

Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Rapport fondamental Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et en- seignants en Suisse

COHEP, November 2007

Status des Berichts: Verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am
14./15. November 2007

Autor: COHEP-Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik
Redaktion: Priska Sieber

Inhaltsverzeichnis / Table de matières

Préface	3
Aktuelle Diskurse zur Interkulturellen Pädagogik und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung	5
1.1 Die Bildungsforschung	6
1.1.1 PISA und weitere Untersuchungen zum Schulerfolg	7
1.1.2 Neue institutionelle Ansätze	9
1.1.3 Umgang mit Heterogenität und Intersektionalität	11
1.1.4 Didaktik in multilingualen und multikulturellen Kontexten	13
1.2 Die Migrations- und Bildungspolitik	17
1.2.1 Migrations- und Integrationspolitik	18
1.2.2 Evolution des Politiques Educatives	20
1.3 Die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen	23
1.4 Die Kompetenzen von Lehrpersonen	25
1.5 Was ist Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?	27
Der Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz	29
2.1 Konzeption von Interkultureller Pädagogik (IKP)	29
2.2 Verbindlichkeit	29
2.3 Grundausbildung und Weiterbildung	30
2.4 Spezifische Ausbildungsgefässe und integrierte Vermittlung	31
2.5 Qualifikation und Weiterbildung von Dozierenden	31
2.6 Wissenskompetenzen – Haltungen/Einstellungen – Handlungskompetenzen	32
2.7 Einbezug des „Fremden“ in die Ausbildung	32
2.8 IKP als Brennpunkt berufsbezogener Forschung	32
2.9 Heilpädagogische und therapeutische Berufe	33
2.10 Entwicklung von Empfehlungen	33
„Best Practices“ / „Gute Praxisbeispiele“	34
Verzeichnis der Arbeitsgruppenmitglieder	35
Anhang: Mandat der SKPH-AG IKP	36
Abkürzungsverzeichnis	39
Literaturverzeichnis	40

Préface

Par Marc-Alain Berberat

Se fondant sur un **mandat** implicitement lié à son titre de même qu'aux compétences et responsabilités professionnelles de ses membres, le Groupe de travail Pédagogie Interculturelle de la COHEP s'est d'emblée attaché à ce qu'il considérait comme sa tâche prioritaire : proposer aux institutions chargées de la formation des enseignants un ensemble de recommandations relatives aux structures, aux processus et aux contenus essentiels d'une formation à la Pédagogie culturelle.

Il ne s'agissait pas, pour notre groupe de travail, de définir une conception nouvelle de la Pédagogie interculturelle, mais bien plus d'actualiser, grâce à nos réflexions, ce qui existait déjà, c'est-à-dire les recommandations exhaustives mais surtout pertinentes figurant au Dossier 60 de la CDIP, dossier publié en 2000 et intitulé : **Pour une formation des enseignants aux approches interculturelles**. Mandatés par une organisation représentative des hautes écoles pédagogiques suisses et des instituts universitaires engagés dans la formation initiale et en cours de service des enseignants, nous avons en effet estimé pertinent de fonder nos travaux sur ce document.

Les premières activités du groupe de travail se sont par conséquent orientées sur ce qui, au niveau des HEP suisses et des autres institutions de formation, avait déjà été mis en œuvre dans ce domaine. Nous étions particulièrement préoccupés par l'effet possible, dans un tel domaine, de la « tertiarisation » et de la modularisation de la formation des enseignants.

La focalisation de nos interlocuteurs sur la dimension structurelle de la mise en place du processus de Bologne allait bien vite nous contraindre à un peu plus de patience. Les résultats des élèves issus de la migration aux tests PISA ainsi que le projet HarmoS allaient toutefois rapidement mettre le problème de l'intégration et ses implications pour la formation des enseignants à l'ordre du jour des préoccupations des institutions de formation. C'est sur cette base, comme on pourra le constater ci-dessous, que notre groupe de travail s'est vu confier un nouveau mandat :

Le mandat du 15 février 2006 du Groupe de travail : Pédagogie interculturelle (voir annexe) précisait ainsi les produits attendus de ce groupe :

- **recommandations à l'intention de la COHEP** en vue de la mise en œuvre des recommandations de la CDIP relatives à la pédagogie interculturelle au sein de la formation des enseignantes et enseignants tout en tenant compte des derniers résultats de la recherche (p.ex. PISA, HarmoS, etc.), principes généraux en matière de qualité et
- **recueil de « best practices »** relatives aux questions interculturelles dans la formation initiale et continue.

Pour parvenir aux résultats envisagés ci-dessus, le mandat du groupe de travail prévoyait en outre l'organisation, le 5 septembre 2006, à la PHZ de Zoug, d'une journée de travail qui devait permettre de faire le point sur les expériences réalisées dans les HEP suisses, d'en extraire les apports les plus significatifs afin de permettre aux participantes et participants d'en dégager un ensemble de recommandations.

Grâce à la collaboration de la plupart des institutions de formation des enseignants concernées par notre enquête et notre collecte d'expériences; grâce aussi aux contributions appor-

tées dans le cadre de la Journée d'études, le groupe de travail Pédagogie interculturelle vous propose un dossier qui devrait permettre aux institutions de formation concernées de répondre aux exigences actuelles en matière de formation des enseignants à la pédagogie interculturelle.

Le **chapitre premier**, sous le titre de *Propos actuels relatifs à la pédagogie interculturelle et à la formation des enseignants*, propose une certaine forme de bilan de certains résultats de la recherche en éducation, leurs implications relatives à la prise en considération d'une hétérogénéité croissante des populations scolaires sur le plan linguistique et culturel. Il permet aussi une confrontation entre le développement des politiques en matière de migration et d'intégration et son impact relatif à l'évolution des politiques éducatives, relatives au plan international comme au plan proprement helvétique. Les dernières parties de ce chapitre permettent de suivre les développements récents relatifs aux institutions de formation des enseignants, à la définition des compétences visées par cette formation, et aux stratégies de pédagogie interculturelle mises en œuvre.

Le **second chapitre**, basé sur les résultats d'une recherche effectuée par P. Sieber et S. Bischoff, nous propose un état des lieux relatif à ce qui se passe actuellement au niveau des institutions consultées et qui ont bien voulu partager leurs expériences. Grâce aux réponses fournies ainsi qu'aux dossiers enregistrés en tant que « best practices », on pourra se faire une idée des conceptions qui prévalent en matière de pédagogie interculturelle, du statut de cette discipline dans le plan de formation ainsi que de sa répartition éventuelle entre formation initiale et formation en cours d'emploi.

Les six recommandations sont proposées **dans un document séparé** et s'adressent à des professionnelles et des professionnels de l'éducation. Préférant les pistes de réflexion aux recettes, ce document commence par définir les tâches des différents acteurs impliqués dans la formation des enseignants. La sixième recommandation insiste sur les objets centraux de la pédagogie interculturelle qui devraient constituer les ressources mobilisables pour un enseignant capable *d'agir avec compétence*.

Nous voudrions, au terme de cette préface, **remercier toutes celles et ceux qui ont contribué** de manière directe ou indirecte à la réalisation de notre mandat. Les membres du groupe de travail, bien entendu, mais parmi eux l'équipe de Projet animée par Priska Sieber et comprenant Mesdames Sonja Bischoff, Brigitte Heckendorn, Ingrid Ohlsen, Inge Schnyder.

Ce travail n'aurait bien entendu, pas été possible sans l'appui technique du Secrétariat de la COHEP et en particulier la collaboration de Madame Léa Urben, collaboratrice scientifique.

Nos remerciements s'adressent enfin à tous ceux qui ont contribué à la réussite de notre journée d'études à Zoug, notamment la direction et le personnel de la Haute école pédagogique de Suisse centrale, ainsi que tous les collègues concernés par la pédagogie interculturelle qui, en acceptant de partager leurs expériences en répondant à notre questionnaire, par leur participation au séminaire de Zoug ou par la communication d'un document, ont tenu à démontrer que notre thématique avait, pour eux aussi, un caractère prioritaire.

Lausanne, 27.05.07,
Marc-Alain Berberat
Président du groupe de travail.

Aktuelle Diskurse zur Interkulturellen Pädagogik und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

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

*(Frei aktualisiert nach Paul Moor,
EDK, 2000)*

Seit der Herausgabe des EDK-Dossiers Nr. 60 über „Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (vgl. EDK/CDIP, 2000) hat die Bildungsforschung neue Erkenntnisse zur Interkulturellen Pädagogik gewonnen und sich mit Fragen zu relevanten Kompetenzen von Lehrpersonen auseinandergesetzt; die Bildungspolitik hat verschiedene Diskurse über den Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft in Schule und Unterricht geführt; die Lehrerinnen- und Lehrerbildung schliesslich hat in der Schweiz einen grossen Entwicklungsschritt, nämlich die Tertiarisierung sowie die Bologna-Reformen vollzogen.

Dennoch haben die im EDK-Dossier Nr. 60 formulierten Grundlagen der Interkulturellen Pädagogik (IKP) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor ihre Gültigkeit (vgl. ebd., S. 39-59), bedürfen jedoch der Ergänzung bzw. Neuakzentuierung aufgrund der jüngsten Entwicklungen und neuer Erkenntnisse.

In diesem Kapitel werden deshalb die zentralen Diskurse seit der Herausgabe des EDK-Dossiers Nr. 60 im Jahr 2000 zum Thema IKP in der Bildungsforschung (Abschnitt 1.1), in der Migrationspolitik (Abschnitt 1.2.1), in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Abschnitt 1.3) sowie bezüglich der Kompetenzen von Lehrpersonen (Abschnitt 1.4) dargestellt. Zudem wird der bildungspolitische Diskurs zur Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als historische Entwicklung dargestellt (Abschnitt 1.2.2). Damit wird eine wichtige Grundlage geschaffen, um einerseits zu klären, was Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aktuell bedeutet (Abschnitt 1.5) und um andererseits zu formulieren, welche Ergänzungen und Neuakzentuierungen von IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz notwendig sind, um schliesslich entsprechende Empfehlungen formulieren zu können.

Dieses Kapitel will aber auch den für die Interkulturelle Pädagogik an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zuständigen Personen einen Überblick über aktuelle Auseinandersetzungen mit Relevanz für die IKP sowie Hinweise auf entsprechende Literatur geben.

Für Schnellleserinnen und Schnellleser dieses Kapitels sind die wichtigsten Aussagen der einzelnen Abschnitte in grau hinterlegten Rahmen zusammengefasst.

1.1 Die Bildungsforschung

Von Sonja Bischoff und Priska Sieber

Seit den 1990er-Jahren haben sich die Fragestellungen, Ansätze und Standpunkte der Interkulturellen Pädagogik stark ausdifferenziert, so dass nicht mehr von *der* interkulturellen Bildungsforschung oder *der* Interkulturellen Pädagogik gesprochen werden kann (Hamburger, 1988; Gogolin, 1998; Gogolin, 2000; Gogolin, 2002).

Interkulturelle Pädagogik (IKP) ist aktuell ein pluralistisches Konzept und kann beispielsweise in so unterschiedliche Zugänge wie begegnungsorientierte oder institutionelle Ansätze unterteilt werden (vgl. Abbildung 1). Entsprechend verweisen auch die Ergebnisse der interkulturellen Bildungsforschung je nach Disziplin (Pädagogik, Bildungssoziologie, Cultural Studies, Sozialanthropologie etc.) und (kulturtheoretischer) Bezugstheorie auf sehr unterschiedliche Konsequenzen für Unterricht, Schule, Bildung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

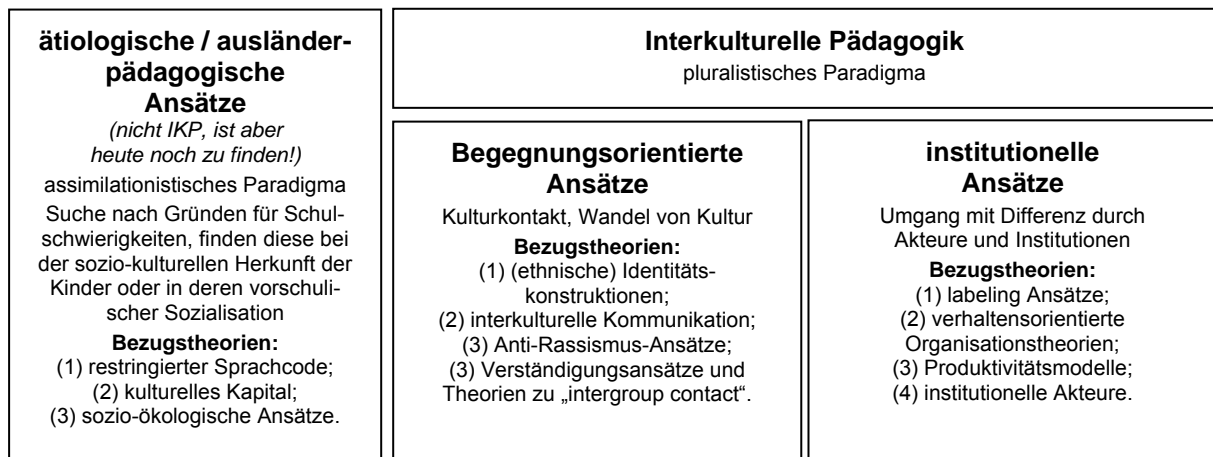


Abbildung 1: Ansätze und Bezugstheorien der interkulturellen Bildungsforschung (eigene Abbildung)

Die Pluralisierung der IKP kommt u.a. in den aktuellen Auseinandersetzungen um den Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ zum Ausdruck. Während auf der einen Seite am Begriff festgehalten wird (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006), suchen andere die aus den neuen Perspektiven erschlossenen Felder auch mit angepassten Begriffen zu erfassen. Dazu gehört etwa die „Migrationspädagogik“ (vgl. Mecheril, 2004), die Bereiche „Migration und Bildung“ (vgl. Beiträge in Hamburger, Badawia & Hummrich, Hrsg., 2005), „Erziehung und Migration“ (vgl. Diehm & Radtke, 1999), „Bildung und Einwanderungsgesellschaft“ (vgl. Hormel & Scherr, 2004) oder die „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel, 1995) bzw. der „Umgang mit Heterogenität“ (vgl. Abschnitt 1.1.3).

Interkulturelle Pädagogik (IKP) ist ein pluralistisches Konzept, das je nach Disziplin und (kulturtheoretischer) Bezugstheorie auf sehr unterschiedliche Konsequenzen für Unterricht, Schule, Bildung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung verweist. Die Interkulturelle Pädagogik gibt es nicht. Dies kommt aktuell in den verschiedenen Begriffen für IKP zum Ausdruck, wie beispielsweise „Migration und Bildung“, „Migrationspädagogik“, „Pädagogik der Vielfalt“ oder „Umgang mit Heterogenität“.

In jüngster Zeit haben insbesondere folgende Auseinandersetzungen die Pluralisierung der IKP erhöht:

- neue Struktur-analyisierende bzw. neue historisch-institutionelle Ansätze zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten durch Migration (Abschnitt 1.1.2);
- die Subsumierung von Interkultureller Pädagogik unter das Konzept des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität (Abschnitt 1.1.3);
- neue Ansätze der Didaktik in multikulturellen und multilingualen Kontexten (Abschnitt 1.1.4).

Diese Auseinandersetzungen werden in den folgenden Abschnitten dargestellt, weil sie die Grundfesten der „Interkulturellen Pädagogik“ betreffen. Nur wenn genau beschrieben werden kann, welche Aspekte zur „Interkulturellen Pädagogik“ gehören, können auch entsprechende berufsrelevante Kompetenzen sowie weitere Hinweise für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert und schliesslich an den Pädagogischen Hochschulen gefördert bzw. umgesetzt werden.

Darüber hinaus haben die Untersuchungen im Rahmen von PISA (Programme for International Student Assessment) zu einem verstärkten Interesse an sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen geführt, obwohl bereits frühere Studien aufzeigten, dass Kinder und Jugendliche aus immigrierten und/oder aus sozial schwächer gestellten Familien im und durch das Bildungssystem in der Schweiz benachteiligt sind (vgl. Lischer, 1997; Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997; Rüesch, 1998; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000). Diese für die Interkulturelle Pädagogik höchst relevante Thematik hat aufgrund der PISA-Studien in den letzten Jahren an Brisanz gewonnen und ist zu einem zentralen Diskussionsthema sowohl in der Bildungsforschung als auch in der Bildungspolitik, aber auch in der breiten Öffentlichkeit geworden. Die zentralen Ergebnisse aus PISA für die IKP sowie weitere neuere empirische Ergebnisse zum Thema werden im Folgenden in der gebotenen Kürze dargestellt (Abschnitt 1.1.1), bevor auf die neuen Diskurse in der interkulturellen Bildungsforschung eingegangen wird.

1.1.1 PISA und weitere Untersuchungen zum Schulerfolg

Eines der wohl zentralsten Resultate aus den Analysen der PISA-Daten für die Schweiz ist die Erkenntnis, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu einem sehr hohen Masse von der sozialen Herkunft und der Bildungsnähe ihres Elternhauses beeinflusst werden (vgl. OECD, 2001; BFS/EDK, 2002; Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003; BFS/EDK, 2004; OECD, 2004). Da bisher soziale Herkunft in der Schweiz stark mit Migrationshintergrund und Fremdsprachigkeit korrelieren, treffen die erwähnten Befunde überdurchschnittlich oft auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu. Dieser Zusammenhang lässt sich zwar für alle Länder, die bei PISA teilgenommen haben, nachweisen (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Die Schweiz gehört jedoch zusammen mit Deutschland und Belgien zu den Ländern mit den grössten Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten (ebd., S. 379ff.). Der hohe Einfluss der sozialen Herkunft zeigt sich auch in Bezug auf den besuchten Schultypus: Knapp drei Viertel der Jugendlichen in Schulen mit hohen Anforderungen stammen aus einem sozial höher gestellten Elternhaus; ihr Anteil in Schulen mit Grundanforderungen beträgt dagegen nur rund ein Viertel (Buschor, Gilomen & McCluskey, 2003, S. 19).

Viele Jugendliche aus immigrierten Familien und solche mit tieferem sozioökonomischem Status sind auch im Hinblick auf ihre Bildungsaspirationen bzw. ihren nachobligatorischen Bil-

dungsverlauf benachteiligt, was verschiedene aktuelle Schweizer Studien belegen (BFS, 2003; Meyer, Stalder & Matter, 2003, S. 11; Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004).

In ihrer Studie zur Thematik der sozialen Integration und Leistungsförderung zeigen Coradi Vellacott et al. (2003) anhand eines Vergleichs von sechs PISA-Teilnahmeländern¹ auf, dass die Gruppe von Jugendlichen, die unter Mehrfachbenachteiligung leiden (z. B. mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache, aus einer sozial tiefer gestellten Familie stammend, den Unterricht in einem unvoreilhaftem Schulumfeld besuchend), in der Schweiz grösser ist als in den Vergleichsländern. Die für die Schweiz charakteristische späte Einschulung und frühe Selektion könne ausserdem dazu beitragen, dass die soziale Differenzierung begünstigt werde. Zum einen bleibe der Schule aufgrund der späten Einschulung weniger Zeit, die beim Schuleintritt bereits bestehenden Unterschiede bzw. Benachteiligungen auszugleichen; zum anderen seien in der Schweiz die Übertrittsentscheidungen stark durch die Lehrpersonen und Eltern beeinflusst, was dazu führen könne, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur gemäss ihres Leistungspotenzials, sondern auch aufgrund des sozialen Status der Eltern in verschiedene Schultypen zugewiesen würden (ebd., S. 64f.). Coradi Vellacott et al. (2003) folgern, dass die soziale Herkunft „als Einflussgrösse erkannt werden [muss], die trotz jahrzehntelangen Bemühungen um schulische Chancengleichheit ihre Bedeutung nicht verloren hat“ (S. 112).

Auf die Problematik der Selektion für Schülerinnen und Schüler aus immigrierten Familien verweist auch (Moser, 2002, S. 114f.). Die Empfehlung der EDK (1991), die Fremdsprachigkeit bei Selektionsentscheiden und Schülerbeurteilungen angemessen zu berücksichtigen, scheine aufgrund der vorliegenden Daten wirkungslos geblieben zu sein. Jugendliche aus immigrierten Familien hätten nach wie vor eingeschränkte Chancen für eine adäquate Bildungsbeteiligung.

Dennoch zeigen Vergleiche der Schweiz mit anderen Ländern mit einer ähnlich schwierigen Bildungsaufgabe (heterogenere Rahmenbedingungen, europäische Staaten, die seit der Nachkriegszeit Arbeitskräfte rekrutieren²) gute Ergebnisse (vgl. OECD, 2006): Die Schweiz erreicht mit ihrer heterogenen Schülerschaft gegenüber diesen Ländern ein überdurchschnittliches Resultat in Mathematik. Gleichzeitig ist der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Ergebnisse in der Schweiz nicht ausgeprägter als im OECD-Durchschnitt. Insbesondere was die Integration der zweiten Generation anbelangt, kann sich die Schweiz sehen lassen. Hier zeigen die Schweizer Schülerinnen und Schüler die beste Mathematikleistung und hinter Schweden die zweitbeste beim Lesen, auch wenn sie insgesamt hinter den Schweizer Schülerinnen und Schülern zurückbleiben, wie das Beispiel der italienischen Kinder und Jugendlichen zeigt (vgl. Kurmann et al., 2001). Ausserdem finden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz verglichen mit anderen Ländern sehr gute schulische Bedingungen (Ressourcen, Infrastruktur, Schulklima) vor.

Mehrere von der PISA-Steuerungsgruppe formulierte Empfehlungen zielen auf eine bessere Förderung von Fremdsprachigen und/oder sozial schwächer gestellten Jugendlichen. So sollen etwa die Lesekompetenzen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern besonders gefördert werden; in Schulen mit einem Fremdsprachenanteil von 30% oder mehr seien besondere Massnahmen zur sprachlichen (und kulturellen) Integration zu treffen. Es werden chancenfairere Selektionsverfahren gefordert, damit nicht länger sozio-kulturelle Kriterien ausschlaggebend seien. Eine weitere Empfehlung zielt auf die Einführung einer obligatorischen

¹ Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Kanada, Schweiz

² Dänemark, Deutschland, Luxemburg, Norwegen, Österreich und Schweden

Vorschulstufe, um insbesondere fremdsprachige Kinder und solche aus bildungsfernem Elternhaus möglichst früh gezielt fördern zu können (Buschor et al., 2003, S. 30ff).

Dass die ersten Weichen für den späteren Schulerfolg bereits im Vorschulalter gestellt werden und diesem Zeitabschnitt für die Förderung u.a. von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernem Elternhaus eine sehr hohe Bedeutung zukommt, wird auch durch eine Studie von Lanfranchi (2004) empirisch belegt. Er untersuchte die Auswirkungen von unterschiedlichen Betreuungsformen von 4- bis 6-jährigen Kindern in drei Schweizer Städten³. Als zentrales Ergebnis hält er fest, dass Kinder, die im Vorschulalter ergänzend zur Familie betreut und gefördert wurden (in Tagesfamilien, Krippen, Kindergarten o.ä.) von ihren Kindergarten- bzw. Primarlehrpersonen im Hinblick auf die kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten durchschnittlich besser beurteilt werden als Kinder, die keine ausserfamiliären Betreuungsangebote in Anspruch nahmen.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass in den schweizerischen Bildungssystemen einiges an Optimierungspotenzial bezüglich gerechter Verteilung von Lebenschancen durch das Bildungssystem besteht – ein zentrales Qualitätskriterium von Bildungssystemen – und insbesondere schulstrukturelle Aspekte von zentraler Bedeutung sind. Hier knüpfen die neueren institutionellen Ansätze an.

Die Ergebnisse von PISA und weiteren Untersuchungen zu Bildungschancen zeigen, dass Schulerfolg und nachobligatorische Bildung massgeblich von der sozialen Herkunft und der Bildungsnähe des Elternhauses beeinflusst werden. Diese Faktoren korrelieren in der Schweiz stark mit Migrationshintergrund und Fremdsprachigkeit. Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler hat in allen untersuchten Bildungssystemen einen beträchtlichen Einfluss auf den Schulerfolg. In der Schweiz ist dieser insbesondere bei der ersten Generation von Immigrierten relativ hoch. Dies wird aktuell insbesondere auf die späte Einschulung und die frühe Selektion in den Bildungssystemen der Schweiz zurückgeführt.

1.1.2 Neue institutionelle Ansätze

Die in der Ungleichheitsforschung wurzelnde interkulturelle Bildungsforschung hat durch die Erkenntnisse, dass sich Benachteiligungen im Bildungswesen nicht auf einzelne Kategorien wie Nationalität, Kultur, sozio-ökonomischen Status oder Herkunftssprache reduzieren lassen und diese Zuschreibungen zu Personen zudem kontextabhängig und einem permanenten Wandel unterzogen sind, nach erweiterten Betrachtungen des Problems gesucht. Dabei wanderte der Blick weg von den benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Familien hin zu Strukturen und Praktiken im Bildungssystem und dessen Umfeld sowie der kritischen Reflexion der Interkulturellen Pädagogik selbst. Vor diesem Hintergrund haben sich in jüngster Zeit einige grundlegend neue Perspektiven auf die Interkulturelle Pädagogik entwickelt, die im Folgenden in groben Zügen dargestellt werden.

In einer der Perspektiven wird die Unterscheidung zwischen Ausländerinnen bzw. Ausländern und Einheimischen zum Gegenstand der Betrachtung und es wird danach gefragt, wie diese Unterscheidungen in der Öffentlichkeit und im Bildungswesen (auch in der Interkulturellen Pädagogik) hergestellt bzw. konstruiert werden (vgl. u.a. Bommes & Radtke, 1993). Dabei wird dem Bildungswesen und seiner Interkulturellen Pädagogik vorgeworfen, u.a. durch die Unter-

³ Neuchâtel, Locarno und Winterthur

scheidung und unterschiedliche Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine institutionelle Diskriminierung und einen „pädagogisch halbierten Anti-Rassismus“ zu betreiben, der „... die institutionelle Seite des Problems ausser Reichweite verlegt“ (Radtke, 1995, S. 856). Als Massnahme für die Praxis wird ein pädagogischer Zugang vorgeschlagen, mit dem die Lehrpersonen und die Bildungsplanung dazu befähigt werden sollen, sich der eigenen, unbewussten und ungewollten Diskriminierungspraktiken bewusst zu werden und zu versuchen, diese zu vermeiden (vgl. Diehm et al., 1999). Auch wenn die Perspektive der institutionellen Diskriminierung auf die bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem mittlerweile empirisch belegt ist (vgl. Gomolla & Radtke, 2002) und wertvolle Reflexionen angestossen hat, so dass seither kulturelle Differenz in der Interkulturellen Pädagogik nicht mehr unhinterfragt vorausgesetzt werden kann, bleiben dabei die Interaktionen in spezifischen Situationen innerhalb der Institution weitgehend unbeachtet (vgl. Scherr, 1998; vgl. Nohl, 2001).

Eine erweiterte und daran anschliessende Perspektive ist diejenige auf die besonderen, historisch gewachsenen Konfigurationen eines spezifischen Bildungssystems und damit der grossen Bedeutung der bestehenden Strukturen für das aktuelle Handeln. So haben sich frühere Sichtweisen, Denk- und Argumentationsmuster beispielsweise der Migrationspolitik oder der Interkulturellen Pädagogik in den bildungspolitischen und bildungsrechtlichen Bestimmungen sowie in den Handlungsroutrinen der Akteure vergegenständlicht. Sie bilden die Grundlagen für aktuelle Unterscheidungen und Ungerechtigkeiten sowohl auf institutioneller als auch auf der Handlungsebene und stellen klare Grenzen für Wandlungsprozesse z.B. in Richtung „einer Vorstellung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen“ (EDK, 2000, S. 40) dar (vgl. u.a. Fend, 2006; Gogolin et al., 2006; Sieber, 2006; 2007; Gogolin & Nauck, Hrsg. 2000). Die Folgen der Migration auf Bildung werden somit nicht mehr als isolierte Phänomene betrachtet, sondern als allgemeine Momente vergangener und gegenwärtiger Transformationsprozesse, die forschungspraktisch eingelöst werden, indem konsequent vergleichende Perspektiven eingenommen werden (vgl. Diefenbach & Nauck, 2000; vgl. Gogolin, 2000; Herzwardt-Emden & Westphal, 2000; List, 2000). Aktuelle Studien dazu untersuchen insbesondere die vor allem in den deutschsprachigen Bildungssystemen sehr ausgeprägten Strategien der „Besonderung“ sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart (vgl. u.a. die Beiträge in Gogolin & Neumann, Hrsg., 1997) und können u.a. Erklärungen dafür aufzeigen, warum in den Schweizer Bildungssystemen beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überproportional häufig im Sonderschulbereich anzutreffen sind und dadurch geringere Chancen auf Schulerfolg haben (vgl. Sieber, 2006). „Die komplementäre Seite dieser Strategie ist es, dass die als allgemein geltenden Bereiche des Schulsystems keine integrierenden Modalitäten des Umgangs mit Verschiedenheit herausbilden mussten“ (vgl. Gogolin, 2003).

Insgesamt zeigen die neuen institutionellen Ansätze auf, dass und wie soziale Ungleichheit und Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch und im Bildungssystem hergestellt und aufrechterhalten werden. Sie verweisen zudem auf den komplexen Prozess von Systemtransformationen und machen deutlich, dass Bildungsreformen an die aktuellen, historisch gewachsenen Strukturen anknüpfen müssen und damit optimale Problemlösungen nur unvollständig und in langfristigen Prozessen zu erreichen sind.

Neue institutionelle Ansätze untersuchen, wie in der Vergangenheit und Gegenwart Unterscheidungen und damit verbundene Wertungen z.B. für ausländische und schweizerische Schülerinnen und Schüler in der Öffentlichkeit und im Bildungswesen hergestellt bzw. konstruiert werden. Dadurch werden Strukturen und Prozesse erhellt, durch die Benachteiligungen im Bildungssystem hergestellt und aufrechterhalten werden. Für die (deutsch)schweizerischen Bildungssysteme konnten institutionelle Ansätze insbesondere aufzeigen, wie die ausgeprägte Strategie der „Besonderung“ die Entwicklung von integrierenden Modalitäten des Umgangs mit (sprachlicher und kultureller) Verschiedenheit verhindert hat. Die neuen institutionellen Ansätze verweisen zudem auf eine hohe Komplexität von Systemtransformationen und darauf, dass Bildungsreformen an die aktuellen, historisch gewachsenen Strukturen anknüpfen müssen. Dadurch wird dem Kopieren von Praktiken aus anderen Bildungssystemen Grenzen gesetzt.

1.1.3 Umgang mit Heterogenität und Intersektionalität

Ein weiterer für die Interkulturelle Pädagogik wichtiger Diskurs, der in den 1990er-Jahren seine Wurzeln hat und sich aktuell in den Konzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz stark niederschlägt (vgl. Kapitel 2), ist derjenige um das integrierte Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel, 1995) bzw. des *Umgangs mit Heterogenität* in der Schule (vgl. Hinz, 1993; Wenning, 1999). Damit wurden die in der Vergangenheit in der Pädagogik thematisierten Differenzlinien insbesondere entlang von Gesundheit/Behinderung (Sonderpädagogik), Geschlecht (Gender-Pädagogik) und Kultur (Interkulturelle Pädagogik) in ein umfassendes Konzept zusammengeführt. Im Mittelpunkt einer „Pädagogik der Vielfalt“ bzw. des Umgangs mit Heterogenität steht das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schülergruppen und -persönlichkeiten, also das gemeinsame Lernen von Nichtbehinderten und Behinderten, Mädchen und Knaben, Schweizern und Ausländerinnen, Kindern mit lokaler und anderer Erstsprache, aber auch von Jüngeren und Älteren, Armen und Reichen, schulisch Begabten und Schulschwachen und von Schülerinnen und Schülern mit allen anderen Unterschiedlichkeiten. Ziel einer „Pädagogik der Vielfalt“ sind nach Prengel (1995) die Vermeidung von normativen und normalisierenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, eine Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit und zur Anerkennung der Heterogenität, kurz, zum Umgang mit Differenz und Gleichheit.

Diese neue Zusammenführung und der damit verbundene Versuch der Aufhebung von Differenz ist allerdings nicht ohne *Kritik* geblieben. Von Lutz (1999) beispielsweise wird die Analogisierung der Differenzlinien Geschlecht, Gesundheit und Ethnie/Kultur in der „Pädagogik der Vielfalt“ kritisiert, denn die genannten Differenzen sind im Bezug auf Genesis und Geltung unterschiedlich, die Differenzen somit unterschiedlich verschieden, auch wenn Lutz den Versuch, die einzelnen Diskurse zu überschreiten und zu verbinden, grundsätzlich als kreativ und weiterführend beurteilt. Katzenbach (2000) sieht in der „Pädagogik der Vielfalt“ die Gefahr, dass ohne Bezugstheorie über das, was in der Bildungsarbeit als normaler Entwicklungsverlauf anzusehen ist, keine Aussagen mehr über mögliche Entwicklungsverläufe und Handlungsfähigkeit abgeleitet werden können, sodass kein Entwicklungspotenzial mehr auszumachen ist und keine gesellschaftliche Benachteiligung oder andere mögliche Ursachen zu entdecken sind, die die Kinder in der Entfaltung ihrer Potenziale behindern. Ohne Vorstellung über eine Normalentwicklung bleibt nur noch die ausschliessliche Orientierung am Kinde, so dass nichts anderes mehr übrig bleibt, als die Kinder so zu akzeptieren, wie sie sind. Die Kritik von Rauschenberger (2001) geht in eine ähnliche Richtung, wobei er kompetenztheoretisch argumen-

tiert und betont, dass Kompetenztheorien nicht Gleichheit und Differenz, sondern Allgemeines und Besonderes als zentrales Begriffspaar von pädagogischen Konzepten nahe legen. Er verweist zudem darauf, dass Differenzen in erster Linie festgestellt werden, Gleichheit aber herzustellen versucht werden muss.

So kreativ und anregend das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ bzw. des Umgangs mit Heterogenität also sein mag und so wichtig und richtig die Stossrichtung einer gemeinsamen Schulung aller Kinder und Jugendlichen in einer Schule für alle ist, so wenig kommt auch die „Pädagogik der Vielfalt“ nicht umhin, Normen zu nennen, an denen sich die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und damit die Bildungsprozesse auszurichten haben. Aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik sind diese allerdings stärker als bisher auf eine multikulturelle, multilinguale und global vernetzte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auszurichten und multiperspektivisch zu organisieren (vgl. Abschnitt 1.1.4).

Insgesamt gilt, dass Interkulturalität – verstanden etwa als Sensibilität für mögliche kulturell geprägte Differenzen und Kompetenzen für einen konstruktiven Umgang damit – und Interkulturelle Pädagogik immer mehrdimensional gedacht werden müssen, zumal insbesondere in individualisierten Gesellschaften die Individuen selbst in verschiedenen Kontexten unterschiedlich sind und die eigenen Kulturen sich zudem wandeln (vgl. Beiträge in Hess & Wulf, Hrsg., 1999).

Die Vielfalt von Menschen und möglichen Differenzlinien ist zudem Gegenstand einer neuen Strömung der Ungleichheitsforschung, die sich unter dem Begriff der *Intersektionalität* formiert hat. Der von Crenshaw (1989) aus der Frauenforschung eingebrachte Begriff der Intersektionalität beschreibt die Überlagerungen und Überschneidungen von verschiedenen Differenz- und Strukturkategorien wie Kultur, Ethnie, Nationalität, Muttersprache, Geschlecht, Alter, Gesundheit/Behinderung, Begabung, Status, sexuelle Präferenzen etc. Aktuelle Forschungsvorhaben zu Fragen der Intersektionalität befassen sich entsprechend mit der Analyse von Überlagerungen der Differenzlinien, insbesondere mit deren Bedeutungen bezüglich Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie von Machtbeziehungen und Ausgrenzungsmustern (vgl. u.a. Leiprecht & Lutz, 2005). Damit können sie einen Beitrag zum Verständnis darüber leisten, in welchen Situationen in der Schule welche Differenzen bedeutsam sind, und beispielsweise Kontextmerkmale identifizieren helfen, die potenzieller Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entgegenwirken.

Der Umgang mit Heterogenität bzw. die „Pädagogik der Vielfalt“ versteht sich als Konzept, mit welchem die in der Vergangenheit in der Pädagogik thematisierten Differenzlinien insbesondere entlang von Gesundheit/Behinderung (Sonderpädagogik), Geschlecht (Gender-Pädagogik) und Kultur (Interkulturelle Pädagogik) in ein umfassendes Konzept zusammengeführt sind. Ziel dieses Zugangs ist es, normative und normalisierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen zu vermeiden und den Umgang mit Gleichheit und Differenz zu fördern.

Auch wenn das Konzept in den aktuellen Diskursen mehrheitlich positiv aufgenommen und grundsätzlich als weiterführend beurteilt wird, hat es dennoch einige Kritik erfahren. Einerseits wird mit der „Pädagogik der Vielfalt“ eine Analogisierung von Konzepten vorgenommen, die sich bezüglich Genesis und Geltung in der schulischen Realität stark unterscheiden. Andererseits wird darauf hingewiesen, dass Pädagogik ohne Bezugstheorie über das, was als normale Entwicklung bzw. als anzustrebende Kompetenzen anzusehen ist, nicht auskommt. Jede Pädagogik braucht formulierte Bildungsziele. Diese sind aktuell aber stärker als bisher auf multikulturelle, multilinguale und global vernetzte Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler auszurichten.

Aktuell wird die Vielfalt von Menschen, von möglichen Differenzlinien und der Umgang damit u.a. in der Schule zudem im Rahmen der neuen Intersektionalitätsforschung untersucht.

1.1.4 Didaktik in multilingualen und multikulturellen Kontexten

Der Kontext der Grosszahl der Schweizer Schulen wird nicht nur als Folge von Migration multikulturell. Die Multikulturalisierung ist auch hausgemacht durch die Individualisierung und die dadurch möglichen verschiedenen Lebensformen und -normen. Dem gegenüber ist die Zunahme der Multilingualität der Schweizer Bevölkerung eindeutig auf die verstärkte Migration zurückzuführen. Gemäss der letzten Volkszählung gibt es in der Schweiz 50 Sprachgemeinschaften mit mehr als 600 Mitgliedern, wobei die Landessprache Rätoromanisch erst auf Rang zehn der in der Schweiz gesprochenen Sprachen steht (vgl. Nodari & Schader, 2004).

Dieser sich wandelnde Kontext verlangt nach entsprechenden didaktischen Reflexionen. Die Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahren intensiv mit entsprechenden Fragen befasst, im deutschsprachigen Raum allerdings mehrheitlich auf normativer Ebene. Dabei können verschiedene Perspektiven unterschieden werden, die insbesondere für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutend sind:

Fragen nach der Vermittlung der Unterrichtsinhalte bei unterschiedlichen (kulturellen) Lernvoraussetzungen sowie im Hinblick auf eine internationalisierte Welt;

- Fragen nach den besonderen personalen und sozialen Kompetenzen, die in einem multikulturellen und multilingualen Kontext an Bedeutung gewinnen;
- Fragen nach der Vermittlung der Unterrichtssprache sowie der generellen Förderung von Mehrsprachigkeit.

Diese drei Bereiche der Didaktik, die sowohl die Inhalte als auch die Methoden von deren Vermittlung betreffen, werden in den folgenden Abschnitten kurz beleuchtet.

1. Interkulturelle Didaktik und Perspektivenwechsel

In den vergangenen Jahren rückte die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ins Blickfeld allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Auseinandersetzungen auf der Grundlage der Erkenntnis, dass in der Schule zu vermittelnde Fachinhalte anschlussfähig an das Vorwissen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu gestalten sind. Beides verlangt nach spezifischen didaktischen Konzepten, die in der Literatur oft unter dem Begriff der interkulturellen Didaktik subsumiert werden. Gleichzeitig gewannen der multikulturelle und multilinguale Kontext, die Globalisierung, Individualisierung und Flexibilisierung der Lebenswelten für die Formulierung von Bildungszielen an Bedeutung.

Auf der einen Seite wird in interkulturellen Didaktiken versucht, die kulturellen Wissensprägungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, indem beispielsweise kulturell unterschiedlich geprägte Raumvorstellungen, Zeitverständnisse, Einstellungen zum Handeln, Selbstkonzepte, religiöse Grundlagen, historische Sichtweisen oder politische Konzepte einbezogen werden. Beispiele solcher didaktischer Ansätze liefern etwa die Beiträge in Reich, Holzbrecher und Roth (Hrsg., 2000). *Auf der anderen Seite* werden die Grundlagen des in der Schule vermittelten Wissens analysiert, transparent gemacht und einer Differenzierung unterzogen. Dazu gehört die Tatsache, dass das in unseren Schulen vermittelte Wissen in der Regel an die Erfahrungen von lokalen Mittelschichtskindern anknüpft (vgl. Fend, 1980) und auf

sozial- und naturwissenschaftlichen Grundlagen basiert. Dieses positivistische Paradigma ist allerdings nur eine von vielen möglichen Weltansichten (vgl. Gordon, 1997) und bedarf insbesondere in einer interkulturellen Didaktik einer Differenzierung. Auernheimer (2003) beispielsweise spricht von der Notwendigkeit einer „Erweiterung der Perspektiven durch Überwindung der monokulturellen Orientierung“ (ebd., S. 142f.) und verlangt nach multiperspektivisch organisierten Bildungsprozessen. Die aktuellen Bestrebungen in manchen Schweizer Kantonen zur Neuformulierung des Religionsunterrichts ist ein Beispiel dafür.

Generell wird heute in der Literatur ein multiperspektivischer Zugang zum (schulischen) Wissen favorisiert, bei dem an das Eigene, Lokale, Traditionelle angeknüpft wird, darüber hinaus aber weitere mögliche Normen, Denkweisen, Kommunikationsmöglichkeiten oder Verhaltensmuster als ebenfalls richtig dargestellt werden. Neuere Konzepte wie das Globale Lernen, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder der Interreligiöse Unterricht setzen diese Vorstellung um.

2. Interkulturelle Kompetenzen

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gilt zudem als zentrale Komponente der interkulturellen Kompetenz, die in multikulturellen Kontexten generell an Bedeutung gewinnt. Interkulturell kompetent ist, wer verschiedene Wertsysteme (auch die eigenen) versteht, unterschiedliche Denk-, Kommunikations- und Verhaltensmuster erkennt und in der Gegenwart von Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen für alle Beteiligten stimmig handeln kann. Solch situativ angepasstes Verhalten setzt allerdings eine Reihe von Kompetenzen voraus, die erst in ausgewogener Kombination ihre Wirkung entfalten. Dazu gehören sowohl kognitive Kompetenzen (Kenntnisse über verschiedene Wertsysteme, Denk-, Kommunikations- und Verhaltensmuster), affektive Kompetenzen (Empathiefähigkeit), Selbstkompetenzen (Kennen der eigenen Stärken, Schwächen, Emotionen, Bedürfnisse) sowie motivationale Kompetenzen (Lernbereitschaft). Diese Vielschichtigkeit von interkulturellen Kompetenzen verweist darauf, dass diese nicht durch kurzfristige Trainings oder eine einzelne spezifische Methode aufgebaut werden können, sondern dass der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen einen langfristigen Prozess mit unterschiedlichen Zugängen notwendig macht.

Für die Förderung von interkulturellen Kompetenzen sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei (angehenden) Lehrpersonen wurden in der Vergangenheit eine Reihe von Zugängen entwickelt, deren Vielfalt sich in der hier angebrachten Kürze nicht beschreiben lässt (dazu sind u.a. antirassistische Erziehung, Konflikttrainings oder internationale/-kulturelle Austauschprojekte zu zählen). Es liegt auch eine ganze Reihe empirischer Forschungsberichte zu verschiedenen Bereichen der interkulturellen Kompetenzentwicklung vor, die insbesondere im angelsächsischen Raum eine lange Tradition hat und substanzielle methodologische Fortschritte erzielte (vgl. u.a. die Beiträge in Banks & McGee Banks, 2004). Dennoch gelten einige Schlüsselprobleme bis heute als ungelöst: (1) die sich vergrößernde Liste von notwendigen Bedingungen für positive Wirkungen vermindert das praktische Interesse; (2) es fehlt nach wie vor eine Beschreibung der Prozesse, mit denen Haltungen beeinflusst werden können; (3) es fehlen Untersuchungen darüber, inwieweit in einer spezifischen Situation festgestellte Wirkungen generalisierbar sind. Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass insbesondere der interkulturelle Kontakt und damit die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen eine nachweisbare Wirkung zeigen, insbesondere bezüglich des Abbaus von Vorurteilen und verschiedener Aspekte der persönlichen Haltungen. Die Forschung hat allerdings auch gezeigt, dass viele Variablen den Effekt beeinflussen – wie etwa der sozioökonomische Status der Beteiligten, das soziale Milieu der Kontaktsituation, das Ausmass an vorgängig bestehenden Vorurteilen, Emo-

tionen während der Begegnung oder die Dauer der Auseinandersetzung (vgl. Pettigrew, 2004).

Bezüglich der interkulturellen Kompetenzentwicklung durch Programme im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde ebenfalls insbesondere im angelsächsischen Raum einige Forschung betrieben (für aktueller Übersichten vgl. Bennett, 2001; Sleeter, 2001; Cochran-Smith, Davis & Fries, 2004). Diese befasst sich allerdings mehrheitlich mit Fragen der Veränderung der Haltungen und Vorstellungen (beliefs) über „die Anderen“ sowie Faktoren, die dies begünstigen. Dabei wird deutlich, dass insbesondere die gewählten Methoden (eher als die Inhalte) einen entscheidenden Einfluss haben (vgl. Brown, 2004) und dass die eigene Arbeitserfahrung in multikulturellen Klassen eine wichtige Voraussetzung für die Veränderung von Haltungen darstellt (vgl. Sleeter, 2001). Bezüglich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zudem zu betonen, dass studentische Mobilitätsprogramme einen Beitrag zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenzen leisten können (vgl. z.B. Maiworm, Steube & Teichler, 1993; Thomas, 1999; Thomas, Kamhuber, Chang & Ehret, 2001; Eichhorn, Feroiu, Marin & Ollinger, 2002; Hammer, 2005; Kehm, 2005; Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard, 2006), sowie die Internationalisierung der Hochschulen die heute notwendige Fähigkeit zum Perspektivenwechsel begünstigt (vgl. Szczyrba & Wildt, 2005; Otten, 2006).

Generell lässt sich sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Lehrpersonen zusammenfassen, dass – wie bei allen anderen Kompetenzen, die handlungsrelevant werden sollen – für den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen eine enge Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischen Erfahrungen, die Verbindung also von affektiven, kognitiven und behavioralen Lernprozessen als zentral gilt, wobei die individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen der Lernenden einen entscheidenden Einfluss haben und berücksichtigt werden müssen.

3. Sprachförderung

In den Schweizer Volksschulen hatten im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 23,7 % der Schülerinnen und Schüler keinen Schweizer Pass und 19,3 % eine andere Muttersprache als eine der vier Landessprachen (vgl. BFS, 2006). Dabei gilt es zu beachten, dass immer mehr Kinder mit Schweizer Pass zweisprachig aufwachsen, worauf die Tatsache verweist, dass fast die Hälfte der heute in der Schweiz geschlossenen Ehen binational ist. Zudem gibt es Schülerinnen und Schüler, die zwar eine Landessprache sprechen, diese aber nicht die Unterrichtssprache an ihrem Wohnort ist.

Da kognitives Lernen und damit ein Grossteil des schulischen Lernens weitgehend mit Sprachlernen gleichgesetzt werden kann (Auf- und Ausbau von Konzepten hinter Begriffen), ist es nicht erstaunlich, dass Kinder und Jugendliche mit anderer Erstsprache als der Unterrichtssprache (oder anderem familiären Sprachhabitus als demjenigen der mittelschichtorientierten Volksschule) vor besondere Herausforderungen gestellt sind bzw. die Schulung dieser Kinder nach besonderen Unterrichtskonzepten verlangt. Aber auch hier gilt: die zwei- oder mehrsprachigen Kinder stellen eine sehr heterogene Gruppe dar, von neu eingereisten bis zum Grossteil der hier geborenen, von wohlhabenden Diplomatenkindern bis zu mittellosen Asylbewerbenden.

Aufgrund der Forschung zum Zweitspracherwerb kann heute mit relativ hoher Sicherheit u.a. folgendes ausgesagt werden (vgl. Reich & Roth, 2002; Ahrenholz, 2006): (1) Zweisprachigkeit stellt grundsätzlich keine intellektuelle Überforderung dar, geht oft sogar mit einer früheren Entwicklung der Sprachbewusstheit einher und kann die kognitive Entwicklung günstig beeinflussen, insbesondere dann, wenn Erst- und Zweitsprache ein hohes Niveau erreichen (vgl.

Cummins, 1982). (2) Der Erwerb der Zweitsprache bis zu einem für schulisches Lernen angemessenen Niveau ist allerdings auch unter günstigen Bedingungen ein mehrjähriger Prozess, bedingt eine intensive Nutzung beider Sprachen sowie eine adäquate Förderung. Zu bedenken ist dabei, dass das Zielniveau sich von Schuljahr zu Schuljahr erhöht, (3) Eine Nutzung der Erstsprache im Unterricht, ohne den Unterricht anderweitig anzupassen, hat eine positive Auswirkung auf das fachliche Lernen und den Erwerb der Zweitsprache.

Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass separierte Förderung der Zweitsprache zwar den Zweitspracherwerb unterstützt und die Lernbedingungen für die übrigen Fächer verbessert, insgesamt aber ein vergleichsweise schwaches Instrument ist und nicht nachhaltig wirkt, ausser wenn er eng an die Fachinhalte im Regelunterricht geknüpft ist. Dagegen bewirkt ein mehrjähriger Unterricht in der Erstsprache nicht nur eine weitere Entwicklung dieser Sprache, sondern führt auch zu höheren Leistungen sowohl in der Fachkompetenz (z.B. in Mathematik) als auch in der Zweitsprachenkompetenz (zeigt die weitaus höchste Wirkung). Unterricht im Medium beider Sprachen fördert nicht nur die Kompetenzen in beiden Sprachen, sondern kann zudem den Schulerfolg verbessern, wenn weitere Qualitätskriterien gegeben sind (vgl. Thomas & Collier, 2001; Slavin & Cheung, 2005)⁴.

Folglich sind Faktoren, welche den Unterrichtsspracherwerb und damit den Schulerfolg von fremdsprachigen Kindern fördern, (1) ein (mehrjähriger) Fachunterricht im Medium der Erstsprache, (2) die intensive, gezielt gesteuerte, an Fachinhalten orientierte und an die Lernenden angepasste Förderung der Unterrichtssprache mit explizit formulierten Sprachzielen, (3) eine Atmosphäre der Anerkennung von sprachlicher und kultureller Vielfalt und (4) ein möglichst weitgehender Einbezug der Förderung in den Regelunterricht.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet dies, dass den (angehenden) Lehrpersonen Kompetenzen zu vermitteln sind, die sie befähigen, eine integrierte Förderung der Zweitsprache in allen Fächern zu betreiben, Unterrichtsmethoden zu verwenden, welche die Anerkennung von sprachlicher Vielfalt zum Ausdruck bringen und diese im Sinne der Entwicklung von sprachlicher und kultureller Bewusstheit nutzt (language and cultural awareness). Dazu sind in den vergangenen Jahren verschiedene unterstützende Lehrmittel, Handreichungen und Studien entstanden (vgl. Roche, 2001; Piepho, 2003; Hölscher, Piepho & Roche, 2006; Oomen-Welke, 2006). Ein beachtlicher Fundus ist auch in der Schweiz entstanden, der unter anderem speziell auf die hiesige Sprachensituation (Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache) eingeht (Portmann-Tselikas, 1998; Neugebauer & Nodari, 2002-2004; Oskaar, 2003; Perregaux, de Goumoëns & Jeannot, 2003; Büchel & Isler, 2004; Schader, 2004; Cathomas & Carigiet, 2005; Saudan et al., 2005). Die darin dargestellten Zugänge gilt es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzuführen und einzuüben.

⁴ In ihrer Metaanalyse früherer Studien zu bilinguaem Unterricht resümieren Slavin und Cheng (2005), dass es nur wenige qualitativ befriedigende Studien zu bilinguaem Unterricht gibt, wobei „12 found effects favoring bilingual education and 5 found no differences“ (S. 31). Besonders positiv haben Programme abgeschnitten, in denen die Lesekompetenz in zwei Sprachen gefördert wurde und die Förderung auf die verschiedenen Lernenden abgestimmt war.

Der zunehmend multikulturelle und multilinguale Kontext der Schweizer Schulen verlangt nach einer Anpassung didaktischer Zugänge, sowohl methodischer als auch inhaltlicher Art. Dazu hat sich die Bildungsforschung vorwiegend mit drei grossen Entwicklungsfeldern befasst, aus denen Anforderungen an Schule und Lehrpersonenbildung abgeleitet werden können: die interkulturelle Didaktik, die Förderung spezifischer personaler und sozialer Kompetenzen (interkulturelle Kompetenzen) sowie die Unterstützung des Zweit- bzw. Mehrsprachenerwerbs.

***Interkulturelle Didaktik** verlangt grundsätzlich ein Zweifaches. Auf der einen Seite die Reflexion, Differenzierung und das Transparent-machen der Art des in der Schule vermittelten Wissens. Auf der anderen Seite die Berücksichtigung der unterschiedlichen, heterogenen, oft kulturell geprägten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Damit wird eine Fachdidaktik angesprochen, die mehrperspektivisch ausgerichtet ist.*

*Die Förderung von **interkulturellen Kompetenzen** in Schule und Lehrpersonenbildung ist grundsätzlich ein langfristiger Prozess, der mehr als einzelne Veranstaltungen verlangt. Dabei sind insbesondere die verwendeten Methoden von grosser Bedeutung. Als besonders wirksam für die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen hat sich eine enge Verzahnung von theoretischen Reflexionen und praktischen Erfahrungen insbesondere in realen interkulturellen Lebensfeldern (interkulturelle Kontakte, Austauschprogramme, Unterricht in multikulturellen Schulklassen) erwiesen, der die individuellen Voraussetzungen der Beteiligten berücksichtigt.*

*Die **Sprachförderung** von Kindern und Jugendlichen mit anderer Erstsprache als der Unterrichtssprache ist ein mehrjähriger Prozess, der besonders erfolgreich verläuft, wenn die Kinder einen Fachunterricht im Medium ihrer Erstsprache erhalten, die Förderung der Zweitsprache im Regelunterricht integriert, an Fachinhalten orientiert und gezielt gesteuert wird sowie eine Atmosphäre der Anerkennung von sprachlicher und kultureller Vielfalt gepflegt wird. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet dies, dass allen (angehenden) Lehrpersonen Kompetenzen zu vermitteln sind, die dazu führen, dass sie in ihrem Fachunterricht eine an die sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler angepasste Sprachförderung betreiben. Dazu liegen in der Schweiz gute Materialien vor.*

1.2 Die Migrations- und Bildungspolitik

Neuere Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen auf, dass insbesondere die Bildungspolitik eine bedeutende Grösse bei der Gestaltung von Chancengleichheit in Bildungssystemen darstellt, aber auch die Migrationspolitik eines Landes bezüglich Chancen und Risiken der Leistungs- und Chancenförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielt (vgl. OECD, 2006). Entsprechend werden im Folgenden die aktuellen Trends in der Schweizer Migrations- und Integrationspolitik dargestellt sowie die historische Entwicklung der Bildungspolitik in Bezug auf die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgezeigt, welche den Rahmen für Interkulturelle Pädagogik in Unterricht, Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung prägen.

1.2.1 Migrations- und Integrationspolitik

Von Priska Sieber und Christiane Perregaux

Die Schweiz ist seit mehr als hundert Jahren ein Einwanderungsland und die Wirtschaft seit spätestens Mitte des letzten Jahrhunderts von ausländischen Arbeitskräften abhängig. Es ist somit kein Zufall, dass Migrations- und Integrationsfragen seit längerem zu den wichtigsten Themen auf der politischen Agenda der Schweiz gehören.

Die Migrationspolitik der Schweiz hat sich in der Vergangenheit aufgrund sich wandelnder politischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen mehrfach verändert (vgl. Piguet, 2006). In der unmittelbaren Nachkriegszeit standen die Grenzen für Arbeitskräfte offen, in den 1960-er Jahren erfuhr die Migrationspolitik fremdenfeindliche Impulse, in den 1970-er Jahren fand eine grosse Rückwanderung als Folge der Erdölkrise statt, in den 1980-ern waren neue Einwanderungsschübe zu verzeichnen, für die 1990-er Jahre kann von einer Asylkrise gesprochen werden und seit dem Jahr 2002 sind als Folge des Inkrafttretens der bilateralen Verträge über die Personenfreizügigkeit die Grenzen für Arbeitskräfte aus der Europäischen Union offen und damit zum ersten Mal eine Zuwanderung einer hohen Zahl an qualifizierten Arbeitskräften zu verzeichnen, auf Kosten derjenigen aus Nicht-EU-Staaten (vgl. seco, BFM & BFS, 2005).

Die Schweizer Migrations- und Integrationspolitik weist heute allerdings nach wie vor Züge einer „Gastarbeiterpolitik“ auf (vgl. Haug, 2006). Migration wird einerseits als vorübergehende Arbeitsmigration betrachtet und die Grenzen sind offen für Migrantinnen und Migranten, die auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden. Andererseits weist die Integrationspolitik ausschliessende Tendenzen auf, indem der Erwerb der Staatsangehörigkeit und der Zugang zu politischen Rechten in der Schweiz im internationalen Vergleich zu den langfristigen und restriktivsten Prozessen gehören (vgl. Wicker, 2004; Studer & Arlettaz, in Vorbereitung). Dieser politische Ansatz ist Ausdruck einer ausgrenzungsorientierten, historisch gewachsenen Identität der Schweiz (vgl. Mottier, 2000) und wird in jüngster Zeit in Volksabstimmungen zum Thema Migration und Staatsangehörigkeit immer wieder bekräftigt (vgl. Haug, 2006). Einerseits wurden das Personenfreizügigkeitsabkommen zwischen den EU15/EFTA-Staaten sowie der Beitritt zu den Verträgen von Schengen und Dublin angenommen, andererseits wurden Vorschläge für eine vereinfachte Einbürgerung mehrmals abgelehnt (vgl. Steiner & Hans-Rudolf, Hrsg., 2004). Im Jahr 2006 wurden vom Schweizer Stimmvolk die siebte Revision des Asylgesetzes (AsylG), das insbesondere eine Verschärfung der Aufnahme- und Wegweisungsverfahren von Asylbewerbenden beinhaltet, und ein neues Ausländergesetz (AuG), mit dem zum ersten Mal auch die Integration einen wichtigen Stellenwert erhält⁵, angenommen. Die Integration von Ausländerinnen und Ausländern hat seither im politischen Diskurs eine wichtige Bedeutung eingenommen, wobei eine Grosszahl der Parteien in ihren Programmen oder Äusserungen Integration mit Assimilation gleichsetzen. Einige Kantone der Schweiz haben allerdings das Stimm- und Wahlrecht für Ausländerinnen und Ausländern mit Niederlassungsbewilligung und langer Aufenthaltsdauer eingeführt. Ein kommunales und kantonales Stimm- und Wahlrecht für die ausländische Bevölkerung besteht in den Kantonen Neuenburg (erstmalig 1849, neu 1984/2000) und Jura (seit 1979), in den letzten Jahren haben zudem die Kantone Freiburg,

⁵ In Art. 4 des Bundesgesetzes über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG) vom 16. Dezember 2006 werden die Integrationsziele formuliert und in Abs. 2-4 heisst es, dass die Integration längerfristig und rechtmässig anwesenden Ausländerinnen und Ausländern ermöglichen soll, am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben teilzuhaben, dass Integration sowohl den entsprechenden Willen der Ausländerinnen und Ausländer als auch die Offenheit der schweizerischen Bevölkerung voraussetzt und dass es erforderlich ist, dass sich die Ausländerinnen und Ausländer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen und insbesondere eine Landessprache erlernen.

Genf und die Waadt ein kommunales Stimm- und Wahlrecht eingeführt und die Kantone Appenzell-Ausserrhodan, Basel-Stadt, Graubünden ein fakultatives kommunales Stimm- und Wahlrecht erlaubt.

Les enseignants se trouvent face à un double discours de l'institution qui se veut humaniste, continuant de promouvoir l'égalité des chances pour tous sans avoir toujours les moyens de son discours, et un débat public à travers les médias qui ne cesse de pointer la population étrangère et les jeunes étrangers comme des obstacles à la bonne marche sociale et scolaire de la société. Les généralisations abusives qui circulent ne sont pas sans conséquences sur les représentations sociales de la population dont les enseignants font partie et donc sur la façon de considérer (en partie au moins) les élèves issus de la migration de milieux socioéconomiques défavorisés et leur parcours scolaire. La formation doit tenir compte de ce contexte.

Heute stammt ein Drittel der Schweizer Bevölkerung durch einen Elternteil oder beide direkt von Migrantinnen und Migranten ab (vgl. Piguët, 2006). Im Jahr 2005 hatten insgesamt 21,9 % der in der Schweiz lebenden Bevölkerung keinen Schweizer Pass (vgl. BFS, 2006) und damit nur teilweise Zugang zu politischen Rechten. Dazu zählten Ende September 2005 rund 25'000 anerkannte Flüchtlinge und rund 23'000 vorläufig aufgenommene Ausländerinnen und Ausländer (vgl. BFM, 2006), was 2,9 % aller Ausländerinnen und Ausländer entspricht.

Allerdings sind bezüglich Integration, insbesondere der Integration in den Arbeitsmarkt in der Schweiz, grosse Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen zu verzeichnen (vgl. Haug, 2006):

- Migrantinnen und Migranten aus dem Norden und Westen der EU zeichnen sich durch eine hohe Erwerbsbeteiligung zu einem grossen Teil in qualifizierten Berufen aus.
- Die meisten nichteuropäischen Migrantinnen und Migranten verzeichnen geringere Erwerbsquoten als diejenigen aus Europa.
- Staatsangehörige aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei zeigen ein gemischtes Bild: Einige Gruppen sind bezüglich Ausbildung und Arbeitsmarktleistung mit den Bürgerinnen und Bürgern West- und Nordeuropas vergleichbar, andere stehen den Migrantinnen und Migranten aus Regionen der Entwicklungsländer näher.
- Von den anerkannten Flüchtlingen in Bundeszuständigkeit im erwerbsfähigen Alter zwischen 16 bis 65 Jahren sind trotz verbrieft Gleichstellung mit der einheimischen Bevölkerung in wichtigen Bereichen (Zugang zum Arbeitsmarkt, Familiennachzug, Sozialversicherungen) nur 20,5% erwerbstätig. Und auch vorläufig Aufgenommene haben nur einen eingeschränkten Zugang zur Berufsbildung und zum Arbeitsmarkt, denn ihre Erwerbsquote liegt bei lediglich 34% (BFM, 2006).

Dies bedeutet für einen Teil der Migrantinnen und Migranten und deren Kinder eine prekäre Situation, was die wirtschaftliche und – damit eng verbunden – die soziale Integration in die schweizerische Gesellschaft anbelangt. Dies wird zusätzlich dadurch verschärft, dass sogar in den Arbeitsmarkt Integrierte nicht vor Armut gefeit sind und auch diesbezüglich die ausländischen Staatsangehörigen in der Schweiz stark übervertreten sind (13,2% davon gehören zu den so genannten Working Poor gegenüber 5,7% bei den Schweizerinnen und Schweizern). Auch hier bestehen bei der ausländischen Bevölkerung grosse Unterschiede. Während nur 2,8% der Erwerbstätigen aus nördlichen und westlichen Ländern der Europäischen Union (EU15-Staaten) von Armut betroffen sind, beläuft sich die Quote der Working Poor bei Staatsangehörigen der südlichen Länder der EU auf 12,9%. Diese Quote erreicht 19,9% bei Ausländerinnen und Ausländern, die aus Nichtmitgliedstaaten der EU stammen; d.h. sie ist dreieinhalbmal so hoch wie bei Schweizer Staatsangehörigen (vgl. BFS, 2004, S. 8).

Trotzdem können die langfristigen Integrationsprozesse in der Schweiz als Erfolgsgeschichte gelten. Die in der Schweiz geborenen Kinder von Migrantinnen und Migranten sind ihren Eltern hinsichtlich Ausbildungsniveau und beruflicher Position überlegen. Sie sind sozial mobil, innovativ und schneiden häufig besser ab als gebürtige Schweizerinnen und Schweizer (vgl. Haug, 2006). Allerdings sind auch hier grosse Unterschiede zwischen den genannten Migrantengruppen festzuhalten (vgl. Bauer & Riphahn, 2005).

Künftig werden sich in der Schweiz allerdings Migrationsfragen und Integrationspolitik an einer stark gewandelten Realität auszurichten haben. Die neuen Immigrantinnen und Immigranten sind in der Regel gut qualifiziert und in den Arbeitsmarkt integriert, stammen zu einem beachtlichen Teil aus Deutschland und sprechen unsere Sprache. Aus sozialpsychologischer Sicht kann erwartet werden, dass dadurch eine veränderte Dynamik in Gang kommen. Das Bedürfnis der Schweizerinnen und Schweizer nach Abgrenzung und Eigenständigkeit kann allenfalls wieder erhöht werden, denn je näher man den jeweils Anderen ist, umso ausgeprägter kann die Neigung zur Bildung und Kommunikation von Gruppenidentitäten werden. Ausgeprägtere Gegensätze zwischen Gruppen lassen oft eine Koexistenz in gewisser Entfernung voneinander eher zu (vgl. Tajfel, 1981).

Die Schweizer Migrations- und Integrationspolitik entspricht in ihren Grundzügen nach wie vor weitgehend einer „Gastarbeiterpolitik“: Migration wird vorwiegend als Arbeitsmigration für die auf dem Schweizer Arbeitsmarkt benötigten Arbeitskräfte verstanden und Integration mit dem damit verbundenen Zugang zu politischen Rechten ist im internationalen Vergleich der langfristige und restriktivste Prozess. Im Jahr 2005 hatte jede fünfte in der Schweiz lebende Person keinen Schweizer Pass. Bezüglich Integration in den Arbeitsmarkt in der Schweiz bestehen jedoch grosse Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen, was für einen Teil der Migrantinnen und Migranten und deren Kinder in Bezug auf die wirtschaftliche und soziale Integration in die schweizerische Gesellschaft eine prekäre Situation bedeutet. Trotzdem können die langfristigen Integrationsprozesse in der Schweiz als Erfolgsgeschichte gelten, denn die in der Schweiz geborenen Kinder von Migrantinnen und Migranten sind ihren Eltern hinsichtlich Ausbildungsniveau und beruflicher Position überlegen.

Künftig werden sich in der Schweiz allerdings Migrationsfragen und Integrationspolitik an einer stark gewandelten Realität auszurichten haben, denn seit des Inkrafttretens der bilateralen Verträge über die Personenfreizügigkeit ist eine Zuwanderung einer hohen Zahl an qualifizierten Arbeitskräften zu verzeichnen auf Kosten derjenigen aus Nicht-EU-Staaten.

1.2.2 Evolution des Politiques Educatives

Par Marc-Alain Berberat

1. Un thème d'actualité croissante...

Pour tous ceux qui, sur le plan pédagogique aussi bien que politique, se verront confier la responsabilité de conduire à bien la réalisation des recommandations comprises dans notre rapport ou devront, le cas échéant, affronter certaines résistances, il nous a semblé essentiel d'effectuer un survol, au niveau international comme au niveau national, des intentions ou déclarations politiques en matière d'intégration des enfants issus de la migration ainsi que de leurs conséquences sur la formation des enseignants.

Le caractère chronologique de notre revue devrait permettre aux personnes intéressées de se rendre compte de l'évolution de ces politiques durant les années quatre-vingt, tout d'abord -

mais surtout - à partir du début des années nonante qui, rappelons-le, coïncide avec la « chute du Mur de Berlin » et la nouvelle dimension, dès cette époque, des migrations internationales sur le plan européen.

Lors d'un Forum « Culture et Démocratie » rassemblant en septembre 1991, à Prague, sous l'égide de l'UNESCO, des ministres de toute la planète, l'auteur de ce chapitre, alors représentant de la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante (CMOPE), devait souligner qu' « avec l'éducation interculturelle, on favoriserait une approche dialectique de la contradiction entre les cultures ; en cherchant par exemple à préserver à la fois l'unité de l'école et la diversité culturelle des populations scolaires. Le bi- ou pluriculturalisme qui préside à certaines activités scolaires est le passage obligé vers l'élaboration d'une culture commune. La culture de l'immigré aussi bien que celle du pays hôte, sont valorisées. Les protagonistes du processus d'éducation interculturelle sont les enfants du pays hôte et ceux qui sont issus de la migration. Chacun a la possibilité d'apprendre les éléments de la culture de l'autre et ainsi d'opérer une décentration de soi... d'apprendre à connaître les schèmes d'assimilation de l'autre. Chacun apprend à se placer du point de vue de l'autre ! Avec l'approche interculturelle dans l'éducation, c'est un autre exemple de jeu à somme croissante qui nous est offert. Avec l'assimilationnisme, il y avait manifestement un perdant : le migrant. Dans l'éducation interculturelle, tous les joueurs progressent, il n'y a plus ni gagnant ni perdant. »

Comme on le constatera, c'est bien là le défi que cherchent à affronter les auteurs des diverses recommandations que nous allons évoquer ci-dessous. Après avoir effectué une revue détaillée, sur plus de 20 ans, d'un certain nombre de constats, de recommandations ou de commentaires relatifs à la scolarisation des enfants issus de la migration ainsi qu'à leurs implications au niveau de la formation des enseignants, nous nous limiterons à en reformuler ci-dessous les thématiques principales en mentionnant les documents les ayant mentionnées de manière plus ou moins explicite.

2. Scolarisation des enfants et adolescents issus de la migration.

- La diversité culturelle, en particulier celle résultant de l'immigration, devrait être appréhendée comme une chance pour les sociétés. Si la diversité culturelle peut être considérée comme un défi (challenge), c'est dans son acception positive que ce terme doit être interprété. Dans ce sens, il y a lieu de développer, des politiques éducatives, des standards et des pratiques éducatives et didactiques qui considèrent l'hétérogénéité de manière valorisante et constructive. (voir Stability Pact for South-eastern Europe, 1999; EDK/CDIP, 2006c)
- L'éducation interculturelle concerne tous les élèves. (voir Conseil de l'Europe, 1984; 2006)
- Les politiques actuellement en discussion relativement à l'inclusion scolaire ne devraient pas faire perdre de vue les besoins particuliers et différents des élèves issus de la migration et de ceux qui rencontrent des troubles d'apprentissage et sont aujourd'hui confiés aux filières d'enseignement spécialisé. (voir EDK/CDIP, 1991; Lischer, 1997)
- L'affectation à des classes parallèles ou aux écoles spécialisées des élèves issus de la migration est une solution de facilité qui ne contribue pas à leur intégration et qui doit être évitée. Il y a lieu, au contraire, de permettre à la pédagogie interculturelle de se développer parallèlement à la pédagogie spécialisée, notamment par l'établissement de bases légales et l'octroi des ressources financières requises pour l'accomplissement d'un tel mandat. (voir EDK/CDIP, 1991; Lischer, 1997; Rosenberg et al., 2003)

- Les efforts visant à l'intégration des enfants issus de la migration devraient commencer dès la préscolarité; un dépistage précoce de leurs difficultés devrait être effectué. (voir EDK/CDIP, 1991; 2003; FIMM, 2005; Conseil de l'Europe, 2006)
- Les structures scolaires prévoyant, dès la sixième année de l'école obligatoire, l'orientation des élèves selon des filières constituent un sérieux obstacle à l'intégration des élèves migrants ainsi qu'à leur accès à la formation professionnelle. Il n'est pas démontré que les classes hétérogènes constituent un frein aux apprentissages des meilleurs élèves. (voir CFR/EKR, 1999; EDK/CDIP, 2000)
- L'allophonie des élèves issus de la migration doit être prise en compte dans leur évaluation, notamment à l'occasion des décisions portant sur leur promotion, leur orientation ou leur sélection. (voir EDK/CDIP, 1991; 2006b; 2006c)
- L'intégration au niveau scolaire implique en outre des mesures visant à la réduction des grandes différences que l'on relève actuellement au niveau des compétences linguistiques des jeunes, des mesures qui doivent aller de pair avec un encouragement du plurilinguisme. (voir Ambühl-Christen, Da Rin, Nicolet & Nodari, 2000; EDK/CDIP, 2003)
- Toutes les mesures proposées ci-dessus impliquent une « *généralisation de l'école enfantine* ». Une scolarisation obligatoire pour tous dès l'âge de cinq ans représente une mesure indispensable à l'instauration d'un système scolaire plus équitable. (voir EDK/CDIP, 2003; Conseil de l'Europe, 2007)

3. Formation des enseignantes et enseignants à la Pédagogie interculturelle.

Les mesures proposées ci-dessus impliquent pour les institutions de formation des enseignants un examen approfondi de leurs pratiques actuelles en matière de pédagogie interculturelle :

- Une telle formation est obligatoire et s'adresse à tous les enseignants, de la pré-scolarité au Lycée ou à la Formation professionnelle. (EDK/CDIP, 2003; Rosenberg et al., 2003; VPOD, 2006; EDK/CDIP, 2006a)
- Bien qu'elles aient quelques caractéristiques en commun, notamment la thématique de l'hétérogénéité, la formation des enseignants à la pédagogie interculturelle et la formation à la pédagogie spécialisée dans les classes ordinaires ne doivent pas être confondues. (voir EDK/CDIP, 2000; Rosenberg et al., 2003; Conseil de l'Europe, 2006)
- Une formation en cours d'emploi, obligatoire, doit être prévue à tous les niveaux du système éducatif pour permettre aux enseignants de prendre mieux en considération la diversité de leurs élèves, en particulier dans le cadre des procédures d'évaluation, d'orientation ou de sélection. (voir EDK/CDIP, 1991; CFR/EKR, 1999; EDK/CDIP, 2003; Grossenbacher & Oberdorfer, 2006; VPOD, 2006)
- Des mesures doivent être prises en vue de faciliter l'accès à la formation ou à la fonction enseignante à des personnes issues de la migration. (voir Conseil de l'Europe, 1984; 2006; EDK/CDIP, 2006a; Conseil de l'Europe, 2007)
- La présence, dans le curriculum des HEP, de modules obligatoires relatifs à la formation des enseignants à la Pédagogie interculturelle doit constituer une condition de la reconnaissance des diplômes par la CDIP. (voir EDK/CDIP, 2003; 2006c)

4. Essai de synthèse relatif à la formation des enseignant-e-s.

Pour celles et ceux qui ont contribué à la rédaction du présent document et des recommandations qu'il propose, il est tout d'abord rassurant de constater que les intentions politiques que nous avons résumées ci-dessus, qu'elles proviennent de sources nationales ou internationales, qu'elles expriment le point de vue des responsables politiques ou celui des organisations professionnelles et syndicales de l'enseignement, reposent sur les mêmes constats et reflètent les mêmes priorités concernant les mesures à prendre, sur le plan des structures des systèmes éducatifs, des pratiques éducatives ainsi que de la formation des enseignants. Il est intéressant de constater que les résultats de l'Enquête internationale PISA, s'agissant des élèves issus de la migration, viennent renforcer les recommandations formulées au cours des vingt-cinq dernières années.

Quels enseignants voulons-nous former? Si l'on se réfère aux implications de ce qui précède, on doit attendre des enseignantes et enseignants de tous les niveaux du système éducatif qu'elles ou ils soient formé-e-s de manière spécifique et qu'ils soient attentifs à la diversité culturelle. On attend, en particulier, qu'elles ou ils :

- envisagent l'intégration de tous les élèves ou étudiants qui leur sont confiés comme une mission primordiale et soient en mesure de considérer la diversité en classe, en particulier la diversité culturelle, comme une chance plus que comme un défi,
- développent les compétences nécessaires pour conduire, à tous les niveaux du système scolaire, des apprentissages dans des classes hétérogènes, et soient prêt-e-s à s'engager dans des systèmes éducatifs basés sur l'abandon des filières et la mise en oeuvre du principe de l'inclusion,
- puissent participer, en qualité de professionnel-le-s de l'éducation, au développement de structures éducatives et de programmes scolaires et être ainsi en mesure d'aider les parents d'élèves, en particulier ceux qui sont issus de la migration, à surmonter le mur d'incompréhension qui les sépare fréquemment de l'école et de ses pratiques,
- bénéficient, en formation continue aussi bien qu'en formation initiale, d'une formation spécifique en Pédagogie interculturelle ; formation au cours de laquelle puisse en outre se développer une culture commune aux enseignant-e-s de tous les degrés, une culture commune qui devrait permettre de contribuer à renforcer l'équité des systèmes éducatifs, en particulier au niveau des processus d'orientation, de sélection ou de promotion qui les jalonnent.

1.3 Die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen

Von Eva Greminger

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat in den letzten Jahren tief greifende Veränderungen erfahren. Grundlage und Anstoss für diese Entwicklung bildeten einerseits die „Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen“ der EDK (vgl. EDK, 1993; Generalsekretariat-EDK, 2005), das „Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe“ (vgl. EDK, 1999a) und das entsprechende Reglement für Lehrkräfte der Sekundarstufe I (EDK, 1999b) sowie im Jahr 2002 die „Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen“ (vgl. FHR-EDK, 2002).

Die früheren Lehrerinnen- und Lehrerseminarien wurden zu Pädagogischen Hochschulen, und damit dem tertiären Bildungssystem zugeordnet; sie sollen als Teil des berufs- und praxisorientierten Fachhochschulsystems ins gesamtschweizerische Hochschulwesen einbezogen werden.

Gleichzeitig haben viele Pädagogische Hochschulen begonnen die Bologna-Deklaration umzusetzen, indem sie unter anderem Kreditpunkte (ECTS) für Studienleistungen vergeben. Mit der Berechnung der studentischen Arbeitszeit und der damit verbundenen Vergabe von ECTS pro Studieneinheit werden die Ausbildungsgänge, zumindest was die zeitliche Aufwendung betrifft, vergleichbar, die Mobilität der Studierenden wird erleichtert und die Abschlüsse können von Hochschule zu Hochschule ganz oder teilweise anerkannt werden. Die Einführung der ECTS bedeutet aber auch, dass ein vergleichbares Ordnungsprinzip der Ausbildungsinstitutionen entwickelt werden muss. Mit der Modularisierung wird versucht, dies zu erreichen (vgl. Tresp, 2006, S. 286ff.). In der Beschreibung der Module werden nebst den Inhalten auch die zu erwerbenden Fach- und berufsbezogenen Kompetenzen festgehalten.

Die Vergabe von Leistungspunkten bietet die Chance, dass Aspekte der Interkulturellen Pädagogik nachweislich in den Modulen der Studiengänge vorkommen und die Erreichung der angestrebten Kompetenzen überprüft werden muss.

Schliesslich werden im „Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe“ (vgl. EDK, 1999a) unter anderem Minimalanforderungen betreffend Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte, die Studiendauer und die Zulassungsvoraussetzungen festgelegt. Für die Interkulturelle Pädagogik ist insbesondere Artikel 3 Absatz b von Bedeutung, denn darin wird festgehalten, dass der Bereich der Erziehungswissenschaften Aspekte der Interkulturellen Pädagogik umfassen muss. Die EDK-Anerkennung erhalten also jene Pädagogischen Hochschulen, welche für die Studierenden nachweislich den Erwerb interkultureller Kompetenzen vorsehen.

Die bereits im Dossier 60 (vgl. EDK/CDIP, 2000) geforderte Verbindlichkeit bezüglich der IKP in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erhält damit das nötige Gewicht.

Anerkennungsreglement, Umsetzung der Bologna-Deklaration und die Modularisierung der Studiengänge schaffen die Voraussetzungen für den Erwerb der in verschiedenen Papieren (vgl. ebd.; Grossenbacher et al., 2006) beschriebenen Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen.

Inwiefern diese für die Belange der Interkulturellen Pädagogik positiven Voraussetzungen auch tatsächlich von den Pädagogischen Hochschulen genutzt werde, zeigt die im Auftrag der COHEP durchgeführte Untersuchung (vgl. Kapitel 2; Sieber & Bischoff, in Vorbereitung). Sie macht deutlich, dass die konkrete Umsetzung von Interkultureller Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr unterschiedlich angegangen wird: Die eine Hochschule verlegt den Erwerb interkultureller Kompetenzen in den Wahlpflichtbereich, die andere integriert sie ins grosse Thema des „Umgangs mit Heterogenität“, wieder andere wenden das transversale Prinzip an und bearbeiten Interkulturelle Themen in den verschiedenen Fachbereichen oder Modulen und schliesslich gibt es jene, die eigene Pflicht-Module zu den Themen der Interkulturellen Pädagogik anbieten (vgl. dazu auch Kapitel 2).

Eine weitere Entwicklung gilt es sorgfältig zu beobachten: An einigen Orten wurde schon früh die Interkulturelle Pädagogik sehr prominent von einzelnen Akteuren vertreten und in die Ausbildungen eingebracht. Mit der Zusammenlegung verschiedener lokaler Einheiten zu regionalen Zentren droht das erworbene Fachwissen im Zuge der rasanten Entwicklung zerrieben zu

werden. Dies gilt es zu verhindern, denn das Wissen und die Erfahrung müssen erkannt und für die weitere Entwicklung der Zentren genutzt werden.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz wurden in den vergangenen Jahren fundamentale strukturelle Veränderungen vorgenommen. Dazu gehört die Tertiärisierung und mit der Bologna-Reform auch die Modularisierung von Aus- und Weiterbildung. Für die Interkulturelle Pädagogik von grosser Bedeutung sind jedoch die neuen nationalen Reglemente über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte. In ihnen ist festgesetzt, dass in der Ausbildung von Lehrkräften der Vorschulstufe und der Primarstufe der Bereich der erziehungswissenschaftlichen Aspekte der IKP umfassen muss. Dies erhöht die bereits früher von der EDK geforderte Verbindlichkeit von IKP und führt dazu, dass IKP an den Lehrpersonenbildungsinstitutionen der Schweiz vermehrt umgesetzt wird (vgl. Kapitel 2).

1.4 Die Kompetenzen von Lehrpersonen

Von Priska Sieber und Christiane Perregaux

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz hat in den vergangenen Jahren nicht nur strukturelle Reformen erfahren, sondern in der Regel sowohl das Management der Bildungsprozesse als auch die inhaltliche Ausrichtung der Lehre überdacht. Als Folge der in den vergangenen Jahren beobachteten Ökonomisierung des Bildungsbereichs bedienen sich heute auch die Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neuer Mittel der Systemveränderung. Dazu gehören etwa das RBM (result based management) mit seiner Standard- bzw. Kompetenzorientierung und regelmässigen Evaluationen.

Bildungsprozesse orientieren sich nach dieser neuen Vorstellung nicht mehr einfach an Fachinhalten bzw. Fachcurricula z.B. der Erziehungswissenschaften, sondern an den Anforderungen des Berufsfeldes, also dem Tätigkeitsbereich, dem die Aus- und Weiterbildung gilt. Das „Curriculum“ leitet sich entsprechend aus den Anforderungen des Berufsfelds ab, wobei für die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen Kompetenzen bzw. Standards formuliert werden, auf die sich die Bildungsprozesse auszurichten haben. Als Berufsfeld von Lehrpersonen gelten dabei nicht nur der Unterricht und die Inhalte des Unterrichts, sondern auch die Organisation Schule sowie das gesellschaftliche und politische Umfeld.

Die Standardorientierung hinsichtlich eines Curriculums basiert in der aktuellen Literatur in der Regel auf der Theoriebildung von Ravitch (1995), die drei Dimensionen bzw. Merkmale von „Standards“ unterscheidet: (1) die Inhalte (content standards), (2) das Leistungsniveau (performance standards) und (3) Ressourcen, von denen die Lernmöglichkeiten abhängen (opportunity-to-learn standards). Oser (2003) unterscheidet demgegenüber für so komplexe Situationen wie das Handeln in Schule und Unterricht vier zu unterscheidende Dimensionen von Standards: (1) theoretische Elemente; (2) empirische Befunde; (3) Qualität von Handlungsprofilen; (4) Verdrahtung in der Praxis. Diese drei bzw. vier Dimensionen sollen jeden Standard des Lehrberufs bestimmen.

Vor diesem Hintergrund wurden in den vergangenen Jahren verschiedene generelle sowie spezifische Standard-Kataloge für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgeschlagen:

1. Der Ursprung der Standard-Diskussion kann in den USA lokalisiert werden, wo bereits seit dem Jahr 1954 das NACTE (National Council for Accreditation of Teacher Education) Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen evaluiert und aufgrund bestimmter Kriterien

(Standards) akkreditiert. 1987 wurde das National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) sowie das Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) gegründet. Seither sind diese drei Gruppen gemeinsam prägend für die Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, weit über die USA hinaus. An den neuen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz wurde insbesondere das Standard-Konzept der INTASC (1992) breit rezipiert. Ein besonders weitgehendes Standardkonzept hat das *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE). Es hat Standards für die Akkreditierung von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen entwickelt (vgl. NCATE, 2002; 2006). Dabei werden drei Dimensionen unterschieden: (1) Anforderungen an die Ausbildungsinstitution, (2) Kompetenzen der ausgebildeten Lehrkräfte am Ende der Ausbildung, (3) Inhalte bzw. Angebote der Ausbildung. Diese Dimensionen beziehen sich allerdings nicht nur auf die auszubildenden Lehrpersonen, sondern auf alle an der Schule Tätigen, also auch auf das Hauspersonal oder die Verwaltungsangestellten.

2. In der Schweiz hat Oser (1997; 2001) 88 Standards für eine berufsfeldbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung, eingeteilt in 12 Standardgruppen, vorgeschlagen, die allerdings hart kritisiert wurden (vgl. Terhart, 2002). Erstens wird dem Katalog vorgeworfen, die Ausbildungskapazitäten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei weitem zu übersteigen und zweitens fehlen die Inhalte vollständig.
3. Das von Terhart (ebd.) verfasste deutsche Gutachten zu „Standards in der Lehrerbildung“ schlägt eine umfassende und systembezogene Standardisierung vor und unterscheidet folgende Ebenen von Standards: (1) Standards für die ausgebildeten Lehrkräfte (Absolventenstandards), getrennt nach zwei Phasen, mit Evaluationsinstrumenten; (2) Standards für Ausbildungsinstitutionen (zwei Phasen, Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten); (3) Standards für das Steuerungssystem der Lehrerbildung.
4. Auf einer etwas anderen Ebene geht ein aktuelles Positionspapier des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) zum Thema „Umgang mit Heterogenität im Schulalltag“ – bei dem auch die Interkulturelle Pädagogik angesprochen ist – auf Fragen von Lehrpersonenkompetenzen ein. Es wird darauf hingewiesen, dass die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen eng mit der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, den Ressourcen der Organisation Schule und den Rahmenbedingungen des Bildungssystems gekoppelt sind.
5. La recherche d'Allemann, de Goumoëns et Perregaux (1999a) s'est basée sur des entretiens menés dans 13 instituts de formation des quatre régions linguistiques de Suisse. Les résultats ont montré qu'à la fin du siècle dernier, la problématique interculturelle était très peu présente dans la formation initiale et continue et laissée le plus souvent aux bons soins d'initiatives individuelles. La pluralité suisse n'étant pas plus prise en compte que la pluralité extranationale (représentée par les élèves migrants) et la formation à un monde pluriculturelle pour tous les élèves. Les auteurs ont fait des propositions très concrètes pour favoriser la mise en place d'un curriculum intégrant la dimension interculturelle dans la formation (vgl. Alemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999b).
6. Die Kommission der Kultusministerkonferenz „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) formuliert als zentrale Anforderung an eine zukunftsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung Interkulturelles Lernen. Dazu empfiehlt die Kommission u.a. eine stärkere Beachtung folgender Punkte (S. 76ff.): (1) Erwerb eines Bewusstseins für die Mehrsprachigkeit eines Teils der Schülerinnen und Schüler; (2) Übung in Reflexion von gemeinsam angesehenen und fälschlicherweise als universell gesetzten Denkfiguren, oh-

ne in kulturell relativistische Beliebigkeit zu verfallen (Mehrperspektivität heisst nicht kulturelle Beliebigkeit); (3) Vorbereitung auf den Erwerb von Kenntnissen fremder Bildungssysteme und der Strategie von Ein- und Ausschlüssen, einschliesslich insbesondere rechtlicher Fragen; (4) Interkulturelles Lernen selbst muss Lernfeld an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sein.

7. Die „Hamburger Kommission für Lehrerbildung“ (vgl. Keuffer & Oelkers, 2001) nennt als mögliche thematische Schwerpunkte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 157): (1) Geschichte und Theorie der Migration, Multikulturalität der Gesellschaft und Monolingualität der Schule; (2) Erziehung und Bildung in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund; (3) Lernprozesse unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit; (4) Deutsch als Zweitsprache; (5) Didaktik einzelner Unterrichtsfächer in interkultureller Perspektive.
8. Und schliesslich beinhaltet das EDK-Dossier 60 (vgl. EDK/CDIP, 2000) ein Standard-Curriculum „Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, das – zwar ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Lernbereiche vorschlägt und für jeden Lernbereich Kompetenzen formuliert, die konsequent aus den Anforderungen im Berufsfeld abgeleitet sind.

Insgesamt kann gefolgert werden, (1) dass inhaltliche Standards nicht auf Disziplinen bezogen werden sollten, sondern auf im Berufsfeld relevante Kompetenzen; (2) dass die inhaltlichen Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern mit Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen verbunden werden müssen; (3) dass die Entfaltung von Standards eng mit den Rahmenbedingungen des Bildungssystems gekoppelt ist.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz hat neben strukturellen auch inhaltliche Reformen eingeleitet. Bildungsprozesse orientieren sich vermehrt an den Anforderungen des Tätigkeitsbereichs, dem die Aus- und Weiterbildung gilt. Dazu gehören für Lehrpersonen nicht nur der Unterricht und die Inhalte des Unterrichts, sondern auch die Organisation Schule sowie das gesellschaftliche und politische Umfeld. Für die Anforderungen dieser Bereiche werden Kompetenzen bzw. Standards formuliert, an denen es die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auszurichten gilt. Die inhaltlichen Standards sind jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern mit Standards der Institution und den Rahmenbedingungen zu koppeln.

1.5 Was ist Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Interkulturelle Pädagogik hat – wie bereits im EDK-Dossier Nr. 60 ausgeführt – nach wie vor mindestens zwei Zielrichtungen: (1) Die Integration der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund, wobei neuerdings deutlich geworden ist, dass die Schule insbesondere Probleme damit hat, Kinder und Jugendliche mit marginalisierender sozioökonomischer Herkunft zu integrieren; (2) die interkulturelle Erziehung aller Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus drängt sich neu ein verstärkter Blick auf die Funktionsweisen von spezifischen Bildungssystemen auf. Als Folge davon sind im Rahmen von IKP nicht nur die Lehrpersonen und damit die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesprochen, sondern in besonderem Masse auch die Bildungs- und Migrationspolitik.

Vor dem oben dargestellten Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich „Interkulturelle Pädagogik“ noch auf Fragen im Zusammenhang mit eingewanderten Kindern und Jugendlichen und deren Schulerfolg zu beschränken hat und sich wie bis anhin mit dem Umgang der einheimischen Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen mit diesen befassen soll (vgl. EDK/CDIP, 2000). In Deutschland wird beispielsweise jüngst kritisiert, dass sich die Interkulturelle Pädagogik von einer „Reparaturpädagogik“ für ausländische resp. zugewanderte Kinder einerseits und einem „Toleranztraining“ für inländische Kinder zwecks Bewahrung des sozialen Friedens in der Schule und in der Gesellschaft andererseits lösen soll (vgl. Keuffer et al., 2001).

Darüber hinaus wird deutlich, dass Interkulturelle Pädagogik und Internationalisierung keine voneinander getrennten Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen, interkulturelle Bildung eine aufwändige, aber gleichzeitig nur eine von vielen Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist und deshalb eine gut begründete Unterscheidung zwischen dem notwendig wird, was alle Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität wissen und können müssen und den Qualifikationen und Kompetenzen, die Expertinnen und Experten in diesem Bereich erwerben sollten (vgl. ebd.).

Im vorliegenden Bericht wird Interkulturelle Pädagogik folgendermassen konzeptualisiert: Interkulturelle Pädagogik ist die pädagogische Antwort auf die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit der sprachlichen und kulturellen Pluralität als Folge von Internationalisierungsprozessen. Sie setzt die Fähigkeit des Perspektivenwechsels aller Beteiligten voraus. Die Interkulturelle Pädagogik stellt die Beziehungen zu Menschen mit anderen kulturellen und sprachlichen Hintergründen auf die Grundlage gegenseitiger Anerkennung und des Dialogs. Eine wichtige Grundlage dafür ist das Wissen um den eigenen kulturellen Hintergrund und die sozialen Konstruktionen von Machtdifferenzen zwischen Kulturen. Interkulturelle Pädagogik betrifft alle am Bildungswesen Beteiligten, unabhängig ihres kulturellen und sprachlichen Hintergrunds. Sie trägt entscheidend zum Fortbestand der demokratischen Grundstruktur unserer Gesellschaft bei.

Interkulturelle Pädagogik als Inhalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht grundsätzlich ein Dreifaches: (1) In der Analyse eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kultur, Ethnie und Nationalität, den Diskurs also um Universalismus vs. Partikularismus, um Gleichheit und Differenz, um Allgemeines und Besonderes und damit um die historisch geprägten kulturellen Normen von Gesellschaft und Schule. (2) In den Massnahmen eine Umsetzung nach kulturell reflektierten und transparenten universalistischen Kriterien unter Berücksichtigung der Differenzen bezüglich der Erfahrungshorizonte, Ressourcen und Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler. (3) Erweiterte Kompetenzen aller Beteiligten bezüglich kommunikativer und sozialer Anforderungen in globalisierten, multikulturellen und multilingualen Gesellschaften.

Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrifft jedoch mehr als nur die Inhalte. IKP kann nur wirksam umgesetzt werden, wenn Inhalte, institutionelle Strukturen und Rahmenbedingungen in der Stossrichtung übereinstimmen.

Der Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz

Von Priska Sieber und Sonja Bischoff

Il faudrait ajouter un élément lié aux apprentissages disciplinaires et à l'élargissement du champ des connaissances que permettent les approches interculturelles.

(IKP-Verantwortliche, Fall 28)

Als Grundlage für die Weiterentwicklung von Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat eine Projektgruppe der COHEP-AG IKP eine „Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz“ durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Folgenden zusammengefasst und mit einzelnen Interpretationen ergänzt. Details der Untersuchung sind in einem separaten Bericht dargestellt (vgl. Sieber et al.).

2.1 Konzeption von Interkultureller Pädagogik (IKP)

Die im EDK-Dossier Nr. 60 formulierte Konzeption von Interkultureller Pädagogik erhält eine breite Unterstützung. Allerdings hat die konkrete Umsetzung an den verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sehr unterschiedliche Akzentuierungen und Veränderungen des Konzepts erfahren. Die einen betonen die soziologische Perspektive und damit die Auseinandersetzungen mit unterschiedlicher Sozialisation und sozialen Konstruktionen in gesellschaftlichen Kontexten; die IKP-Konzeption löst sich im Bereich „Heterogenität“ oder in der „Pädagogik der Vielfalt“ auf und damit wird Kultur oder nationale Herkunft zu einer von vielen möglichen Unterscheidungen (und der Begriff der interkulturellen Pädagogik verschwindet weitgehend). Bei anderen stehen explizit die Förderung von interkulturellen Kompetenzen, antirassistischer Bildung, interreligiösem Lernen oder Modelle zur Förderung des Spracherwerbs im Mittelpunkt.

Insgesamt entsteht aufgrund der Antworten der Befragten der Eindruck, dass IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einerseits vieles ist, vielleicht zu vieles, und andererseits vieles davon „nichts Besonderes“ darstellt und deshalb nach keiner Bindestrich-Pädagogik verlangt.

2.2 Verbindlichkeit

Verglichen mit früheren Erhebungen zur IKP an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz (vgl. den Überblick dazu in EDK/CDIP, 2000, S. 42f.) hat die Verbindlichkeit der Ausbildungsteile zur IKP in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutlich zugenommen. Mit ganz wenigen Ausnahmen werden an den nun

tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der Ausbildung aller Volksschul-Lehrpersonen-kategorien Pflichtveranstaltungen mit IKP-Inhalten angeboten und an zwei Dritteln der Standorte findet die IKP auch in den geltenden Ausbildungsstandards ihren Niederschlag. Die Erhebung macht zudem deutlich, dass an einigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätten ein umfangreiches Wahlpflichtangebot zu Themen der IKP angeboten wird. Bei rund einem Viertel der Ausbildungsgänge wird ein Wahlpflichtangebot von mehr als 300 Stunden angeboten, bei rund 40 % der Ausbildungsgänge von mehr als 200 Stunden. Im Rahmen dieser Ausbildungsgänge ist es somit möglich, dass sich Studierende während ihrer Ausbildung in IKP spezialisieren, dadurch vertiefte Kompetenzen in die Schulen tragen können und so – bei vorhandener Kooperation innerhalb der Schulen – einen Multiplikatoreffekt bewirken könnten.

Die Antworten der Befragten weisen darauf hin, dass die Verbindlichkeit der IKP-Inhalte in der Ausbildung unter anderem durch die Bologna-Reform und die damit verbundene Modularisierung der Ausbildungsgänge zugenommen hat, mit der die Überprüfung der Leistungserbringung sämtlicher Studienmodule einhergeht. Zudem dürften das EKD-Dossier Nr. 60 (vgl. EDK/CDIP, 2000) zusammen mit der Bestimmung in den EDK-Reglementen über die Anerkennung von Hochschuldiplomen (vgl. EDK, 1999a; 1999b) seine Wirkung gehabt haben, nicht nur bezüglich der Umsetzung von IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern auch bezüglich der Qualitätssicherung der Angebote, auch derjenigen im Bereich IKP.

Die Umsetzungsempfehlung bezüglich einer verantwortlichen Person für das Ressort IKP (vgl. EDK/CDIP, 2000) bedürfte allerdings der Ergänzung. Zwar zeichnet mittlerweile an der Mehrzahl der Standorte eine Person verantwortlich für den Bereich IKP bzw. Heterogenität, doch vielfach beschränkt sich deren Verantwortlichkeit auf einzelne Module, und für die notwendigen Koordinations- und Mittlerfunktionen werden in vielen Fällen keine Ressourcen zur Verfügung gestellt. So wird denn auch nur an weniger als der Hälfte der antwortenden Standorte eine konzeptionelle Zusammenarbeit mit Fachstellen im Bereich Migration, Integration und/oder IKP gepflegt. Einer der Gründe dafür dürften die fehlenden Ressourcen sein.

2.3 Grundausbildung und Weiterbildung

Mit der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz hat die Interkulturelle Pädagogik in der Grundausbildung durchgehend Einzug gehalten und ist mit ganz wenigen Ausnahmen an allen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen zum verpflichtenden Ausbildungsteil geworden, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmass (vgl. Abschnitt 2.2). Es besteht somit eine grosse Diversität bezüglich der Vorstellungen, was Teil der Grundausbildung zu sein hat und was allenfalls in die – in der Regel freiwillige – Weiterbildung einfließen kann.

Auch wenn über die Weiterbildung von Lehrpersonen aufgrund der durchgeführten Untersuchung keine generellen Aussagen gemacht werden können, kann bezüglich der Weiterbildungsangebote von Pädagogischen Hochschulen resümiert werden, dass bereits einige weiterführende, spezialisierende und vertiefende Angebote bereitgestellt werden. Insbesondere die bereits gestarteten NDKs zu Themen wie „Deutsch als Zweitsprache“, „Ethik und Religionen“ oder „Migration und Schulerfolg“ sind Ausdruck davon. Diese ermöglichen zudem die Bildung von Fachleuten für „Migration und Erziehung“, die ihr Wissen in die Schulen hineinbringen.

2.4 Spezifische Ausbildungsgefässe und integrierte Vermittlung

Am Grossteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen werden die Kompetenzen zur IKP sowohl in spezifischen Ausbildungsgefässen als auch integriert vermittelt. Aber auch hier bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Institutionen. Während an den einen Standorten IKP-Inhalte ausschliesslich in spezifischen Ausbildungsgefässen angeboten werden, bieten andere Standorte IKP-Inhalte ausschliesslich integriert an.

Um IKP allerdings – zumindest streckenweise – als Querschnittsthema und damit integriert anbieten zu können, müssen alle Dozierenden für dieses Thema weitergebildet oder zumindest dafür sensibilisiert werden. Dies ist jedoch eher die Ausnahme als die Regel (vgl. Abschnitt 2.5).

2.5 Qualifikation und Weiterbildung von Dozierenden

Nach wie vor gibt es in der Schweiz nur wenige Aus- und Weiterbildungsangebote für Fachpersonen in Interkultureller Pädagogik sowie für Dozierende an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen. Nur ganz vereinzelt nennen die Antwortenden, dass beispielsweise interne Weiterbildungen für Dozierende im Bereich IKP durchgeführt werden.

Zwar haben an den neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen die meisten Dozierenden einen Hochschulabschluss⁶. Von den Dozierenden im Bereich IKP haben rund ein Drittel einen Abschluss in Erziehungswissenschaften oder Psychologie, doch da an Schweizer Universitäten – mit Ausnahme der Universität Genf – die Interkulturelle Pädagogik nicht institutionalisiert ist, sind die Fachpersonen im Bereich IKP in der Regel auf persönliche Weiterbildungsinitiativen (im Ausland) angewiesen und entsprechend oft gewissermassen „self-made woman“ bzw. „self-made man“. Die an den neuen Pädagogischen Hochschulen angebotenen NDKs (siehe Abschnitt 2.3) können ein erster Schritt in Richtung Professionalisierung der (IKP-)Dozierenden an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sein. Ob diese allerdings von den angebotenen NDKs Gebrauch machen werden, wird sich zeigen müssen.

In der Lehre im Bereich IKP werden an der Mehrzahl der antwortenden Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätten auch externe Spezialistinnen und Spezialisten für die Vermittlung der Lernbereiche IKP beigezogen. Allerdings ist die Vorstellung, was unter Spezialistinnen und Spezialisten verstanden wird, sehr unterschiedlich.

⁶ In sämtlichen EDK-Reglementen über die Anerkennung von Hochschuldiplomen ist verbrieft, dass Dozentinnen und Dozenten bzw. Lehrpersonen der Hochschulen „über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet“ zu verfügen haben (vgl. EDK, 1999a, Artikel 6, Absatz 1; 1999b und 1999e, Artikel 7, Absatz 1; 1999c und 1999d, Artikel 8, Absatz 1)

2.6 Wissenskompetenzen – Haltungen/Einstellungen – Handlungskompetenzen

Fast alle antwortenden Standorte bieten als Unterstützung der Reflexion und Weiterentwicklung persönlicher Haltungen, Einstellungen und Wertvorstellungen besondere Möglichkeiten für persönliche Begegnungen mit Menschen kulturell unterschiedlicher Herkunft und/oder Situationen an. Von gut der Hälfte aller Standorte wird von solchen Möglichkeiten im Nahraum der jeweiligen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätte berichtet. Dennoch ist die Möglichkeit, Erfahrungen in heterogenen/multikulturellen Klassen zu sammeln, stark vom lokalen Kontext abhängig.

2.7 Einbezug des „Fremden“ in die Ausbildung

Studierende und Dozierende mit multikulturellen Biografien sind an der Grosszahl der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen nach wie vor die Ausnahme, ebenso Instrumente zum Abbau von Hindernissen bezüglich des Zugangs solcher Personen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es lässt sich daraus folgern, dass nicht nur die Schweizer Schulen einen „monolingualen und monokulturellen Habitus“ (vgl. Gogolin, 1994) zu pflegen scheinen, sondern auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen.

Dem gegenüber wird an den meisten antwortenden Standorten von der Möglichkeit für Studierende berichtet, an internationalen Austauschprogrammen teilzunehmen und an gut der Hälfte der antwortenden Standorte besteht diese Möglichkeit auch für Dozierende. Die genannten Austauschangebote für Studierende der antwortenden Standorte gehen sogar weit über die im Rahmen von Programmen der Europäischen Union konzipierten (und im EDK-Dossier Nr. 60 genannten) Möglichkeiten hinaus, was eine wichtige Weiterentwicklung des IKP-Konzepts in der Praxis dieser Institutionen bedeuten dürfte. Ob und wie solche Erfahrungen in die Ausbildungsinstitutionen hineingeholt werden, kann aufgrund der vorliegenden Befragung nicht beantwortet werden, ist aber von zentraler Bedeutung.

2.8 IKP als Brennpunkt berufsbezogener Forschung

Obwohl die Abteilungen für „Forschung und Entwicklung“ an den neuen Pädagogischen Hochschulen noch jung sind und deren Profilierung in näherer Zukunft noch einige Transformationen erfahren dürfte, kann dennoch attestiert werden, dass sich an einigen Institutionen ein Schwerpunkt IKP (im weiteren oder engeren Sinne an der PH Fachhochschule Nordwestschweiz, PH Bern, PH Bern-Jura-Neuenburg, PH Wallis, PH Schaffhausen, PH Zentralschweiz und nach wie vor der Universität Genf) sowie ein Schwerpunkt in F&E im Bereich IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (PH Bern, PH Bern-Jura-Neuenburg, PH Zentralschweiz, Universität Genf) herauskristallisiert.

Inwiefern dies künftig zum Professionalisierungsdiskurs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beiträgt, wird massgeblich von deren Ressourcen insbesondere für Publikations- und Vernetzungstätigkeiten der F&E-Akteure abhängen.

2.9 Heilpädagogische und therapeutische Berufe

Auch wenn der Rücklauf der Fragebogen bezüglich der Aus- bzw. Weiterbildungsgänge für heilpädagogische und therapeutische Berufe keiner Vollerhebung entspricht, kann dennoch zusammengefasst werden, dass die Umsetzung der IKP an den unterschiedlichen Institutionen und in den verschiedenen Bildungsgängen ausgesprochen divers ist. Sie reichen von relativ weit gehender Konzeption von IKP über ätiologische Zugänge (Auseinandersetzung mit anderen Kulturen) bis zur weitgehenden Negierung der Bedeutung von IKP (IKP als Förderdiagnostik im Bereich DaZ).

An den einen Institutionen scheint der IKP eine wichtige Bedeutung zugemessen zu werden, an anderen dagegen nicht. Letzteres mag einerseits damit zusammenhängen, dass in den entsprechenden EDK-Anerkennungsreglementen IKP nicht explizit als in die Studienpläne aufzunehmender Gegenstand formuliert ist (vgl. EDK, 1999c; 1999d). Andererseits könnte darin auch das Verständnis zum Ausdruck kommen, dass IKP Gegenstand der Grundausbildung zu sein habe und in der heilpädagogischen bzw. therapeutischen Weiterbildung nicht mehr angesprochen werden müsse. Oder es fehlen an diesen Institutionen IKP-Fachpersonen, welche die Bedeutung und entsprechende Konzeptionen von IKP auch für heilpädagogische und therapeutische Berufe einbringen könnten.

2.10 Entwicklung von Empfehlungen

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden anfangs September 2006 an einer nationalen Fachtagung der IKP-Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz präsentiert, an der rund siebzig Fachpersonen teilnahmen. Dabei waren mit Ausnahme einer Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution der Schweiz alle Institutionen vertreten.

An der Tagung wurden den Teilnehmenden zudem Vorschläge von Empfehlungen für die künftige Umsetzung von IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterbreitet; diese wurden in Workshops diskutiert. Eine Auswahl der auf den Fragebogen präsentierten „Guten Praxisbeispiele“ wurde vorgestellt.

Die diskutierten und entsprechend überarbeiteten Empfehlungen werden in einem separaten Dokument dargestellt. Auf die „Guten Praxisbeispiele“ wird im nächsten Kapitel hingewiesen

„Best Practices“ / „Gute Praxisbeispiele“

Von Priska Sieber

Im Rahmen der Untersuchung des Ist-Zustandes der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz wurden die befragten IKP-Verantwortlichen gebeten, auf dem Fragebogen anzugeben, ob es an ihren Hochschulen Konzepte, Module, Inhalte, Regelungen oder Praktiken im Bereich IKP gebe, die sie persönlich als besonders innovativ, effektiv oder aussergewöhnlich beurteilen würden (vgl. Sieber et al., in Vorbereitung).

Die Befragten nannten insgesamt 19 Beispiele, die – wie die oben genannte Vorstellung von IKP beschreibt – auf sehr unterschiedlichen Ebenen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesiedelt sind. So wurden Gesamtkonzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3 Beispiele), Studienwochen (2), Auslandpraktika (2), Nord-Süd-Austauschprogramme (3), ein Mobilitätskonzept (1), Zusammenarbeitsformen mit Fachstellen (1), Unterrichtsmethoden wie Fallbearbeitungen, problem-based learning, Sensibilisierung, sozialanthropologische Methode oder globales Lernen im Praktikum (5), Module der politischen Bildung (1), ein Nachdiplomkurs in DaZ (1) und ein Forschungsprojekt mit besonderem Zugang (1) als „Gute Praxisbeispiele“ der IKP erwähnt.

Von diesen 19 Beispielen wurden 16 einerseits in groben Zügen in einem vorgegebenen Raster schriftlich dargestellt⁷ und andererseits an der Fachtagung im September 2006 den IKP-Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz mündlich präsentiert. Die Beurteilung, ob es sich dabei um „Gute Praxisbeispiele“ bzw. „best practices“ handelt, basiert einzig auf der Selbstdeklaration der entsprechenden IKP-Verantwortlichen. Wegen der Vielschichtigkeit der IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der aktuell noch fehlenden Kriterien, wie IKP auf jeder Ebene im Detail ausgestaltet sein sollte, sowie der sehr knappen Darstellungen der Beispiele konnte die COHEP-AG IKP keine intersubjektiv geteilte Beurteilung der Beispiele bezüglich einer „best practice“ vornehmen.

⁷ Die Kurzbeschreibungen der „guten Praxisbeispiele“ können auf ILIAS herunter geladen werden (www.cohep.ch).

Verzeichnis der Arbeitsgruppenmitglieder

Berberat, Marc-Alain,	Präsident der Arbeitsgruppe, Haute école pédagogique du canton de Vaud, HEP VD
Urban, Lea,	Vertreterin des Generalsekretariats COHEP
Ambühl-Christen, Elisabeth,	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW, Solothurn
Bernhard, Peter,	Pädagogische Hochschule Graubünden PH GR
Bischoff, Sonja,	Pädagogische Hochschule St. Gallen PHS
Greminger, Eva,	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH
Heckendorn, Brigitte,	Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW, Liestal
Luginbühl, Dora,	Pädagogische Hochschule Thurgau PHTG
Ohlsen, Ingrid,	Pädagogische Hochschule Zürich PHZH
Perregaux, Christiane,	Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation
Schlechten Rauber, Marguerite,	Haute école pédagogique du canton de Vaud, HEP Vaud
Schnyder, Inge,	Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg, Sekundarstufe I
Sieber, Priska,	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der PHZ Zug

Anhang: Mandat der SKPH-AG IKP

1. Grundlage

Die Grundlage der Arbeit der SKPH-Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik ist das Statut der SKPH vom 03. Mai 2002, insbesondere Art. 2.

2. Zielsetzung

Die Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik bearbeitet im Auftrag der SKPH und in eigener Initiative relevante Fragestellungen rund um das Thema interkulturelle Pädagogik, Heterogenität und Migration. Diese betreffen die Angebote in den Leistungsbereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (Ausbildung, Weiterbildung, Dienstleistung, Forschung und Entwicklung).

Daraus ergeben sich folgende Produkte:

- Empfehlungen zuhanden der SKPH für die Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter Berücksichtigung neuerer Forschungsergebnisse (z.B. PISA, HarmoS u.a.), inkl. Grundlagen zur Qualitätssicherung.
- Sammlung von „best practices“ zu interkulturellen Komponenten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

3. Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik setzt sich zusammen aus Expertinnen und Experten, die in ihrer Institution zuständig sind für die curriculare Planung und Umsetzung von Inhalten rund um das Thema Interkulturelle Pädagogik.

Die Arbeitsgruppenmitglieder werden vom Vorstand SKPH ernannt. Die Arbeitsgruppe ist eine zeitlich beschränkte Einrichtung.

Für die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe wurden von den entsprechenden Pädagogischen Hochschulen folgende Personen nominiert:

Leitung – Présidence:

Berberat Marc-Alain, HEP Vaud

Vertretung Vorstand – Répondant Comité:

vakant

Vertretung Generalsekretariat – Répondant Secrétariat générale:

Urben Léa

Mitglieder:

Ambühl-Christen Elisabeth, FHNW, Solothurn
 Bernhard Peter, PFH GR
 Bischoff Sonja, PH St. Gallen
 Sieber Priska, PH Zentralschweiz, Zug
 Greminger Eva, HfH, Zürich
 Heckendorn Brigitte, FHNW, Liestal
 Luginbühl Dora, PH TG
 Ohlsen Ingrid, PH ZH
 Perregaux Christiane, FAPSE, Université de Genève
 Schnyder Inge, Universität Freiburg

4. Vorgehen, Arbeitsweise

Die Arbeitsgruppe erfüllt den Auftrag durch Beratungen in gemeinsamen Sitzungen (allenfalls in Sitzungen in Untergruppen) und in der Formulierung von geeigneten Projektaufträgen zur Klärung der anstehenden Sachfragen. Um ihre Tätigkeit breit abzustützen, kann sie in Absprache mit dem Vorstand SKPH Veranstaltungen wie Hearings oder Tagungen sowie Vernehmlassungen durchführen. Die Arbeitsgruppe organisiert sich selbst.

5. Zeitplan (Produkte, Etappenziele):

bis Ende Dez. 05:	Überarbeitung Mandat (zuhanden Vorstandssitzung vom 11.01.06)
Januar bis Juni 06:	Vorbereitung einer Arbeitstagung zum Thema „Ist-Zustand an den PHs und Diskussion von „best practices“ - vorbereitende Arbeiten: 1. Umfrage machen bei IKP-Verantwortlichen zum Ist-Zustand an den PHs, Sammeln und Verarbeiten der Ergebnisse zuhanden der Tagung 2. Vorschläge entwickeln für Empfehlungen / Thesen 3. Eingangs-Referate für Tagung als Input (zum Ist-Zustand) 4. Versenden der Tagungs-Einladung (auch an K-Ausbildung und K-Weiterbildung, evtl. andere K/AG's)
05. September 06:	Durchführung der Arbeitstagung mit folgenden Schwerpunkten: • Information über den IST-Zustand der interkulturellen Pädagogik an den PHs (Referat) • Austausch und Diskussion der Empfehlungen / Thesen mittels Workshops • Sammlung und abschliessende Diskussion über „best practices“ und Empfehlungen im Plenum
Okt. 06 bis März 07:	Erarbeiten des Berichts mit Empfehlungen aufgrund der Tagung zuhanden der Vorstandssitzung vom April 07
Juni 07:	Bericht wird von der Mitgliederversammlung verabschiedet
Juli 07:	Auflösung der AG IKP oder Erarbeitung eines zusätzlichen Produktes

6. Organisation

Die AG Interkulturelle Pädagogik trifft sich in der Regel vier Mal pro Jahr zur thematischen Arbeit. Nach Bedarf treffen sich Teilgruppen häufiger.

7. Ressourcen

Die Tätigkeit der Arbeitsgruppenmitglieder sowie der Leitungspersonen geschieht grundsätzlich im Rahmen ihrer Berufstätigkeit an der Institution, an der sie angestellt sind. In begründeten Ausnahmefällen kann das SKPH-Generalsekretariat Vergütungen für Arbeitsleistungen bewilligen. Die SKPH übernimmt die Kosten für Verpflegung und allfällige Übernachtungsspesen, soweit letztere nicht von den abgeordneten Institutionen abgedeckt sind. Wegleitend sind die Regelungen der EDK.

Das Generalsekretariat SKPH unterstützt die Arbeitsgruppe in der Planung und Durchführung der Tagung in administrativer und organisatorischer Hinsicht.

Spezielle Ressourcen für die Tagung im September 2006 werden von der Arbeitsgruppe beantragt.

8. Jahresbericht

Die Arbeitsgruppe liefert dem Generalsekretariat SKPH bis am 15. Dezember des laufenden Jahres einen Jahresbericht über die wesentlichen Tätigkeiten und Arbeitsprodukte von maximal einer Seite.

9. Tätigkeitsdauer

Die Dauer des Mandats der SKPH-Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik wird festgelegt vom November 2003 bis Juli 2007.

Genehmigt durch den Vorstand SKPH am 11. Januar 2006 in Bern.

Prof. Dr. Viktor Abt
Präsident SKPH

Dr. Sonja Rosenberg
Generalsekretärin SKPH

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppe
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
F&E	Forschung und Entwicklung
FLE	français langue étrangère
HarmoS	Projekt „Harmonisierung der obligatorischen Schule“
HEP	Haute école pédagogique
HSK	Heimatliche Sprache und Kultur
IKP	Interkulturelle Pädagogik
LLB	Lehrerinnen- und Lehrerbildung
NDK	Nachdiplomkurs
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006). *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Allemann-Ghionda, Cristina; de Goumoëns, Claire & Perregaux, Christiane (1999a). *Formation des enseignants à la pluralité linguistique et culturelle*. Fribourg: PUF.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Perregaux, Christiane & de Goumoëns, Claire (1999b). *Curriculum pour la formation des enseignants à la pluralité linguistique et culturelle*. Berne, Aarau: PNR 33 et Centre suisse de coordination de la recherche en éducation.
- Ambühl-Christen, Elisabeth; Da Rin, Denise; Nicolet, Michel & Nodari, Claudio (2000). *Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II (Expertenbericht)*. Dossier 59 A/Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II (Rapport d'experts). Dossier 59 B. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- Anderson, Philip H.; Lawton, Leigh; Rexeisen, Richard J. & Hubbard, Ann C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- Auernheimer, Georg (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage)*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Banks, James A. & McGee Banks, Cherry (Hrsg.) (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bauer, Philipp & Riphahn, Regina T. (2005). *Heterogenity in the intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second generation immigrants*, Center for Globalisation and Europeanization of the Economy, CeGE-Discussion Paper No. 38, January 2005. Göttingen: Georg-August-Universität.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Bennett, Christine (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- BFM (2006). *Probleme der Integration von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz. Bestandesaufnahme der Fakten, Ursachen, Risikogruppen, Massnahmen und des integrationspolitischen Handlungsbedarfs. Bericht vom Juli 2006*. Bern: Bundesamt für Migration im Auftrag des Departementsvorstehers EJPD.
- BFS (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuenburg: BFS (Bundesamt für Statistik).
- BFS (2004). *Arm trotz Erwerbstätigkeit: Working Poor in der Schweiz. Ausmass und Risikogruppen auf der Basis der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2003 (SAKE)*. Neuenburg: BFS (Bundesamt für Statistik).

- BFS (2006). *Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Bericht 2006*. Neuenburg: BFS (Bundesamt für Statistik).
- BFS (2006). *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2005/06*. Neuchâtel: BFS (Bundesamt für Statistik).
- BFS/EDK (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK.
- BFS/EDK (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft – Erster nationaler Bericht*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Bommes, Michael & Radtke, Frank-Olaf (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* (39), 483-497.
- Brown, Elinor L. (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course? The message or the method? *Journal of Teacher Education*, 55(4), 325-340.
- Büchel, Elisabeth & Isler, Dieter (2004). *Sprachfenster: Werkzeugkiste für den Sprachunterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Buschor, Ernst; Gilomen, Heinz & McCluskey, Huguette (2003). *PISA 2000 – Synthese und Empfehlungen*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Cathomas, Rico & Carigiet, Werner (2005). *Zwei- und mehrsprachige Erziehung. Antworten auf Grundfragen*. Chur: Verlag Lehrmittel Graubünden.
- CFR/EKR (1999). *Des classes séparées? Dossier sur les demandes politiques de ségrégation des enfants parlant une langue étrangère à l'école/Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*. Berne: CFR/EKR (Commission fédérale contre le racisme/Eidgenössische Kommission gegen Rassismus).
- Cochran-Smith, Marilyn; Davis, Danne & Fries, Mary Kim (2004). Multicultural teacher education research, practice, and policy. In: James A. Banks & Cherry McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 931-975). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Conseil de l'Europe (1984). *Recommandation No R (84) du Comité des Ministres*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2006). *Select committee of experts on the integration of migrant children: Proposals for draft guidelines*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2007). *Comité restreint d'experts sur l'intégration des enfants de migrants (MG-R-IE): Projet de recommandation relative au renforcement de l'intégration des enfants de migrants ou issus de la migration*. Strasbourg.
- Coradi Vellacott, Maja; Hollenweger, Judith; Nicolet, Michel & Wolter, Stefan C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung: Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum.

- Cummins, James (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: James Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34-43). Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Diefenbach, Heike & Nauck, Bernhard (2000). Der Beitrag der Migrations- und Integrationsforschung zur Entwicklung der Sozialwissenschaften. In: Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 37-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- EDK (1993). *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993*.
- EDK (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999, mit Änderungen vom 28. Oktober 2005*.
- EDK (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999, mit Änderungen vom 28. Oktober 2005*.
- EDK (1999c). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik vom 27. August 1998, mit Änderungen vom 28. Oktober 2005*.
- EDK (1999d). *Reglement über die Anerkennung der Hochschuldiplome in Logopädie und der Hochschuldiplome in Psychomotoriktherapie vom 3. November 2000, mit Änderungen vom 28. Oktober 2005*.
- EDK/CDIP (1991). *Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder/Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- EDK/CDIP (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht/Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation – Propositions pour un curriculum de formation – Indications bibliographiques. Rapport final*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- EDK/CDIP (2003). *Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen. Beschluss der Plenarversammlung 12. Juni 2003/Mesures consécutives à PISA 2000: Plan d'action, Décision de l'Assemblée plénière du 12 juin 2003*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- EDK/CDIP (2006a). *Empfehlungen zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Entwurf vom 12. Juni 2006, Kommission "Bildung und Migration"/Commission "Education et Migration"*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).

- EDK/CDIP (2006b). *Rückmeldung der KBM zum HarmoS-Konkordatentwurf. Kommission "Bildung und Migration"/Commission "Education et Migration"*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- EDK/CDIP (2006c). *Convegno 2006: Qu'apporte HarmoS pour l'égalité des chances? Questions et thèses de la Commission. Commission "Education et Migration"/Kommission "Bildung und Migration"*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- Eichhorn, Monika; Feroiu, Raluca; Marin, Radu & Ollinger, Julia (2002). *Persönlicher und volkswirtschaftlicher Nutzen des ERP-Stipendiums*. Trier: Universität Trier.
- Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- FHR-EDK (2002). *Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen vom 5. Dezember 2002*. FHR-EDK (Fachhochschulrat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
- FIMM (2005). *Projet de Charte de l'immigration du FIMM suisse, version du 23.04.05/Integrations-Charta des FIMM Schweiz, Version vom 23.4.05*. Berne: FIMM (Forum pour l'intégration des migrantes et migrants/Forum für die Integration der Migrantinnen und Migranten).
- Generalsekretariat-EDK (2005). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz – Aufbau der Pädagogischen Hochschulen, Oktober 2005*.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1998). „Kultur“ als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In: Anette M. Stross & Felicitas Thiel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren* (S. 125-150). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2000). Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 15-35). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, Ingrid (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 263-279). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, Ingrid (2003). "Den Beitrag von Schule und Pädagogik zur sozialen und kulturellen Integration der nachwachsenden Generation bestimmen." Ergebnisse und Ansprüche interkultureller Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Gogolin; Jürgen Helmchen; Helma Lutz & Gerlind Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 101-114). Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Reihe Einführungstexte Erziehungswissenschaft; Bd. 9)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.) (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997). *Grossstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gordon, Eduard W. (1997). Task force on the role and future of minorities: American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 26(3), 44-52.
- Grossenbacher, Silvia & Oberdorfer, Gerd (2006). *Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission LCH*. Zürich: LCH (Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer).
- Haeblerlin, Urs; Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Hamburger, Franz (1988). Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Franz Hamburger (Hrsg.), *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft* (S. 33-46). Frankfurt a.M.: Cooperative Verlag.
- Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hammer, Mitchell R. (2005). The intercultural conflict style inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675-695.
- Haug, Werner (2006). *Migranten und ihre Nachkommen auf dem Arbeitsmarkt: Ein Überblick. Demos – Informationen aus der Demografie 2/2006*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Herzwart-Emden, Leonie & Westphal, Manuela (2000). Methodische Fragen in interkulturellen Untersuchungen. In: Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 53-75). Opladen: Leske + Budrich.
- Hess, Remi & Wulf, Christoph (Hrsg., 1999). *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hinz, Andreas (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard & Roche, Jörg (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien*. Oberursel: Finken-Verlag.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington DC: Council of Chief State School Officers.
- Katzenbach, Dieter (2000). Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. *Behindertenpädagogik*, 39(3), 226-245.
- Kehm, Barbara M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2(1), 18-24.
- Keuffer, Josef & Oelkers, Jürgen (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Kronig, Winfried; Haeblerlin, Urs & Eckhart, Michael (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Kurmann, Walter; Donati, Mario; Mossi, Giorgio; Doudin, Pierre-André & Moser, Urs (2001). *Des élèves italiennes et italiens en Suisse/Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz/Allievi e allievi italiani in Svizzera*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. (S. 218-234). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lischer, Rolf (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: BFS (Bundesamt für Statistik).
- List, Günther (2000). Historische Annäherung an ein interkulturelles Konstrukt: Die "Westmark". In: Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 77-94). Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, Helma (1999). State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. *Tertium Comparationis*, 5(2), 134-149.
- Maiworm, Friedhelm; Steube, Wolfgang & Teichler, Ulrich (1993). *Experiences of Erasmus-students 1990/91*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Thomas; Stalder, Barbara E. & Matter, Monika (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Moser, Urs (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: BFS/EDK (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 113-135). Neuenburg: BFS/EDK.

- Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen & Huber, Maja (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“*. Chur: Rüegger.
- Mottier, Véronique (2000). Narratives of national identity: sexuality, race, and the Swiss „dream of order“. *Swiss Journal of Sociology*, 26(3), 533-558.
- NCATE (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education. 2002 edition*. Washington, DC: NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education).
- NCATE (2006). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges and departments of education. 2006 edition*. Washington, DC: NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education).
- Neugebauer, Claudia & Nodari, Claudio (2002-2004). *Pipapo – Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche, 3 Bände*. Buchs, Zürich, Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, schulverlag blmv.
- Nodari, Claudio & Schader, Basil (2004). Deutsch als Zweitsprache/Sprache der Migration. Gründe und Hintergründe eines neuen Fachbereichs. *ph akzente*, 02, 17-22.
- Nohl, Arnd-Michael (2001). *Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- Oomen-Welke, Ingelore (2006). *Der Sprachenfächer. Arbeitsmittel für den interkulturellen Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Freiburger, Fillibach.
- Oser, Fritz (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37 und 210-228.
- Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Verlag Rüegger.
- Oser, Fritz (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards: Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 7. Beiheft, 71-82.
- Oskaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otten, Matthias (2006). Interkulturelle Handlungsorientierungen im Internationalisierungsprozess der Hochschulen. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (S. 1554-1566). Frankfurt: Campus.

- Perregaux, Christiane; de Goumoëns, Claire & Jeannot, Dominique (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE). 2 Volumes, 1re enfantine - 2e année primaire; 3e année primaire - 6e année*. Neuchâtel: CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin).
- Pettigrew, Thomas F. (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In: James A. Banks & Cherry McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 770-781). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. 'Szenarien' in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel, Klinkhardt, Diesterweg.
- Piguet, Etienne (2006). *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen (CH Wissen – Le savoir suisse)*. Bern: Haupt.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht – Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Prenzel, Annedore (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (2. Aufl.)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (1995). Interkulturelle Erziehung – Über die Gefahren des pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 853-864.
- Rauschenberger, Hans (2001). Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. *Die Deutsche Schule*, 93(3), 266-278.
- Ravitch, Diane (1995). *National standards in American education – A citizen's guide*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Reich, Hans H.; Holzbrecher, Alfred & Roth, Hans Joachim (Hrsg., 2000). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Rosenberg, Sonja et al. (2003). *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten "leistungsschwachen" Schülerinnen und Schülern. Schlussbericht CONVEGNO 2002*. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
- Rüesch, Peter (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Peter Lang.
- Saudan, Victor et al. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Studien + Berichte 22/Apprendre par et pour la diversité linguistique: Rapport final sur le projet JALING Suisse. Etudes + rapports 22*. Bern: EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- Schader, Basil (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge von Kindergarten bis Sekundarstufe 1 (erweiterte Neuauflage)*. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.

- Scherr, Albert (1998). Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen – Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. *Neue Praxis*, 1, 49-58.
- seco; BFM & BFS (2005). *Auswirkungen der Personenfreizügigkeit auf den Schweizer Arbeitsmarkt. Eine erste Bilanz. Bericht des Observatoriums zum Freizügigkeitsabkommen Schweiz-Europäische Union für die Periode vom 1. Juni 2002 bis 31. Dezember 2004*. Bern: seco (Staatssekretariat für Wirtschaft), BFM (Bundesamt für Migration) und BFS (Bundesamt für Statistik).
- Sieber, Priska (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung: Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Sieber, Priska (2007). Der Umgang des Bildungswesens mit migrationsbedingter Vielfalt: historisch gestaltete Institutionen als Rahmen für Ausgrenzungsprozesse. In: Thomas Geisen & Christine Riegel (Hrsg.), *Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung* (S. 281-304). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sieber, Priska & Bischoff, Sonja (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. Bern: COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen).
- Slavin, Rober E. & Cheung, Alan (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. In: AKI (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration) (Hrsg.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. Discussion paper* (S. 5-42). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Sleeter, Christine E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Stability Pact for South-eastern Europe (1999). *International Conference on South Eastern Europe: "Educational Co-operation for Peace, Stability and Democracy"*.
- Steiner, Pascale & Hans-Rudolf, Wicker; (Hrsg.) (2004). *Paradoxien im Bürgerrecht, Sozialwissenschaftliche Studien zur Einbürgerungspraxis in Schweizer Gemeinden*. Zürich: Seismo.
- Studer, Brigitte & Arlettaz, Gérald (in Vorbereitung). *Staatsbürgerschaft zwischen Konzepten des Nationalen und Ordnung des Sozialen: Aufnahme- und Ausschlusskriterien des "Schweizerbürgerrechts" von 1874 bis zur Gegenwart*.
- Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (2005). Internationalisierung des Studiums – Zum Erwerb interkultureller Kompetenz. In: Falk Bretschneider & Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (S. 230-243). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tajfel, Henri (1981). *Human groups and social categories. Studies in Social Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Terhart, Ewald (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Manuskript August 2002*. Münster.

- Thomas, Alexander (1999). Welche langfristigen Wirkungen haben internationale Schüleraustauschprogramme? In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International – Südosteuropa* (S. 193-209). Münster: Votum Verlag.
- Thomas, Alexander; Kammhuber, Stefan; Chang, Celine & Ehret, Anna (2001). *Evaluation der langfristigen Wirkungen des deutsch-japanischen Studienprogramms für Fachkräfte der Jugendarbeit oder: Lohnt sich der ganze Aufwand?* Regensburg: Institut für Kooperationsmanagement der Universität Regensburg.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2001). *A national study of school effectiveness for language minority students: Long-term academic achievement*. Berkeley: CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence).
- Tremp, Peter (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 286-294.
- VPOD (2006). Forderungen des vpod zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diskutiert und verabschiedet an der Verbandskonferenz Bildung, Erziehung, Wissenschaft am 12./13. Mai 2006 in Aarau/Prise de position relative à la formation des enseignant·es et enseignant·es. *vpod-bildungspolitik*, 149, 38.
- Wenning, Norbert (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wicker, Hans-Rudolf (2004). Foreigners' policy, differentiated citizenship rights, and naturalization. *Tsantsa, Zeitschrift der schweizerischen ethnologischen Gesellschaft*, 9, 6-17.

Impressum

Herausgeber

COHEP
Thunstrasse 43a
CH-3005 Bern
www.cohep.ch

Publikation

Website COHEP