

Editorial: Schulen in transnationalen Lebenswelten. Forderungen für Forschung und Lehre.

**Kathrin Oester in Zusammenarbeit mit Boris Boller und
Elke-Nicole Kappus**

Die Debatte um Schule und Migration im Allgemeinen und die «Interkulturelle Pädagogik» im Besonderen hat sich zunehmend diversifiziert. Zum einen auf der begrifflich-theoretischen Ebene: halten die einen am Begriff der «Interkulturalität» fest, der nach wie vor von einem Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen ausgeht, so löst sich für andere die Migrationsdebatte im Begriff der «Heterogenität» oder «Diversität» in der pluralistischen Gesellschaft auf. Unter dem Heterogenitätsbegriff werden Differenzen verschiedenster Art subsumiert, wobei die kulturelle Differenz bloss eine unter anderen ist. Die Diskussion nimmt aber auch vor dem Hintergrund verschiedener disziplinärer Zugänge je unterschiedliche Konturen an: legen kulturwissenschaftliche Untersuchungen den Akzent eher auf Identitätsbildung und kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen im Migrationskontext, so setzen bildungssoziologische Studien den Akzent stärker auf die Untersuchung der Bildungsbenachteiligung im Zusammenhang mit dem Schichtfaktor (Böttcher & Klemm, 2000; Oester & Kappus, 2005).¹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein wesentlicher Teil neuerer Studien pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung auf «Heterogenität» und «Diversität» im *Allgemeinen* und den institutionellen Umgang damit fokussiert. Andere Disziplinen konzentrieren sich in Abhängigkeit von ihrem traditionellen Gegenstand auf *spezifische* Differenzkategorien: die Ethnologie und Postcolonial Studies etwa auf das Thema der Migration, die Heilpädagogik auf das Thema Behinderungen, die Gender- und Queer-Studien auf die Geschlechterdifferenz, die (Bildungs-)Soziologie auf die Schichtzugehörigkeit. Allerdings handelt es sich hier bloss um Tendenzen, anerkennt doch heute jede der genannten Disziplinen, dass sich Bildungserfolg wie -misserfolg stets erst als Effekt einer Kombination verschiedener Variablen ergeben.² Einig sind sich die unterschiedlichen Disziplinen auch darin, dass es den Defizitansatz zugunsten ressourcenorientierter theoretischer Ansätze zu überwinden gilt und es heute mehr denn je um die Erforschung institutioneller Veränderungsprozesse sowie die Widerstände dagegen geht.

Nicht zuletzt ist die Debatte um Schule und Migration aber von Veränderungen *ausserhalb* der Wissenschaft geprägt, namentlich von den demographischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte, welche die öffentlichen Schulen vor neue Herausforderungen stellen. Noch in den 1960er-Jahren ging es in der Schweiz darum, eine begrenzte Anzahl von Gastarbeiterkindern aus Südeuropa temporär in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Im Zeichen einer immer volatileren Wirtschaft ist heute dagegen die gesamte Bevölkerung mobiler geworden. In der Folge verliert das Bild des «Migranten» seine klaren Konturen: Es umfasst den etablierten «Ausländer» ebenso wie Personen, die sich bloss vorübergehend in der Schweiz aufhalten, den kaum ausgebildeten Einwanderer, der aus wirtschaftlicher Not sein Herkunftsland verlässt ebenso wie den gesuchten multilingualen «Qualitätsmigranten», der sich im Einwanderungsland direkt in die Mittelschicht eingliedert (Freyermuth, 2001).

Im Zeichen dieses diversifizierten Migrantentbildes wurde im politisch korrekten Diskurs über Schule und Migration ein defizitorientierter Ansatz längst durch einen ressourcenorientierten Ansatz ersetzt. Allerdings bleibt dabei häufig unklar, welche Ressourcen es bei welchen Migrantengruppen und Institutionen zu erschliessen gilt. Ebenso ungeklärt bleibt oft die Frage, über welches Integrationspotential die etablierte Bevölkerung vor Ort sowie die schulischen Institutionen, die Migrantinnen und Migranten eingliedern sollen, verfügen. Mit anderen Worten: die Debatte um schulische Integration und Chancengleichheit ist nicht mehr losgelöst von den jeweiligen Schulstrukturen, vom sozialräumlichen Kontext lokaler Schulen und der dort ansässigen Bevölkerung zu führen. Und es stellt sich die Frage, welche Schulstrukturen und -modelle den Schulerfolg welcher Migrantengruppen fördern, respektive zu deren «institutioneller Diskriminierung» (Gomolla & Radtke, 2002) führen.

Die zunehmende Mobilität und Migration bedeutet auch, dass immer mehr Kinder und Jugendliche nicht mehr in *einer*, sondern in mehreren nationalen Gesellschaften aufwachsen. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus, Doppelbürgerschaften, wiederholte Migration, binationale Ehen³ und mit ihnen die Sprachenvielfalt sind im Zunehmen begriffen und Zeichen dafür, dass sich Kinder und Jugendliche in transnationalen Zusammenhängen orientieren und behaupten (müssen). Kulturelle Identifikationen, sprachliche Fähigkeiten und berufliche Wünsche sind in der Folge nicht mehr bloss mit *einem* Nationalstaat verbunden, an den es sich zu assimilieren gilt; vielmehr wechseln die räumlichen Orientierungen und beruflichen Optionen der Schüler und Schülerinnen und ihrer Familien situativ entsprechend realer (wirtschaftlicher) Möglichkeiten.

Der Begriff der «transnationalen Lebenswelten» trägt dieser Entwicklung Rechnung: Er deutet auf die mehrfache räumliche und sprachliche Orientierung einer zunehmenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern hin. Zwar bezieht er sich aufs Nationale, deutet jedoch gleichzeitig darüber hinaus (Vertovec, 1999). In der Migrationssoziologie bezeichnet er die Tatsache, dass eine wachsende An-

zahl von Migrantinnen und Migranten nicht dauerhaft aus *einem* Staat beziehungsweise auswandert, sondern in längeren oder kürzeren Intervallen zwischen den Staaten wechselt.⁴ Vor dem Hintergrund flexibilisierter Arbeitswelten und zunehmender Mobilität begrenzt sich der Begriff zudem nicht allein auf Eingewanderte, sondern bezieht sich auf die Gesamtgesellschaft.

Für das Bildungssystem und das Postulat der Chancengleichheit haben die oben skizzierten Entwicklungen nachhaltige Folgen: tragen Schulstrukturen und Selektionspraktiken, Unterrichtsmethoden, (Sprach-)Didaktiken und Curricula den lebensweltlichen Veränderungen nicht Rechnung, wird eine wachsende Anzahl von Kindern schulisch marginalisiert, der Bildungserfolg bleibt aus, und der gesellschaftliche Zusammenhalt ist gefährdet (Kronig, 2007).

Wie bereits in der Debatte zur gesellschaftlichen Pluralisierung der 1950er und 1960er-Jahre, wird allerdings auch in der Migrationsdebatte der 1980er und 1990er-Jahre deutlich, dass sich staatliche Institutionen nicht widerstandslos dem (exogen und/oder endogen verursachten) Wandel öffnen. Das «Fremde», Differente, wird nicht einfach als Teil gesellschaftlicher Pluralität akzeptiert und integriert, und weder in der Schule noch im Gesundheitswesen oder auf dem Arbeitsmarkt verwirklicht sich das liberale Credo des «anything goes». Eher tragen Einwanderung und Pluralisierung in konkreten institutionellen Zusammenhängen wie den öffentlichen Schulen dazu bei, dass die Werte und Normen der dominanten Schicht – respektive der hegemoniale Diskurs – gegenüber Migrantinnen und Migranten explizit gemacht und offensiv vertreten werden, nicht zuletzt, um die eigene Vormachtstellung und moralische Überlegenheit zu demonstrieren und zu wahren. Wenn etwa Schulen gegenüber Eingewanderten aus islamischen Ländern das laizistische Prinzip oder die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern hoch halten, so wird dabei nicht nur auf eigene Traditionen, Normen und Wertigkeiten verwiesen: im gleichen Atemzug werden «die Anderen» als «Fremde», ihre Traditionen als etwas «Vormodernes» konstruiert, das es zu überwinden gilt. Auf diese Weise hat der Nationalstaat sein Eigenes schon immer mittels der Fremdbildung konstituiert (Baumann, 1992; Simmel, 1908).

Veränderungen wie Abwehrmechanismen im Zuge der Migration vollziehen sich also nicht unspezifisch als allgemeine Reaktion auf *den* «Pluralismus» oder *die* «soziokulturelle Diversität», sondern in konkreter Auseinandersetzung mit institutionellen Strukturen, spezifischen sozialen Gruppen Etablierter und Eingewanderter und ihren spezifischen Ressourcen und Defiziten.

Als Zielgruppe des Bildungsauftrags interessiert gegenwärtig in der Schweiz wie in anderen europäischen Ländern eine junge Generation, welche in einer zunehmend transnationalen Lebenswelt sozialisiert wird und zur Schule geht. Ihre Bildungsbedürfnisse unterscheiden sich von jenen der Elterngeneration, zu welcher auch die Lehrpersonen gehören. Gerade in multikulturellen Quartieren begegnen Jugendliche im Rahmen der oben skizzierten Resistenz gegen den globalen Wandel aber einer verstärkten Assimilationsforderung (Oester, Fiechter &

Kappus, 2008) und später auf dem Arbeitsmarkt wird ihnen Abwehr und Misstrauen entgegengebracht (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004). Was bedeutet für diese Jugendlichen, ihre Eltern und die Schulen soziales Lernen und schulische Leistung, und welche institutionellen Diskriminierungsformen sind zu überwinden?

Die Ausschreibung zur vorliegenden Nummer ermunterte dazu, das Thema «Schulen in transnationalen Lebenswelten» nicht allgemein abzuhandeln, sondern auf notwendige Veränderungen von Forschung und Lehre hin zu bearbeiten. Welche thematischen Akzente muss eine innovative Forschung setzen, will sie den Veränderungen Rechnung tragen? Welche Disziplinen sind daran zu beteiligen und welche Methoden eignen sich zur Bearbeitung neuer Fragestellungen? Welche Rolle spielen inter- oder transdisziplinäre Forschungsansätze in einer anwendungsorientierten Bildungsforschung? Und welche institutionellen Veränderungen sind notwendig, damit eine meist kantonale oder nationale ausgerichtete Forschung das Thema der Transnationalität adäquat bearbeiten kann?

In Bezug auf die Lehre (in der Lehrerbildung) wäre in analoger Weise zu fragen, welche Themenschwerpunkte sich die Lehre setzen muss, welche Disziplinen im Lehrkörper vertreten sein müssten, und mit welchen Methoden zu unterrichten ist. Welche Rolle spielen allenfalls inter- oder transdisziplinäre Ansätze in der Lehre? Und welche institutionellen und organisatorischen Veränderungen wären in einer bisher kantonale geprägten Lehrerbildung vorzunehmen, um den Bedürfnissen von Schulen in transnationalen Lebenswelten vermehrt Rechnung zu tragen? Um eine Vielfalt von Antworten auf obige Fragen zu erhalten, wurden bewusst Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Disziplinen und unterschiedlicher Herkunft angefragt, welche in institutionellen Schlüsselpositionen im Bereich von Schule und Migration tätig sind und mit unterschiedlichen Methoden arbeiten. Es ist dieser Fragestellung zuzuschreiben, dass die vorliegende Themenummer den Akzent auf die thematischen, theoretischen und forschungspolitischen Perspektiven der Autorinnen und Autoren legt und weniger auf die Darstellung eigener Forschungsergebnisse. In diesem Sinne geht es in den vorliegenden Beiträgen auch um die Diskussion des normativen Rahmens von Forschung und Lehre.

Als erstes Fazit der Beiträge zur vorliegenden Themenummer ist festzuhalten, dass diese sich kaum mit den «Qualitätsmigranten» (Freyermuth, 2001), sondern eher mit den vom Bildungssystem Benachteiligten befassen – allerdings ohne weiterhin einen Defizitansatz zu vertreten – oder, wie Sieber in ihrem Beitrag sagt, die Defizite der Eingewanderten zuallererst selbst zu konstruieren (vgl. Beitrag in dieser Nummer). Von welcher gesellschaftlichen Analyse gehen also die einzelnen Autorinnen und Autoren aus, und welche Schwerpunkte setzen sie in Forschung und Lehre?

Immer wieder wird hier beim Verhältnis von Staat und Schule angesetzt und die Frage aufgeworfen, wie sich dieses in einer transnationalisierten Gesellschaft gestaltet und allenfalls neu zu definieren wäre.

Priska Sieber, Erziehungswissenschaftlerin, betont in ihrem Beitrag, dass das Konzept der Transnationalität und «transnationaler Lebenswelten» selbst bereits Teil der Antwort auf die aufgeworfene Frage des (problematischen) Verhältnisses von Staat und Schule ist: Denn es thematisiert implizit bereits die Konflikte, in die nationalstaatliche Schulen bei der Integration von Eingewanderten geraten. So geht sie in Anlehnung an Radtke (Radtke, 2004, S. 630, zit. in Fussnote 1 ihres Beitrags) davon aus, dass die Schule als nationalstaatliche Institution vor dem Hintergrund der Transmigration die «innere kulturelle Einheit» der nationalstaatlichen Gemeinschaft, die «Kohärenz der Standes- und Klassendifferenzen» und die «nationale Mobilisierung gegen äussere Bedrohung» nicht wie bisher reproduzieren kann. Insofern betrachtet Sieber die fruchtbare Bearbeitung dieses Konflikts und die Auflösung der unidirektionalen Vorstellung von Auswanderung, Einwanderung und Integration als das zentralste Thema einer aktuellen Forschung und Lehre. Auf der Meso- und Mikroebene betont sie die Wichtigkeit des Lebensweltansatzes und den systematischen Fallvergleich, welcher zu verstehen erlaubt, wie Kinder und ihre Eltern, Jugendliche und Lehrpersonen ihren (schulischen) Lebensraum erleben, erleiden oder aktiv mitgestalten. Eine Umsetzung der Ergebnisse solcher Forschung in der Lehrpersonenbildung ist allerdings nicht möglich ohne eine institutionelle Neuorganisation, die es erlaubt, an den Pädagogischen Hochschulen selbst zuerst eine Kultur der Anerkennung von Differenz und reflexiver Praxis zu institutionalisieren.

Auch die Erziehungswissenschaftlerin *Annedore Prengel* erteilt dem unifizierenden Prinzip nationalstaatlicher Integration und «innerer kultureller Einheit» eine Abfuhr und stellt mit ihrem Diversitätsansatz die Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden sowie verschiedene Formen von kultureller oder sexueller Transgression in den Vordergrund. Ihr Beitrag befasst sich nicht mit den institutionellen Veränderungen, welche aus der Absage an das unifizierende nationalstaatliche Prinzip erwachsen könnten; vielmehr wendet sie sich direkt den Auswirkungen auf die Forschung, ihre epistemologischen Voraussetzungen und methodischen Konsequenzen zu. Dabei überträgt sich bei ihr die Bewegung, die durch Migration und Globalisierung in die Gesellschaft gekommen ist, sozusagen auf die Erkenntnis und ihren Gegenstand selbst: Erkenntnis ist gemäss Prengel nur aus der Bewegung heraus möglich, und gleichzeitig ist der Erkenntnisgegenstand selbst in dauernder Bewegung. Die Erforschten sind in Bezug auf ihre kulturellen Identifikationen, ihre Gender- und Altersidentifikationen in einem permanenten Schwebezustand, der sämtliche fixierenden Kategorisierungen als obsolet erscheinen lässt. Konsequenterweise fordert die Autorin Untersuchungsdesigns, welche mehrere Heterogenitätsdimensionen zum Gegenstand haben und nimmt Abstand von monokausalen Begründungen schulischer Benachteiligung. Methodologisch fordert sie die permanente Reflexion der Standortgebundenheit der Forschenden und Lehrenden – die «Fähigkeit zum dezentrierten Gleiten der Perspektiven». Bei soviel Gleiten und Transgredieren stellt sich die Frage, wo das fixierende Vermitteln von Inhalten und die Internalisie

nung von Normen, welche ja ebenfalls Teil der Erziehung und vor allem der Gemeinschaftsbildung sind, als Gegenstand von Forschung und Lehre ihren Platz erhalten. Die Autorin postuliert dabei als «äussere Grenze» der Dekonstruktion die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung und limitiert somit den relativistischen Standpunkt, welcher für einen konsequent dezentrierenden Ansatz erkenntnislogisch fast unvermeidbar erscheint.

Abdeljalil Akkari, Bildungssoziologe, thematisiert in seinem Beitrag den Nationalstaat und betont die historische Funktion der Schule für dessen Herausbildung und Bemühen, sich mittels innerer Homogenisierung integriert zu erhalten. Dabei verweist er auf die wichtige Funktion von Universalismus und Assimilation und zeigt auf, dass sowohl das in Frankreich dominante republikanische Modell wie auch das angelsächsische Multikulturalismus-Modell in Bezug auf die schulische Bildung von Minderheiten beide gleichermaßen assimilativ wirken. Denn in beiden Modellen wird versucht, die innere Homogenisierung des Nationalstaates sicher zu stellen. Differenzierend führt der Autor in Anlehnung an den amerikanischen Anthropologen John Ogbu drei unterschiedliche Kategorien von Minderheiten ein, welche von der Assimilationspolitik der Bildungsinstitutionen unterschiedlich betroffen sind: die unfreiwilligen, die postkolonialen und die freiwilligen Minderheiten. Während er mit den freiwilligen Minderheiten assimilationswillige («Qualitäts-») Migranten mit grossen Ressourcen im Bildungsbereich meint, kämpfen die unfreiwilligen Minderheiten («castes inférieures») gegen die Assimilation an; die postkolonialen Minderheiten schliesslich sind das Resultat der herrschenden ökonomischen Abhängigkeit und der Machtunterschiede zwischen den Ländern des Nordens und des Südens, welche diese stets zu Verlierern machen. Was Akkari für Forschung und Lehre konsequenterweise fordert, ist die Hinterfragung des assimilativen nationalstaatlichen Referenzrahmens im Bereich von Schule und Bildung.

Severino Ngoenha, Bildungsphilosoph («philosophe de l'éducation et de pensée africaine») und *Laura Ferilli*, Sozialwissenschaftlerin, zielen in dieselbe Richtung, wenn auch aus einer anderen Perspektive: auch in ihrem Beitrag erzeugen Nationalstaaten mit ihrer Innen-Aussen-Dichotomie mittels der Schule als wichtiger Sozialisationsinstanz ein Gefälle zwischen Dazugehörigen und Nicht-Dazugehörigen, dem Eigenen und dem Fremden. Konsequenterweise sind sie davon überzeugt, dass die unilineare nationalstaatliche Logik von Einwanderung, Anpassung und Integration im Zeichen der allgemeinen Mobilisierung im Bildungsbereich nicht mehr greift. Vor diesem Hintergrund lassen sie die dichotomen Begriffspaare von Einheimischen und Fremden, Dazugehörigen und Nicht-Dazugehörigen im Begriff der Pan-Migration und des ubiquitären Reisens gleichsam implodieren. Statt «Migration» und «Globalisierung» den Waren vorzubehalten, plädieren sie dafür, die für unsere Zeit konstitutive Mobilisierung auch auf die Ebene des Denkens auszudehnen – dafür prägen sie den Begriff der «pensée migrante». Sie stellen allerdings fest, dass die Schule, welche die Kinder auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll, zwar ein flexibles Denken in

transnationalen Kategorien fördern könnte, de facto aber in Abhängigkeit konjunktureller Schwankungen zu Ausgrenzung und Diskriminierung beiträgt. Um dem entgegen zu steuern, fordern die beiden Autoren wie Akkari – jedoch diesmal aus humanistischer Perspektive – das Aufbrechen der gegenwärtigen Machtbeziehung zwischen den «Kulturen» und Nationen. Der Schule und insbesondere einer engagierten Forschung und Lehre käme insbesondere die Aufgabe zu, für ethnozentrische Haltungen zu sensibilisieren und diese zu überwinden.

Christiane Perregaux, Sprach- und Erziehungswissenschaftlerin, betont in ihrem Beitrag das Dilemma zwischen Kontinuität und Wandel, in dem die staatlichen Schulen stehen. Insbesondere verweist sie darauf, dass im Kontext der Migration der westlich-abendländische Universalismus, welcher sowohl die Institution Schule, die vermittelten Inhalte als auch die Art der Vermittlung prägt, heute von anderen Universalismen konkurrenziert wird. Programmatisch schlägt sie deshalb vor, in einer plurikulturellen Welt nach neuen Formen des Wissens und der Wissensvermittlung («représentations des savoirs et d'appropriation des connaissances») zu suchen und fordert, die Illusion der Homogenität und die damit verbundene Assimilationspolitik aufzugeben, das Machtgefälle zwischen Majorität und Minoritäten zu hinterfragen und sprachliche und kulturelle Diversität anzuerkennen. Neben der Anerkennung von Diversität geht es ihr aber auch darum, das Gemeinsame im Unterschiedlichen zu finden, und zwar im gelebten Alltag von Lehrpersonen und eingewanderten Familien.

Wie aber kommen Schulen von der abstrakten Forderung nach Anerkennung der Heterogenität zur gelebten Vielfalt? Hier orientiert sich die Autorin u.a. an der Methode der «Awareness of Languages» (Eveil au Langues), welche probeweise in verschiedenen Schulen eingeführt wurde und bei den Lernenden zu einem grösseren Bewusstsein für (sprachliche) Diversität führen soll. An dieser Methode interessiert Perregaux besonders, dass die gelebte Mehrsprachigkeit der Kinder, aber auch ihre kulturellen Zugehörigkeiten und multiplen Identifikationen als Ressourcen, statt wie bisher als Defizite, wahrgenommen werden. Den Schwerpunkt einer zukünftigen Forschung und Lehre sieht auch Perregaux in der Überwindung des Ethnozentrismus, ein Anliegen, das sich für sie in der Frage konkretisiert, welches Wissen und auf welche Weise Wissen im Dienste einer grösseren Chancengerechtigkeit vermittelt werden muss.

Der Beitrag von *Ursula Neumann*, Sprachwissenschaftlerin, zielt in eine ähnliche Richtung: auch sie sieht Handlungsbedarf in Bezug auf eine nach wie vor monolinguale Schule und beschreibt die Implementation eines Projekts zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund («FörMig»), welches neue Wege beschreitet. Handlungsbedarf sehen die Projektverantwortlichen dabei vor allem auf den drei folgenden Ebenen: mittels einer besseren Sprachstandsdiagnostik, welche auch die muttersprachlichen Kenntnisse einschliesst, verschaffen sich Lehrpersonen ein adäquateres Bild von den Fähigkeiten der Lernenden; eine «durchgängige Sprachförderung» über die Grundschule hinaus soll zudem verhindern, dass Lücken unerkannt bleiben; schliesslich heisst Sprachför-

derung aber auch, an den Schnittstellen im Bildungssystem, also u.a. am Übergang von Schule und Beruf, schulischen und ausserschulischen Institutionen, wirksam zu werden. Vom Projekt versprechen sich die Initiantinnen nicht bloss einen individuellen Kompetenzzugewinn der Lernenden in Deutsch, vielmehr soll das Programm insgesamt auch zum institutionellen Wandel der deutschen Schule führen, indem es ein Bewusstsein für die Sprachenvielfalt schafft.

Allen Beiträgen der vorliegenden Themenummer ist gemeinsam, dass sie den Defizitansatz in Bezug auf Eingewanderte hinterfragen und ätiologische Ansätze in der Erklärung von Bildungsbenachteiligung vermeiden. Stattdessen thematisieren mehrere der Beiträge die Machtbeziehungen zwischen Majorität und Minoritäten, Norden und Süden, und die damit verbundene (institutionelle) Diskriminierung von Eingewanderten aus südlichen Ländern. Allerdings werden eindimensionale Erklärungen für Bildungsbenachteiligung abgelehnt; stattdessen werden mehrdimensionale und interdisziplinäre Forschungsdesigns mit einem hohen Komplexitätsgrad gefordert. Dazu gehört auch eine historische Betrachtungsweise, welche ein Bewusstsein dafür vermittelt, wie die heutigen staatlichen Schulen entstanden sind. Nur solch komplexe Untersuchungsdesigns vermögen, Widerstände gegen Veränderungsprozesse transparent zu machen, implizite institutionelle Regeln und eingespielte Routinen offen zu legen und ethnozentrische Haltungen der Reflexion zugänglich zu machen. Dem hohen Komplexitätsanspruch können allerdings, so ist mit Sieber festzuhalten, bloss multidisziplinäre Teams entsprechen, deren «Zusammenarbeit allenfalls in neue transdisziplinäre Ansätze mündet» (vgl. Beitrag in der vorliegenden Nummer). Solche Forschungen verlangen nach institutionellen Strukturen, welche eine langfristige Zusammenarbeit in *multidisziplinären* Teams jenseits kantonaler Fragmentierungen ermöglichen – Strukturen, welche die Autorin im schweizerischen Kontext nur selten verwirklicht sieht.

Als Konsequenz der Vermeidung des ätiologischen Ansatzes fordern die Beiträge in Bezug auf eine zukunftsgerichtete Lehrpersonenbildung, wie bereits erwähnt, immer wieder die reflektierende Hinterfragung des (internationalen) Machtgefälles, die Hinterfragung von Normalität und Normativität. Während ein Teil der Beiträge hier einen konstruktivistischen Ansatz betont und die Herstellung von Differenz im Sinne des «doing ethnicity» (Diehm, 1999) in den Mittelpunkt des Interesses stellt, verfolgen andere Beiträge stärker einen historischen Ansatz und konzentrieren sich auf die Analyse der Beziehung von Majorität und Minoritäten.

In der Praxis bleibt allerdings die Reflexion von Normativität und Normalität ein schwieriges Unterfangen, verleihen doch Normen Sicherheit, und deren Hinterfragung verursacht Verunsicherung. Zum Festhalten am Gewohnten gehört auch, dass der Zugang zur Lehrpersonenbildung bis heute weitgehend ein Privileg etablierter Schweizerinnen und Schweizer geblieben ist, welche die «Normalität» verkörpern (Stadler, 1999).⁵

Die Hinterfragung von Normalität und Normativität verlangt nach einem flexiblen Denken in transnationalen Kategorien. Die Förderung eines solchen Denkens ist mit der Neugründung der Pädagogischen Hochschulen im Jahre 2001, welche in ihrer Programmatik das Einbringen der Perspektive von Heterogenität und Transnationalität thematisch, methodisch und didaktisch fördern, prinzipiell gegeben.

Wird die Öffnung der Institution gefordert, darf allerdings nicht vergessen werden, dass öffentliche Bildungssysteme im Zeichen nationalstaatlicher Homogenisierung der kulturellen Diversität konkreter Lebenswelten per definitionem nicht gerecht werden können. Und es wird sich erst noch erweisen müssen, ob das öffentliche Schulsystem an den historisch vom «Bildungsbürgertum» privilegierten Habitus gekoppelt bleibt oder ob sich im Zeichen der Globalisierung und Transnationalisierung neue Formen von «Normalität» herausbilden werden.

Anmerkungen

- 1 Auch zwei Studien, die jüngst in der Schweiz durchgeführt worden sind, stellen wichtige Unterschiede in den theoretischen, methodischen und thematischen Ausrichtungen neuerer Forschung im Bereich Migration und Schule fest. So unterscheidet etwa der «Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz» (COHEP, 2007, S. 6) zwischen begegnungsorientierten und institutionsorientierten Ansätzen. Und eine zweite Studie, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung («Groupe de travail Education interculturelle de la SSRE»), welche eine Übersicht über die in den Jahren 1993 – 2006 in der Schweiz durchgeführte Forschung erstellte, stellt folgende Tendenzen fest: thematisch befassen sich die im genannten Zeitraum erfassten Studien hauptsächlich mit den Themen «Bildungsverläufe von Migrantenkindern» und «Bildungssysteme und kulturelle Diversität». Auf der methodischen Ebene stellt die Gruppe eine leichte Zunahme qualitativer gegenüber quantitativen Ansätzen fest, und auf sprachregionaler Ebene konstatiert sie bezüglich der Anzahl der durchgeführten Projekte einen leichten Vorsprung der französischen gegenüber der deutschen Schweiz (für eine detaillierte Übersicht vgl. Gakuba, Gremion, Hutter, Ogay & Zharkova, 2007).
- 2 So machen etwa Haeblerlin, Imdorf und Kronig (2004, S. 50) deutlich, wie der Migrationshintergrund in Verbindung mit sozialer Benachteiligung und der Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht den Bildungserfolg beeinträchtigt.
- 3 So waren im Jahre 2006 laut den Angaben des Bundesamts für Statistik 38% der neu geschlossenen Ehen binational, 12% der Ehen wurden zwischen ausländischen Partnern und 50% zwischen Schweizer Partnern geschlossen (Angaben vgl. Excel-Tabelle «Heiraten nach Staatsangehörigkeit der Ehepartner». Auskunft: Bundesamt für Statistik, Neuenburg, Informationsdienst, Sektion Demographie und Migration).
- 4 Eine zweite Bedeutung des Begriffs «transnational» ist theoretischer Natur: in Abgrenzung zum Begriff «interkulturell», welcher die Interaktion zweier differenter Kulturen meint, versucht der Begriff «transnational» ein Nation und Kultur gleichsetzendes Verständnis zu überwinden und weist auf das Prozesshafte und die Zirkulation unterschiedlicher kultureller Bedeutungen in nationalen Räumen hin (Vertovec, 1999, S. 1).
- 5 Eine neuere Untersuchung (Sieber & Bischoff, 2007, S. 27) nennt die folgenden Zahlen für die Schweiz: von 27 Lehrerbildungsstätten «geben nur 2 Standorte an, mehr als 10% Studierende mit anderer Erstsprache als der Unterrichtssprache zu haben und 6 Stadnorte geben einen Anteil zwischen 6 und 10% an».

Literatur

- Baumann, Z. (1992). «Moderne und Ambivalenz». In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* (S. 23-49). Hamburg: Junius.
- Böttcher, W. & Klemm, K. (2000). Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In B. Frommelt, K. Klenn, E. Rösner & K. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung* (S. 11-44). Weinheim, München: Juventa.
- Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP, 2007). Groupe de travail sur la pédagogie interculturelle. *Rapport fondamental. Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse* (S. 1 – 50). (Grundlagenbericht *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*, [www.cohep.ch/pdf_central/071116_AG-IKP_Grundlagenbericht.pdf]).
- Diehm, I. (1999). «Doing ethnicity»: Unintended effects of intercultural education. *European Conference: Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Bremen, 25 – 27th february 1999. [www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s6_diehm.html]. (14.10.2003).
- Freyermuth, G. S. (2001). Globalisierung von unten. Die Vorreiter transnationaler Lebensentwürfe und hybrider Identitäten. *GDI-Impuls. Vierteljahresschrift für Entscheidungsträger in Wirtschaft und Gesellschaft* 4, 68-72.
- Gakuba, T., Gremion, M., Hutter, V., Ogay, T. & Zharkova, Y. (2007). Contribution orale du Groupe de travail Education interculturelle de la SSRE. *Colloque «L'éducation en contextes pluriculturels: la recherché entre bilan et prospectives»*, Université de Genève, 28 – 30 juin 2007.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Oester, K., Fiechter, U. & Kappus, E.-N. (2008). *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von BernWest*. Zurich: Seismo.
- Oester, K. & Kappus E.-N. (2005). Schule – Migration – Globalisierung/Ecole – société – globalisation. Eine Einführung. *Tsantsa. Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 10, 20-34.
- Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. (Bericht verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 14. / 15. November 2007). Bern: COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).
- Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509-512). Berlin: Duncker & Humboldt.
- Stadler, P. (1999). Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 3, 285-296.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2). [www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/conceiving.PDF]. (December 2006).

Éditorial: L'école en contextes transnationaux. Exigences pour la recherche et l'enseignement

**Kathrin Oester, avec la collaboration de Boris Boller et
Elke-Nicole Kappus**

Le débat autour de l'école et des migrations, et plus particulièrement de la «pédagogie interculturelle», s'est progressivement diversifié ces dernières années. C'est le cas sur le plan sémantico théorique: si certains auteurs tiennent à la notion d'«interculturalité», qui suppose un contact entre des cultures différentes, d'autres considèrent que le débat sur la migration se fonde dans la notion d'«hétérogénéité» ou de «diversité» d'une société plurielle. La notion d'hétérogénéité comprend toutes sortes de différences, la différence culturelle n'en étant qu'une parmi d'autres. La discussion prend cependant aussi des contours différents selon le point de vue adopté par les disciplines: les analyses socioculturelles mettent plutôt l'accent sur la formation de l'identité et sur l'image projetée et ressentie dans le contexte migratoire, tandis que les études de sociologie de l'éducation sont plus axées sur l'inégalité des chances de formation en relation avec la stratification sociale (cf. e. a. Böttcher & Klemm, 2000; Oester & Kappus, 2005).¹

En résumé, on constate qu'une grande partie des nouvelles études issues de la pédagogie et des sciences de l'éducation se concentre sur l'«hétérogénéité» et sur la «diversité» *en général*, ce faisant sur une approche institutionnelle. D'autres disciplines s'intéressent à des différences *spécifiques* liées à leur objet d'étude traditionnel: par exemple, l'ethnologie et les études postcoloniales aux migrations, la pédagogie curative aux handicaps, les études de genres ou transversales aux différences entre les sexes, la sociologie de l'éducation à l'appartenance à une classe sociale. Il ne s'agit néanmoins là que de tendances, puisque chacune des disciplines citées reconnaît que les réussites dans l'éducation, tout comme les échecs, résultent d'une combinaison de différents facteurs.² Les diverses disciplines sont également d'accord pour dire qu'il faut dépasser l'approche axée sur les déficits au profit d'approches théoriques orientées vers les ressources et que, aujourd'hui plus que jamais, il s'agit d'explorer les processus de changement institutionnel et les résistances qu'ils suscitent.

Mais le débat autour de l'école et des migrations est surtout marqué par les changements intervenus *hors* de la science, c'est-à-dire par les développements-

démographiques, économiques et culturels des dernières années et décennies, qui placent l'école publique face à de nouveaux défis. Dans les années 1960, la Suisse ne songeait encore qu'à intégrer provisoirement dans les écoles publiques un nombre limité d'enfants de migrants provenant du sud de l'Europe. Aujourd'hui, avec les fluctuations économiques, l'ensemble de la population est devenue plus mobile. Par conséquent, l'image du «migrant» a perdu de sa netteté: cette notion comprend désormais tant les étrangers établis en Suisse que les personnes qui n'y effectuent qu'un séjour provisoire, tant les immigrés peu instruits, ayant fui leur pays d'origine pour des raisons économiques que les travailleurs multilingues très recherchés, qui s'intègrent dès leur arrivée dans la classe moyenne (cf. Freyermuth, 2001).

Cette réalité s'est traduite depuis longtemps, dans le discours politiquement correct sur l'école et les migrations, par un abandon de l'approche axée sur les déficits au profit de l'approche orientée sur les ressources. Cependant le doute subsiste souvent concernant les ressources de tels groupes de migrants et d'institutions à exploiter. De même, la question reste ouverte relativement au potentiel d'intégration de la population établie et des institutions scolaires censées accueillir la population migrante. En d'autres termes, le débat sur l'intégration scolaire et l'égalité des chances n'est plus mené indépendamment de la prise en compte des structures scolaires existantes, du contexte social de l'école et de la population établie dans la région concernée. Il s'agit de savoir quelles structures et quels modèles scolaires profitent à quels groupes de migrants et lesquels conduisent à leur «discrimination institutionnelle» (Gomolla & Radtke, 2002).

La mobilité grandissante et l'augmentation des migrations signifient aussi qu'un nombre toujours plus grand d'enfants et de jeunes ne grandissent plus dans *une*, mais dans *plusieurs* sociétés nationales. Un statut de séjour incertain, des doubles nationalités, des migrations répétées, des mariages binationaux³ avec le plurilinguisme qui en découle sont de plus en plus fréquents et montrent que les enfants et les jeunes sont contraints de s'orienter et de se débrouiller dans des contextes transnationaux. L'identification culturelle, les capacités linguistiques et les désirs professionnels ne sont donc plus liés à *un seul* État national auquel il faut s'assimiler; les références géographiques et les choix professionnels des élèves et de leurs familles dépendent dès lors davantage des possibilités réelles (économiques surtout) offertes par une situation donnée.

La notion de «contextes transnationaux» tient compte de cette évolution: elle appréhende les différents repères géographiques et linguistiques d'un nombre croissant d'élèves. Bien qu'elle se rapporte à un concept national, sa signification est plus vaste (Vertovec, 1999). Dans la sociologie des migrations, elle décrit le fait qu'une part croissante de migrants et de migrantes n'émigre pas définitivement d'*un* ou vers *un* État, mais se déplace pour des périodes plus ou moins longues entre plusieurs pays.⁴ Avec la flexibilisation du travail et la mobilité croissante, la notion ne se limite pas aux immigrés mais s'étend à toute la société.

Pour le système de formation et le postulat de l'égalité des chances, les développements esquissés ci-dessus engendrent les conséquences durables suivantes: si les structures scolaires, les modes de sélection, les méthodes d'enseignement, les didactiques des langues et des curricula ne tiennent pas compte des changements survenus dans l'existence des enfants concernés, un nombre toujours plus important d'enfants sera marginalisé à l'école, la réussite scolaire et la cohésion sociale seront menacés (cf. e.a. Kronig, 2007).

Comme lors du débat sur la pluralité de la société dans les années 1950 et 1960, la discussion sur les migrations des années 1980 et 1990 montre que les institutions étatiques ne s'ouvrent pas sans résistances au changement (qu'il provienne de raisons exogènes ou endogènes). L'«étranger» et «le différent» ne sont pas acceptés simplement et intégrés en tant que membres de la pluralité sociale. Le credo libéral *anything goes* ne se réalise ni à l'école, ni dans le système de santé, ni dans le monde du travail. L'immigration et la pluralisation, dans un contexte institutionnel comme l'école publique, engendrent plutôt l'expression et la défense explicite des valeurs et des normes de la classe dominante (le discours hégémonique) face aux migrantes et migrants, pour finalement montrer et préserver la suprématie morale qui serait la sienne. Par exemple, lorsque l'école soutient le principe de laïcité ou de l'égalité des droits entre les sexes face aux personnes issues de pays islamiques, elle ne fait pas seulement référence à leurs traditions, normes et valeurs propres; dans le même mouvement, elle désigne «les autres» comme «étrangers» et laisse entendre que leurs traditions sont pré modernes et dépassées. L'État national s'est depuis toujours défini de cette façon par rapport à l'autre (Baumann, 1992; Simmel, 1908).

Les changements comme les mécanismes de défense à la suite de la migration ne sont pas des réactions générales dirigées contre *un* «pluralisme» ou contre *la* «diversité socioculturelle», mais s'expriment très concrètement à travers des conflits avec les structures institutionnelles, des groupes sociaux spécifiques de personnes établies et immigrées, et des ressources et déficits spécifiques qui seraient les leurs.

En Suisse, comme dans d'autres pays européens, le groupe cible du contrat de formation sur lequel on se focalise est la jeune génération, socialisée à un monde de plus en plus transnational et fréquentant l'école. Ses besoins de formation diffèrent de ceux de la génération des parents, à laquelle appartient aussi le corps enseignant. Dans les quartiers multiculturels surtout, ces jeunes sont confrontés à des exigences d'assimilation bien plus fortes, compte tenu de la résistance au changement global esquissée ci-dessus (Oester, Fichter, Kappus 2008). Dans la vie professionnelle, ils rencontrent ensuite souvent une forme de rejet et de défiance (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004). Que signifie pour ces jeunes, pour leurs parents et pour l'école l'apprentissage social et la performance scolaire, et quelles sont les formes de discrimination institutionnelle à surmonter?

Le présent numéro a été conçu non pas en vue de traiter de l'«école confrontée aux contextes transnationaux» de manière générale, mais de façon à mettre en lumière les modifications nécessaires dans la recherche et l'enseignement. Quels accents thématiques sont ceux d'une recherche innovatrice si elle veut prendre en compte les changements intervenus? Quelles disciplines sont à impliquer dans les travaux et quelles méthodes se prêtent à l'élaboration de ces nouvelles formes de questionnement? Quel rôle jouent des approches inter- ou transdisciplinaires dans une recherche en éducation orientée sur la pratique? Quels changements institutionnels sont nécessaires pour que la recherche, généralement limitée à l'échelle cantonale ou nationale, examine mieux la question de la transnationalité?

Par analogie à la recherche, il faudrait se demander quels points forts aborder dans la formation des enseignants. Quelles disciplines devraient être représentées au sein du corps enseignant et quelles méthodes d'enseignement devraient être utilisées? Quel rôle jouent dans ce cas-là les approches inter- ou transdisciplinaires dans la formation? Quels changements institutionnels et organisationnels faudrait-il entreprendre dans une formation des enseignants réglementée jusqu'ici sur le plan cantonal afin de tenir davantage compte des besoins des écoles dans des milieux de vie transnationaux? Pour assurer une diversité de réponses à ces questions, nous avons demandé l'avis d'auteurs et d'auteures issus de différentes disciplines et de provenances diverses, qui occupent des positions-clés dans le domaine de l'école et des migrations et utilisent des méthodes de travail différentes.

Avec le questionnement esquissé ci-dessus, ce sont davantage les perspectives thématiques, théoriques et scientifiques des auteurs qui sont présentées, plutôt que des résultats de leurs recherches. Les contributions publiées doivent aussi susciter la discussion sur le cadre normatif de la recherche et de la formation.

La première conclusion qui s'impose après la lecture des contributions montre qu'il n'y est quasiment pas question des «migrants de qualité» (cf. Freyermuth, 2001), mais – sans pour autant défendre l'approche axée sur les déficits – de ceux qui sont désavantagés par le système de formation. Et sans les catégoriser d'abord en fonction des déficits des immigrés (cf. contribution de Priska Sieber). Quelle analyse de la société sert alors de cadre de référence aux différents auteurs et quels sont les points forts de ces cadres pour la recherche et l'enseignement?

Le point de départ de l'analyse qui apparaît de manière récurrente est le rapport entre l'État et l'école. Se pose alors la question de la façon dont ce rapport se conçoit dans une société transnationale et de la nouvelle définition qu'il faudrait peut-être lui donner. *Priska Sieber*, spécialiste en sciences de l'éducation, souligne dans sa contribution que le concept même de transnationalité et de «contextes transnationaux» offre déjà une partie de réponse à la question du lien (problématique) entre l'État et l'école: le concept thématise implicitement les conflits d'intégration des migrants dans les écoles publiques nationales. S'appuy-

ant sur Radtke (Radtke, 2004, p. 630, voir citation en note dans sa contribution), Sieber part de l'idée qu'étant donné la transmigration, l'école, en tant qu'institution nationale, ne peut plus reproduire comme par le passé l'«unité culturelle intérieure» de la communauté nationale, ni la «cohérence des différences de rang et de classe», et pas non plus la «mobilisation nationale contre la menace extérieure». Dans ce sens, Priska Sieber considère comme central, pour la recherche et l'enseignement actuels, l'analyse positive de ce conflit et l'abandon d'une représentation unidirectionnelle de l'émigration, de l'immigration et de l'intégration. Avec une micro et une méso analyse, elle souligne l'importance d'une approche basée sur le milieu de vie et la nécessité de mener une comparaison systématique d'études de cas. Celles-ci permettent en effet de comprendre comment les enfants et leurs parents, les jeunes et les enseignants vivent leur espace de vie (scolaire), comment ils en souffrent et comment ils le façonnent. Une opérationnalisation des résultats d'une telle recherche dans la formation des enseignants n'est toutefois possible qu'avec une réorganisation structurelle qui permettrait d'institutionnaliser, dans les Hautes écoles pédagogiques d'abord, une reconnaissance culturelle de la différence et de la pratique réflexive.

Annedore Prengel, également spécialiste en sciences de l'éducation, récuse aussi catégoriquement la non différenciation à l'oeuvre dans les principes unificateurs nationaux d'intégration et d'«unité culturelle intérieure». S'appuyant sur le principe de diversité, elle souligne les différences entre les élèves individuels, ainsi que les différentes formes de transgression culturelle ou sexuelle. Sa contribution n'aborde pas les changements institutionnels qui pourraient naître du refus du principe national unifiant. Elle traite des effets sur la recherche, sur les fondements épistémologiques et les conséquences méthodologiques. Ainsi, le mouvement engendré dans nos sociétés par les migrations et par la globalisation se reporte pour ainsi dire sur la connaissance et sur son objet même: selon Prengel, la connaissance n'est possible qu'à partir du mouvement, alors que l'objet de la connaissance est lui-même en mouvement permanent. La population étudiée se trouve dans un flottement permanent quant à son identification culturelle, sexuelle ou à son identité générationnelle. Cette incertitude rend obsolètes toutes les catégories *fixes*. En conséquence, l'auteure exige des modèles d'études qui comportent plusieurs dimensions d'hétérogénéité et se distancie des explications monocausales des discriminations scolaires. Du point de vue méthodologique, Annedore Prengel attend une réflexion permanente des chercheurs et des enseignants sur leur lien avec leur lieu d'ancrage – la «capacité à glisser d'une perspective à une autre et de se décentrer». Mais à force de glisser et de transgresser, la question se pose de la transmission de contenus stables et de l'intériorisation de normes qui font partie intégrante de l'éducation et surtout de la formation de la communauté, et de l'objet même de recherche et d'enseignement. L'auteure postule que les droits de l'homme et la formation aux droits de l'homme sont une «frontière extérieure» de la déconstruction. Elle limite ainsi le point de vue relativiste, ce qui est presque incontournable pour une logique de la connaissance, nécessairement décentrée.

Abdeljalil Akkari, sociologue de l'éducation, étudie l'État national et souligne le rôle historique de l'école pour la formation de cet État et ses efforts à se maintenir par une homogénéité intérieure. Il renvoie à l'importante fonction de l'universalisme et de l'assimilation, et montre que tant le modèle républicain dominant en France que les modèles multiculturels anglo-saxons ont tous deux un même effet assimilateur sur la formation scolaire des minorités. Car les deux modèles cherchent à garantir l'homogénéité intérieure de l'État national. S'appuyant sur l'anthropologue américain John Ogbu, l'auteur distingue ensuite trois catégories de minorités concernées de manière différenciée par la politique d'assimilation des institutions éducatives: les minorités malgré elles, les minorités post-coloniales et les minorités volontaires. L'auteur considère ces dernières comme des migrants («de qualité») désireux de s'assimiler et ayant de grandes ressources dans le domaine de l'éducation; les minorités malgré elles («castes inférieures») luttent en revanche contre leur assimilation. Enfin, les minorités post-coloniales sont le résultat d'une dépendance économique dominante et de différences de pouvoir entre les pays du Nord et les pays du Sud. Ces minorités se trouvent toujours du côté des perdants. Abdeljalil Akkari attend donc pour l'école et la formation une analyse critique du cadre de référence national d'assimilation.

Severino Ngoenha, philosophe de l'éducation et de la pensée africaine, et Laura Ferilli, spécialiste de sciences sociales, vont dans la même direction, tout en adoptant une autre perspective. Leur contribution montre aussi que les États nationaux, avec leur dichotomie dedans-dehors, créent un écart entre l'appartenance et la non-appartenance, entre ce qui est à soi et ce qui est à l'autre, en utilisant l'école comme facteur primordial de socialisation. En conséquence, à l'heure de la mobilité générale dans le domaine de l'éducation, les auteurs sont convaincus que la logique unilinéaire d'immigration, d'adaptation et d'intégration de l'État national est caduque. Dans cette perspective, avec l'idée de la panmigration et du voyage perpétuel, les notions dichotomiques «d'ici» opposé à «d'ailleurs» et «faire partie de» opposé à «ne pas faire partie de» implosent. Au lieu de restreindre la «migration» et la «globalisation» aux marchandises, les auteurs plaident, à une époque de mobilité accrue, pour leur extension à la pensée. Dans ce but, ils proposent le concept de «pensée migrante». Ils constatent toutefois que l'école, censée préparer les enfants à une vie en société, pourrait certes encourager le développement d'une réflexion ouverte aux catégories transnationales, mais qu'elle contribue de facto à la mise à l'écart et la discrimination, car elle dépend de variations économiques conjoncturelles. Pour enrayer ce mouvement, les deux auteurs à l'instar de Akkari – cependant cette fois dans une perspective humaniste – demandent que l'on sorte des relations de pouvoir actuelles entre les «cultures» et les nations. L'école et en particulier une recherche et en enseignement engagés sont invités à sensibiliser aux attitudes ethnocentriques et à contribuer à les surmonter.

Christiane Perregaux, spécialiste en sciences du langage et de l'éducation, aborde, dans sa contribution, le dilemme des écoles publiques entre continuité et

changement. Elle montre en particulier que, dans le contexte de la migration, l'universalisme occidental imprègne l'institution «École», les contenus qui y sont transmis et la manière dont ces contenus sont transmis. Il est aujourd'hui concurrencé par d'autres universalismes. Du point de vue programmatique, elle propose de chercher de nouvelles représentations des savoirs et de l'appropriation des connaissances. Elle suggère d'abandonner l'illusion de l'homogénéité et la politique d'assimilation qui en découle, de questionner les modèles de pouvoir entre majorités et minorités et de reconnaître la diversité linguistique et culturelle. Outre la reconnaissance de la diversité, elle souligne également son attachement à la recherche de points communs dans les différences, et ce dans la vie quotidienne des enseignants et des familles immigrées.

Mais comment les écoles passent-elles d'une exigence abstraite de reconnaissance de l'hétérogénéité à une diversité vécue dans la pratique? L'auteure se base entre autres sur la méthode «Awareness of Languages», l'Éveil aux Langues, qui a été introduite de manière probatoire dans différentes écoles et qui doit amener les enseignants vers une prise de conscience de la diversité (linguistique). Ce qui intéresse Christiane Perregaux dans la méthode est avant tout son utilisation du multilinguisme vécu par enfants, de leurs appartenances culturelles et de leurs identifications multiples comme ressources et non comme déficits, par contraste avec ce qui était le plus souvent le cas jusqu'ici. L'auteure estime aussi qu'un thème de recherche et d'enseignement possible serait de montrer de nouvelles voies pour surmonter l'ethnocentrisme. Selon elle, cet aspect trouve sa concrétisation dans la question du choix des savoirs à transmettre et de la façon de s'y prendre pour encourager une plus grande égalité des chances.

La contribution d'*Ursula Neumann*, spécialiste en sciences du langage, va dans une direction semblable: elle aussi voit la nécessité d'agir dans une école qui vit encore et toujours avec le primat d'une langue unique. Elle décrit également l'implantation d'un projet (FörMig) qui emprunte une nouvelle voie pour l'encouragement linguistique des enfants de familles immigrées. Pour les responsables de ce projet, trois lieux d'intervention sont nécessaires: un meilleur outil pour diagnostiquer les connaissances linguistiques y compris celles de la langue maternelle, pour se faire une image plus adéquate des capacités de l'enfant; un «encouragement linguistique constant» dépassant l'école primaire pour éviter que des lacunes linguistiques ne soient pas décelées; enfin, l'encouragement linguistique pour agir efficacement aux charnières du système scolaire, c'est-à-dire au moment du passage vers le monde professionnel ou vers d'autres institutions, scolaires ou extra-scolaires. Les initiateurs du projet visent non seulement un gain de connaissances individuelles des élèves en allemand, mais bien plus encore à susciter un véritable changement institutionnel de l'école publique allemande grâce à une conscience plus grande de la diversité linguistique.

Toutes les contributions de ce numéro ont en commun de remettre en question l'approche basée sur les déficits des migrants et d'éviter les principes étiologiques

dans l'explication donnée aux discriminations liées à la formation. En lieu et place, plusieurs auteurs mettent en lumière les relations de pouvoir entre majorités et minorités, entre le Nord et le Sud et les discriminations (institutionnelles) qui en découlent pour les migrants des pays du Sud. Signalons que les explications unidimensionnelles relatives à ces discriminations sont rejetées, et que l'on se revendique de modèles de recherche pluri-dimensionnels et interdisciplinaires à haut degré de complexité. La réflexion historique en fait aussi partie car elle permet de susciter une prise de conscience sur la manière dont l'école publique actuelle est née. Seuls de tels modèles complexes sont à même de mettre en lumière les résistances contre les processus de changement, de mettre à plat les règles institutionnelles implicites avec leurs routines, tout en suscitant une prise de conscience sur les postures ethnocentriques dans la réflexion. Étant donné la complexité des analyses, en accord avec Sieber, seules des équipes multidisciplinaires peuvent s'atteler à la tâche, des équipes dont «la collaboration débouche elle-même sur de nouvelles approches transdisciplinaires» (cf. contribution dans ce numéro). De telles recherches supposent des structures institutionnelles qui rendent possible la collaboration d'équipes *multidisciplinaires* au-delà des frontières cantonales, des structures que l'auteure ne voit pas très souvent mises en place dans le contexte fédéraliste helvétique.

Comme conséquence de l'abandon de l'approche étiologique, les auteurs demandent une formation des enseignants orientée vers l'avenir, questionnant, comme déjà évoqué plus haut, en permanence et de façon réflexive les niveaux de pouvoir (sur le plan international), la normalité et la normativité. Tandis qu'une partie des contributions met l'accent sur un principe constructiviste et place au centre de la réflexion la production de différences au sens de *doing ethnicity* (Diehm, 1999), d'autres auteurs préfèrent la voie historique et se concentrent sur l'analyse des relations entre majorité et minorité.

Dans la pratique, la réflexion sur la normalité et la normativité reste cependant une entreprise ardue. Les normes sont pourvoyeuses de sécurité et leur mise en cause désécurise. Le maintien des habitudes provient aussi du fait que, le plus souvent, accéder à la formation d'enseignant reste largement un privilège accordé aux Suisses établis, qui «incarnent» cette normalité (Stadler, 1999).⁵

Le questionnement de la normalité et de la normativité exige une capacité à penser de façon souple en catégories transnationales. L'encouragement d'une telle manière de penser est en principe prévue par les nouvelles Hautes Écoles Pédagogiques, fondées en 2001; leurs programmes encouragent l'ouverture à l'hétérogénéité et à la transnationalité du point de vue thématique, méthodologique et didactique. Même si cette ouverture est attendue par l'institution, il ne faut pourtant pas oublier que les systèmes de formation publique nés sous le signe de l'homogénéité nationale ne parviennent pas, par définition, à devenir équitables en regard de la diversité culturelle des contextes de vie réels. Et il faudra encore attendre pour voir si le système scolaire public reste intrinsèquement lié à l'habitus historiquement construit des privilégiés d'une «bourgeoisie de l'éducation» ou si, avec la globalisation et la transnationalité, de nouvelles formes de «normalité» voient le jour.

Notes

- 1 Deux études, menées récemment en Suisse, constatent aussi de grandes différences dans les approches théoriques, méthodologiques et thématiques de la recherche actuelle concernant le domaine de l'école et des migrations. Le «Rapport fondamental – Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse» (COHEP, 2007) fait la distinction entre les approches centrées sur la rencontre et celles centrées sur l'institution. Une deuxième étude, élaborée par le groupe de travail Éducation interculturelle de la SSRE, qui recense les recherches effectuées en Suisse entre 1993 et 2006, constate les tendances suivantes: du point de vue thématique, les études effectuées durant cette période se concentrent principalement sur la question des «parcours scolaires des enfants migrants» et sur les «systèmes éducatifs et la diversité culturelle». Sur le plan des méthodes employées, le groupe relève une légère croissance des approches qualitatives par rapport aux approches quantitatives. Il a mis également en lumière une légère avance des projets menés en Suisse romande par rapport à la Suisse alémanique (pour un aperçu plus détaillé, cf. Gakuba, Gremion, Hutter, Ogay & Zharkova, 2007).
- 2 Haeblerlin, Imdorf et Kronig (2004) relèvent par exemple que chez les migrants, le fait d'être socialement défavorisé et de sexe masculin est une entrave au succès scolaire.
- 3 Selon l'Office fédéral de la statistique, sur tous les mariages célébrés en 2006, 38% étaient binationaux, tandis 12% ont été contractés entre deux partenaires étrangers et 50% entre des partenaires suisses (cf. «Statistique des mariages selon la nationalité». Informations: Office fédéral de la statistique, Neuchâtel, service de l'information, section démographie et migration).
- 4 Un autre signification de la notion de «transnational» est de nature théorique: par opposition à la notion d'«interculturel», qui désigne l'interaction entre deux cultures différentes, «transnational» tente de dépasser l'idée d'une adéquation entre nation et culture pour indiquer le processus d'échange de différentes cultures dans un espace national (cf. Vertovec, 1999, p. 1).
- 5 Une nouvelle enquête (Sieber & Bischoff, 2007) cite les chiffres suivants pour la Suisse: sur 27 institutions de formation des enseignants, «seules deux enregistrent plus de 10% d'étudiants ayant une langue maternelle différente de celle de l'enseignement, alors que 6 autres annoncent un taux allant de 6 à 10%» (p. 27).

Bibliographie

- Baumann, Z. (1992). «Moderne und Ambivalenz». In U. Bielefeld (Éd.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* (pp. 23-49). Hamburg: Junius.
- Böttcher, W. & Klemm, K. (2000). Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In B. Frommelt, K. Klenn, E. Rösner & K. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung* (pp. 11-44). Weinheim, München: Juventa.
- Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)(2007). Groupe de travail sur la pédagogie interculturelle. *Rapport fondamental. Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse* (p. 1 – 50). (*Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.*, [www.cohep.ch/pdf_central/071116_AG-IKP_Grundlagenbericht.pdf].
- Diehm, I. (1999). «Doing ethnicity»: Unintended effects of intercultural education. *European Conference: Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Bremen, 25 – 27th february 1999. [www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s6_diehm.html]. (14.10.2003).
- Freyermuth, G. S. (2001). Globalisierung von unten. Die Vorreiter transnationaler Lebensentwürfe und hybrider Identitäten. *GDI-Impuls. Vierteljahresschrift für Entscheidungssträger in Wirtschaft und Gesellschaft* 4, 68-72.

- Gakuba, T., Gremion, M., Hutter, V., Ogay, T. & Zharkova, Y. (2007). Contribution orale du Groupe de travail Education interculturelle de la SSRE. *Colloque «L'éducation en contextes pluri-culturels: la recherche entre bilan et prospectives»*, Université de Genève, 28 – 30 juin 2007.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Oester, K., Fiechter, U. & Kappus, E.-N. (2008). *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von BernWest*. Zurich: Seismo.
- Oester, K. & Kappus E.-N. (2005). Schule – Migration – Globalisierung/Ecole – société – globalisation. Eine Einführung. *Tsantsa. Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 10, 20-34.
- Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. (Bericht verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 14. / 15. November 2007). Bern: COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen).
- Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (pp. 509-512). Berlin: Duncker & Humboldt.
- Stadler, P. (1999). Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 3, 285-296.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2). [www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/conceiving.PDF]. (December 2006).