvrir la richesse des réseaux linguistiques des élèves hors du champ scolaire, de favoriser l’apprentissage de la langue de l’école par la reconnaissance concrète et symbolique des langues familiales, de savoir analyser les erreurs des élèves en langue orale et écrite en fonction des références et des surgénéralisations que ces derniers font en se référant à leur(s) langue(s) familiale(s). Ils seront poussés à s’intéresser à d’autres langues et à mieux comprendre que la leur ou les leurs sont des systèmes linguistiques parmi d’autres.

Une initiation à la didactique en L2 est nécessaire et la formation des enseignantes et enseignants a un travail de pionnier à faire dans ce domaine, puisqu’on sait aujourd’hui que les apprentissages de L1 et L2 ont certes des points communs mais également des spécificités.

2.6 Relations avec les parents

La collaboration avec les parents peut être un des facteurs d'échec ou de réussite des élèves, et la formation se doit d'insister sur cette dimension de la profession. Les parents sont des partenaires éducatifs, et mieux ils comprennent le fonctionnement et les attentes de l'école, plus ils pourront interagir en partenaires. En réciprocité, plus les enseignantes et enseignants comprendront la variété des fonctionnements familiaux, plus ils pourront développer des stratégies de dialogue. Les valeurs du milieu familial et de l'école peuvent être assez contrastées, c'est la raison pour laquelle il convient de travailler avec les futurs enseignants et enseignantes sur les valeurs négociables et non négociables, sur le temps et les approches nécessaires pour que les angoisses ou les peurs s'estompent de part et d'autre et que s'instaure le dialogue.

Exemples d'activités de formation

- Proposer aux futurs enseignants et enseignantes de participer à des rencontres avec des parents ou à des réunions de parents pour observer les questions qui se posent et les travailler ensuite dans l'institut de formation.
- Proposer une enquête aux étudiantes et étudiants pour qu'ils répertorient les personnes, les institutions et les lieux privés qui peuvent les aider à résoudre certaines questions posées par les parents et qui ne sont pas du ressort des enseignantes et enseignants (assistance scolaire, sociale, orientation professionnelle, etc.).
- A partir d'études de cas, développer avec les étudiantes et étudiants un cadre de réflexion qui propose des approches compréhensives des situations des familles, et ce, dans la perspective de construire des compétences communicatives.
- Demander aux étudiantes et étudiants de planifier un programme anticipateur qu'ils pourraient conduire avec les parents en vue de procéder à des échanges sur les pratiques éducatives, les valeurs et les attentes réciproques.

Compétences à développer

Savoir s'impliquer dans les relations avec les parents de diverses origines

Savoir s'adapter à la situation en ce qui concerne le langage, le type de communication nécessaire et la situation de la famille. Apprendre à travailler avec un médiateur ou une médiatrice quand la situation le demande. Comme les approches interculturelles insistent sur la construction sociale nouvelle qui peut s'instaurer dans la situation de communication, elles vont aider les futurs enseignants et enseignantes à anticiper les formes et les lieux de l'échange – qui peuvent être divers selon la situation familiale (à l'école, à la maison, avec un médiateur ou une médiatrice, etc.) – et à se considérer eux aussi comme des protagonistes culturels de l'échange.

Les contacts entre parents et enseignants, développées déjà lors de l'entrée à l'école, sont particulièrement importants pour toute la scolarité; ils se déroulent hors des enjeux de certification et peuvent entraîner les parents dans des formes diversifiées de collaboration. Ceux qui se déroulent dans les dernières années scolaires contiennent un enjeu particulier: celui du passage vers des études ou une formation professionnelle. Les parents peuvent avoir besoin d'information concernant ces domaines très complexes.

Connaître les lieux propices pour aider les parents dans leur tâche d'éducateur

De nombreux professionnels scolaires et extrascolaires sont à la disposition des familles ou des enfants selon les besoins. Les futurs enseignants et enseignantes ont à connaître l'éventail des possibilités qu'ils peuvent proposer aux parents, sachant que leur profession ne s'arrête pas aux portes de l'école et qu'ils peuvent également être des médiateurs et médiatrices entre l'école et l'extérieur.

Dans cette perspective, il est important que l'enseignant ou l'enseignante puisse expliciter souvent aux parents l'organisation scolaire, son fonctionnement et les débouchés qui sont offerts à leurs enfants. Des incompréhensions à ce niveau peuvent compromettre l'orientation et la formation de certains élèves.

3 Propositions pour un curriculum standard «pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants»

Les six domaines et les compétences mentionnés ci-dessus constituent un profil de formation pour les enseignantes et enseignants travaillant dans des classes pluriculturelles et plurilingues. Ce curriculum répond aux principaux postulats, thèses et critères que doit remplir une formation si elle veut préparer réellement les enseignantes et enseignants à la diversité linguistique et culturelle. Il va de soi qu'un tel catalogue n'est pas exhaustif et qu'il ne possède pas le caractère obligatoire d'un véritable règlement. Seul peut l'être un plan d'enseignement officiel.

Un *curriculum standard PIC pour la formation des enseignantes et enseignants*, tel que celui actuellement en cours d'élaboration dans le canton de Zurich⁴ peut contribuer à nous rapprocher de cet objectif. Dans les pages qui suivent, ce curriculum standard est développé à titre d'exemple.

⁴ Voir le rapport «Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich» (Lanfranchi, 1999c) et «Empfehlungen 1999 zur Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung» (Lanfranchi, 1999a).

La première colonne du tableau 2 présente six «idées-forces» et les objectifs de formation travaillés avec les étudiantes et étudiants afin qu’ils puissent développer leur professionnalisme dans les classes multiculturelles.

On trouvera dans la deuxième colonne les principaux domaines de formation développés dans le chapitre 2 sous forme de questions fondamentales ou de thèmes.

Les objectifs de formation et les thèmes fondamentaux ne devraient pas être juxtaposés et se succéder chronologiquement dans le cadre d’un curriculum en «collier de perles». Si l’on souhaite atteindre un degré élevé de savoir et de savoir-faire dans les domaines mentionnés, développer une capacité de réflexion sur soi et une maîtrise critique des grilles de lecture trop fréquemment ethnocentriques, la problématique interculturelle doit imprégner l’ensemble du curriculum et faire partie d’un processus à long terme.

L’organisation de ce processus pose des problèmes complexes et dépend des objectifs, des possibilités et des conditions cadres des différents instituts de formation des enseignantes et enseignants. Nous proposons ici d’établir une liste et de définir précisément les éléments de base d’une pédagogie interculturelle, et de lui donner la forme d’un curriculum standard. Dans un avenir proche, chaque institut devrait intégrer les différents éléments du curriculum dans les trois ou quatre années de formation (dans les HEP, p.ex.) et dans la formation continue.

Idées-forces	Principaux domaines de formation
Se situer comme enseignant et citoyen dans l'école et la société	A Questions fondamentales relatives aux différences socioculturelles
<p>Objectifs de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement d'une sensibilité socioculturelle aux différences à l'intérieur et entre les systèmes sociaux • Relativisation des différences, des valeurs et des normes en fonction des contextes • Reconnaissance de la dynamique des processus de pluralisation, d'eurocéanisation et de globalisation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sous quelles formes s'exprime la diversité socioculturelle (en Suisse, dans le canton, dans l'espace local)? 2. Quels sont les principaux flux migratoires actuels (dans le monde et en Suisse)? <ul style="list-style-type: none"> - Quelles causes sont à l'origine de la migration (historique, sociale, économique, politique)? 3. Que signifient intégration et assimilation? <ul style="list-style-type: none"> - Définition des concepts de culture, d'ethnicité, d'identité, de relativisme et d'universalisme? - Que signifient les concepts de pluralisation, d'eurocéanisation et de globalisation? 4. Quelles lois règlent les migrations (considérations historiques, actuelles et perspectives futures)? <ul style="list-style-type: none"> - Quelles possibilités ont les différents groupes sociaux de participer aux processus d'organisation de la société? 5. Quelles sont les représentations et les attitudes relatives à la mobilité (passée et présente) et quel est leur impact sur la façon d'agir dans des classes hétérogènes? 6. Similitudes et différences dans l'éducation des enfants, les rapports entre générations, homme-femme, individu/collectivité dans diverses sociétés.

Idées-forces	Principaux domaines de formation
Apprendre à se «décentrer» afin de pouvoir interagir avec des personnes «étrangères»	B Aspects psychosociaux de l'interculturalité
<p>Objectifs de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de communiquer et d'échanger des informations avec des personnes de différentes origines socioculturelles • Prévention des discriminations et du racisme, engagement constructif dans la gestion des conflits; attention portée aux élèves provenant de région en guerre 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont les représentations des futurs enseignants et enseignantes sur les migrants et la migration? Quelles réactions ont-ils face à des personnes dont les façons d'agir leur sont étrangères et qui ne comprennent que difficilement leur propre comportement? 2. Quel est l'impact des stéréotypes, des préjugés et de l'ethnocentrisme sur la rencontre avec des personnes d'autres origines culturelles? Comment créer des contacts entre des personnes qui pensent, sentent, agissent selon des bases socioculturelles différentes? - Qu'est-ce qui suscite la peur de «l'étranger», quand débouche-t-elle sur la xénophobie? 3. Comment peut-on modifier les représentations monoculturelles et rigides sur les questions de culture et d'identité pour les ouvrir à la pluriculturalité? 4. Comment améliorer et favoriser la compréhension mutuelle entre personnes d'origine culturelle différente? Comment est-ce qu'une meilleure compréhension des «étrangers» peut permettre de mieux se connaître soi-même? 5. Comment gérer les contradictions qui peuvent apparaître entre les intérêts individuels et collectifs en société? 6. Quelles positions adopter pour se conformer aux règles sociales de la Charte des droits de l'homme comme mécanisme de régulation de la cohabitation de personnes de différentes origines culturelles? Quelles sont les conséquences qui en découlent pour l'école? - Quels sont les effets psychologiques des traumatismes de guerre dont peuvent souffrir certains enfants et quelles en sont les conséquences à l'école?

Idées-forces	Principaux domaines de formation
Savoir diagnostiquer les difficultés des élèves et les encourager dans leur apprentissage	C Didactiques et méthodologies pour la gestion de l'hétérogénéité
<p>Objectifs de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des processus individuels d'apprentissage • Prise en compte de la diversité et de la différence dans les choix didactiques • Organisation de l'enseignement en vue de l'intégration sociale de tous les enfants 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels objectifs nouveaux ou à reconsidérer découlent, pour l'école, de la diversité socioculturelle actuelle? 2. De quelles connaissances didactiques et compétences méthodologiques doivent disposer les enseignantes et enseignants, s'ils souhaitent prendre en compte la diversité culturelle, sociale et linguistique de leurs élèves? 3. Comment l'enseignement peut-il tenir compte des différences dans les ressources des élèves, leurs capacités d'apprentissage, leurs modèles d'interprétation et de comportement, leurs motivations, normes et valeurs?

Idées-forces	Principaux domaines de formation
Trouver un équilibre entre exiger et encourager	D Echec et réussite scolaire
<p>Objectifs de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adapter l'enseignement aux conditions particulières posées par la population de la classe • Mise en évidence, interprétation et évaluation des performances des élèves • Encouragement du travail en équipe, de la coopération; trouver de l'intérêt à participer à des projets communs à la classe, à l'école 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quel est l'état actuel des recherches sur l'échec scolaire et ses causes, en particulier en relation avec des situations d'immigration? 2. Comment gérer la tendance fréquente à sous-évaluer les enfants de langue étrangère et comment éviter les distorsions d'une appréciation subjective? 3. Comment contribuer, au niveau du corps enseignant et de l'école tout entière, à ce que des décisions soient prises relatives à la qualité de l'école et à la réussite scolaire de tous les enfants?

Idées-forces	Principaux domaines de formation
Développer et encourager l'ouverture au plurilinguisme de tous les élèves	E La gestion du plurilinguisme
Objectifs de formation <ul style="list-style-type: none"> • Avoir des connaissances en linguistique et en didactique de la langue première et des langues secondes • Permettre aux élèves de développer leur identité multilingue • Savoir organiser l'enseignement/apprentissage pour favoriser l'ouverture au plurilinguisme et l'apprentissage des langues 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment utiliser la pluralité linguistique et culturelle dans l'enseignement pour favoriser les échanges et le dialogue? 2. Comment élaborer et appliquer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées au profil linguistique de la classe (pour un travail avec toute la classe, en petits groupes ou individuellement)? 3. Comment ouvrir le cours également aux langues premières, familiales ou communautaires que l'enseignant ou l'enseignante ne maîtrise pas? 4. Comment organiser l'enseignement et les disciplines enseignées pour les élèves qui commencent l'apprentissage de la langue scolaire (par ex: éducation bilingue ou – quand c'est impossible – mesures favorisant l'apprentissage de la langue scolaire)?

Idées-forces	Principaux domaines de formation
Intégrer les parents à la vie scolaire	F Collaboration avec les parents
<p>Objectifs de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser les possibilités d'action et les droits de codécision des parents et de ceux qui sont souvent les moins présents dans l'école (groupes sociaux défavorisés) • Développer des compétences en communication interculturelle en collaboration avec les parents • Informer les parents sur le fonctionnement de l'école, ses structures, principalement lors de l'entrée à l'école et lors de la fin de la scolarité. Savoir où orienter les parents pour mieux connaître les possibilités post-scolaires (notamment l'entrée dans la formation professionnelle) • Connaitre les possibilités de travail avec des médiateurs ou d'autres professionnels pour favoriser les contacts entre l'école et la famille 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment apprendre à communiquer et à collaborer avec les parents d'élèves d'origine différente (sociale, religieuse, géographique)? 2. Comment obtenir la collaboration des parents à des questions d'ordre scolaire ou concernant le soutien à l'apprentissage de leurs enfants (loisirs stimulants, gestion des médias, etc.)? 3. Quels objectifs poursuivre dans les réunions de parents individuelles et collectives? Quelles sont les informations que les parents devront avoir pour mieux comprendre le système scolaire et son fonctionnement par rapport à celui qu'ils ont connu et pour mieux savoir quelles sont les possibilités de formation pour leurs enfants?

4 Sept principes pour l'intégration de la pédagogie interculturelle (PIC) à la formation des enseignantes et enseignants

Principe 1: caractère obligatoire de la formation à la PIC

L'intégration d'éléments de formation à la PIC dans les plans de cours et les programmes de formation des enseignantes et enseignants est obligatoire.

Argumentaire

Face à l'hétérogénéité socioculturelle et linguistique croissante dans nos écoles, personne ne conteste que les enseignantes et enseignants doivent disposer de compétences dans le domaine de la pédagogie interculturelle. Les dernières évaluations (cf. ch. 1) révèlent que les responsables de la formation des enseignantes et enseignants considèrent la PIC comme un élément de la formation (parfois elle y est déjà incluse), mais que ses notions ne sont à l'heure actuelle que rarement intégrées aux programmes de manière systématique, obligatoire et avec l'importance qui leur est due. Jusqu'à présent, la décision de transmettre aux futurs enseignants et enseignantes un certain savoir et savoir-faire dans la gestion de classes multiculturelles dépend trop souvent des initiatives et de l'engagement personnel des formateurs et formatrices.

Réalisation

- Pour accentuer l'importance de la PIC et lui donner un caractère obligatoire dans le cursus des enseignantes et enseignants, les instituts de formation peuvent se fonder sur un «curriculum standard pour la PIC», tel celui actuellement en cours d'élaboration dans le canton de Zurich (cf. ch. 2.2) et dans le cadre d'un projet du Fonds national (Allemann-Ghionda, Perregaux et de Goumoëns, 1999c).
- Les plans des cours et les programmes de formation fixent les modalités d'enseignement et le temps disponible pour enseigner les notions de PIC.
- Vu son importance, des notions de PIC doivent faire partie des cours obligatoires pour tous les étudiants et étudiantes en formation initiale (intégration d'un «curriculum standard»). Des cours facultatifs peuvent être proposés en plus, à titre de complément ou de spécialisation.
- Pour souligner le caractère obligatoire et l'importance de la PIC, celle-ci fait partie des sujets d'examen.
- Dans chaque institut de formation, une personne est responsable du domaine de la PIC. Outre l'organisation des modules de formation à la PIC, cette personne reste en contact avec les services pédagogiques cantonaux et intercantonaux concernés pour les questions relatives à la PIC.

- Régulièrement, les instituts de formation vérifient dans quelle mesure la formation à la PIC est développée tant au niveau quantitatif que qualitatif.

Principe 2: formation initiale/formation continue

La formation initiale comporte un enseignement de base en pédagogie interculturelle. La formation continue d'offrir la possibilité d'approfondir ce domaine et de s'y spécialiser.

Argumentaire

Vu la situation multiculturelle qui règne dans les écoles suisses, toutes les personnes diplômées d'un institut de formation disposent de compétences de base en PIC. Il n'est toutefois pas possible d'acquérir toutes les compétences nécessaires durant la formation initiale. La plupart des futurs enseignants et enseignantes ont peu d'expérience dans ce domaine et n'ont donc ni une vision claire de la problématique ni des éléments nécessaires pour la résoudre. Les services de formation continue doivent donc continuer d'offrir des cours concernant la PIC.

Réalisation

- Les connaissances de base sont transmises aux futurs enseignants et enseignantes dans le cadre de leur formation initiale (cf. principe. 1).
- Les services de formation continue intègrent la PIC dans leurs programmes.
- Des directeurs et directrices, de projets ou des groupes de travail se chargent d'élaborer des cours pratiques sur la PIC, orientés sur l'actualité et offerts dans le cadre de ces services de formation continue.

Principe 3: formation spécifique/enseignement intégré

La formation relative à la PIC se fait d'une part lors de cours spécifiques, et d'autre part s'intègre dans différentes branches (notamment la didactique des disciplines, la psychologie, la pédagogie).

Argumentaire

Les modules de formation spécifiques devraient être assez souples pour permettre le traitement de questions urgentes et d'actualité. Selon les expériences faites jusqu'à présent, c'est le meilleur moyen pour assurer le traitement et le développement (obligatoires) de la PIC.

D'un autre côté, il faut éviter que la PIC devienne une «branche exotique», séparée de toutes les autres disciplines enseignées, favorisant ainsi une vision cloisonnée. Il est donc important d'intégrer des aspects de la PIC aux différentes branches.

Réalisation

- Le programme d'études offre des cours spécifiques donnés par des formatrices et formateurs spécialisés.
- Les formateurs et formatrices de toutes les branches tiennent compte des thèmes relatifs à la PIC dans la préparation et l'enseignement de leurs cours. Cela implique qu'ils aient bénéficié d'une formation continue dans ce domaine (cf. principe 4).
- Des régulations sont opérées pour voir si la PIC est suffisamment intégrée aux différentes disciplines (cf. principe 1).

Principe 4: formation des formateurs et formatrices

La formation à la PIC est assurée par des spécialistes du domaine.

Pour l'intégration de la PIC dans les différentes branches de la formation, les formateurs et formatrices bénéficient de cours de formation continue dans le domaine.

Argumentaire

Les questions liées aux migrations, à la multiculturalité et au plurilinguisme sont de plus en plus complexes et difficiles. Des bouleversements politiques et économiques suscitent souvent en très peu de temps des problématiques et des besoins nouveaux dans le domaine de la PIC. Souvent seuls les spécialistes qui se consacrent tout particulièrement à la problématique des migrations et de la PIC parviennent à rester au fait des derniers développements. Les instituts de formation des enseignantes et enseignants devraient donc collaborer avec les services cantonaux et fédéraux compétents et faire appel aux spécialistes chaque fois que cela est nécessaire.

D'autre part, il est également important de sensibiliser les formateurs et formatrices aux questions relatives à la PIC et de les former dans ce domaine, afin qu'ils puissent l'intégrer à leur programme d'enseignement.

Réalisation

- Les instituts de formation collaborent avec des services spécialisés et l'université pour organiser et réaliser la formation dans le domaine de la PIC.
Certains modules particuliers sur la PIC sont enseignés par des spécialistes, ou préparés en étroite collaboration avec eux.

- Une formation continue est offerte aux formateurs et formatrices des instituts, afin de les sensibiliser à cette problématique et de leur donner les moyens d'intégrer certains aspects de la PIC aux différentes disciplines enseignées.

**Principe 5: connaissances scientifiques/attitudes et représentations/
savoirs d'action**

La formation a pour objectif la transmission de compétences qui allient ces trois domaines. L'acquisition d'un savoir et de moyens d'action, ainsi que le travail sur les attitudes et les représentations doivent être étroitement reliés entre eux.

Argumentaire

De nombreuses recherches sur l'efficacité des formations initiales et continues démontrent que la seule transmission d'un savoir ne permet pas d'influencer et de modifier la pratique professionnelle. De même, une analyse générale des attitudes, des valeurs et des représentations ne suffit pas non plus. On en reste souvent à des déclarations d'intention, qui ne seront pas mises en application dans la pratique effective.

Afin que l'étude de la problématique de la PIC influence de façon durable la pratique pédagogique du futur enseignant ou de la future enseignante, la transmission du savoir et le travail sur les attitudes et les moyens d'action doivent être intimement liés. Nos attitudes et valeurs sont influencées et modifiées avant tout par nos rencontres réelles et nos expériences vécues. Le développement de capacités d'action va donc se fonder sur un ensemble d'expériences pratiques qu'il faudrait déjà acquérir durant la formation.

Réalisation

- Les futurs enseignants et enseignantes sont encouragés à se situer et à réfléchir sur leurs attitudes, représentations et valeurs personnelles, en les replaçant dans le contexte de leur propre biographie, de leurs rencontres et de leurs expériences.
- Les futurs enseignants et enseignantes auront l'occasion, pendant leur formation initiale déjà, d'acquérir une expérience dans des classes hétérogènes/multiculturelles et de mettre sur pied et exercer des stratégies d'action efficaces (introduction d'au moins un stage pratique encadré dans une classe ou une école hétérogène/multiculturelle p.ex.).

Principe 6: intégrer *l'Autre* dans la formation

Plutôt que de rechercher et «d'observer l'étranger» à l'extérieur, en dehors des instituts de formation, l'hétérogénéité et la pluralité culturelle doivent être expérimentées au sein même des établissements.

Argumentaire

La pluralité culturelle est une réalité, une évidence dans de nombreux domaines de la société. Les instituts de formation pédagogique apparaissent encore souvent comme des îlots, restant à l'écart de la réalité d'une société interculturelle. L'Autre se rencontre à l'extérieur de l'établissement, lors de visites de classes à composition multiculturelle par exemple, lors de l'invitation de personnes issues de la migration à l'occasion de semaines d'études, par exemple, ou en effectuant des voyages d'études à l'étranger.

En raison d'obstacles administratifs, institutionnels et psychosociaux, les étudiantes et étudiants allochtones sont fortement sous-représentés dans les formations pédagogiques. Une diversification plus grande des origines sociales, culturelles et linguistiques des étudiantes et étudiants permettraient d'aborder les questions de la PIC dans l'institut de formation comme une réalité quotidienne. On en connaît l'importance réelle et symbolique. La collaboration entre enseignantes et enseignants de diverses origines pourraient représenter un élargissement des connaissances et des compétences du corps enseignant dans son ensemble, favoriser la compréhension de certaines réactions d'élèves face à l'enseignement/apprentissage ou de certains parents face à l'école et aux enseignantes et enseignants. Avec eux, la frontière entre *Nous* et *les Autres* est déstabilisée. Alors commence l'intégration

Ce qui vaut pour les étudiantes et étudiants vaut tout particulièrement pour les formateurs et formatrices. Ceux qui ont une biographie multiculturelle devraient trouver des insertions stables dans le cadre des programmes de formation. Les chances d'acquérir un savoir et des compétences en PIC par l'échange direct avec des «informateurs culturels» compétents sont encore assez rares.

Réalisation

- En supprimant certains obstacles administratifs et psychosociaux, on peut faciliter l'accès à la formation pédagogique de personnes à la biographie multiculturelle.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine devrait être intégré dans la formation des enseignants et enseignantes.
- Selon le thème et la discipline, la formation devrait faire appel à des personnes compétentes ayant une biographie multiculturelle.
- Les programmes de recherche européens (Socrates) peuvent favoriser les échanges d'étudiantes et étudiants et de formateurs et formatrices.

Principe 7: développement de la recherche (appliquée) concernant la PIC dans les futures hautes écoles pédagogiques

Il est nécessaire de développer la recherche (appliquée) concernant la PIC dans le domaine «recherche et développement» des hautes écoles pédagogiques.

Argumentaire

Les flux migratoires ont provoqué de profonds changements dans notre société et nos écoles, mais la recherche est encore extrêmement modeste dans ce domaine, et il est nécessaire de développer des axes de recherche pour mieux comprendre les effets de ces changements sur l'enseignement/apprentissage.

Une des grandes questions qui traversent la formation des enseignantes et enseignants est de savoir comment concevoir une formation efficace qui intègre les savoirs scientifiques nécessaires aux gestes professionnels. En raison de son développement dynamique et de son orientation interdisciplinaire et pratique, la PIC offre un espace favorable à l'exploration de ces questions dans la perspective d'une professionnalisation de la formation des enseignantes et enseignants.

Réalisation

- Les départements «recherche et développement» prévus dans les hautes écoles pédagogiques devraient développer une spécialisation en «PIC et formation des enseignantes et enseignants». Le domaine de la PIC doit notamment contribuer à la professionnalisation de leur formation.
- Pour réaliser ces objectifs, les hautes écoles pédagogiques collaborent avec les universités et les services spécialisés en PIC.

Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise

Schlussbericht

***Interkulturelle Pädagogik
ist Pädagogik der Vielfalt,
ist Pädagogik
und nichts Anderes.***

(Frei aktualisiert nach Paul Moor)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2000

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Projektbearbeitung:
Dr. Andrea Lanfranchi, Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich, PLS, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich (Tel. 01/317 95 30, E-Mail: andrea.lanfranchi@plsi.zh.ch)
Prof. Dr. Christiane Perregaux, FPSE Université de Genève, 9, route de Drize, 1227 Genève (Tel. 022/705 91 96, E-Mail: christiane.perregaux@pse.unige.ch)
Dr. Beat Thommen, Sonderpädagogisches Seminar, Scheibenweg 45, 2503 Biel, (Tel. 032/366 72 81, E-Mail: thommenbeat@sis.unibe.ch):

Bestellungen:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	38
1 Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	39
1.1 Die aktuelle Bildungspolitik	39
1.2 Die Relevanz der interkulturellen Pädagogik	40
1.3 Die Hauptpfeiler der interkulturellen Pädagogik	41
1.3.1 Die Integration der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenvälfamilien	41
1.3.2 Die interkulturelle Erziehung aller Schülerinnen und Schüler	41
1.4 Studien zum Stellenwert der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	42
2 Zentrale Lernbereiche interkultureller Pädagogik	45
2.1 Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen	45
2.2 Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität	47
2.3 Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität	48
2.4 Förderung des Schulerfolgs	49
2.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit	51
2.6 Zusammenarbeit mit Eltern	52
3 Beispiel für ein Standard-Curriculum «Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»	54
4 Thesen zum Einbezug interkultureller Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	60
Bibliographie	66

Vorwort

Seit Anfang der Neunzigerjahre treffen sich die EDK-Arbeitsgruppe Schulung fremdsprachiger Kinder und die kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen in einem durch interessierte Kreise erweiterten Rahmen – 1998 waren es viele Vertreterinnen und Vertreter der Lehrerbildung aus allen Sprachregionen – zum alle zwei Jahre stattfindenden CONVEGNO in Emmetten, Kanton Nidwalden. Die Tagung dieses Jahres war dem Thema «Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» gewidmet. Ein durch Dr. Andrea Lanfranchi, Prof. Dr. Christiane Perregaux und Dr. Beat Thommen ausgearbeitetes Diskussionspapier bildete die Grundlage für eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik, welche die Arbeitsgruppe aus zwei hauptsächlichen Gründen ausgewählt hatte: Erstens nimmt die Heterogenität des sprachlichen, kulturellen und sozialen Umfeldes unserer Schulen weiter zu und zweitens zeigte eine EDK-Umfrage von 1996, dass ungeachtet dieser Entwicklung im schulischen Alltag und den damit steigenden Anforderungen an die Lehrpersonen die interkulturelle Pädagogik in den Studiengängen der Ausbildungsinstitutionen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – einen eindeutig zu kleinen Stellenwert einnimmt.

Das nun vorliegende EDK-Dossier enthält das Grundlagenpapier CONVEGNO 98, in welches die Expertengruppe nachträglich die Ergebnisse der Tagung eingearbeitet hat. Somit ist gewährleistet, dass die darin vorgeschlagenen Massnahmen und Lösungsansätze von Fachpersonen aus verschiedenen Bildungsbereichen und allen Regionen der Schweiz getragen werden können. Das Dossier soll als Dienstleistung für die Lehrerbildnerinnen und -bildner, die Institutionen und die Lehrkräfte der Vorschul-, Primar- sowie Sekundarstufe I und auch als Grundlage für die Umsetzung der entsprechenden Studienangebote verstanden werden; letzteres unter dem Aspekt, dass nun die Anerkennungsreglemente der EDK interkulturelle Pädagogik wie auch Sonderpädagogik in die Zielsetzung der Ausbildung von Lehrkräften der genannten Stufen aufnehmen und sie damit für die Studienpläne verbindlich erklären.

Wir hoffen, mit dieser Publikation einen praktischen Beitrag zur Gestaltung des Ausbildungsinhaltes «Interkulturelle Pädagogik» zu leisten und sicherzustellen, dass diese Thematik Gegenstand intensiver Reflexion während und sicher auch nach der Ausbildung unserer Lehrkräfte sein wird.

Bern, im Dezember 1999

Urs Kramer
Präsident der EDK-Arbeitsgruppe
Schulung fremdsprachiger Kinder

1 Interculturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

1.1 Die aktuelle Bildungspolitik

In den meisten Kantonen der Schweiz wird zurzeit die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen diskutiert. Der Zeitpunkt für das Formulieren neuer Anliegen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist damit besonders günstig. Mit besonderer Dringlichkeit stellt sich dabei die Frage nach der Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Pluralität¹, die heute die meisten Schulklassen in der Schweiz auszeichnet und auch in Zukunft auszeichnen wird. Angesichts der Schwierigkeiten des Unterrichts in heterogenen Klassen und den Nöten der Lehrpersonen mit Andersartigkeit, deren Anerkennung und dem Verständnis für fremdes Wissen, für sprachliche und kulturelle Distanz und Normabweichung drohen Kinder aus Migrantensfamilien heute oft an den Rand gedrängt zu werden.

1972 verabschiedete die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) erstmals Empfehlungen zur Schulung von Migrantenkinderen. Seitdem wurde die Frage der Ausbildung von Lehrpersonen in interkultureller Pädagogik (IKP)² bis zu den jüngsten Vorschlägen der EDK von 1991 regelmässig aufgegriffen, ohne dass IKP bisher in die Curricula verbindlich aufgenommen worden wäre. Inzwischen sind jedoch die Klassen durch die Migrantenkinder zunehmend und sichtbar heterogener geworden, was die Lehrpersonen mit veränderten Anforderungen an ihre Unterrichtspraxis konfrontiert. Die Lehrpersonen fragen sich, wie sie die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in den Dienst eines sinnvollen Lernens stellen; wie sie bei Kindern und Eltern Missverständnisse klären, die aus unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen entstehen; mit welchen Massnahmen eine echte Klassengemeinschaft zu fördern ist; wie neue Kinder aufgenommen werden sollen, und vieles mehr.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste eigentlich die künftigen Bedürfnisse der Unterrichtenden abschätzen können und diese in stetem Austausch zwischen Theorie und Praxis dazu befähigen, sich einen soliden Zugang zur schulischen Wirklichkeit zu erarbeiten und ihre Berufspraxis laufend zu überprüfen. Nur so können die Lehrpersonen ihren pädagogischen Auftrag wahrnehmen und ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft erfüllen.

¹ Vgl. Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. und Perregaux, C. (1999a). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg, Presses universitaires.

² Interkulturelle Pädagogik (IKP) will eine sinnvolle Antwort sein auf die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit der sprachlichen und kulturellen Pluralität. Sie versteht sich als ganzheitlicher Ansatz und stellt die Beziehungen zum «Andern» auf die Grundlage gegenseitiger Anerkennung, des Dialogs und der Konfliktbewältigung durch das Aushandeln von Lösungen, was sich von einer «Arbeit» oder «Sondermassnahmen» für Migrantenkinder unterscheidet, die gewiss angezeigt sein können, jedoch Fragen der Reziprozität und Koevolution nicht ausreichend berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund sollte die Ausbildung zu einem Perspektivenwechsel beitragen und ein Bild verändern, das im individuellen und kollektiven Unbewussten fest verankert ist und sich dem Fortschritt der interkulturellen Pädagogik in den Weg stellt: Das Bild von Schule und Gesellschaft als Räume *einer Sprache* und Kultur hat einer Vorstellung von *Mehrsprachigkeit und Vielfalt* der Kulturen zu weichen. Ein solcher Perspektivenwechsel wird manche Studierende verunsichern und könnte gar ihr Weltbild erschüttern. Soweit es jedoch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelingt, diesen Perspektivenwechsel einzuleiten, schafft sie bei den angehenden Lehrkräften die Grundlagen für jene Kompetenzen, die sie in einem plurikulturellen und mehrsprachigen Umfeld brauchen werden.

1.2 Die Relevanz der interkulturellen Pädagogik

Hauptsächlich aus drei Gründen müssen Fragen des sprachlichen und kulturellen Pluralismus in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt berücksichtigt werden:

- *Schulischer Misserfolg* von Migrantenkindern: Kinder aus Migrantenfamilien sind in den Klassen mit speziellem Lehrplan (Sonderklassen) und in den niederschweligen Regelklassen der Sekundarstufe I krass übervertreten.
- *Die Erkenntnisse zum Wissenserwerb*: Die modernen Theorien zum Lehren und Lernen betonen, dass jedes Kind sein Lernen auf der Grundlage seiner vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut und ihm dies in dem Masse gelingt, wie es das Gelernte als sinnvoll empfindet.
- *Der Aufbau einer sozialen und verantwortlichen Klassengemeinschaft*: Diese Form der Sozialisierung verlangt, dass die Schule in einem dialektischen Prozess die Eigenheiten jedes Kindes anerkennt und gleichzeitig mittels Dialog und einer Argumentationskultur Regeln und Umgangsformen aushandelt, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind.

Die genannten drei Problembereiche beschäftigen die Schule schon seit vielen Jahren. Man kann sich fragen, warum die interkulturelle Pädagogik nicht schon längst integrierter Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist. Ein Grund für die mangelnde Berücksichtigung könnte die soziale und politische Marginalität der Migration schlechthin sein, die es erschwert, die Problematik als wesentlich für jedes Nachdenken über Schule und Ausbildung wahrzunehmen. Ein weiteres Hemmnis liegt vielleicht in jener besonderen Auffassung von «uns und den anderen», die nur «die andern» als heterogen und verschieden ansieht und verkennt, dass alle an der Schule Beteiligten – und überhaupt jedes Mitglied der Gesellschaft, also auch «wir selber» – Teil der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sind.

1.3 Die Hauptpfeiler der interkulturellen Pädagogik

1.3.1 Die Integration der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenvorstellungen

Die wirtschaftliche und demographische Entwicklung der Schweiz war in diesem Massen nur dank des Beitrags der ausländischen arbeitenden Bevölkerung möglich, die seit den sechziger Jahren ihre Familien nachkommen liess. Dies wirkt sich bis heute auf die Zusammensetzung der Schülerschaft aus. Krisen- und Kriegsgruppen in verschiedenen Teilen der Welt haben in den letzten zehn Jahren zu einer Veränderung der Einwanderung geführt. Es treffen bei uns vermehrt asylsuchende und vor Gewalt und Krieg flüchtende Familien mit ihren Kindern ein. Zusätzlich zur materiellen Armut leiden diese Menschen häufig unter Gewalt- und Kriegstraumata.

Aus einem Bericht des Bundesamtes für Statistik (1997) geht hervor, dass in nur 13% der Schweizer Schulklassen keine ausländischen Kinder den Unterricht besuchen, während mehr als ein Drittel der Klassen sehr heterogen zusammengesetzt sind. Natürlich sind die Klassen in den städtischen Regionen multikultureller, doch ist ein Perspektivenwechsel in Bezug auf die schulische Wirklichkeit überall angezeigt. Allzu häufig wird die schulische Wirklichkeit nämlich noch aus der veralteten «Mono-Perspektive» betrachtet, nach der im Normalfall alle Kinder die gleiche Sprache sprechen und aus einer mehr oder weniger gleichen kulturellen Umgebung stammen. Die Antwort des Schulsystems auf den Pluralismus besteht in rein kompensatorischen Massnahmen (wie Stütz- und Förderkurse), die den Beitrag und die Vorkenntnisse der ausländischen Kinder in der Regel nicht ausreichend beachten. Je selektiver ein Bildungssystem ist, desto stärker wird erfahrungsgemäß versucht, möglichst homogene Klassen zu schaffen und für jene Kinder, die den Anforderungen nicht genügen, Sonderprogramme einzurichten (vgl. Doudin, 1998; Kronig, 1996). Die Folge daraus ist, dass Migrantenkinder in solchen Sonderprogrammen zunehmend übervertreten sind. Auf diese Weise wird jedoch die Anerkennung und positive Wahrnehmung der schulischen Vielfalt verfehlt, wie auch deren didaktische und soziale Umsetzung mit dem Ziel eines motivierenden gegenseitigen Lernprozesses und des partnerschaftlichen Austauschs und Dialogs zwischen allen an der Schule Beteiligten. Die Frage der Integration betrifft jedoch nicht nur das Problem der Integration von Migrantenkinder, sondern ist ein Problem des gesamten Schulsystems. Auch sollen die Schwierigkeiten nicht negiert werden, mit denen sich Lehrpersonen durch die Aufnahme von Migrantenkinder konfrontiert sehen, insbesondere durch die oft unerwarteten Eintritte und Austritte von Schülerinnen und Schülern während des Schuljahres, fehlende Kenntnisse der lokalen Sprache, die Unterschiedlichkeit sozialer Gewohnheiten und der Verschiedenartigkeit der Vorstellungen über die Institution Schule.

1.3.2 Die interkulturelle Erziehung aller Schülerinnen und Schüler

Ein zweiter Hauptgedanke gilt nicht speziell der Schulung von Migrantenkinder, sondern richtet sich als gesamtgesellschaftliches Anliegen an alle Schülerinnen und

Schüler. Es geht dabei um eine dringliche Überarbeitung der Lehrpläne im Lichte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, an der plurikulturellen Gesellschaft ihrer Gegenwart und Zukunft aktiv teilzuhaben. Mit grosser Wahrscheinlichkeit wird von ihnen nämlich dereinst eine hohe berufliche und geografische Mobilität verlangt, und sie werden häufig anderen Sprachen und Kulturen begegnen. Eine interkulturelle Erziehung während ihrer schulischen Ausbildung wird damit zu einer Notwendigkeit. Auch die Vertiefung der Kontakte zwischen einzelnen Gruppen der Gesellschaft und zwischen den Landesteilen, die Öffnung nach Europa und in die Welt, ruft nach verstärktem interkulturellem Engagement.

Unsere beiden Hauptanliegen richten sich an verschiedene Zielgruppen. Auch wenn es uns hier primär um den Umgang mit der migrierten Bevölkerung geht (Migration aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen, Gewaltflüchtlinge, etc.) und in diesem Zusammenhang von interkultureller Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Rede ist, sind als Zielgruppe immer alle Schülerinnen und Schüler gemeint. Werden sowohl eine integrative Schule wie eine interkulturelle Erziehung aller Kinder angestrebt, müssen beide Perspektiven in der Lehrerbildung verankert werden, wie es auch dem Geist der Empfehlungen der EDK entspricht.

1.4 Studien zum Stellenwert der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Überblick über den Stellenwert der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz ist vorläufig schwierig, weil dazu nur wenige Studien vorliegen.

Eine Befragung, die Boddenberg und Schmid 1992 im Kanton Zürich bei Berufsanfängern durchführten (in: Sträuli Arslan, 1993), belegt eine erfreuliche Offenheit für interkulturelle Fragen, aber auch die Tatsache, dass zahlreiche Lehrpersonen während ihrer Ausbildung nicht genügend erkannten, dass sie aller Voraussicht nach einmal in sprachlich und kulturell sehr durchmischten Klassen unterrichten würden. Die Befragten bedauern, dass der interkulturellen Pädagogik nicht der nötige Stellenwert eingeräumt wurde. Dieser Mangel könnte auf eine zu geringe Sensibilität der Ausbilderinnen und Ausbildner für interkulturelle Fragen zurückgeführt werden. Die Studie fordert abschliessend die Einführung eines obligatorischen Praktikums in multikulturellen Klassen für die angehenden Lehrkräfte und klar definierte Curricula, die sich an der multikulturellen Schulwirklichkeit orientieren.

Die Studie von Lehmann (1996) wurde von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in Auftrag gegeben. Sie zeigt auf, dass an zwei Dritteln der befragten Ausbildungsinstitutionen kein kantonales Konzept für interkulturelle Pädagogik existiert. Auch stellt die Studie im Vergleich zu früheren Erhebungen in den achtziger Jahren bedauerlicherweise keine Fortschritte bei der Definition und Einführung von klaren

Konzepte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fest, obwohl in der Zwischenzeit eine gewisse Sensibilisierung für die Anliegen der interkulturellen Pädagogik erreicht wurde.

Die Gruppe Alleman-Ghionda, de Goumoëns und Perregaux (1999a)³ hat ihrerseits untersucht, wie stark die Dimension der kulturellen und sprachlichen Pluralität schon in die Grundausbildung integriert ist und welche Weiterbildungsangebote gemacht werden. An den 13 untersuchten Ausbildungsinstitutionen beschränkt sich die genannte Dimension auf die Erörterung der Auswirkungen der Migration, vor allem der damit verbundenen Schwierigkeiten. Von der eingangs diskutierten Erziehung zum Pluralismus ist kaum die Rede, ebenso wenig von deren Relevanz innerhalb der Schweiz, für die Beziehung zu Europa und zur Welt. Fragen der kulturellen und sprachlichen Verschiedenheit werden fast durchwegs am Rande behandelt, und nur an ganz wenigen Instituten wird dank der Initiative einzelner Dozentinnen und Dozenten interkulturelle Pädagogik betrieben, jedoch ohne dass diese Disziplin ein offizielles Studienfach wäre.

In der nachfolgenden Tabelle wird dargestellt, wie sich die grundlegenden Sichtweisen der interkulturellen Pädagogik seit den 70er-Jahren verändert haben und wohin sie sich entwickeln sollten.

³ Von denselben Autorinnen erschien 1999 mit Unterstützung des Nationalfonds die Broschüre «*Curriculum de la formation des enseignants et pluralité culturelle et linguistique – Curriculum der Lehrerbildung und sprachlich-kulturelle Vielfalt*» (1999c), die das Konzept der Dezentrierung erläutert und versucht, die interkulturelle Pädagogik in den Fächerkanon der Institutionen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu integrieren.

*Tab. I: Entwicklungsphasen der interkulturellen Pädagogik:
Von der «Ausländerpädagogik» zur «Pädagogik der Vielfalt»*

2 Zentrale Lernbereiche interkultureller Pädagogik

Bevor wir uns den sieben zentralen Lernbereichen der interkulturellen Pädagogik zuwenden, ist eine Vorbemerkung zu machen, die unseren Umgang mit diesen Fragen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidend beeinflussen wird. Wir müssen uns der Machtverhältnisse bewusst werden, die in einer multikulturellen Gesellschaft den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zugrunde liegen und sich auch auf den angestrebten partnerschaftlichen Dialog zwischen Eltern, Kind und Lehrperson auswirken. Die Ausbildung muss demnach das Ungleichgewicht der sozialen Beziehungen aufgreifen, das zwar nicht nur in einer multikulturellen Gesellschaft vorhanden ist, in der Begegnung zwischen «einheimisch» und «fremd» aber oft besonders deutlich sichtbar wird.

Im Folgenden stellen wir ohne Anspruch auf Vollständigkeit für jeden Lernbereich die Grundfragen, die zu behandeln sind, nennen die zu entwickelnden Kompetenzen und machen Vorschläge für den Unterricht. In Kapitel 3 wird anschliessend für die diskutierten Bereiche ein Standard-Curriculum «interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» entworfen.

2.1 Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen

Im ersten Lernbereich stellt sich die Kernfrage nach den Kenntnissen und den Analyse-Instrumenten, das die Studierenden in ihrem künftigen Berufsleben brauchen werden. Wie werden sie sich als Person und Lehrkraft im Umfeld der wirtschaftlich und politisch begründeten Migration situieren? Wie gehen sie um mit dem gegenwärtigen Prozess der Globalisierung und Internationalisierung, mit der Geschichte und Gegenwart von Wanderbewegungen und mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in unserem Land, im Kanton und in der Gemeinde?

Zu fragen ist auch nach der Bedeutung von Begriffen wie *Kultur, Assimilation und Integration, Universalismus und Relativismus*. Mit der Hinterfragung von zentralen Begriffen soll das Verständnis für die Veränderungen, denen eine multikulturelle Gesellschaft unterworfen ist, gefördert werden.

In den ersten Lernbereich gehört auch die Reflexion über Zugehörigkeit und Identität, einschliesslich der Überprüfung der persönlichen Vorstellungen und Haltung zu Migrationsfragen. Angesichts ihrer Verantwortung in Beruf und Gesellschaft sollten die angehenden Lehrkräfte während der Ausbildung Gelegenheit haben, über ihre eigene Biografie nachzudenken und sie in Beziehung zu Migrationen einst und jetzt und deren Folgen zu setzen.

Vorschläge für die Ausbildung

- Die «Migrationsgeschichte» der eigenen Familie über mindestens drei Generationen aufarbeiten
- Fragen nach den Auswirkungen eines Wechsels des eigenen Standortes behandeln (z. B. Wechsel des Wohnortes, der Ausbildung, der Alltags- und Lernsprache, der gesellschaftlichen Position, der soziokulturellen Identität, des Beziehungsnetzes)
- Die Vielschichtigkeit wahrnehmen, mit der bei jeder Person das Bild des «Andern» entsteht, von dem die eigenen Erfahrungen und die öffentliche Meinung über die Migration einst und heute ein Teil sind
- Mittels Interviews den Gemeinsamkeiten und Kontaktspielen zwischen migrierter und einheimischer Bevölkerung nachspüren
- Sein eigenes Verhalten bei interkulturellen Begegnungen beobachten
- Die grundlegende Frage diskutieren, ob die bestehende Heterogenität die Schule und die Rolle der Lehrperson verändert hat oder verändern sollte

Kompetenzen

Wahrnehmung kultureller und anderer Faktoren, die für das Lernen und für die Sozialisierung jedes Schulkindes ausschlaggebend sind

Dieses Ziel kann erreicht werden durch eine Ausbildung die

- den Studierenden gründliche Kenntnisse über Migrationsfragen und über ihre eigene Gesellschaft, deren soziokulturelle Vielfalt, innere Dynamik und Veränderungspotenzial vermittelt,
- eine Begrifflichkeit entwickelt, mit der sich unterschiedliche soziokulturelle Gruppen einschließlich der eigenen beschreiben lassen, samt ihren gegenseitigen Beziehungen und ihrem Einfluss auf die gemeinsame Sozialisation,
- vergleichende Kenntnisse vermittelt über Sprachen, Identitäten und Gruppen,
- und den Status der Sprachen in Schule und Gesellschaft zur Diskussion stellt.

Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Pluralisierung von Werten und Normen

Es geht hier um die Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten unseres Menschseins und den kulturellen Differenzen die unsere Gemeinschaft bereichern aber auch trennen. Wie gehen die verschiedenen Kulturen mit existenziellen Fragen um, z.B. den Ritualen der Begrüssung und des Abschieds, der Geburt, dem Tod, der Verbindung zwischen den Generationen? An diesen Themen können universalistische wie relativistische Positionen aufgezeigt und überdacht werden. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen könnten die Lehrpersonen sensibilisiert und darauf vorbereitet werden, mit Spannungen umzugehen, die durch das Nebeneinander verschiedener Kulturen in ihren

Klassen entstehen können, und entsprechend auch Schülerinnen und Schülern die Chancen und Schwierigkeiten der Koexistenz verschiedener Kulturen für das Zusammenleben verständlich zu machen.

Konkret geht es um die Wahrnehmung eigener Werte und Einstellungen z.B. «gut/böse», «hässlich/schön», «sauber/schmutzig», «normal/anormal» usw. Es geht um das Prinzip, dass die Kenntnis der eigenen Werte und Einstellungen Voraussetzung ist, um Anderes ohne voreilige und voreingenommene Wertung wahrzunehmen und in Beziehung mit dem Eigenen zu setzen.

2.2 Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität

Im Vergleich zum ersten Lernbereich, der sich primär auf geschichtliche und soziale Tatsachen stützt, steht im zweiten die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft im Vordergrund, die von verschiedenen kulturellen Gruppennormen ausgehen. Es wird untersucht, wie Gesellschaftsbilder entstehen und sich verändern, und wie sich zum Beispiel aus einer starren, eindimensionalen Auffassung von Kultur, Identität und Zugehörigkeit ein flexibles, multikulturelles Verständnis entwickelt. Ein ähnlicher Weg von der Einsprachigkeit zur Zwei- und Mehrsprachigkeit könnte beim Nachdenken über Sprache allgemein und über Sprachen im Kontakt aufgezeigt werden.

Von Interesse für die künftigen Lehrpersonen ist auch die Auseinandersetzung mit psychosozialen Prozessen, die den Ethnozentrismus begünstigen, zu Stereotypen führen und Vorurteile nähren, die der Begegnung mit dem Andern im Wege stehen. Es muss eine verstehende Perspektive gefördert werden, die über die Entdeckung des Andersartigen zu einem besseren Verständnis des Eigenen führt.

Vorschläge für die Ausbildung

- Die «verborgenen» Vorstellungen und stillschweigenden Annahmen der Studierenden über Menschen anderer soziokultureller Herkunft sichtbar machen
- Erfahrungen unterschiedlicher Verhaltensweisen und Werte in der Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen analysieren
- Missverständnisse und Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Angehörigen derselben Kultur untersuchen
- Interkulturelle und binnenkulturelle Kommunikationsschwierigkeiten vergleichen
- Konfliktsituationen analysieren und Spielregeln bzw. konstruktive Lösungsvorschläge erarbeiten, die der gegenseitigen Verständigung dienen

Kompetenzen

Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verstndigen

Die genannte Kompetenz verlangt von den Studierenden Distanz zu ihren eigenen soziokulturellen Voraussetzungen, Offenheit, Interesse und Achtung vor jedem Anderssein. Diese Kompetenz wirkt sich auf die Schülerinnen und Schüler aus und ist die Voraussetzung, um die nötigen Spielregeln und bestimmenden Werte des Zusammenlebens gemeinsam auszuhandeln.

Prvention von Diskriminierung und Rassismus; Figkeit, Konflikte konstruktiv zu bewältigen

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll den Blick der künftigen Lehrerinnen und Lehrer für Diskriminierung und/oder Rassismus in der Klasse bzw. an der ganzen Schule schrfen und sie in die Methoden der Konfliktbewältigung einführen. Ausgangspunkt könnten unter anderem die «Allgemeine Erklärung der Menschenrechte» und der Kinderrechte sein. Das Ziel ist die Figkeit, rassistische Diskriminierungen unterschiedlichster Art und Ausprägungen wahrzunehmen und daraus für die Institutionen und für sich selber Verhaltensweisen abzuleiten, die mit den internationalen Erklärungen ubereinstimmen.

Dazu gehören auch die Auseinandersetzung mit den psychologischen Aspekten der Kriegstraumatisierung, sowie die pädagogischen Konsequenzen im Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten.

2.3 Methodisch-didaktische Figkeiten im Umgang mit Heterogenität

Das Ziel der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist es unter anderem, den zukünftigen Lehrpersonen die nötigen didaktischen und methodischen Instrumente zur Verfügung zu stellen, mit denen allen Kindern der bestmögliche schulische Erfolg garantiert werden kann. Die Problematik des häufigen Schulversagens von Migrantenkindern und die eingestandene Hilflosigkeit mancher Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Klassen stellt diese Zielsetzung aber in Frage. Die angehenden Lehrkräfte benötigen didaktische Werkzeuge, die ihnen erlauben, jedes Kind in seinem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen. Voraussetzung dazu ist der Einbezug vom vorhandenen Wissen und Können der Kinder (eigene Erfahrungen, die Kenntnisse der eigenen Sprache, Kenntnisse kulturgeprpter Gepflogenheiten).

Vorschläge für die Ausbildung

- Im Rahmen eines Praktikums Lernvoraussetzungen, den Lernstand und die Lernmöglichkeiten einzelner Kinder erfassen; verschiedene Beurteilungskriterien und Erklärungen für schulischen Erfolg und Misserfolg von Migrantenkindern kritisch reflektieren.
- Unterrichtsformen und -konzepte kennen lernen, in denen Themen aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Perspektiven behandelt werden können und damit den verschiedenartigen Ressourcen der Kinder Raum geben

Kompetenzen

Erfassen und Verstehen individueller Lernprozesse

Diese Kompetenz umfasst diverse Teilkompetenzen. Zentral ist dabei die Bereitschaft der künftigen Lehrperson, mit anderen Fachleuten zusammenzuarbeiten, um die Fähigkeiten, schulischen und ausserschulischen Kenntnisse der Kinder kennen zu lernen und sie zu ermutigen, diese in den individuellen Lernprozess einzubringen.

Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen

Die Studierenden sollen in ihrer Ausbildung dazu angeleitet werden, Situationen zu schaffen, die sich für die interkulturelle Kommunikation und den kooperativen Unterricht eignen. Die gewählten Unterrichtsformen gehen von den Voraussetzungen verschiedener kultureller Gruppen aus und leiten daraus gemeinsame Lernziele ab. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass es die Vorkenntnisse der Kinder berücksichtigt und den Austausch zwischen Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund fördert.

Gestalten eines Unterrichts, der die soziale Integration aller Kinder anstrebt

Die Studierenden müssen befähigt werden, den interkulturellen Dialog zu fördern, sowohl im Umgang mit den Kindern wie auch mit den Eltern. Es soll ein solidarisches Gesprächs- und Lernklima geschaffen werden können, in dem alle Kinder ihre Identität entwickeln, sich akzeptiert und anerkannt fühlen und sich in die gemeinsame Sozialisation einbringen können.

2.4 Förderung des Schulerfolgs

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss den verbreiteten schulischen Misserfolg migrierter Kinder ernst nehmen. Die Ursachen für den häufigen Schulmisserfolg liegen auf institutioneller Ebene, auf der Ebene der Organisation und Gestaltung des Unterrichts und auf der Ebene der Beziehungen. Interkulturelle Pädagogik orientiert sich an den

individuellen Kenntnissen der Kinder und bietet differenzierte Unterrichtsformen an, welche allen Schülerinnen und Schülern optimale Lernfortschritte ermöglichen.

Vorschläge für die Ausbildung

- Studien zu den Ursachen des schulischen Misserfolgs analysieren. Welche Faktoren kann die Lehrperson didaktisch oder auf der Beziehungsebene beeinflussen?
- Die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrpersonen an die Kinder reflektieren und den Einfluss der Erwartungen auf die schulische Leistung untersuchen
- Unterrichtseinheiten für eine multikulturelle, mehrsprachige Klasse gemäss den Vorgaben im Lehrplan erarbeiten

Kompetenzen

Fähigkeit, einen differenzierten Unterricht zu gestalten, in dem unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden

Differenzierter Unterricht geht von den kulturellen und wissensmässigen Voraussetzungen des einzelnen Kindes aus. Statt von den impliziten Annahmen der eigenen Kultur auszugehen und einen ethnozentrischen Unterricht zu gestalten, sollten die Lehrpersonen befähigt werden, auf der Grundlage des Lehrplans einen Unterricht zu planen, der auf die Bedürfnisse und Fragen antwortet, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen und auf die jeweiligen kulturellen Hintergründe der Kinder Bezug nimmt.

Erfassen, Interpretieren und Beurteilen von Leistungen

Leistungsbeurteilung – im Sinne von formativer Evaluation – wird in der interkulturellen Pädagogik eingeübt, um die Schulkinder bei ihren Lernfortschritten zu begleiten. Dabei müssen auch die Erwartungen der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf die Leistungen thematisiert werden, insbesondere auch die Folgen des Pygmalioneffekts, der sich oft gegenüber Schülerinnen und Schülern aus Migrantfamilien beobachten lässt.

Teamfähigkeit und Beteiligung an Schulprojekten

Die Förderung der Teamfähigkeit und der Zusammenarbeit mit Fachstellen ist wesentlich. Multikulturalität im weitesten Sinne wirft Probleme auf, deren Lösung nicht allein durch die Schule geleistet werden kann: das Kommen und Gehen von Schülerinnen und Schülern, je nach internationaler Lage; der mit dem Erfüllen der Lernziele verbundene Stress; der Druck durch die Erwartungen von Schweizer Eltern. Für den Umgang mit diesen Belastungen ist der Austausch und die Kooperation unter den verschiedenen Betroffenen notwendig und hilfreich.

2.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist ein Kernelement der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, denn Sprache ist eng mit Identität verbunden. Wenn wir von den Sprachen reden, meinen wir auch die Personen und Gruppen, die sie sprechen. Die Studierenden müssen zu ihrer Haltung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit und zum Status der (Landes- oder anderen) Sprachen befragt werden. Die sprachliche Neugier und das Interesse der angehenden Lehrkräfte sollen geweckt werden, damit sie vorhandene Sprachkenntnisse selbstverständlicher in die Unterrichtsvorbereitung einfließen lassen. Die Ausbildung muss zwischen dem Unterricht der Lokalsprache als Erst- oder Zweitsprache unterscheiden und auch die Interferenzen thematisieren, was zu einem besseren Verständnis von sprachlichen Schwierigkeiten und Fehlleistungen beiträgt.

Vorschläge für die Ausbildung

- Die eigene Sprachbiografie und den persönlichen Fremdsprachenerwerb in und ausserhalb der Schule analysieren
- Die linguistischen Kenntnisse der Studierenden ansprechen und sie mit der Forschung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit vertraut machen
- Im Rahmen des Praktikums mit den Kindern über ihre Familiensprachen reden (Welche Sprache sprechen sie mit Vater, Mutter, Geschwistern und Grosseltern? In welcher Sprache erzählen sie Erlebnisse in Schule, Freizeit? usw.)
- Im Rahmen des Praktikums mit den Kindern verschiedene Sprachen und Verwendungen von Sprachen vergleichen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchen. Erkenntnisse der Relativität von Sprachen fördern
- Begegnungen mit den Lehrpersonen der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur ermöglichen, um deren Anliegen kennen zu lernen
- Die Studierenden zu Besuchen in den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur ermutigen, damit sie die Kinder in einer anderen Lehr- und Lernsituationen erleben

Kompetenzen

Bereitschaft und Fähigkeit, die multilinguale Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken

Das Verhältnis des Kindes zu seiner Sprache bzw. seinen Sprachen beeinflusst seine schulischen Leistungen. Eine Ausbildung, die dieser vielfach belegten Tatsache Rechnung trägt, kann die Lehrpersonen für die Auswirkungen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf das soziale, Verstandes- und Gefühlsleben der Kinder sensibilisieren.

Bereitschaft und Fähigkeit, den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen

Sowohl in der Deutschschweiz wie in der Romandie werden didaktische Ansätze entwickelt, die in die Ausbildung integriert werden sollten. «Begegnung mit Sprachen» oder «Eveil au langage, Ouverture aux langues» sind didaktische Ansätze, in denen das linguistische Potenzial einer Klasse und das Interesse an den Sprachen produktiv genutzt werden.

Fähigkeit, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten

In diesem Lernbereich soll die Ausbildung den Studierenden helfen, das weit verzweigte sprachliche Beziehungsnetz der Kinder zu entdecken, das Erlernen der Schulsprache durch die konkrete und symbolische Anerkennung der Familiensprachen zu stärken, die Fehler im mündlichen und schriftlichen Ausdruck vor dem Hintergrund der Familiensprachen zu sehen und immer wieder Räume zu schaffen, in denen sich die sprachliche Neugier der Kinder entfalten kann und sie ihre Sprache(n) als gleichberechtigte Variante(n) der menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten erleben.

Wichtig ist, dass die Lehrpersonen die Unterrichtssprache aus der Fremdperspektive betrachten können, den Unterschied kennen zwischen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache und dies entsprechend im Sprachunterricht berücksichtigen können.

Die Zweitsprachdidaktik ist in der Schule zu wenig präsent. Hier muss die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Pionierarbeit leisten und die Besonderheiten des Erst- und Zweitspracherwerbs vertieft erörtern.

2.6 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann für den Schulerfolg eines Kindes entscheidend sein. Deshalb verdient dieser Aspekt in der Berufsausbildung grosse Beachtung. Die Eltern sind Partner in der Erziehung, und je besser sie das schulische Geschehen und die Erwartungen der Schule verstehen, desto erfolgreicher können sie partnerschaftlich handeln. Die Werte von Familie und Schule können sehr verschieden sein, und deshalb muss mit den Studierenden erarbeitet werden, welche Werte verhandelbar sind und welche nicht; wie viel Zeit und welches Vorgehen nötig ist, damit gegenseitige Ängste und Befürchtungen abgebaut werden können und ein echter Dialog entsteht.

Vorschläge für die Ausbildung

- Den Studierenden den Kontakt mit Eltern oder den Besuch von Elternabenden empfehlen und die dort aufgeworfenen Fragen im Rahmen der Ausbildung besprechen
- Anhand von Fallstudien bei den angehenden Lehrkräften ein Sensorium für die umfassende Beurteilung einer familiären Situation entwickeln und dadurch ihre kommunikativen Kompetenzen fördern
- Die Studierenden entwerfen eine Strategie, wie sie mit den Eltern über Erziehungspraxis, gegenseitige Werte und Erwartungen kommunizieren wollen

Kompetenzen

Bereitschaft und Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten

Die Lehrperson muss auf die Situation der Familie eingehen können und ihre Sprache und Art des Kommunizierens entsprechend anpassen. Die interkulturelle Pädagogik betont das veränderte soziale Bewusstsein, das durch die Kommunikation entstehen kann. Sie ermutigt die angehenden Lehrkräfte, sich ebenso wie die «Andern» als Partner des interkulturellen Dialogs zu betrachten, und hilft ihnen, sich auf die möglichen Spielarten und Rahmenbedingungen des Austauschs (in der Schule, zu Hause, mit oder ohne Drittpersonen) einzustellen.

Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern

In und ausserhalb der Schule gibt es für Eltern und Kinder ein professionelles, auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmtes Beratungsangebot. Dieses Angebot müssen die Studierenden kennen lernen, im Bewusstsein, dass ihr Beruf durch die Türen der Schulhäuser hinaus führt und es auch ihre Aufgabe sein kann, zwischen Schule und gesellschaftlichem Umfeld zu vermitteln.

3 Beispiel für ein Standard-Curriculum «Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

Die obigen zentralen Lernbereiche und Kompetenzen stellen ein handlungsleitendes Anforderungsprofil für Lehrpersonen dar, die in multikulturellen und mehrsprachigen Klassen unterrichten. Darin werden die wichtigsten Postulate, Thesen und Kriterien integriert, die eine moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfüllen muss, will sie adäquat auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorbereiten. Selbstverständlich kommt einem solchen Katalog nicht die Verbindlichkeit eines eigentlichen Regulativs zu, das nur im Rahmen eines offiziellen Lehrplans mit konkreten Richtlinien zu leisten ist.

Diesem Erfordernis können wir uns mit einem *IKP-Standard-Curriculum für die Lehrerbildung* annähern, wie es im Kanton Zürich erarbeitet wurde.⁴ Auf den folgenden Seiten geben wir dieses Standard-Curriculum als Beispiel eines übersichtlichen Planungssystems auf mittlerer Konkretisierungsebene wieder.

Das Standard-Curriculum orientiert sich an der Systematik der in Kapitel 2 dargestellten sechs zentralen Lernbereiche.

In der ersten Spalte werden *sechs Leitideen* sowie die dazugehörigen *Kompetenzen* aufgeführt, über die Lehrpersonen verfügen müssen, damit sie in multikulturellen Schulklassen professionell unterrichten können.

In der zweiten Spalte werden detailliertere Aussagen zu den *sechs zentralen Lernbereichen* in Form von grundlegenden Fragen und Themen aufgeführt.

In weiteren Spalten könnten die jeweilige Ausbildungsphase des Lehrerbildungsinstituts oder der Pädagogischen Hochschule (differenziert nach kantonsspezifischer Situation etwa in Basis- oder Diplomstudium, Berufseinführung und Weiterbildung), der spezifische Ausbildungsbereich (Fach bzw. Disziplin oder Ausbildungsgefäß bzw. Modul) und eventuell die Quantifizierung der einzusetzenden Unterrichts- oder Arbeitsstunden definiert werden.

Sowohl die Kompetenzbereiche als auch die grundlegenden Themen sollten jedoch weder nebeneinander gestellt noch im Rahmen eines «additiven Curriculums» in eine zeitliche Abfolge gebracht werden. Wir möchten einen hohen Grad an Wissen und Können in den erwähnten Bereichen sowie Selbstreflexivität und kritische Kontrolle bezüglich ethnozentrischer Deutungsmuster erreichen. Deshalb müssen die

⁴ Vgl. den Umsetzungsbericht «Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich» sowie die «Empfehlungen 1999 zur Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung», beide Lanfranchi (1999a+c).

interkulturellen Inhalte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt durchdringen und in einen länger andauernden Ausbildungsprozess eingebunden werden.

Die Frage, wie dieser Prozess zu organisieren sei, ist sehr komplex und von den Zielen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der einzelnen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abhängig. Wir empfehlen, die Basisinhalte einer interkulturellen Pädagogik in Form eines kantonal gültigen Standard-Curriculums aufzulisten und näher zu definieren. Wo die verschiedenen Bestandteile des Curriculums innerhalb der im Rahmen der Pädagogischen Hochschule vorgesehenen drei oder vier Ausbildungsjahre platziert und wie sie in der Weiterbildung implementiert werden können, muss flexibel (aber verbindlich) durch die einzelnen Institute bzw. von einzelnen Pädagogischen Hochschulen entschieden werden.

Leitideen	Zentrale Lernbereiche
Sich als Person und Lehrperson in Gesellschaft und Schule situieren	A Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen
Kompetenzen	

• Entwicklung eines Sensoriums für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen

• Relativierung solcher Differenzen und Erkennen der Dynamik von Globalisierungsprozessen sowie der Pluralisierung von Werten und Normen

1. Wie zeigt sich die soziokulturelle Vielfalt (in der Schweiz, im Kanton, im sozialen Nahraum)?

2. Welches sind die aktuellen Migrationsbewegungen (sowohl von Arbeitsmigrantinnen und -migranten als auch von Flüchtlingen, weltweit und in der Schweiz)
 - welches sind die Ursachen der Migration (historisch, sozial, ökonomisch, politisch)?

3. Was heisst Integration und Assimilation,
 - was ist Kultur, Ethnizität, Identität, Partikularismus, Universalismus
 - was heisst Pluralisierung, Europäisierung, Globalisierung?

4. Welche Gesetze regeln die Migration (geschichtliche Betrachtung und Perspektiven)
 - welches sind die Möglichkeiten der Teilnahme und Mitbestimmung an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen verschiedener sozialer Gruppen?

5. Welches sind meine Einstellungen und Haltungen gegenüber der früheren und heutigen Mobilität, und was bedeutet das für mein professionelles Handeln in heterogenen Schulklassen?

6. Welches sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Geschlechtsrollenvorgaben, in den Erziehungsmodalitäten, im Selbst-Bezug in Form von Individualitäts- oder Kollektivitätskonzepten, im Umgang mit dem Ehre-Schande-Komplex?

Leitideen	Zentrale Lernbereiche
Über sich selbst reflektieren, um mit «Fremden» adäquat interagieren zu können	B Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität
Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verstündigen • Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von sozialen Konflikten, Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Vorstellungen habe ich über Migrantinnen und Migranten, Asylsuchende, Migration und Flucht? - Wie reagiere ich auf Mitmenschen, deren Verhaltensweisen mir nicht vertraut sind und denen meine Verhaltensweisen nur schwer nachvollziehbar sind? 2. Wieweit behindern Stereotypen, Vorurteile und Ethnozentrismus die Begegnung mit «Fremden»? – Wie begegne ich Mitmenschen, deren Denken, Fühlen, Handeln auf anderen soziokulturellen Grundlagen beruht als ich es aufgrund meiner Sozialisation gewohnt bin? – Wie entsteht die Angst vor «Fremden», wann kann sie sich in Fremdenfeindlichkeit umwandeln? 3. Wie kann ich monokulturelle, rigide Vorstellungen über Kultur und kulturelle Identität zu pluralistischen, multikulturellen Vorstellungen erweitern? 4. Wie kann ich die gegenseitige Verständigung zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft intensivieren und verbessern? Wie kann die Chance, «Fremde» besser zu verstehen für ein besseres Verständnis von sich selbst genutzt werden? 5. Wie gehe ich mit dem Widerspruch zwischen individuellen (partikularistischen) und kollektiven (universalistischen) Interessen in der Gesellschaft um? 6. Welche Positionen kann ich aus den Menschenrechten als sozialem Regelwerk für das Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft ableiten? – Welches sind die psychologischen Aspekte der Kriegstraumatisierung und welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für die Schule?

Leitideen Schülerinnen und Schüler beurteilen und in ihrem Lernen unterstützen	Zentrale Lernbereiche C Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität
Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Erfassen und verstehen individueller Lernprozesse • Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen • Den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration aller Kinder gestalten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche neuen oder neu zu gewichtenden Zielsetzungen ergeben sich aus der bestehenden soziokulturellen Vielfalt für die heutige Schule? 2. Über welche didaktisch-methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen Lehrkräfte verfügen, um der sozialen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden? 3. Wie können unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten, Deutungs- und Handlungsmuster, Lernmotivationen, Normen und Wertvorstellungen im Unterricht berücksichtigt werden?

Leitideen Eine Balance zwischen Fördern und Fordern finden	Zentrale Lernbereiche D Förderung des Schulerfolgs
Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht an die Voraussetzungen der besonderen Schülerpopulation anpassen • Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen • Förderung der Zusammenarbeit im Team und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welches ist der aktuelle Forschungsstand über die Phänomene und Ursachen des Schulmisserfolgs, insbesondere im Zusammenhang mit Situationen der Einwanderung und der Flucht? 2. Wie begegne ich dem häufig vorkommenden Effekt der Unterschätzung anderssprachiger Kinder und wie vermeide ich subjektive Beurteilungsverzerrungen? 3. Wie kann ich auf der Ebene des Lehrerinnen- und Lehrerteams und der ganzen Schule dazu beitragen, dass Standortbestimmungen und Förderprojekte bezüglich Schulqualität und Schulerfolg aller Kinder vorgenommen werden?

Leitideen	Zentrale Lernbereiche E Umgang mit Mehrsprachigkeit
<p>Die Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler unterstützen und fördern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, die multilinguale Identität zu stärken und den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen • Fähigkeiten, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten • Sprachfördernde Unterrichtsgestaltung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie kann die sprachliche und kulturelle Pluralität im Unterricht für den Austausch und den Dialog über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg genutzt werden? – Wie können Erst- oder Familien- oder Community-Sprachen, die die Lehrperson nicht mächtig ist, trotzdem im Unterricht berücksichtigt werden? 2. Wie können Unterrichts- und Lernstrategien gefunden und angewandt werden, die dem Sprachprofil der Klasse angemessen sind (für den Unterricht in der ganzen Klasse, in Gruppen oder für Einzelarbeit)? 3. Wie finden Schülerinnen und Schüler, die neu mit dem Erwerb der Zweitsprache begonnen haben, Zugang zum Unterrichtsgeschehen und Unterrichtsstoff (entweder durch zweisprachige Erziehung oder – wo dies nicht möglich ist – durch Fördermassnahmen in der Zweitsprache)?

Leitideen Die Eltern in das schulische Geschehen einbeziehen	Zentrale Lernbereiche F Zusammenarbeit mit Eltern
<p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, mit den Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten • Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern • Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter fördern 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie lerne ich mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen (Schicht, Religion, Herkunft) zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten? 2. Wie kann ich massgeschneiderte Brücken zur Verbindung unterschiedlicher Lebenswelten wie Familie und Schule fallbezogen entwickeln und umsetzen (z.B. institutionalisierte Lehrer-Eltern-Konferenzen, Einzelgespräche mit Eltern, Hausbesuche, etc.)? 3. Wie erreiche ich die Kooperation möglichst aller Eltern bei schulischen Fragen bzw. bei der Unterstützung im Lernen ihrer Kinder (z.B. lernanregende Freizeit, Umgang mit Medien, Arbeit mit Übersetzerinnen und Übersetzern, etc.)?

4 Thesen zum Einbezug interkultureller Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

These 1: Verbindlichkeit

Ausbildungsteile zur IKP müssen in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbindlich festgeschrieben werden.

Begründung

Angesichts der zunehmenden soziokulturellen und sprachlichen Heterogenität in unseren Schulen wird die Notwendigkeit, dass Lehrpersonen über Kompetenzen im Bereich interkultureller Pädagogik verfügen, allseits anerkannt. Neueste Evaluationen zeigen (vgl. Kap. 1), dass die IKP als Ausbildungsthema von den Ausbildungsinstitutionen und Ausbildungsverantwortlichen zwar wahrgenommen und zum Teil auch aufgegriffen wird, dass die Anliegen der interkulturellen Pädagogik bisher jedoch kaum verbindlich, systematisch und mit dem nötigen Gewicht in die Ausbildungsprogramme integriert wurden. Zu sehr war es bisher von lokalen Initiativen und dem persönlichen Engagement von Dozentinnen und Dozenten abhängig, ob und mit welchem Gewicht den angehenden Lehrkräften Wissen und Können im Umgang mit multikulturell zusammengesetzten Klassen vermittelt wurde.

Umsetzung

- Um die Bedeutung und Verbindlichkeit der IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhöhen, orientieren sich die Ausbildungsinstitutionen an einem «Standard-Curriculum zur IKP», wie es zurzeit im Kanton Zürich (vgl. Kap. 2.2) und im Rahmen eines Nationalfonds-Projektes (Allemann-Ghionda, Perregaux und Goumoëns, 1999c) entwickelt wird.
- In den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen muss festgelegt werden, mit welchen Zeitanteilen und in welchen Ausbildungsgefässen Inhalte der IKP vermittelt werden.
- Entsprechend seiner Bedeutung müssen Ausbildungsteile zur IKP als Pflichtveranstaltungen für alle Studierenden in der Grundausbildung festgeschrieben werden (Grundausbildung in Form eines «Standard-Curriculums»). Fakultative Wahlangebote können zusätzlich, als Ergänzung oder Vertiefung angeboten werden.
- Zur Erhöhung seiner Verbindlichkeit und Bedeutung soll IKP in den Katalog der Prüfungsthemen/Prüfungsfächer aufgenommen werden.
- In jeder Ausbildungsstätte soll eine Person ernannt werden, welche für das Ressort IKP verantwortlich ist. Neben der Organisation von Ausbildungsteilen zur IKP

- innerhalb der Ausbildung übernimmt diese Person Mittlerfunktionen mit kantonalen oder interkantonalen Fachstellen zur IKP.
- Über regelmässige Qualitätsentwicklungs- und Qualitätskontroll-Prozesse überprüfen die Ausbildungsstätten, wieweit die Ausbildungskonzepte zur IKP quantitativ und qualitativ umgesetzt und weiterentwickelt werden.

These 2: Grundausbildung und Weiterbildung

Grundlagen zur IKP sollen als verbindlicher Ausbildungsteil in der Grundausbildung vermittelt werden. Zusätzlich sind im Rahmen der Weiterbildung weiterführende, spezialisierende und vertiefende Angebote bereitzustellen.

Begründung

Die aktuelle Situation an Schweizer Schulen macht es unbedingt erforderlich, dass alle Lehrpersonen, welche die Ausbildungsstätten verlassen, über grundlegende Kompetenzen in IKP verfügen. Aus Überlastungsgründen ist es jedoch nicht möglich, alle Kompetenzen bereits im Verlaufe der Grundausbildung zu erwerben. Vielfach fehlen den Auszubildenden in der Ausbildungsphase die Problemsicht und der unmittelbare Problemdruck. Im Sinne des rekurrenten und lebenslangen Lernens müssen deshalb durch Weiterbildungsinstitutionen Weiterbildungsangebote zur IKP gemacht werden.

Umsetzung

- Basisqualifikationen werden im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung vermittelt (vgl. These 1).
- Die Weiterbildungsinstitutionen nehmen den Bereich IKP in ihre Programme auf.
- Projektverantwortliche oder Projektgruppen übernehmen innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen die Aufgabe, aktuelle, praxisbezogene, vertiefende Angebote zur IKP anzubieten.

These 3: Spezifische Ausbildungsgefässe und integrierte Vermittlung

Die Vermittlung von Kompetenzen zur IKP geschieht einerseits in spezifischen Veranstaltungen, andererseits werden Aspekte der IKP auch im Rahmen der verschiedenen Fächer (Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Fachdidaktiken) thematisiert.

Begründung

Entsprechend der Aktualität und Dringlichkeit von Fragen der IKP sind spezifische Ausbildungsgefäße vorzusehen. Nach bisherigen Erfahrungen ist so am ehesten zu garantieren, dass Fragen IKP verbindlich thematisiert und bearbeitet werden.

Gleichzeitig soll IKP kein «exotisches Fach», losgelöst von allen andern Ausbildungsinhalten sein und damit separativen Sichtweisen Vorschub leisten. Gesichtspunkte IKP sollen deshalb in den verschiedenen Fächern berücksichtigt werden.

Umsetzung

- Spezifische Ausbildungsangebote werden im Studienprogramm ausgewiesen und durch speziell qualifizierte Dozentinnen und Dozenten angeboten.
- Fragen der IKP sind ein wichtiger Aspekt, unter welchem Dozentinnen und Dozenten der verschiedensten Fächer ihren Unterricht zu planen und durchzuführen haben. Dies setzt die Weiterbildung der Lehrenden im Bereich IKP voraus (vgl. These 4).
- Um zu überprüfen, ob Gesichtspunkte der IKP im Rahmen der verschiedenen Fächer genügend berücksichtigt werden, sind Qualitätssichernde Massnahmen zu ergreifen (vgl. These 1).

These 4: Qualifikation und Weiterbildung von Dozentinnen und Dozenten

Für den Ausbildungsbereich IKP müssen Spezialistinnen und Spezialisten auf diesem Gebiet beigezogen werden.

Damit der Gesichtspunkt der IKP in den verschiedenen Ausbildungsfächern thematisiert wird, müssen Weiterbildungen für Dozentinnen und Dozenten zum Thema IKP angeboten werden.

Begründung

Fragen der Migration, der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit erweisen sich als zunehmend komplex und vielschichtig. Rasante politische und wirtschaftliche Entwicklungen führen häufig innerhalb kurzer Zeit zu neuen Fragestellungen und Bedürfnissen im Bereich der IKP. Häufig gelingt es nur mehr Fachpersonen, die sich intensiv mit Fragen der Migration und der IKP beschäftigen, sich über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden zu halten. Die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung sollte deshalb mit kompetenten kantonalen und nationalen Fachstellen zusammenarbeiten und entsprechende Fachpersonen beziehen.

Gleichzeitig ist es aber auch nötig, die Dozentinnen und Dozenten für Fragen der IKP zu sensibilisieren und soweit zu qualifizieren, dass sie Fragestellungen der IKP in ihre Ausbildungsprogramme einbeziehen können.

Umsetzung

- Für die Organisation und Durchführung von Ausbildungsteilen im Bereich der IKP arbeiten die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen mit Fachstellen zusammen.
Einzelne Ausbildungsteile zur IKP müssen durch oder in enger Zusammenarbeit mit Spezialistinnen und Spezialisten angeboten werden.
- Es sind Weiterbildungsangebote für die Dozentinnen und Dozenten in den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen anzubieten mit dem Ziel, diese für Fragen der IKP zu sensibilisieren und Wege aufzuzeigen, wie Aspekte der IKP in den einzelnen Fächern berücksichtigt werden können (Ausbildung der Ausbildenden).

These 5: Wissenskompetenzen – Haltungen/Einstellungen – Handlungskompetenzen

Die Ausbildung muss in allen drei Bereichen qualifizieren. Die Entwicklung von Wissenskompetenzen, Haltungen/Einstellungen und Handlungskompetenzen muss eng aufeinander bezogen werden.

Begründung

Verschiedenste Untersuchungen zur Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungen zeigen immer wieder, dass Wissensvermittlung allein nicht genügt, um die berufliche Praxis zu beeinflussen und zu verändern. Ebensowenig genügt die Auseinandersetzung mit allgemeinen Haltungen, Wertvorstellungen und Einstellungen. Es bleibt meist bei allgemeinen Lippenbekenntnissen, die dann aber in der konkreten Praxis nicht handlungswirksam werden.

Damit die Auseinandersetzung mit Fragen der IKP die schulische Praxis der angehenden Lehrpersonen nachhaltig beeinflusst, muss die Vermittlung von Wissenskompetenzen, Haltungen/Einstellungen und Handlungskompetenzen eng aufeinander bezogen werden. Haltungen/Einstellungen und Wertvorstellungen werden am ehesten durch konkrete Begegnungen und Erfahrungen geprägt und verändert. Der Aufbau von Handlungskompetenzen erfordert entsprechende praktische Erfahrungsfelder bereits während der Ausbildung.

Umsetzung

- Persönliche Haltungen, Einstellungen und Wertvorstellungen sollen auf dem Hintergrund der eigenen Biografie der Studierenden und persönlicher Begegnungen und Erfahrungen reflektiert und weiterentwickelt werden.
- Die Auszubildenden müssen bereits während der Grundausbildung Gelegenheit haben, Erfahrungen in heterogenen/multikulturellen Klassen zu sammeln und wirksame Handlungskompetenzen aufzubauen und zu üben (z.B. mindestens ein begleitetes Praktikum in einer heterogenen/multikulturellen Klasse oder Schule).

These 6: Einbezug des «Fremden» in die Ausbildung

Anstatt das «exotische Fremde» draussen, ausserhalb der Ausbildungsstätte zu suchen und zu «beschauen», sollte Heterogenität und Multikulturalität vielmehr in die Ausbildungsstätten hineingeholt und dort gelebt werden.

Begründung

Die Multikulturalität ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen eine Realität, z.T. bereits auch eine Selbstverständlichkeit. Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen nehmen sich häufig noch wie Inseln aus, die sich von der Realität der interkulturellen Gesellschaft abschotten konnten. «Das Fremde» wird ausserhalb der eigenen Institution gesucht, etwa durch den Besuch von multikulturell zusammengesetzten Klassen, den Bezug von Gästen aus Migrantenkulturen in Studienwochen oder Studienreisen ins Ausland.

Aufgrund von formalen und psychosozialen Hindernissen sind Studierende aus andern Kulturbereichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stark untervertreten. Durch eine vermehrte Aufnahme von Studierenden mit einem andern sprachlichen und kulturellen Hintergrund könnte der Austausch zwischen den Kulturen während der Ausbildung direkt thematisiert und eins zu eins gelebt werden. Ausgebildete Lehrkräfte mit einem andern kulturellen Hintergrund könnten in multikulturellen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz «des Anderen» übernehmen und ebenso eine Bereicherung für das Lehrerkollegium bedeuten.

Was für Studierende gilt, gilt in besonderem Masse für Ausbildnerinnen und Ausbildner in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Personen mit einer multikulturellen Biografie werden bestenfalls als Gäste in Ausbildungsprogramme einbezogen – Chancen, Inhalte und Kompetenzen zur IKP durch den direkten Austausch mit kompetenten «informateurs culturelles» zu erwerben, werden kaum genutzt.

Umsetzung

- Durch den Abbau formaler und psychosozialer Hindernisse sollte Personen mit einer multikulturellen Biografie der Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung erleichtert werden.
- Die Lehrkräfte für «heimatliche Kultur und Sprache» sollten in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einbezogen werden.
- In die Ausbildungskollegien sollten gezielt Personen mit mehrkulturellem Hintergrund aufgenommen werden.
- Im Rahmen europäischer Forschungsprogramme (Sokrates) sollte der Austausch von Studierenden und Ausbildnerinnen und Ausbildnern genutzt werden.

These 7: IKP als Brennpunkt berufsfeldbezogener Forschung künftiger Pädagogischer Hochschulen

Für den Bereich «Forschung und Entwicklung» an Pädagogischen Hochschulen bietet sich die IKP als ideales Gebiet berufsfeldbezogener Forschung an.

Begründung

Migrationsbewegungen haben in unserer Gesellschaft und in der Schule innert kürzester Zeit zu tiefgreifenden Veränderungen geführt. In unserem Kontext stellt sich die Frage, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf diese Veränderungen vorbereiten kann.

Eines der grossen ungelösten Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Frage, wie erziehungswissenschaftliche Ausbildung wirksam in konkrete Handlungskompetenzen umgesetzt werden kann. Die IKP bietet aufgrund ihrer dynamischen Entwicklung, ihrer interdisziplinären Ausrichtung und ihrer Praxisorientierung ein günstiges Feld zur Erforschung von Fragen der Professionalisierung durch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Umsetzung

- Die an den Pädagogischen Hochschulen geplanten Abteilungen «Forschung und Entwicklung» befassen sich mit einem Schwerpunkt IKP und Lehrerinnen-/ Lehrerbildung. Im Bereich der IKP soll ein Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet werden.
- Pädagogische Hochschulen arbeiten dabei mit Universitäten und Fachstellen IKP zusammen.

Bibliographie

Documents de base récents pour l'inscription des approches interculturelles dans la formation des enseignantes et enseignants/Aktuelle Basisliteratur zur Frage der Integration interkultureller Pädagogik in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., et Perregaux, C. (1999a). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg, Presses universitaires.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., et Perregaux, C. (1999b). Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances. Berne: Programme national de recherche 33, Rapport de valorisation.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., et Perregaux, C. (1999c). Curriculum de la formation des enseignants et pluralité culturelle et linguistique – Curriculum der Lehrerbildung und sprachlich-kulturelle Vielfalt. Bern: Programmleitung NFP 33.
- FPSE (1997). Visite guidée de la formation des enseignants. Genève, FAPSE.
- Lanfranchi, A., Hagmann, T. (1998). Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A. (1999a). Empfehlungen 1999 zur Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung. Zürich, Fachstelle IKP.
- Lanfranchi, A. (1999b). Standard-Curriculum «IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». Zürich, Fachstelle IKP.
- Lanfranchi, A. (1999c). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich. Bericht über die Umsetzung des Erziehungsratsbeschlusses zur IKP. Zürich: Erweiterte Seminardirektorenkonferenz.
- Perregaux, C. (1994). Odyssea. Accueils et approches interculturelles. Neuchâtel: COROME.
- Perregaux, C. (1996). Odyssea. Accoglienza e approcci interculturali. Bellinzona, Centro didattico cantonale.
- Perregaux, C. (1998). Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Poletti, F. (1997). L'interculturalismo in azione e in questione. Riflessioni pedagogiche e itinerari didattici. Bellinzona: Centro didattico cantonale.
- Prengel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich (2. Aufl.).
- Rüesch, P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Forschungsergebnisse zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen. Zürich: Orell Füssli.

La pédagogie interculturelle: ouvrages généraux/Allgemeine interkulturelle Pädagogik

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). Quelle école pour quelle intégration? Paris: CNDP-Hachette.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Lang.
- Auernheimer, G. (1995). Einführung in die interkulturelle Erziehung (2., überarb. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G., Gstettner, P. H. (1996). Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996. Frankfurt: Lang.
- Gyger, M., Heckendorf, B. (Hrsg. NW-EDK) (1999) Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Bern: Lehrmittel- und Medienverlag.
- Hinz-Rommel, W. (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster: Waxmann.
- Nieke, W. (1995). Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Perregaux, C. (1998). Plaidoyer pour une formation des enseignants à la pluralité culturelle et linguistique. In: Regnault, E. et Hohl, S. (Eds). Education interculturelle et éducation à la citoyenneté. Bruxelles: De Boeck.
- Poletti, F. (1997). L'interculturalismo in azione e in questione. Riflessioni pedagogiche e itinerari didattici. Bellinzona: Centro didattico cantonale.
- Rey, M. (1986). Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Stadler, P. (1994). Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Saarbrücken: Lang.
- Steiner Khamsi, G. (1992). Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich.

Evaluations de la pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants/Evaluationen zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C., und Perregaux, C. (1998). Integration der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern in den vier Sprachregionen der Schweiz. Studie im Rahmen des NFP 33: Publikation in Vorbereitung.
- Boddenberg, G., und Schmid, J. (1992). Bericht einer Evaluation der Wirkung der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung. Zitiert in B. Sträuli Arslan (1993). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Greminger, E. (1998). Evaluation der Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen (ZALF). Referat beim Seminar «Former des enseignants

- à la pluralité linguistique et culturelle», gehalten im Rahmen einer Veranstaltung des NFP 33 in Neuchâtel am 23.1.1998.
- Lehmann, H. (1996). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage = Pédagogie interculturelle et formation des enseignants. Analyse des résultats de l'enquête menée par la CDIP. Bern: IDES, Typoskript.
- Truniger, M. (1995). La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Evolution dans le Canton de Zurich. In: Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A., et Dasen, P. (eds). Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre Migrant II (pp. 247–252). Berne: Lang.

La réussite scolaire des enfants migrants/Schulerfolg von Migrantenkindern

- Alba, R., Handl, J., und Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2(1994), 209–237.
- Allemand-Ghionda, C., et Lusso Cesari, V. (1986). Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés en Suisse. Aarau: Centre de coordination pour la recherche en matière d'éducation.
- Allemand-Ghionda, C. (1998). «A vrai dire, ils nous embêtent... L'école et la normalité factice». Actes du Congrès du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée. Lucerne: SPC, février 1997.
- Bommes, M., und Radtke, F. O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 39(3), 483–497.
- Bundesamt für Statistik (1997). Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern: BFS, «Statistik der Schweiz» Nr. 15.
- Doudin, P.-A. (1996). Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace? Psychoscope (Berne), 17(9), 4–7.
- Doudin, P.-A. (1998). Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz = Scolarisation des enfants portugais en Suisse. EDK-Dossier/Dossier CDIP 55. Berne, CDIP.
- Gomolla, M. (1997). Institutionalisierte Diskriminierung in der Schule – Ein organisationstheoretischer Erklärungsansatz. Konferenzunterlagen des Forschungsprogramms FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung), Bonn.
- Häusler, M. (1999). Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie in fünf Schulen der Deutschschweiz. Zürich: Orell Füssli.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20(1), 45–76.

- Jungbluth, P. (1994). Lehrererwartungen und Ethnizität – Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(1), 113–125.
- Kronig, W. (1996). Besorgnisregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 1, 62–79.
- Lanfranchi, A. (1995). Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionalen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Perregaux, C. (1998). La surreprésentation des élèves issus de familles migrantes dans les circuits scolaires spécialisés: le prix de l'intégration. Actes du Congrès du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée. Lucerne: SPC, février 1997.
- Nicolet, M. (1997). L'intégration des élèves migrants. Quels défis pour les élèves et les enseignants? *Psychoscope*, 1, 11–13.
- Rüesch, P. (1998). Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Lang.

Apprendre dans une langue seconde – plurilinguisme/Lokale Sprachen als Zweitsprache – Mehrsprachigkeit

- Allemand-Ghionda, C. (1997). Les langues de la migration à l'école: stratégies en transition. In: Malthey, M. (Ed.). *Les langues et leurs images* (pp. 177–183). Neuchâtel: IRDP.
- EUNIT (Hrsg. H. Reich). (1998). Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen. Münster: Waxmann.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R., und Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Gogolin, I. (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Graf, P. (1987). Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München: Hueber.
- Gyger, M., Heckendorf, B. (Hrsg.) (1998). *Die schulische Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Nordwestschweiz*. Bern: Lehrmittel- und Medienverlag.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum.
- Köhnen, R. (Hrsg.) (1998). *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang.
- Luchtenberg, S. (1995). *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann.

- Müller, R. (1997). Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweit-spracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Aarau: Sauerländer.
- Oomen-Welke, I. (1998). «..ich kann da nix». Mehr zutrauen im Deutschkurs. Freiburg: Fillibach.
- Perregaux, C. (1991). Quelle place dans l'école pour les langues de l'immigration? In: Dasen, P., et al. (Eds). Vers une école interculturelle (pp. 67–90). Université de Genève. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. No 61.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage. L'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. VALS-ASLA, 67.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (1998). Struktur eines Curriculums für den interkulturellen (Sprach-) Unterricht. In: K. Kuhs und W. Steinig (Hrsg.), Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft (S. 181–195). Freiburg: Fillibach.
- Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (1996). Wenn Deutsch fremd ist. Das fremdsprachige Kind in der Regelklasse. Hintergrundinformationen und Leitgedanken für den schulischen Alltag. Luzern: ZBS (Broschüre).

Collaborer avec les parents/Zusammenarbeit mit den Eltern

- Jung-Fehlmann, M. (1998). «Meine Mutter versteht das nicht!» Elternarbeit mit ausländischen Müttern. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Aspekte 74.
- Lanfranchi, A. (1999). Bedingungen des Schulerfolgs – Bedeutung der Elternarbeit. In: Gyger, M., Heckendorf, B. (Hrsg.) Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz (S. 147–159). Bern: Lehrmittel- und Medienverlag.
- Lanfranchi, A. (1997). Umgang mit Widerstand bei Immigranten. Ein Fall von Dissozialität bei «seelischem Grenzgängertum». In: G. Pulverich (Hrsg.), Psychologie und Therapie bei Kindern und Jugendlichen (S. 35–44). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Lanfranchi, A. (im Druck). Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In: Ochsner, P., Kenny, U., und Sieber, P. (Hrsg.). Schule und ausländische Schüler/innen. Zürich: Rüegger.
- Lanfranchi, A., Hildenbrand, B. (1999). Unterstützung von Kindern in multikulturellen Spannungssituationen: Perspektiven von Familie und Schule. In: G. Romeike und H. Imelmann (Hrsg.), Hilfen für Kinder – Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie (S. 299–315). Weinheim: Juventa.
- Saad, H., und Leumer, W. (1997). Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Schule und Elternhaus Schweiz: Zeitschrift, Broschüren, Veranstaltungen. Adresse:
Gerbergasse 26, 4001 Basel.

Le racisme et l'école/Rassismus und Schule

- Aegerter, R., und Nezel, I. (Hrsg.) (1996). Sachbuch Rassismus. Informationen über Erscheinungsformen der Ausgrenzung. Zürich: Pestalozzianum.
- Cohen, P. (1994). Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument.
- Kalpaka, A., und Räthzel, N. (1990). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo (2. völlig überarb. Aufl.).
- Meier-Mesquita, C. (1998). Aspekte antirassistischer Erziehung. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung (Broschüre).

Supports de cours pour l'enseignement dans les classes ordinaires/ Unterrichtsmaterialien

- Erklärung von Bern (1997). Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zu den Themen: Afrika, Asien, Lateinamerika, ethnische Minderheiten und Rassismus, empfohlen von der Lesegruppe des Kinderbuchfonds Baobab (12. Ausgabe). Zürich: EvB.
- Finsler, H., Halfhide, T., Paoli, G., und Zürcher, G. (1993). Leseeinstieg für Fremdsprachige. Erste Lese- und Schreiberfahrungen für Fremdsprachige ohne Deutschkenntnisse. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Hüsler, S. (1990). Stadzwergen unterwegs. Sprache mit Spiel und Spass. Zürich: Orell Füssli.
- Hüsler, S. (1994). Al fin Serafin. Kinderverse aus vielen Ländern. Zürich: Atlantis, Pro Juventute.
- Hüsler, S. (1995). Der Topf der Riesin – Il pentolino della gigante. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Hüsler, S. (1998). Kioskfrau Lijuba gibt ein Fest. Zürich: Atlantis, Pro Juventute.
- Hüsler, S. und Radmila, B.-M. (1997). Märchen überleben. Märchen in slowenischer, bosnischer, albanischer, kroatischer, serbischer und deutscher Sprache (Broschüre und Tonkassette). Zürich: Pestalozzianum.
- Jugendbuch-Institut (1993). Im andern Land. Kinderbücher als Verständigungshilfe zwischen ausländischen und Schweizerkindern. Zürich: SJI.
- Lindig, S. (1991). «Ich habe meinen Schlitten in Italien vergessen». Ein Foto- und Textbuch über die Situation eingewanderter Kinder in der Schweiz. Bern: Schulstelle Dritte Welt.
- Nodari, C., Neugebauer, C., und Ambühl-Christen, E. (1994/1995). Kontakt 1/2. Deutschlehrmittel für fremdsprachige Jugendliche. Zürich: Lehrmittelverlag.

- Schader, B., und Braha, F. (1996). Shqip! Unterrichtsmaterialien für Albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler und für den interkulturellen Unterricht in der Regel- und Kleinklasse. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Ulich, M., und Oberhuemer, P. (1985). Es war einmal, es war keinmal. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz Praxis.
- Ulich, M., Oberhuemer, P., und Reidelhuber, A. (1987). Der Fuchs geht um ...auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz Praxis.