

Allemann-Ghionda, Cristina

## Die kulturelle und sprachliche Vielfalt - eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 297-306



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Die kulturelle und sprachliche Vielfalt - eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 297-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134189 - DOI: 10.25656/01:13418

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134189>

<https://doi.org/10.25656/01:13418>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Die kulturelle und sprachliche Vielfalt – eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung

Cristina Allemann-Ghionda

Widerspiegeln die heutigen Inhalte der Lehrerbildung einen zeitgemässen Bildungsbegriff, der die Vorbereitung auf ein Leben im Zeichen der internationalen und interregionalen Beziehungen sowie der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft und der Gesellschaft einschliesst? Eine Untersuchung im Rahmen des NFP 33 zeigt Lücken und offene Fragen. Vorschläge für die "Pluralisierung" des Curriculums liegen vor und verstehen sich als ergänzende Beiträge zu den laufenden Reformprojekten.

### 1 Drei "Achsen" der Pluralität

Im Jahre 1996 liess die EDK eine Umfrage bei 114 Instituten der Lehrerbildung in der Schweiz durchführen (Lehmann, 1996). Die Fragestellung lautete sinngemäss: Wie wird den zukünftigen Lehrpersonen die "interkulturelle Pädagogik" vermittelt? Das Ergebnis war gelinde gesagt enttäuschend. Nur die Hälfte der Institute antwortete, und unter diesen konnte kaum eines klar und deutlich machen, in welcher Weise, in welchem Ausmass und wie verbindlich die interkulturelle Pädagogik in der Ausbildung Platz hat. Vereinzelt würzten spitze Bemerkungen den kargen Gehalt der Antworten. Es entstand beim Lesen dieser Antworten der Eindruck, interkulturelle Pädagogik werde als lästige, eigentlich überflüssige Zusatzpflichtübung wahrgenommen. Ersatunlich, wenn man bedenkt, dass sprachlich und soziokulturell heterogene Klassen den Alltag der meisten Lehrkräfte bestimmen. Jede Lehrperson weiss, dass eine Pädagogik, die dieser Vielfalt Rechnung trägt, kein dekoratives Zubehör ist. Ihr Fehlen trägt vielmehr zum Unbehagen der Lehrkräfte und zum überdurchschnittlichen Schulversagen der fremdsprachlichen Migrantenkinder aus sozial unterprivilegierten Schichten bei (Lischer, 1997).

Bereits vor der Veröffentlichung der EDK-Umfrage hatte ein Forschungsteam an den Universitäten Bern und Genf, unterstützt vom schweizerischen Nationalfonds, eine qualitative Untersuchung begonnen. Es handelte sich um eines der zahlreichen Projekte im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme". Darin ging es um die Frage, ob und in welcher Weise die Aus- und Fortbildung der Primarlehrkräfte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Rechnung trägt. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit liegen in einem Buch zusammengefasst vor (Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999). Im Allgemeinen wurde die Grundtendenz der EDK-Umfrage bestätigt, doch der qualitative Ansatz (beschränkt auf 13 Orte, allerdings in den vier Sprachregionen angesiedelt, was selbst bei Untersuchungen des Nationalfonds nicht oft vorkommt) erlaubte es, die Probleme gründlicher zu untersuchen und auch einige interessante, innovative Ansätze zu entdecken. Die Tatsache, dass unter den untersuchten Instituten sich auch die erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Genf befand, erlaubte es festzustellen, in welcher Weise die Eingliederung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Pri-

marstufe (in Genf auch für die Vorschule) in die Universität sich allenfalls auf die Berücksichtigung dieser Dimension auswirkt. Der Kanton Genf hat 1996 als erster Kanton diesen Schritt vollzogen. Zudem wurde im Forschungsprojekt neben der Ausbildung der Lehrkräfte der Primarstufe auch das Fortbildungsangebot unter dem gleichen Gesichtspunkt untersucht. Die Forscherinnen hatten eine erweiterte Fragestellung gewählt. Es ging ihnen nicht lediglich um eine eng verstandene interkulturelle Pädagogik, bei der es (so in der Umfrage der EDK) letztlich "nur" um die Wertschätzung der Migrantenkinder und ihrer Kulturen geht, sondern sie legten die Interviews aufgrund eines erweiterten Begriffs der kulturellen Vielfalt oder Pluralität an. Drei "Achsen" kennzeichnen die so definierte Pluralität:

- Die vergangenen, gegenwärtigen und wahrscheinlich auch zukünftigen Migrationsphänomene prägen die schweizerische Gesellschaft. Die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt charakterisiert nunmehr die obligatorische Schule.
- Die Schweiz ist offiziell viersprachig und multikulturell. Interkulturelle Beziehungen unter den Sprachregionen sollen vermehrt gefördert werden. Die Vielfalt der Sprachen und kulturellen Ausdrucksformen ist charakteristisch für dieses Land, in dem eine beachtliche Zahl der Schweizer Staatsangehörigen mindestens zweisprachig ist.
- Die territoriale und sprachliche Mobilität wird in der beruflichen und persönlichen Biografie vieler Menschen je länger je mehr zur offensichtlichen Realität. Sie müssen sich mit internationalen Beziehungen, vielfältigen kulturellen Einflüssen sowie mit der Öffnung gegenüber Europa und der Welt auseinandersetzen. Die Schule muss deshalb jedem Schüler die Möglichkeit geben, sich die kulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Verhaltensweisen anzueignen, die ihm erlauben, Akteur und Bürger in einer sich wandelnden Welt zu werden.

Diese verschiedenen Facetten der Pluralität setzen einen Bildungsbegriff voraus, der in mancher Hinsicht die Einheit der Kultur und den Primat *einer* Kultur in Frage stellt (Allemann-Ghionda, 1999). Eine so verstandene kulturelle Vielfalt, die den sprachlichen Fragen notwendigerweise ein grosses Gewicht beimisst, unterschied sich jedoch von den Vorstellungen der Interviewten. In den meisten Ausbildungsprogrammen kamen nämlich einzelne Elemente der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vor, doch in kaum einem der Institute schien man sich mit allen hier angesprochenen Aspekten zu befassen. Während das eine Institut den Auszubildenden Probleme und Defizite der Migrantenkinder nahe bringt (also eigentlich "Ausländerpädagogik" macht), erachtet das andere die Konflikte und die Zusammenarbeit zwischen den beiden Sprachgruppen des zweisprachigen Kantons als prioritäres Anliegen. Rückt eine Projektwoche das Thema der Begegnung mit dem "Fremden" unter besonderer Berücksichtigung seiner exotischen Seiten (Tänze, Speisen) in den Mittelpunkt, so befasst sich der andere Studientag mit der religiösen Toleranz. Übergreifende Ansätze wie die "mehrperspektivische Bildung" (Auernheimer, 1995, S. 186 ff.), der binnendifferenzierte Unterricht oder die Sprachdidaktik in mehrsprachigen Klassen wurden in einigen Instituten geschildert und zum Teil schriftlich festgelegt. Solche Ansätze sind viel versprechend, sie haben aber noch Ausnahmecharakter. Sie zeigen immerhin, dass zumindest ein Teil der Auszubildenden sich dessen bewusst ist, dass die Inhalte der Lehrerbildung nicht an den soziokulturellen Veränderungen vorbei ewig gleich

bleiben können. Und dass die Reform der Lehrerbildung bessere Chancen hat, wirksam zu werden, wenn sie nicht die ganze Hoffnung und Energie in die strukturellen Fragen setzt, sondern ebenso ernsthaft den inhaltlichen Fragen und der Professionalität (Criblez & Hofer, 1996) Aufmerksamkeit schenkt. Dazu gehört die Frage der Integration der verschiedenen Facetten der Pluralität, oder – wenn wir so wollen – der "Pluralisierung" des Bildungsbegriffs. Welcher Begriff in der Lehrerbildung leitend ist, den einzelnen Auszubildenden und jedem Institut bewusst ist, und weitergegeben wird, ist keine untergeordnete Frage, obwohl sie vielfach undiskutiert bleibt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein monokultureller Bildungsbegriff unterschwellig das Aus- und Fortbildungsangebot dominiert.

## 2 Schulpolitische Rhetorik und Inhalte der Aus- und -fortbildung - zwei Welten?

Themen, die auf eine Anerkennung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt schliessen lassen, nehmen in den meisten untersuchten Instituten insofern eine randständige Stellung ein, als (mit Ausnahme von Genf) die vorhandenen Strukturen, Zeitgefässe und vorgesehenen Fächer nur sehr beschränkt von der hier angesprochenen Dimension tangiert werden. Mit dieser Einschränkung kann man dennoch sagen, dass drei Formen der Integration dieser Dimension vorkommen:

- die transversale Integration (quer durch alle oder durch einige Fächer)
- die spezifische Integration (Studientage, Projektwochen)
- Mischformen

Über die Vor- und Nachteile der einen oder anderen Art, aber auch über die Hindernisse (Zeitnot, Materialmangel, Ratlosigkeit der Dozenten, usw.), die einer vermehrten Integration im Wege stehen, liefern die Interviews aufschlussreiches Material. Die Institute in der Deutschschweiz zeichnen sich durch einen hohen Stellenwert der fakultativen und der Wahlpflichtfächer aus. Vielfach werden Kurse zur Migration in diesen Nischen untergebracht mit dem Ergebnis, dass nur wenige Auszubildende sie wählen. In der lateinischen Schweiz ist das Curriculum der Lehrerbildung straffer konzipiert. Wenn die hier interessierenden Themen gelehrt oder im Praktikum angegangen werden, dann geschieht das im Rahmen der Studienfächer oder in spezifischen Projekten, die aber für alle obligatorisch sind.

Während in der Ausbildung eine Öffnung gegenüber der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zaghafte erfolgt, scheint die Fortbildung eine Krise durchzumachen. Oft gelingt es nicht, angekündigte Kurse durchzuführen, weil nicht genügend Anmeldungen vorliegen. Die Angebote sind entweder zu "theoretisch", um dem Anspruch der Lehrpersonen auf unmittelbare "Rezepte" zu genügen. Oder die Kurse richten sich einseitig an spezialisierte Lehrkräfte, die mit Zusatzkursen in deutscher, französischer oder italienischer Sprache für neu zugezogene Schüler beauftragt sind. Die Klassenlehrkräfte fühlen sich somit nicht angesprochen. Generell scheinen Lehrpersonen in der Fortbildung den unmittelbaren Nutzen oder aber hedonistische Ziele zu verfolgen. Nur selten werden Fortbildungskurse zu Themen der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Rahmen eines obligatorischen Programms zur Umsetzung einer Schulreform veranstaltet. Das Forschungsteam befasste sich eingehend mit der Frage, worauf die verbreitete Tendenz, ein sozial und pädagogisch relevantes Thema wie dieses auszu-

grenzen, zurückzuführen sei. Ein Kernpunkt dieser "Unlust" liegt im Zusammenhang zwischen Schulpolitik und Lehrerbildung. Die dreizehn Fallstudien über die Inhalte der Aus- und der Fortbildung förderten - zumindest was die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt angeht - eine versteckte Welt zutage, die von der Rhetorik der schulpolitischen Dokumente (auf EDK- und auf kantonaler Ebene) in den meisten untersuchten Instituten seltsam losgelöst ist oder unberührt bleibt. Die qualitative Studie bestätigte und belegte ein eigentlich bekanntes Phänomen. Im Zustand vor der Reform ist die schweizerische Lehrerbildung stark dezentralisiert. Das ist nicht nur eine organisatorische Eigenschaft. Die historisch gewachsene Autonomie der lokalen Lehrerseminare, Ecoles Normales, Scuole Magistrali und Seminari da scolasti zieht vielmehr auch nach sich, dass die Ideen der Bildungs- und Schulpolitik (die ja irgendwie mit Reformen des Bildungswesens zu tun haben) nur beschränkt bis zu den Inhalten der Lehrerbildung vordringen. Im Bereich, der uns hier interessiert, bedeutet das konkret: die Empfehlungen und Richtlinien, die heute jeder Kanton zur Frage der interkulturellen Pädagogik und/oder der Schulung der Migrantenkinder kennt, bleiben gemäss den meisten Interviews während der Ausbildung unbeachtet. Die zahlreichen Empfehlungen der EDK zu den verschiedenen Formen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (Migranten, EDK, 1991; Vorbereitung auf Europa, EDK, 1993; Förderung der helvetischen Zweisprachigkeit, EDK, 1995) werden nur in sehr wenigen Instituten und sporadisch mit den Auszubildenden diskutiert. Besonders eindrücklich zeigt sich die Heterogenität im Stellenwert, welcher der Didaktik der ersten Fremdsprache eingeräumt wird sowie in der Länge und Organisationsform von Sprachaufenthalten.

Die Analyse der Interviews und der internen Dokumente legt nahe, dass eine Beziehung besteht zwischen der Grundausrichtung eines kantonalen Schulsystems und der Art und Weise, in der die Lehrerbildung die sprachliche und kulturelle Vielfalt zur Kenntnis nimmt. Um diese Beziehung zu erfassen, haben wir für jede Fallstudie folgende Elemente miteinander in Verbindung gebracht:

Die Aussagen der Interviews und Dokumente zur Fragestellung der Untersuchung.

- Die Vorgaben des kantonalen Lehrplans für die Primarschule und/oder für die obligatorische Schule, was die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt angeht.
- Das Existieren eines schulpolitischen Dokuments im betreffenden Kanton, in dem ein oder mehrere Aspekte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zur Sprache kommen
- Die Ausrichtung des kantonalen Schulsystems in Bezug auf die Integration oder Segregation der Differenz gemäss den Indikatoren, die Allemann-Ghionda (1999, S. 445) ihrer Analyse zugrunde gelegt hat.

Eine erste Grundannahme war, dass Schulsysteme, die eher integrativ sind, auch eine Lehrerbildung hervorbringen, in welcher die "Differenz" der Vielfalt der Sprachen und Kulturen eine wichtige Dimension darstellt. Nach einer weiteren Grundannahme begünstigt ein "pluralistischer" Lehrplan, also ein solcher, in dem die sprachliche und kulturelle Vielfalt ausdrücklich thematisiert wird, die Anerkennung dieser Dimension in der Lehrerbildung. Schliesslich nahmen die Forscherinnen an, dass das Vorliegen von kantonalen Empfehlungen und Richtlinien sich ebenfalls fördernd auswirke.

Der Vergleich der dreizehn Fallstudien hat jedoch gezeigt, dass in Wirklichkeit der Zusammenhang nicht so einfach und linear ist. Ein "pluralistischer" Lehrplan, ein eher integratives Schulsystem sowie schulpolitische Dokumente - Indikatoren einer Schulpolitik, die zumindest potentiell die Heterogenität anerkennt - sind notwendige aber nicht hinreichende Bedingungen. Ein deutlicher Zusammenhang konnte für die Kantone Genf und Zürich nachgewiesen werden, nicht aber für alle anderen Kantone.

Was ist der Motor einer Oeffnung des Bildungssystems gegenüber der Vielfalt der Sprachen und Kulturen und generell gegenüber der Heterogenität? Bewirkt die Lehrerbildung Veränderungen der Schule, oder ist es die Schule, welche die Lehrerbildung zur notwendigen Anpassung zwingt? Etwas vereinfacht, konnten im untersuchten Mikrokosmos die folgenden Varianten ausgemacht werden:

- Die Lehrerbildung nimmt (oft mit grosser Verspätung) Herausforderungen der Schule und schulpolitische Leitideen auf: reaktive Rolle.
- Curriculare Neuerungen in der Lehrerbildung können zur Verwirklichung einer bereits beschlossenen und in Kraft getretenen Schulreform beitragen, indem die jungen Lehrkräfte dafür "fit" gemacht werden: stimulierende Rolle.
- Projekte in der Lehrerbildung tragen zur Veränderung der Schule bei, bevor eine Schulreform offiziell beschlossen ist: proaktive Rolle.

### 3 Die vernachlässigte Pluralität als Vergrösserungsglas für Strukturprobleme

Der Fokus auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt erlaubt es, exemplarisch eine Reihe von Strukturproblemen der Lehrerbildung zu beleuchten, die zur Zeit im Rahmen der Reform Gegenstand hitziger Debatten sind und neue Konzepte hervorbringen. Die (zu geringe) Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt wirkt als Vergrösserungsglas. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige dieser Fragen und Probleme angesprochen. Wie im zweiten Teil dieses Artikels ausgeführt wurde, kann die grosse Autonomie, die das Selbstverständnis und das Wirken der bisherigen Institutionen der Erstausbildung sowie der Fortbildung kennzeichnet, sich in einer gewissen stolzen "Entrücktheit" gegenüber der Schulpolitik äussern.

Die Autonomie der Institution ist dort besonders ausgeprägt, wo die pädagogische Tradition dem Wahlcurriculum eine grosse Bedeutung beimisst. In allen Instituten ist die didaktische Freiheit der einzelnen Auszubildner ein Grundsatz, der Kreativität, Engagement und laufende Integration neuerer Ansätze garantieren soll, ganz ähnlich wie im universitären Lehrbetrieb. In der Praxis zeigt das Beispiel der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, dass institutionelle und individuelle Autonomie auch eine Kehrseite haben. Sie ermöglichen es, Themen auszugrenzen oder als unwichtig zu erklären, die als zu brisant oder als pädagogisch nicht relevant genug eingeschätzt werden.

Die Dimension der sprachlich-kulturellen Vielfalt hat besonders eindrücklich gezeigt, welche grosse Rolle die persönlichen und beruflichen Biografien der Auszubildner bei der Wahl der Inhalte spielen. In der Schulpolitik und in der konkreten Schule hat die Migration seit Anfang der siebziger Jahre einige Facetten der Pluralität manifest gemacht. Die Lehrerbildung arbeitet heute noch mit einer Generation von Dozen-

ten, die mehrheitlich in der eigenen Ausbildung keine Gelegenheit erhielt, sich auf dem Gebiet "sprachlich-kulturelle Vielfalt" zu qualifizieren.

Dieses Problem führt unmittelbar zum nächsten. Welche institutionalisierten Freiräume haben die Auszubildenden, um die eigene Qualifikation periodisch zu verbessern und neuen Entwicklungen anzupassen? Die Nationalfonds-Untersuchung hat gezeigt, dass solche Freiräume verschwindend klein sind. So bleibt den Einzelnen nur die eigene Initiative (vielfach in der Freizeit) übrig, was sicher kein befriedigender Zustand ist und keiner, der der "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" dienlich ist.

Die Unverbindlichkeit der Fortbildung ist ein Problem, das wir auf einer anderen Ebene wiederfinden. So lange Lehrpersonen nicht zur eigenen Weiterbildung verpflichtet sind und keine entsprechenden Zeitgefässe dafür erhalten, werden sie schwerlich die Zeit und den Mut finden, Kurse zu belegen. Die Verhinderung von Weiter- und Fortbildung ist ein wirksames Mittel, die Erneuerung der Schule zu blockieren.

Und nun – *dulcis in fundo* – kommen wir zu einem Dauerbrenner: Hat die Forschung in der Lehrerbildung etwas zu suchen und wie? Können in der Lehrerbildung Forschung und Praxis einträchtig nebeneinander leben oder gar produktiv zusammenarbeiten? Gemäss zahlreicher Aussagen von Interviewten in der Nationalfonds-Studie wird in der Ausbildung der Primarlehrkräfte die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt oft in einer betont pragmatischen Art behandelt. In einem Interview (es handelte sich um ein Lehrerseminar auf der Sekundarstufe) wurde gar ostentativ erklärt, "theoretische" Probleme hätten auf diesem Gebiet und generell in der Lehrerbildung nichts zu suchen. Begründung: schliesslich kämen die Auszubildenden aus dem Lande! Andere Aussagen waren weniger lapidar, und einige wenige Institute auf der Tertiärstufe berichteten über Wege, zwischen "Theorie" und "Praxis" zu vermitteln.

Als Bestandteil der Untersuchung wurden die Bibliotheken der Institute besichtigt und festgestellt, dass das vorhandene Material in den meisten Fällen weit davon entfernt ist, den neuesten Stand der Forschung aufzunehmen. Das nicht ganz entspannte Verhältnis zumindest eines Teils der Auszubildenden zur "Theorie" vervollständigt das Bild: das Selbstverständnis der Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind, das Profil der Dozenten und die institutionellen Anachronismen werfen viele Fragen auf. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt, eine relativ "neue" Problemstellung, macht auf besondere Art deutlich, dass ein kategorisch praxisorientierter Zugang zu den Problemen das Risiko der Unterschätzung in sich trägt und zu kurz greift.

Eine verbesserte Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte kann nur gelingen, wenn gleichzeitig für die genannten Strukturprobleme, die allgemeine Probleme der Lehrerbildung sind, nach und nach praktikable Lösungen gefunden werden. Aber das reicht noch nicht. Es müssen – so die Schlussfolgerungen der Studie – drei weiter gefasste Ziele erreicht werden:

- Eine bessere Übereinstimmung zwischen den Grundsätzen der Schulpolitik (Kantone und EDK), den Studienplänen der neuen Strukturen der Lehrerbildung und den tatsächlich gelehrt Inhalten, insbesondere was die Integration der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt betrifft.

- Eine Koordination zwischen den Zielen der Reformen der Schulsysteme und den Zielen der Lehrerbildungsreform. Die Lehrerbildung kann und soll Reformen unterstützen und gegebenenfalls anregen, indem die zukünftigen Lehrpersonen sich ihrer Rolle bewusst sind. Die Lehrerbildung kann mehr leisten, als lediglich auf Reformentwicklungen (und das nur zögerlich) zu reagieren.
- Forschung als festes Element der Lehrerbildung erscheint unumgänglich, um den schulischen und gesellschaftlichen Wandel mit angemessenen Instrumenten wahrzunehmen und sich nicht mit impressionistisch verzerrten Momentaufnahmen zu begnügen. Für die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt liegt gegenwärtig Literatur aus verschiedenen Sprachräumen vor, die zum Teil aus universitären Institutionen der Lehrerbildung hervorgegangen ist. Welche Forschung in der tertiärisierten Lehrerbildung von den Dozenten selbst betrieben wird und welche von auswärts in die Lehre integriert wird, ist eine Frage, die abhängig von den vorhandenen Qualifikationen, vom institutionellen Rahmen, von den Themen und von der Motivierbarkeit der Studierenden zu entscheiden sein wird.

#### 4 Für eine "pluralisierte" Erstausbildung: Ziele und curriculare Bausteine

Sowohl die EDK-Umfrage als auch das Forschungsprojekt im Rahmen des NFP 33 haben es unmissverständlich gezeigt und belegt: die interkulturelle Pädagogik oder – breiter und vollständiger – die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt fristen in der Erstausbildung wie auch in der Fortbildung meistens nur ein marginalisiertes Dasein. Die EDK hat daraus die Konsequenz gezogen, dass die Institute der Erstausbildung konkrete Handreichungen schätzen würden. Eine Arbeitsgruppe hat im Auftrag der EDK ein Dokument in diesem Sinne verfasst (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 1999). Gleichzeitig wurde im Kanton Zürich ebenfalls ein Entwurf entwickelt – "Standard-Curriculum" genannt – (Lanfranchi, 1999, vgl. seinen Beitrag in diesem Heft). Aus dem Forschungsprojekt, das vom Nationalfonds gefördert wurde, sind in einem zusätzlichen Projektteil Bausteine für ein Curriculum hervorgegangen (Allemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999). Somit liegen in einer entscheidenden Phase der Reform der Lehrerbildung mehrere Dokumente vor, aus denen die Institutionen und die einzelnen Auszubildenden Ideen und Literaturangaben schöpfen können, um die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt besser zu integrieren. Diese Situation ist insofern neu, als aufgrund der dezentralen Struktur der Lehrerbildung allfällige Projekte der einzelnen Institute bisher lediglich lokal bekannt waren. Jetzt ist es eher möglich, sich mit Texten auseinanderzusetzen, die einander ergänzen und die in der ganzen Schweiz zugänglich sind. Was niemanden daran hindert, Anpassungen an die lokalen Verhältnisse anzubringen oder weitere Curricula zu entwickeln.

Im folgenden werden die Hauptpunkte des zuletzt genannten Curriculums zusammengefasst (Allemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999). Letzteres enthält Vorschläge, wie die Studienpläne der pädagogischen Hochschulen bzw. der Institute, die im Rahmen oder in Zusammenarbeit mit einer universitären Fakultät die Lehrkräfte ausbilden werden, angereichert werden können. Nun könnte der Ausdruck "anreichern" den Eindruck erwecken, dass die ohnehin reichhaltigen Studienpläne einer weiteren Zutat bedürften. In Wirklichkeit geht es den Verfasserinnen der theo-

riegerleiteten und zugleich praxisorientierten Broschüre darum, exemplarisch zu zeigen, wie die berühmte Kluft zwischen "Theorie" und "Praxis" im Aufbau eines Curriculums überwunden werden kann. Wie ist es aber möglich, Studienpläne so zu verändern, dass sie die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt integrieren? Der Schlüssel der Veränderung liegt nicht etwa im ständigen Addieren von immer mehr Wissen über "die verschiedenen Kulturen" (je "entfernter" und "fremder" desto besser). Im Gegenteil, aus empirischen Forschungsarbeiten in den Vereinigten Staaten und in Kanada ist bekannt, dass angehende Lehrkräfte, die mit einer Fülle von Informationen über die (echten oder vermeintlichen) Eigenheiten und Bedürfnisse ethnischer Gruppen sich in ihren Vorurteilen bestätigt sehen und eine Abneigung gegen "multikulturelle Erziehung" entwickeln können. Es muss also ein anderer Weg eingeschlagen werden. Die Ausbildung und die Fortbildung haben sich auf das unentbehrliche Wissen sowie auf die Kompetenzen zu konzentrieren, die notwendig sind, um als Lehrperson in multikulturellen Verhältnissen qualifiziert zu arbeiten. Der Kernbegriff lautet - in Anlehnung an Gedanken, die Piaget in den dreissiger Jahren geäussert hat - "Dezentrierung", das heisst, die Fähigkeit, über das eigene Ich (Egozentrismus), die eigene soziale Herkunft (Soziozentrismus) und die eigene Kulturzugehörigkeit (Ethnozentrismus) hinaus jedes Phänomen und letztlich auch jedes Kind zu verstehen und entsprechend zu handeln. Dezentrierung heisst auch, die kulturellen Inhalte und versteckten Botschaften in jedem einzelnen Fach zu erkennen, selbst zu einer relativierenden Sicht zu gelangen - und Schüler/innen dazu anzuleiten. Für eine detaillierte Diskussion des Begriffs "Dezentrierung" sei auf die hier zitierte Broschüre verwiesen. Die theoretische Grundlage eines neu gedachten, "pluralisierten" Curriculums stützt sich also auf zwei Standbeine: zum Einen wird die Pluralität entlang den drei Achsen definiert (vgl. ersten Teil dieses Beitrages), zum Anderen bestimmt die Dezentrierung die Sicht der Dinge. Mit anderen Worten und auf einen Nenner gebracht: Personen und Fakten werden von kulturellen und sozialen Faktoren bestimmt, und die Sprache ist dabei ein unentbehrliches Medium der Kommunikation. Das Ergebnis ist eine Vielfalt, der man pädagogisch Rechnung tragen muss. Aber wie? Der nächste Schritt ist die Umsetzung der theoretischen Grundlagen in konkrete Inhalte. Um solche Inhalte zu bestimmen, haben sich die Verfasserinnen an die herkömmliche Trias der Lehrerbildung gehalten: Wissen, Können, Persönlichkeitsbildung. Anders als im herkömmlichen Curriculum der Lehrerbildung wird jedoch die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt ausdrücklich erwähnt und inhaltlich ausgestaltet. So lauten also die drei Aspekte einer "pluralisierten" pädagogischen Qualifikation:

#### *Erweiterte Kenntnisse in Humanwissenschaften*

- Erwerb der notwendigen Informationen über Geschichte und Politik der Migration
- Kennen und anwenden lernen von Instrumenten, welche sich zur Analyse von sozialen, kulturellen und sprachlichen Charakteristiken einer Klasse, Schule sowie einzelner Schüler eignen. Die festgestellten Charakteristiken sollten anschliessend im grösseren Kontext des Schulsystems und der Gesellschaft gedeutet werden.

- Erwerb der wesentlichen Kenntnisse, um die sozialen und pädagogischen Herausforderungen der sprachlichen und kulturellen Pluralität der Schweiz zu verstehen.
- Aneignung der Grundkenntnisse, um die erzieherischen Implikationen der europäischen Integration und der Globalisierung zu verstehen.

#### *Didaktische Fähigkeiten*

- Erwerb der theoretischen Grundlagen und der didaktischen und methodischen Werkzeuge, um den eigenen Unterricht in allen Fächern so gestalten und durchführen zu können, dass die soziokulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Charakteristiken der Klasse und der einzelnen Schülerinnen berücksichtigt werden.
- Lernen, den eigenen Unterricht nach pädagogischen Ansätzen wie der Dezentrierung und der Mehrperspektivität zu planen und durchzuführen, indem die lokalen, regionalen und nationalen Perspektiven überwunden werden.

#### *Personale und interpersonale Entwicklung*

- Analytisches Arbeiten an Stereotypen, Vorurteilen und Ethnozentrismus eignet sich dazu, Prozesse anzuregen, welche die Idee der Gleichheit und der Nichtdiskriminierung von Personen anderer Kulturen und/oder Sprachen in den Vordergrund rücken.
- Erwerb einer Sensibilität gegenüber den kulturellen Faktoren, welche die Kommunikation beeinträchtigen können. Entwicklung von Fähigkeiten zur Interaktion in sozial, kulturell und sprachlich vielfältigen Situationen (interkulturelle Kompetenz).

Und weiter geht es so: die Kompetenzen der Lehrkräfte werden aus der Sicht der breit definierten Pluralität oder Vielfalt durchdekliniert. In einem weiteren Schritt schliesslich werden für jedes Studienfach (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken...) Themen vorgeschlagen, die es ermöglichen, kulturelle und sprachliche Fragen wissenschaftlich fundiert zu behandeln. Die Broschüre enthält eine reichhaltige Literaturliste mit genauen Hinweisen, zu welchem Thema welche Literatur herangezogen werden kann.

#### 5 Getrennt oder integriert?

Ob kulturell und sprachlich relevante Inhalte in getrennten Zeitgefässen vermittelt werden können und sollen, oder ob kompromisslos auf spezifische "interkulturelle Projekte" verzichtet werden muss, ist eine Frage, die jedes Institut für sich am Besten beantworten kann. Sicher ist, dass eine Beschäftigung mit der Pluralität in Sonderkursen, die womöglich noch fakultativ sind, das Thema von vornherein als nebensächlich abstempelt, oft nur wenige Abnehmer findet, unter Umständen Vorurteile verstärken kann und aus diesen Gründen kaum zur besseren Qualifizierung der Arbeit in der Schule einer multikulturellen Gesellschaft beitragen wird. Das alte Problem des Schulversagens von Migrantenkindern droht chronisch zu werden, die Statements der Bildungspolitik in Sachen Mehrsprachigkeit und kultureller Austausch bleiben Fest-



kostümierung für europäische Tagungen. Ebenso sicher ist es, dass eine "Pluralisierung" aller Disziplinen im Studienplan die Fortbildung und Spezialisierung der Auszubildner erfordert. Auch die Integration des "pluralisierten" Curriculums in Fortbildungsangebote beinhaltet strukturelle Probleme. Am ehesten kann Fortbildung für Lehrkräfte attraktiv und somit wirksam sein, wenn sie an konkrete Innovationen in einer Einzelschule oder in einem Verbund von Schulen gekoppelt wird. Kollegien, die in Schulen mit einer sozial, kulturell und sprachlich gemischten Schülerschaft unterrichten, werden eher für eine Fortbildung zu motivieren sein, wenn sie erkennen können, dass diese Themen alle angehen – und nicht nur die oft unterbezahlten und wenig angesehenen Zusatzlehrkräfte. Schulen, die experimentelle bilinguale Zweige oder Immersionsprogramme einrichten (zum Beispiel: Biologieunterricht auf Englisch in der Deutschschweiz, Umweltkunde auf Italienisch in der französischen Schweiz, usw.), werden eher an einer Fortbildung interessiert sein, welche diese Form der Pluralität zum Gegenstand hat. Und ein Fortbildungskurs zum Thema "Europa im Geschichtsunterricht" wird wahrscheinlich besser Lehrkräfte für sich gewinnen, die eine solche Idee in ihrem Projektunterricht verwirklichen wollen als solche, für die ein derartiges Konzept keinen Realitätsbezug hat.

Das Stichwort "Integration" birgt, wie man sieht, in mehrfacher Hinsicht Chancen in sich: Theorie und Praxis, Wissen und Können, kognitive und Persönlichkeitsentwicklung, Forschung und Schulversuch, Fortbildung und Innovation, Schulpolitik und konkrete Schule, sprachlich-kulturelle Vielfalt und das Gesamtcurriculum: lauter artifizielle Gegensätze, die sich mit Hilfe einer professionalisierten und professionalisierenden Lehrerbildung aufheben lassen.

### Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions universitaires.
- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C. & Goumoëns, C. de (1999). *Curriculum der Lehrerbildung und sprachlich-kulturelle Vielfalt*. Bern: Programmleitung NFP 33 & Aarau: SKBF.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2., erw. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrerberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 18 (2), 222-251.
- EDK (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24.10.1991*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1993). *Europa in der Schule. Empfehlungen der EDK vom 18.2.1993*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1995). *Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren*. 2.3.1995. Bern.
- Lanfranchi, A. (1999). *Standard-Curriculum "IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung"*. Zürich: Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik des Primarlehrerinnenseminars.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (1999). *Integration der kulturellen Vielfalt in die Grundausbildung von Lehrpersonen*. Bern: Sekretariat der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen.
- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Lischer, R. (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte*. Bern: Bundesamt für Statistik.