

Müller, Romano

Für eine Migrantenpädagogik in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung - Begründung und curriculare Bausteine

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 319-331



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Romano: Für eine Migrantenpädagogik in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung -
Begründung und curriculare Bausteine - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 319-331 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134208 - DOI: 10.25656/01:13420

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134208>

<https://doi.org/10.25656/01:13420>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Für eine Migrantenpädagogik in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung - Begründung und curriculare Bausteine

Romano Müller

Die Anwesenheit von über 20% mehrsprachigen ausländischen SchülerInnen in den Schulen drängt die neuen Lehrerbildungen zum Einbezug des Interkulturalismus in ihre Lehrpläne. Das neue Gefäss "Interkulturelle LehrerInnenbildung" droht allerdings zu einer Alibifunktion zu verkommen, wenn bestimmte bildungspolitische Voraussetzungen nicht erfüllt werden. Zielkriterium einer effizienten LehrerInnenbildung ist ein mit autochthonen Schweizer SchülerInnen vergleichbarer statistischer Bildungserfolg von SchülerInnen aus anderen Kulturen. Damit verbunden ist die Forderung nach der Aufhebung des monolingualen Modus der Schweizer Schule und die Reform des diskriminierenden monolingual orientierten Selektionssystems. Die Diskussion führt zum Modell eines migrantenpädagogischen Curriculums in der LehrerInnenbildung.

1. Die Instrumentalisierung der interkulturellen Pädagogik

Der vermehrte Zustrom von anderssprachigen SchülerInnen aus kriegsversehrten Gebieten gilt heute als Hauptmotiv für die Einführung der interkulturellen Pädagogik in der Schule und in der LehrerInnenbildung. Wo es Schwierigkeiten gibt, erwartet man Lösungen, und dies rasch und wirksam. Man staunt: Der Begriff "Chancengleichheit" erfährt eine späte Rehabilitierung, wird er doch von jenen als bildungspolitisches Postulat im Munde geführt, bei denen er bis vor kurzem noch als Phantasievorstellung einiger pädagogischer Träumer gegolten hat¹. Man staunt aber noch mehr, wenn man liest, dass es darum gehe, "die Chancengleichheit durchschnittlich begabter Deutsch sprechender Kinder wiederherzustellen"². Und man fragt sich: Also auch die der ausländischen Kinder, die man etwas pauschal als jene der "Zweiten Generation" bezeichnet? (Oder sind diese doch nicht gemeint?)

Fast scheint es so, als hätte die Schweiz erst seit der Zuwanderung aus Krisengebieten Probleme oder als hätte es vor dieser Zeit keine Schwierigkeiten gegeben. Wahr ist, dass die gleichen Schwierigkeiten seit Jahrzehnten auch bei den "normalen" Migrantenkindern bestehen.³ Die schulische Benachteiligung von Migrantenkindern

¹ Fast alle bildungspolitischen Vorstösse in verschiedenen Gemeinde- und Kantonsparlamenten für die Einführung getrennter Klassen enthalten in der Begründung die Begriffe *Bildungschance* oder *Chancengleichheit*. So begründet PM sein Postulat zur Schaffung von Spezialklassen für SchülerInnen mit ungenügenden Deutschkenntnissen wie folgt: "Weite Bevölkerungskreise empfinden oder erfahren Einschränkungen für Bildungs- und Berufschancen für Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus Klassen mit überdurchschnittlichem Fremdsprachigenanteil (...)." (Postulat im Gemeinderat von Zürich, November 1998) (Vgl. Überblick zu den politischen Vorstössen in: EKR, 1999, S. 18).

² Interpellation von BS und JC im Gemeinderat Zürich, Dezember 1998.

³ Ich betrachte es *hier* als überflüssig, detailliert auszuführen, dass gleich "begabte Deutsch sprechende" Ausländerkinder weniger Bildungschancen in Schule und Beruf haben. Ein Beispiel zur Illustration dieser Behauptung soll hier genügen: Von Schülern des Kantons Zürich mit höchstem Sekundarstufen I-Abschluss schaffen 79.4% Schweizer, aber nur 68,6% den Übergang in einen Ausbildungsstrang der Sekundarstufe II (Lehre oder Mittelschule). Beim mittleren Niveau (Realklassen) sind die entsprechenden Zahlen: Schweiz: 65.4%; Ausland: 46.9.%; bei den Oberschulen mit Grundan-

im monolingual fixierten Bildungssystem der einzelnen Kantone ist nur eines, aber möglicherweise das zentralste Problem, weil hier die Diskrimination stillschweigend und selbstverständlich geschieht. Wer den schulsprachlichen Standard der einsprachigen Majorität nicht beherrscht, verdient auch keinen Bildungserfolg. Dies wird nicht als Diskrimination bezeichnet, sondern gilt gemeinhin als (schul-) sprachliches Leistungsveragen.

Die Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung (und damit auch der interkulturellen LehrerInnenbildung) gründet in der Erkenntnis dieses ungelösten Problems und hat mit dem "neuen" Problembewusstsein um die Heterogenität wenig zu tun. Trotzdem: Die interkulturelle Erziehung läuft Gefahr, für schnelle und oberflächliche Lösungen von aktuellen Problemen beigezogen zu werden, bei zentralen grundsätzlichen Fragen aber weiterhin am Rande der Diskussion zu stehen. Sie ist auch der Gefahr ausgesetzt, zu einem Anwendungsgebiet sozialer Kompetenzen im Unterricht zu werden, bei dem die Gleichberechtigung der Kulturen und Sprachen beredet und klassenintern geübt wird, was aber auf die Verbesserung der Bildungschancen ausländischer SchülerInnen ohne Wirkung bleibt. Eine so verstandene interkulturelle Pädagogik und LehrerInnenbildung betrachte ich als instrumentalisiert; sie diene dann - gewollt oder ungewollt - der Verschleierung von tatsächlichen Problemen.

Von der *Instrumentalisierung* der interkulturellen Pädagogik spreche ich, wenn sie zum Mittel der Rechtfertigung oder der Verschleierung von tatsächlichen Interessen einer dominanten (ethnolinguistischen) Gruppe zu Ungunsten einer andern abhängigen (ethnolinguistischen) Gruppe nutzbar gemacht wird. Eine so instrumentalisierte Pädagogik tritt in demokratisch-liberalen Gesellschaften nicht ausdrücklich gegen diese benachteiligte kulturelle Gruppe auf. Im Gegenteil: Diskriminierungs- und Rassismusverbote sind Merkmale der Rechtsprechung dieser Gesellschaft. Die Leitidee ihrer Schulen sind Toleranz und Kooperation aller mit allen. Das explizite Ziel ist die umfassende Integration der Mitglieder der andern Gruppe. In den Lehrplänen werden als Ziele in der Regel Solidarität, Begegnung mit Menschen anderer Kulturen, die Bedeutsamkeit der kulturellen Vielfalt und die Notwendigkeit der Vorurteilslosigkeit betont. Die LehrerInnenausbildungen thematisieren dann die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in ihren Lehrgängen. Ihre Instrumentalisierung zeigt die interkulturelle Pädagogik dann, wenn es um die Wahrung der vitalen Interessen derjenigen Gruppe geht, der man in den Lehrzielen Solidarität und Kooperation bezeugt hat. Entscheidend ist letztlich, dass bei der Verteilung der (Bildungs-) Chancen - d.h. bei der schulischen und beruflichen Auslese - diese "andere" Gruppe in ihrer Gesamtheit bzw. zu einem grossen Anteil benachteiligt ist. Das entscheidende Kriterium der Zuweisungspraxis ist das Beherrschen des sprachlichen Standards der majoritären Gesellschaft, und dies, obwohl die Gleichwertigkeit aller Sprachen betont wird.

Da der zentrale Selektionsmechanismus "Schulsprache" sich dem Zugriff der interkulturellen Pädagogik entzieht und praktisch unverändert in einer sich wandelnden Schullandschaft steht, läuft die interkulturelle Pädagogik auf die Dauer Gefahr, ineffizient zu sein.

sprechen sind es: Schweiz: 66.7%; Ausland: 35.1%. (Bildungsstatistik des Kantons Zürich, 1999) (vgl. z.B. Müller, 1997; 1998, 1999).

effizient zu sein. Ineffizient bliebe sie deshalb, weil sie wenig zur Verbesserung der Verhältnisse der Migrantenkinder beiträgt.

Aber auch der Begriff "Interkulturalismus" ist als solcher verschleiern, denn er suggeriert, dass die Kulturen in einem gleichberechtigten Austausch stünden. Dies ist sicher nicht der Fall, wird doch dem entscheidenden Merkmal der kulturellen Identität, nämlich der Herkunftssprache des Migranten, die gleichberechtigte Bedeutung abgesprochen und lediglich der Beherrschungsgrad der Sprache der monolingualen autochthonen Gesellschaft als entscheidend betrachtet. Darüber hinaus gibt es aber auch andere Bereiche, in denen das Migrantenkind nicht über die gleichen Möglichkeiten verfügt: berufliche Wahlchancen, fehlende Vertretung von MigrantInnen in der Schulbehörde und mangelnde politische Rechte sind Beispiele dafür.

Weil die "Interkulturelle Pädagogik" als Begriff mehr verschleiert denn aufdeckt, bin ich dafür, dass man davon eine *Migrantenpädagogik* oder eine *Pädagogik für MigrantInnen* abgrenzt, die sich klar mit den Interessen der MigrantInnen befasst und nicht mit einer diffusen Interkulturalität, in die das projiziert werden kann, was politisch gerade opportun erscheint⁴. Wenn ich den Begriff der "Interkulturellen Pädagogik" weiter verwende, so nur im Sinne einer diskursiven Übereinstimmung mit andern AutorInnen, die möglicherweise etwas weniger Mühe mit dieser Bezeichnung haben.⁵

2. Gefahren und Grenzen einer interkulturellen LehrerInnenbildung

Wenn es richtig ist, dass die Pädagogik Aussagen über den Sollzustand macht und zum Erreichen dieses Zweckes entsprechende Mittel zur Verfügung stellt, so kann es bei der interkulturellen Pädagogik letztlich nur darum gehen, die Bildungschancen von Migrantenkindern zu verbessern. Eine Pädagogik, die von "Solidarität mit Benachteiligten" redet und dazu auffordert "sich kritisch mit den Formen der Diskriminierung auseinanderzusetzen"⁶, aber schliesslich schweigt, wenn es um die tatsächliche Aufhebung der Diskriminierung geht, ist hohl und überflüssig. Die Qualität der interkulturellen LehrerInnenbildung wird sich deshalb nicht daran messen können, inwiefern die StudentInnen Wissen und Können zur Interkulturalität kumuliert haben, sondern daran, ob und inwiefern sie dieses Wissen zur Hebung des schulischen Erfolges der Migrantenkinder ein- bzw. umzusetzen vermögen. Die Güte der interkulturellen LehrerInnenbildung wird am höheren Bildungserfolg von Migrantenkindern

⁴ Wie diffus der Begriff "Interkulturelle Erziehung" ist, lässt sich an einer kleinen - nicht repräsentativ gedachten - Umfrage von Kuhs erkennen. Auf die Frage, wie LehrerstudentInnen den Eltern interkulturelle Erziehung erklären würden, wurden folgende "Definitionen" der interkulturellen Erziehung gegeben: (a) "Soziales Verständnis dem Fremden gegenüber"; (b) "Wahrnehmen von Gleichem und Verschiedenem"; (c) die "Art des gemeinsamen Lernens über die jeweilige Kultur"; (d) "... zu wenig Kenntnisse, Unerfahrenheit mit andern Kulturen". Die Autorin kommt zum Schluss, "dass sich vieles unter das Feld des sozialen Lernens subsumieren liess" (Kuhs, 1998, S. 171, 176).

⁵ Mit Gelassenheit nehme ich dabei den Vorwurf in Kauf, die Wende zu einer (post-) modernen Heterogenitätsauffassung des Multikulturalismus (und damit der modernsten Phase des erzieherischen Interkulturalismus) noch nicht vollzogen zu haben. Für den Moment hat der interkulturelle Modernismus nur in seiner Idee das Immigrantenghetto verlassen, dabei aber ganz vergessen, auch dessen BewohnerInnen mitzunehmen.

⁶ vgl. dazu: Lehrplan der Primar- und Sekundarstufe des Kantons Bern. Interkulturelle Erziehung. Abschnitt Zusätzliche Aufgaben, ZUS 6

zu messen sein. Soweit ich sehe, sind wir in der deutschen Schweiz bestenfalls in den Anfängen einer solch gearteten interkulturellen Pädagogik.

Ich sehe im wesentlichen drei Gefahren, welche der Wirksamkeit einer interkulturellen LehrerInnenbildung drohen und welche alle Formen der beschriebenen Instrumentalisierung sind:

2.1 Ausklammerung des Problems der Bildungschancen und Diskriminierung in der interkulturellen Pädagogik

Eine lange Ausführung erübrigt sich, denn die Formen der schulischen Benachteiligung ausländischer SchülerInnen sind gemeinhin bekannt. Die Voraussage ist hier sehr klar: Wenn der Gedanke der gerechteren Verteilung der Bildungschancen an MigrantInnen nicht umgesetzt wird, so wird die Wirksamkeit der interkulturellen Pädagogik und LehrerInnenbildung in der Praxis ähnlich gering bleiben, wie sie es heute ist. Die interkulturelle Pädagogik wird sich deshalb besonders die Reform des Selektionssystems im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I und die Reform der Sekundarstufe I zum Ziel machen müssen. Erfolgreich wird die interkulturelle Ausbildung aber selbst unter dieser Voraussetzung nur dann sein, wenn die bildungspolitischen Entscheidungsträger dieses Ziel nicht nur durch schöne "Empfehlungen" unterstützen, sondern ihm durch die Aufhebung des monolingualen Habitus der Schule und der damit verbundenen Diskriminierungen zum Durchbruch verhelfen. Zum jetzigen Zeitpunkt allerdings ist zu bezweifeln, dass dies dem Willen der politischen Entscheidungsträger tatsächlich entspricht. Wer nämlich die Bildungsstatistik über die letzten 20 Jahre liest und nun auch noch die jüngsten politischen Vorstöße studiert⁷, hat wenig Anlass zu glauben, dass selbst jene Bildungsdirektionen, die einer Reform offener gegenüberstehen, sich zum heutigen Zeitpunkt mehr als defensiv und Schaden begrenzend verhalten können.

2.2 Schwerpunktbildung der interkulturellen LehrerInnenbildung im Bereich didaktisch-methodischer Massnahmen ohne Veränderung der diskriminierenden Bedingungen

Dieses zweite Problem lässt sich eindrücklich am Europaprojekt EUNIT (European Network of Intercultural Teacher Training) darstellen. Unter dem herausfordernden Titel "Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen" hat sich eine internationale Gruppe daran gemacht, das didaktische Kompetenzmodell der englischen "Open University" in multilingualen Schulen verschiedener Länder anzuwenden, bzw. zu überprüfen, inwiefern Teile des Modells verwirklicht werden. Das Merkmal dieses Modells ist eine fast ausschliesslich auf didaktische Kompetenzen ausgerichtete LehrerInnenbildung, die ungefähr das umfasst, was in der allgemeinen didaktischen Grundausbildung als didaktische Basiskompetenzen bezeichnet wird. In der Meinung des Autors reicht es für die Entwicklung des multilingualen Kompe-

⁷ Zur Darstellung der bildungsstatistischen Entwicklung vgl. z.B. Kronig (1996), Lischer (1998), Müller (1998). Zu den politischen Vorstößen zur Einführung getrennter Klassen für (gegen?) fremdsprachige NeuzuzügerInnen vgl. im Überblick: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (1999).

tenzmodells aus, diese Basiskompetenzen - entwickelt für den Normalunterricht - einfach auf den Sachverhalt der multilingualen Schulen anzuwenden: "I came to the conclusion that the basic framework would not need changing, only the exemplars need to be changed" (Bourne, 1998, S. 19) Mit andern Worten: Es genüge für die Entwicklung einer angemessenen interkulturellen LehrerInnenbildung, allgemein didaktische Kenntnisse auf interkulturelle Bereiche anzuwenden.

Es gibt auf den ersten Blick nichts gegen die Auffassung des Wissens- und Könnens-Transfers didaktischer Konzepte auf irgend einen Bereich des Unterrichts und des Curriculums einzuwenden. Nur, unter diesen Umständen bräuchte es auch keine ausgebaute interkulturelle LehrerInnenbildung, und man würde im Falle der Schweiz dort stehen bleiben, wo LehrerInnen ohne interkulturelle Ausbildung schon stehen: Sie wenden ihre didaktischen Kompetenzen selbstverständlich auch auf die spezifische Situation von MigrantInnen an. Dass genau dies *nicht* genügt, berichten uns all jene Lehrer und LehrerInnen, die sich trotz ihres Einsatzes und jenes ihrer mehrsprachigen SchülerInnen um den Ertrag ihrer Arbeit gebracht sehen: Der schulische Misserfolg hält an, die Situation bei der Berufswahl ist unbefriedigender denn je, was zur Resignation unter den betroffenen Schülern und LehrerInnen beiträgt (vgl. z.B. Doudin, 1998; Lischer, 1997; Müller, 1997).

Indessen sorgen gewisse Kreise der Bildungspolitik dafür, dass sich im Bereiche der Auslese nichts zu Gunsten der MigrantInnen ändert, es sei denn, dass man deren Integrationsbedingungen weiter erschwert, indem man beispielsweise ihre schulische Segregation fordert. Es ist nicht zufällig, dass die gleichen Kreise auch gegen die in der Oberstufenreform vorgeschlagenen integrativen Oberstufenkonzepte antreten. Die Zielrichtung ist klar: Es geht darum, die Bildungschancen von begabten MigrantInnen auf dem Status quo zu fixieren, um die Bildungschancen monolingualer Kinder nicht zu gefährden. Vor diesem Hintergrund kann es ihnen nur recht sein, wenn sich die zukünftige interkulturelle LehrerInnenbildung hauptsächlich um die Vermittlung didaktisch-methodischer Konzepte kümmert und das bildungspolitische Engagement der angehenden LehrerInnen ob dieser Beschäftigung vernachlässigt wird. Die wissenschaftlichen Analysen des schulischen Bildungserfolgs weisen aber darauf hin, dass die SchülerInnen nicht wegen Mängeln der Lehrpersonen in didaktischer Hinsicht schulisch versagen, sondern aufgrund einer diskriminierenden Selektionspraxis der Schule (z.B. Kronig, 1996; Müller, 1997, 1998). Es ist darum notwendig, das Curriculum der interkulturellen LehrerInnenbildung auf jene Faktoren auszurichten, die zum Bildungserfolg zweisprachiger SchülerInnen beitragen.

Im Unterschied zu vielen andern pädagogischen Bereichen wird man die Qualität der interkulturellen Erziehung - und damit auch jene der interkulturellen LehrerInnenbildung - am statistischen Bildungserfolg der Migrationsbevölkerung messen können und messen. Die Tatsache, dass noch andere als nur schulisch-erzieherische Faktoren dafür verantwortlich sind, enthebt die interkulturelle LehrerInnenbildung nicht ihrer Aufgabe, die bildungsstatistischen Fakten (mit) zu verändern. Sie wird es um so weniger schaffen, je mehr ihr Beitrag hauptsächlich didaktisch-methodisch definiert wird. Sie wird es um so besser schaffen, je mehr die zukünftigen LehrerInnen in die bildungspolitische Verantwortung eingebunden werden. Dass mit dieser Forderung

die interkulturelle LehrerInnenbildung vor einer Aufgabe steht, die sie ohne *bildungspolitische* Unterstützung nicht lösen kann, ist klar.

2.3 Der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule

In den Nachkriegsjahren hat in fast allen westeuropäischen Gesellschaften sprachlich und kulturell ein Heterogenisierungsprozess stattgefunden. Zur Hauptsache hat dieser Prozess nicht so sehr mit den kriegsbedingten Fluchtbewegungen zu tun, sondern mit der Arbeitsmigration. Was die schweizerischen Verhältnisse anbelangt, hat die damit verbundene Heterogenisierung der Gesellschaft in den Jahrzehnten von 1960 bis 1980 ihren Höhepunkt erreicht. Es ist richtig, dass damit das Bewusstsein um die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft gestiegen ist. Es konkurrieren in den westeuropäischen Nationalstaaten die unterschiedlichsten Sprachen miteinander. Die Frage, die sich stellt, ist, ob auf diese Multilingualisierung auf gesellschaftlicher Ebene mit einer entsprechenden Anpassung im Bildungssystem geantwortet wird, oder ob nicht vielmehr die Aufrechterhaltung des "monolingualen Habitus der multilingualen Schule" (Gogolin, 1994) die Reaktion darauf ist.

Die interkulturelle Pädagogik und die damit verbundene LehrerInnenbildung haben die Tendenz, in der Tatsache einer multilingualen Gesellschaft bereits die nahe Zukunft einer multilingualen Schule zu sehen. So schreibt Reich in der Einführung zum EUNIT-Programm: "(...) die Antwort der Bildungssysteme auf die zunehmende Internationalisierung schien am Anfang recht einfach und einhellig zu sein. 'Diversifikation der Schulfremdsprachen' (...) Auch hier ist das Ausmass, bis zu dem diese Linie verfolgt wurde, von Staat zu Staat - vor allem abhängig von der internationalen Position der je eigenen Nationalsprache - sehr unterschiedlich, doch die Richtung ist unverkennbar die gleiche. *Es geht darum, die internationale Kommunikationsfähigkeit der nationalen Gesellschaften durch eine Vermehrung der Zahl von Sprachen internationaler Bedeutung, die in den Schulen gelernt werden können, zu verstärken*" (Reich, 1998, S. 9, Hervorhebung M.R.). Am Schluss seiner Ausführungen ergänzt Reich, dass es sich dabei "um die Nationalsprachen der EU-Mitgliedstaaten" handle.

Es ist zu bezweifeln, dass das, worüber Reich hier spricht, etwas mit der sprachlichen bzw. schulischen Situation der *Migrantenkinder* zu tun hat. Zunächst darf die Vermehrung des Fremdsprachenangebotes in den Schulen nicht mit dem Durchbrechen des sprachlichen Souveränitätsprinzips und Territorialitätsprinzips der Nationalstaaten bzw. der Kantone und Gemeinden in der Schweiz gleichgesetzt werden. Dieses Prinzip legt aber klar die Beherrschung der standardisierten Variante der monolingualen Mehrheitsgesellschaft als schulisches Selektionskriterium fest. Es ist dabei im Falle eines türkischen Migrantenkindes völlig unerheblich, bis zu welchem Grad es seine Ursprungssprache beherrscht. Die Auslese vollzieht sich ausschliesslich in der Sprache der Einwanderungsgesellschaft. Die Vermehrung des Fremdsprachenangebots in den Schulen mit einem allmählichen Durchbrechen des sprachlichen Souveränitäts- bzw. Territorialitätsprinzips gleichzustellen, erscheint mir illusorisch.⁸

⁸ Wie wenig der Einbezug einer Fremdsprache die Auslese beeinträchtigt, lässt sich anhand der Selektionspolitik einzelner Schweizer Kantone aufzeigen. Im Gefolge der Einführung des Frühfranzösisch

Im Zitat wird betont, dass die internationale Kommunikationsfähigkeit in der *Vermehrung* der Sprachen bestünde, während sich im globalen Rahmen doch die Sprachhegemonie ganz weniger Sprachen medial durchsetzt. Sehr wohl erkennt Reich zwar die "fraglos gewordene Akzeptanz des Englischen" (a.a.O., S. 7), stellt dieser aber die "Vorstellung von Europa als einem mehrsprachigen Binnenraum" entgegen. Soweit ich sehe, gibt es wenig Anlass zur Annahme, dass die europäischen Nationalstaaten vom Prinzip der "unité linguistique" abweichen werden. Wenn zwar in einzelnen Nationalstaaten eine Mehrsprachigkeit akzeptiert ist, so nur im Rahmen der in diesen Staaten historisch längst etablierten Mehrsprachigkeit, wie sie z.B. in der Schweiz gegeben ist. Eine "Vermehrung" der Sprachen, die auch den Herkunftssprachen eine garantierte und hohe ethnolinguistische Vitalität⁹ wie den verfassungsmässig gesicherten Nationalsprachen zubilligt, wird in absehbarer Zeit nicht stattfinden. Wenn die Sprache der zugewanderten Bevölkerung durch den Sprachenfreiheitsartikel der Bundesverfassung (Art. 18, BV) geschützt ist, so ist damit keineswegs der Anspruch auf das Durchbrechen des sprachlichen Souveränitäts- und Territorialitätsprinzips gemeint. Der Sprachenfreiheitsartikel schützt den Sprachgebrauch von zugewanderten Minderheiten lediglich vor Diskriminierung beim Gebrauch dieser Sprache, lässt sich aber gemäss der gängigen Rechtsprechung nicht im Sinne eines positiven Anspruchs auf Schulunterricht und Selektion in dieser Sprache deuten.¹⁰

Versuche der Diversifikation der Schulsprachen sind natürlich damit nicht ausgeschlossen. Was die Förderung der Sprachen der Zuwanderer anbelangt, unterstützen die Kantone in der Regel die (noch!) bestehenden Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, dies allerdings nur so lange, als diese von den Herkunftsländern der MigrantInnen oder durch diese selber finanziert werden. Zudem gibt es in der viersprachigen Schweiz in den Sprachgrenzregionen vorsichtige Versuche einer bilingualen Erziehung in Form von Immersionsprojekten (Kantone Freiburg und Bern). Aber diese sind selbstverständlich auf die anerkannten Nationalsprachen (F/D) limitiert und dienen eher der Verbesserung der regionalen interlingualen Kommunikation und dem berechtigten staatspolitischen Interesse des Sprachfriedens. Einem globalen kommunikativen Interesse entspricht diese Sprachlernvielfalt hingegen nicht. Würde nämlich die Wahl der ersten Fremdsprache den SchülerInnen in der französischen und deutschen Schweiz frei gestellt, so fielen sie in beiden Teilen der Schweiz nicht im Sinne der Diversifikation der Fremdsprachen aus, sondern würde zur ganz grossen Mehr-

(ab ca. 5. Klasse) wurde Französisch als 1. Fremdsprache auch als Selektionsfach für den Zugang im Übergang zur Sekundarstufe I anerkannt. Der Einbezug dieser Fremdsprache hat aber keinen wesentlichen Einfluss auf die Schulerfolgsquoten von Migrantenkindern, obwohl diese insgesamt signifikant bessere Fremdsprachenleistungen erbrachten als die monolingualen Schweizer KameradInnen (Müller, 1997; 1998). Die für die Selektion zuständigen Behörden sind schlicht nicht bereit, der Fremdsprache Französisch als Selektionskriterium ein entscheidendes Gewicht zuzubilligen.

⁹ Der Begriff ethnolinguistische *Vitalität* wird im Rahmen der Intergruppentheorie (Tajfel; Turner) ausgeführt. *Vital* innerhalb eines staatlichen Kontexts sind dabei jene Sprachen bzw. die Sprachträger einer ethnolinguistischen Gruppe, die beispielsweise eine hohe Kontrolle über ökonomische Ressourcen verfügen, hohen Anteil an politischen Rechten und der politischen Gestaltung eines Landes haben, deren Sprachen in der Öffentlichkeit, den Medien und Kultur formell und informell stark verbreitet und anerkannt sind und die, wenn sie nicht gar über ein eigenes sprachliches Territorium verfügen, so doch demographisch stark vertreten sind. Vgl. dazu z.B. Bourhis et al. (1981), Giles et al. (1977).

¹⁰ Vgl. Ausführungen dazu in EDI (1989, S. 206ff.)

heit auf das global verwendbare Englische fallen. Was die Schweiz anbelangt, steht fest, dass die *Vermehrung* der Sprachen nicht erwünscht ist: Die monolingual orientierten örtlichen Schulen vollziehen darum auch weiterhin eine negative Auslese, mit dem Argument, dass das Migrantenkind zwar lobenswerterweise zwei Sprachen spreche, jedoch die selektionsrelevante schulische Einheitssprache zu wenig beherrsche. Stigmatisiert werden diese gleichen bilingualen Schüler durch den von Linguisten geprägten und von (auch interkulturellen) Pädagogen im Munde geführten diskriminierenden Begriff "Halbsprachigkeit", der seinen Zynismus in seiner attributiv verwendeten Form - "Dieses Kind ist halbsprachig" - besonderes gut "entfaltet" (vgl. zur Kritik Baetens Beardsmore (1986)², Belke (1986), Müller (1995), Skutnabb-Kangas (1984).

Angesichts dieser Sprachenpolitik läuft eine fast ausschliesslich auf sprachliche und kulturelle Vielfalt aufbauende LehrerInnenbildung Gefahr, eine gewöhnliche Fremdsprachendidaktik zu werden, die hierin ihre Qualitäten entwickelt, aber letztlich wenig zum Bildungserfolg der MigrantInnen beiträgt.

3. Die Aufgaben einer modernen interkulturellen (migrationspädagogischen) LehrerInnenbildung und ihr Curriculum

Die Hauptaufgabe der interkulturellen (migrationspädagogischen) LehrerInnenbildung in der Schweiz muss die Steigerung des Bildungserfolgs der Migrantenkinder und -jugendlichen sein. Sie muss die Integration als einen Prozess verstehen, dessen statistisch messbares Ergebnis der gleiche Bildungserfolg für SchülerInnen mit gleichen individuellen und sozio-demographischen Voraussetzungen und unterschiedlicher ethnolinguistischer Herkunft ist. Der Bereich der interkulturellen LehrerInnenbildung wird darum über die Vermittlung zweitsprachendidaktischer Kompetenzen hinaus reichen und den Bereich einer gesellschaftspolitischen Kompetenz angehender LehrerInnen umfassen müssen.

Im Folgenden werden curriculare Elemente in fünf Bereichsgruppen beschrieben. Ich stelle zuerst thesenartig die *Rahmenbedingungen* der interkulturellen (migrationspädagogischen) LehrerInnenbildung dar und schliesse an diese den *Inhalt* des Curriculums an.

3.1 Rahmenbedingungen eines interkulturellen (migrationspädagogischen) Curriculums für die LehrerInnenbildung

- **Verbindlichkeit:** Die interkulturelle (migrationspädagogische) Ausbildung ist ein obligatorisches Gefäss der LehrerInnenbildung *aller* Unterrichtsstufen der Volksschule.
- **Umfang:** Sie ist mit einer vergleichsweise hohen Dotation von Semesterwochenstunden im Ausbildungsplan anzusiedeln.
- **Theorie und Praxis:** Sie beinhaltet theoretische Einheiten, welche in enge Verbindung mit umfassenden spezialisierten Praktika in multilingualen Klassen, Klassen

für Fremdsprachige, Erziehungs- und Berufsberatungen gebracht werden¹¹.

- **Koordination:** Die verschiedenen Gefässe der interkulturellen LehrerInnenbildung müssen relativ streng koordiniert geplant und durchgeführt werden. Insbesondere ist eine unkontrollierte oder schwer kontrollierbare Delegation von Modulen an zu viele Bildungsträger zu vermeiden. Die Erfahrung zeigt, dass mit der Zunahme der Ausbildungsträger die Verbindlichkeit und Qualität der Ausbildung absinkt. Der Bezug Theorie - Praxis ist vertikal und nicht horizontal zu planen. Die Idee, es gebe Vermittlungsinstanzen, die für die Theorie und Reflexion zuständig und andere, die für die praktische Umsetzung zuständig seien, ist veraltet und hat sich in der Praxis der LehrerInnenbildung generell nicht bewährt.¹²
- **Qualitätssicherung:** Es muss eine interne (Kriterium: Lehrbefähigung) und externe (Kriterium Bildungserfolg der MigrantInnen) Qualitätsprüfung und -sicherung stattfinden. Die Ausbildung ist den Ergebnissen dieser Qualitätsprüfung entsprechend anzupassen.
- **Spezialisierung:** Die Spezialisierung von LehrerInnen zu interkulturellen PädagogInnen ist zu ermöglichen.
- **Einflussnahme auf die Bildungspolitik:** Die Lehrerbildungsinstitutionen nehmen Einfluss auf die Bildungspolitik der Kantone, mit dem Ziel, den Bildungserfolg der Migrantenkinder und -jugendlichen zu steigern. Sie sind mit dieser Zielsetzung in kantonalen und nationalen Bildungsgremien vertreten.
- **Rekurrente Bildung:** Die rekurrente migrationspädagogische LehrerInnenbildung ist anzustreben.

3.2 Inhaltliche Qualifikationen (vgl. Modell)

Die inhaltlichen Qualifikationen umfassen fünf Bereiche, denen jeweils eine Gruppe von interkulturellen Kompetenzen untergeordnet ist. Im Folgenden werden diese Qualifikationen und Kompetenzen im *Modell* mit konkretisierenden Begriffen stichwortartig ausgeführt (eine ausführliche Fassung liegt vor und kann beim Autor bezogen werden). Die Formulierung mit dem Begriff "Fähigkeit" verweist immer auf ei-

¹¹ Eine rein theoretische Vermittlung von interkulturellem Wissen und Kenntnissen hat sich in der Praxis nicht bewährt. Es bedarf meiner Erfahrung nach intensiver Praktika, damit die theoretischen Einsichten handlungswirksam werden (vgl. auch Gran & Koskela, 1986).

¹² In bin skeptisch gegenüber der tendenziellen Bevorzugung der "approche transversale" gegenüber der "approche spécifique" durch Allemann-Ghionda et al. (1998). Obwohl nichts dagegen spricht, dass sich verschiedene Fachbereiche mit einer interkulturellen Pädagogik befassen, bezweifle ich, dass eine inhaltlich verbindliche und effiziente interkulturelle Pädagogik so möglich sein wird. Kohärenz und Effizienz der interkulturellen Ausbildung wird nämlich nicht erzeugt, indem man die Teilbereiche an Fächer delegiert, sondern indem man relativ straff koordiniert und in eine interkulturelle "Philosophie" integriert. Die Argumente, welche ein Teil der 13 (!) Gewährleute gegen die "approche spécifique" anführen, können (von methodologischen Gründen abgesehen) in keiner Weise generalisiert werden. Niemand würde andere Spezialpädagogiken (z.B. die Heilpädagogik) in der Ausbildung der LehrerInnen transversal über alle Fächer verteilen, schon aus dem einfachen Grunde nicht, weil so die Gewähr einer integrierten Behandlung der relevanten Teilbereiche nicht garantiert ist. Anders gesagt: Wo zu viele Fächer und Personen für spezifische Bereiche zuständig sind, ist letztlich niemand mehr für das Ganze verantwortlich. Im übrigen glaube ich bei Allemann-Ghionda (1999) die Tendenz zu erkennen, die "approche spécifique" mit "freiwillig oder optional" gleichzusetzen, was aber überhaupt nicht der Fall sein muss. Unabhängig schliesslich davon, welches Verfahren gewählt wird, ist die Effizienz der interkulturellen LehrerInnenbildung u.a. von der Koordination und Verbindlichkeit abhängig. Ich finde, die Frage nach dem Ansatz sollte ausführlich diskutiert werden.

nen sehr engen Zusammenhang zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Anwendung, die Verwendung des Begriffs Kenntnisse eher auf notwendiges Hintergrundwissen.

Modell der Ausbildung interkultureller (migrantInnenpädagogischer) Kompetenzen von LehrerInnen - Curriculare Bausteine

Bereich 1 Erzieherische Qualifikationen (migrantenspezifisch)	Bereich 2 Gesellschaftsbezogenes Basiswissen zur Migration
Didaktische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> Planung und Begründung von Unterricht / Unterrichtseinheiten für MigrantInnen Methoden der Zweisprachigkeitspädagogik / Entwicklung von Einheiten für Situationen der Mehrsprachigkeit Individualisierende Konzepte und spezielle Fördermassnahmen für zweisprachige SchülerInnen Kenntnisse von Sprachlehrmitteln und interkulturellen Lehrmitteln 	Heterogenität als gesellschaftliche Situation: Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität <ul style="list-style-type: none"> Normalität der multilingualen Gesellschaft Gesellschaftliche Bedeutung der Multilingualität Multilingualität und multikulturelles Verstehen Kultur - Religion - Nation Geschlechtsspezifische Fragestellungen Spezifische Situation im eigenen Kanton / Gemeinden
Diagnostische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> Spontane und systematische Analyse des Sprachstandes Sprachstandanalysen Leistungs- und motivationsanalytische Kompetenzen 	Gesellschaftspolitische Realität und Bedeutsamkeit von MigrantInnen <ul style="list-style-type: none"> Wirtschaftliche Bedeutsamkeit der MigrantInnen Politische Folgen der Migration Rechtsstatus der MigrantInnen / Einwanderungsrecht usf. Bildungsökonomische Fragen / Bildungsreserven / Humankapital
Integrativ-kommunikative Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> Fähigkeiten zur Schaffung eines solidarischen und kooperativen Milieus in der multikulturellen Klasse Kommunikationsfördernde (rezeptive / produktive) Fähigkeiten bei der Integration von SchülerInnen in den Klassenverband Fähigkeit mit heterogenen Gruppen umzugehen Grundhaltung der Integration und Nicht-Diskrimination von Minderheiten vertreten 	Bildungspolitische Realität der MigrantInnen <ul style="list-style-type: none"> Schulische Diskrimination / Selektion / Bildungserfolg Bildungschancen von MigrantInnen der 1. bis 3. Generation Berufliche Chancen
Psychologisch-linguistische Qualifikationen im Bereich des Multilingualismus/ Multikulturalismus <ul style="list-style-type: none"> Theorien des Zweitspracherwerbs Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache Entwicklung des schulischen Standards und Probleme der Fossilisierung / Lerner Sprachen Soziolinguistische Kenntnisse Probleme des normativen Sprachzwanges 	Heterogenität vs. Eindeutigkeit <ul style="list-style-type: none"> Geschichte des Rassismus Formen des Rassismus / Fremdenfeindlichkeit Stereotyp und Marginalisierung Tendenzen in monokulturell orientierten Gesellschaften Assimilation - Integration Migrationsbewegungen / Migrationstheorien
Stufenbezogene Qualifikationen <ul style="list-style-type: none"> Spezifische didaktische Stufenkompetenzen Berufsberatung von Jugendlichen (OS) Erstkontakte mit Zweitsprache 	

Bereich 3 Umfassende Beratungs- und Beurteilungskompetenz	Bereich 4 Eigenerfahrung mit Multikulturalität / Multilingualismus	Bereich 5 Spezifische Kompetenzen im Bereich Förderung des Bildungserfolgs
Kompetenzen zur kulturübergreifenden Elternarbeit <ul style="list-style-type: none"> Elterngespräch mit fremdsprachigen Eltern Interpretationsfähigkeit in und Sensibilität für multikulturellen Dialog Zusammenarbeit mit fremdsprachigen ElternvertreterInnen / ÜbersetzerInnen Information und Überzeugung 	Language awareness / Cultural awareness <ul style="list-style-type: none"> Eigener und fremder L2-Spracherwerbsprozess Vorurteil und Diskriminierung im eigenen Sozialverhalten Historische Erfahrung der Migration von Landsleuten Begegnung mit Migrantenfamilien Erwerb von Migrantensprachen 	Analyse des Bildungserfolgs <ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse der Migrationsfragen im eigenen Kanton Analyse / Interpretation von Bildungsstatistiken Ausleseverfahren und Alternativen
Bildungs- und berufsberaterische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse der Situation von MigrantInnen in der Arbeitswelt Spezifische beratende Fähigkeiten bei der Berufseinführung 	Bewusstsein über Diskriminierung (Alltagsrassismus und -diskriminierung) <ul style="list-style-type: none"> Offene und verdeckte Formen von Diskriminierung Diskriminierung durch ArbeitskollegInnen / Eltern / Klasse Latenter Rassismus Strukturelle Formen der Diskriminierung Mobbing in der Schulklasse 	Veränderung des Selektionssystems <ul style="list-style-type: none"> Leistungsdifferenzierte Verfahren Spezifische Förder- und Stützmassnahmen Optimierung der Ausschöpfung des Bildungspotentials Individualisierung
Informations- und Überzeugungsarbeit <ul style="list-style-type: none"> Bildungssystem Schweiz vs. Ausland Interkulturelle Kommunikation Kommunikative Fähigkeiten 	Migrationsgeschichte der Schweiz/des Kantons <ul style="list-style-type: none"> Migrationsbewegungen Wirtschaftlich und politisch bedingte Migration Ökonomische Bedeutung der Migration 	Bildungspolitische Fähigkeit / Fähigkeiten zur Schulentwicklung <ul style="list-style-type: none"> Öffentlichkeitsarbeit Entwicklung von Schulprojekten zugunsten von MigrantInnenkindern
Beurteilungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> Diagnostische Fähigkeiten: Begabung / Sprache Formative Beratung und Beurteilung Probleme und Möglichkeiten summativer Verfahren bei MigrantInnen 	Kooperation und Zusammenarbeit mit MuttersprachlehrerInnen <ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von sprach- und kulturübergreifenden Projekten und Einheiten Integration von HSK-Kursen 	Spezifische Fähigkeiten in der Berufswahl von (weiblichen) MigrantInnenjugendlichen <ul style="list-style-type: none"> Geschlechterrollen in unterschiedlichen kulturellen Systemen Spezifische Elternarbeit Zusammenarbeitsformen mit Berufsberatung / Elternvertretungen
Zusammenarbeit mit ausserschulischen Beratungsinstanzen <ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse von Beratungsmöglichkeiten Formen der Zusammenarbeit 	(Evtl.) Kenntnisse/Fertigkeiten von Migrantensprachen	

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1999). Interkulturelle Pädagogik in Grundausbildung und Lehrerfortbildung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heinimann (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Jugendliche in der Schweiz* (S. 15-26). Bern: BLMV.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, Ch. (1998). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Projet no. 4033-42913 du Programme National de Recherche 33. ("L'efficacité de nos systèmes de formation") Rapport final*. Berne: Fonds National de la Recherche FNR.
- Allemann-Ghionda, C. (1997). *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern: Lang.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism. Basic Principles*. San Diego: College Hill Press.
- Belke (1986). Schulpolitische Voraussetzungen und sprachdidaktische Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung. *Diskussion Deutsch*, 90, 379-388.
- Bourhis, R.Y., Giles, H. & Rosenthal, D. (1981). Notes on the Construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for Ethnolinguistic Groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 144-155.
- Bourhis, R.Y. & Sachedv, I. (1984). Vitality Perceptions and Language Attitudes: Some Canadian Data. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, (2), 97-126.
- Bourne, J. (1998). Competences for Teaching in Multilingual Schools - A Common Model for a Diversity of Institutions. In European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.), *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools* (pp. 18-23). Münster: Waxmann.
- Doudin, P.A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'experts. Dossier no. 55*. Berne: Conférence suisse des directeurs/trices cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Eidgenössisches Departement des Innern (EDI) (1989). *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*. Bern: Eidg. Drucksachen und Materialienzentrale.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (1999). *Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*. Bern: EKR des Eidg. Departements des Innern.
- European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.). (1998). *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. (1977). Toward a Theory of Language and Ethnic Group Relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Grant, C.A. & Koskela, R.A. (1986). Education that is Multicultural and the Relationship between Preservice Campus Learning and Field Experiences. *Journal of Educational Research*, 79, (4), 197-204.
- Gyger, M., Heckendorn-Heinimann, B. (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Jugendliche in der Schweiz*. Bern: BLMV.
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 1, 62-79.
- Kuhs, K. (1998). Ausbildung von LehrerInnen für den interkulturellen Unterricht - Hochschuldidaktische Erfahrungen und Ergebnisse aus Seminaren mit zukünftigen Grund- und HauptschullehrerInnen. In European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.), *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools* (pp. 143-178). Münster: Waxmann.
- Lanfranchi, A. (1999). *Standardcurriculum 'IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung'*. Zürich: Fachstelle IKP der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (Veröffentlichung unter Lanfranchi, A., Perregaux, Ch. & Thommen, B. bei der Schweizerischen ErziehungsdirektorInnenkonferenz EDK, Bern (in Vorbereitung)).
- Lanfranchi, A. & Hagmann, Th. (Hrsg.). (1998). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Edition SZH.
- Lanfranchi, A., Perregaux, Ch. & Thommen, B. (1999). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung*. Bern: Konferenz der kantonalen ErziehungsdirektorInnen EDK (in Vorbereitung).

- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
- Lischer, R. (1998). *Integration -(k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im Bildungssystem. (Publikation Nr. 15 Bildung und Wissenschaft)*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Müller, R. (1995). Die Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache. In E. Poglia et al. (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz - Fremde Heimat* (S. 155-175). Bern: Peter Lang.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen der 6.-10 Klasse in der Schweiz. (Band 21 der Reihe "Sprachlandschaft")* Aarau: Sauerländer.
- Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkindern selbstverständlich? Oder: Was hat die Schule damit zu tun? In A. Lanfranchi & Th. Hagmann (Hrsg.), *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt* (S. 47-59). Luzern: Edition SZH.
- Müller, R. (1999). *Segregation von ein- und zweisprachigen SchülerInnen in der Schule. (Abgebener Artikel zu einem Referat an der Medienkonferenz des VPOD Zürich (17 Seiten. Veröffentlichung in Vorbereitung))*.
- Reich, H. (1998). Vielsprachigkeit als Herausforderung der Lehrerbildung. In European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.), *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools* (S. 6-17). Münster: Waxmann.
- Skutinabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.