

# Didaktische Instrumente der interkulturellen Pädagogik\*

Franca Zadra

\*Vorliegender Text ist ein Auszug aus dem Artikel mit dem Titel: *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva* (Zusammenleben in der Vielfalt. Interkulturelle Kompetenzen und didaktische Instrumente für eine inklusive Schule). Um den vollständigen Artikel in italienischer Sprache herunterzuladen siehe folgenden Link <http://www.eurac.edu/it/research/projects/ProjectDetails.html?pmode=4&textId=7047&pid=11316>

## 1. KONTEXT UND ZIELE DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK

### *1.1 Interkulturelle Pädagogik im Kontext der italienischen Schulen*

Die zunehmende kulturelle Diversität der italienischen Bevölkerung im Kindes- und Jugendalter hat ein strukturelles Umdenken an den Schulen erforderlich gemacht. Im Laufe der Zeit entwickelte sich im Anschluss an die Tradition der inklusiven Erziehung das Modell der interkulturellen Pädagogik, bei dem das Zusammenleben mit und die Aufnahme von unterschiedlichen Ausprägungen kultureller Diversität im Vordergrund stehen<sup>1</sup>.

Graziella Favaro, eine der herausragenden Expertinnen in diesem Bereich, teilt die progressive Entwicklung der Veränderungen, die in den letzten Jahrzehnten in die italienische Schule eingeführt wurden, in drei verschiedene Phasen ein (Favaro 2010, 2-3).

**Die Phase der Aufnahme**, in der die ersten ausländischen SchülerInnen in den Schulklassen die Neugier der anderen weckten, wobei die Versuche, sich über ihre Herkunftskulturen zu informieren, in erster Linie auf beruhigende Aspekte konzentriert waren, die manchmal auf folkloristische und klischeehafte Art und Weise und meist mit „wenigen spezifischen Instrumenten und geringer Professionalität“ betrachtet wurden. Die **Phase der Integrationsmechanismen** war die Antwort des italienischen Schulsystems auf die zunehmende Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund; hierbei ging es in erster Linie um kompensatorische Maßnahmen, wie z.B. den Rückgriff auf Kulturmediatoren, die Einführung sog. Aufnahmeprotokolle, den intensiven Italienischunterricht, die Bewertungsmodalitäten, die Erhebung vorhandener Kultur- und Sprachkompetenzen usw. Damals dachte man, auf ein temporäres Bedürfnis einzugehen und die Bemühungen waren hauptsächlich darauf ausgerichtet, die „Defizite“ ausländischer SchülerInnen, insbesondere aus dem Gesichtspunkt ihrer Sprach- und Bildungskompetenzen, zu beheben. Heute noch befinden sich viele Schulen in diesem Stadium. In der **Phase der Inklusion** besteht das Anliegen der Schule hingegen darin, sich auf eine Lehr- und Lerntätigkeit in ihrer neuen, multikulturellen Normalität vorzubereiten, die aus Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Biographien und Ursprüngen besteht. „*Es ist also wichtig, die Phase der Inklusion zu eröffnen, zumal hier zwei Zielsetzungen aufeinander abgestimmt werden können: einerseits die Verbreitung und Vernetzung der bisher erprobten Integrationspraktiken und -mechanismen und andererseits das Lernen und Vermitteln des Zusammenlebens zwischen verschiedenen Menschen in derselben Würde, als Bürger ein- und desselben Landes.*“ (Favaro 2010, 2-3).

Dieser progressive Reifungsprozess der italienischen Schule in die Richtung der Inklusion der kulturellen Vielfalt spiegelt sich auch in der umfangreichen einschlägigen Gesetzgebung wider. Die italienische Antwort auf die Multikulturalität an den Schulen wurde als **interkulturelle Pädagogik** definiert. Diese hat insbesondere im letzten Jahrzehnt einen beachtlichen normativen

---

<sup>1</sup> Der von der italienischen Schulgesetzgebung verwendete Begriff der interkulturellen Pädagogik hat sich weiterentwickelt. Eine aktualisierte Studie der Entwicklung der Regelung, die die begrifflichen Debatten mit einschließt, findet sich in Portera 2013. Chaloff und Queirolo Palmas 2006 bieten einen Vergleich mit anderen europäischen Systemen. Ein Hinweis auf den „italienischen“ Ansatz im Bereich der interkulturellen Pädagogik in der deutschen Schule findet sich bereits in Wallnöfer 2000.

Entwicklungsschub erfahren: Es kam zur Veröffentlichung verschiedener ministerieller Rundschreiben<sup>2</sup> und es wurde die gesamtitalienische Beobachtungsstelle für die Integration ausländischer SchülerInnen und für die interkulturelle Pädagogik eingerichtet<sup>3</sup>. Diese Beobachtungsstelle arbeitete im Jahr 2007 das Strategiepapier *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Der italienische Weg einer interkulturellen Schule und die Integration ausländischer SchülerInnen) aus, das u.a. festlegt, worin der „italienische Weg der Interkulturalität“ besteht.

*„Wenn man sich für die interkulturelle Perspektive entscheidet, so bedeutet dies, sich nicht mit bloßen Strategien zur Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder mit besonderen kompensatorischen Maßnahmen zu begnügen. Vielmehr geht es darum, **die Diversität als Paradigma der Identität einer pluralistischen Schule anzusehen, als Gelegenheit, das gesamte System für alle Unterschiede zu öffnen** (hinsichtlich Herkunft, Geschlecht, soziales Niveau, Schulbiographie usw.). Dieser Ansatz beruht auf einer dynamischen Kulturauffassung, bei der einerseits eine kulturelle Ghettoisierung von SchülerInnen/StudentInnen, andererseits aber auch klischeehafte Vorstellungen und Folklorisierungen vermieden werden sollen. (...) Der italienische Weg der Interkulturalität verknüpft die Kenntnis und Aufwertung der Diversität mit dem Streben nach sozialem Zusammenhalt, in der neuen Vision einer dem aktuellen Pluralismus entsprechenden Bürgerschaft. Ein besonderes Augenmerk wird hier auf die Konvergenz auf gemeinsame Werte gelegt.“ (Ministerium für Unterricht und Bildung 2007, 8-9).*

Zentrale Punkte dieses Ansatzes sind also zum einen eine offene und pluralistische Perspektive, die Abstand vom absoluten Relativismus nimmt, zum anderen die Aufwertung der kulturellen Diversität und das Streben nach einem von gemeinsamen Werten getragenen sozialen Zusammenhalt. Diese Werte werden durch einen offenen Dialog ermittelt. Dabei handelt es sich, so Pastori, um ein „*Dokument, das endlich etwas Ordnung in das Dickicht der verabschiedeten Gesetzesbestimmungen bringt und hierbei einen Ansatz vorschlägt, der auf Interkulturalität als dritten Weg zwischen den einseitigen Modellen des extremen Relativismus und Kommunitarismus nach angelsächsischem Stil und des assimilationistischen Universalismus nach französischem Stil ausgerichtet ist*“ (Pastori 2010, 188).

Das erwähnte Dokument markiert auch den Eintritt in die von Favaro erwähnte „dritte Phase“: Es sind nicht mehr der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die sich in ein unveränderliches Schulsystem integrieren müssen, und es ist nicht mehr die Schule, die sie durch außerordentliche Tätigkeiten oder Notmaßnahmen dazu bringen muss, ihre „Defizite“ zu kompensieren. Vielmehr geht es darum, die Diversität, jede Diversität, als Teil der normalen Schulrealität anzusehen, als Gelegenheit, um die Schulsysteme an die Bedürfnisse ihrer realen NutzerInnen anzupassen, die eben unterschiedlich sind. Ein besonderes Augenmerk sollte also auf die Befriedigung der tatsächlichen Bedürfnisse, auf die Beseitigung der kulturellen Barrieren und auf die Überwindung der Sprach- und Beziehungshindernisse aller Studierenden gelegt werden.

---

<sup>2</sup> Insbesondere das ministerielle Rundschreiben Nr. 24 vom 1.3.2006 „*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*“ (Leitlinien für die Aufnahme und Integration ausländischer StudentInnen), später aktualisiert im ministeriellen Rundschreiben Nr. 2 vom 8.1.2010 „*Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*“ (Anweisungen und Empfehlungen für die Integration von SchülerInnen mit nicht italienischer Staatsbürgerschaft).

<sup>3</sup> *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, eingerichtet durch den Minister Fioroni mit dem interministeriellen Dekret vom 06.12.2006

Zur Beschreibung dieser neuen interkulturellen Pädagogik wurden verschiedene Begriffe geprägt: *Inklusionspädagogik*, *interkulturelle Pädagogik der zweiten Generation* (Favaro), *interkulturelle/transkulturelle Pädagogik* (Demetrio<sup>4</sup>) u.a.m. Worin aber besteht dieser Reifungsprozess? Nach Pastori weist der italienische Weg der interkulturellen Pädagogik die folgenden drei wesentlichen Merkmale auf:

1. Man distanziert sich vom „Mythos des Notstandes“ und betrachtet die kulturelle Diversität als Paradigma der Schule, das eine „kontinuierliche und strukturelle“ interkulturelle Planung und nicht mehr eine „temporäre und spezielle“ Tätigkeit erfordert;
2. Das Vorhandensein von StudentInnen mit Migrationshintergrund stellt „eine wertvolle Gelegenheit zur Untersuchung und Hinterfragung der eigenen Erziehungs-, Bildungs-, Lehr-, Beziehungs- und Organisationsmodelle dar“<sup>5</sup>.
3. Die interkulturelle Erziehung und Bildung ist ein Bestandteil eines umfassenden Erneuerungsprozesses der pädagogischen Theorie und Praxis. Diese Erneuerung ist „für *alle* erforderlich, für die neuen Generationen in der Welt der Komplexität und der Globalisierung, in der z.B. eine fundierte mehrsprachige Ausbildung für die Zukunft aller StudentInnen von Bedeutung ist. Daher sollte die Neugier und Offenheit für verschiedene Formen von Kultur nicht als Geste der Aufnahme gesehen werden, sondern vielmehr als wesentliche Kompetenz, um sich dem Arbeitsmarkt nähern zu können (Pastori 2010, 191-192).

Es ist also viel Kreativität in der Schaffung und Ermittlung von *Best Practices* zu verzeichnen. So geht es nun darum, diese Praktiken zu einem integrierenden Bestandteil eines Schulsystems mit einheitlicheren Standards zu machen. Die ins Schulsystem zu integrierenden Maßnahmen können gemäß dem genannten Strategiepapier (Ministerium für öffentliche Bildung 2007) in drei Kategorien unterteilt werden. Erstens **Maßnahmen zur Integration**, die auf die Aufnahme und Eingliederung der neuen StudentInnen ins Schulsystem ausgerichtet sind und bei denen spezifische Elemente zur Unterstützung und Organisation vorgesehen sind, durch welche die Schule für alle zugänglicher gemacht werden soll. Zweitens **Maßnahmen zur kulturellen Interaktion**, die auf die Schaffung eines pluralistischen Klimas ausgerichtet sind, das die Vielfalt der Menschen in gleicher Würde aufwertet und auf ein pädagogisches und didaktisches Konzept abzielt, durch welches die Einrichtung positiver Beziehungen begünstigt und Vorurteile, Rassismus und Diskriminierung bekämpft werden. Und schließlich **Maßnahmen, welche die Akteure und die Ressourcen betreffen** und die organisatorische und instrumentelle Eingriffe innerhalb der Schule implizieren, wie z.B. die Ausbildung und Organisation von Personal, die Bereitstellung von schulischen Ressourcen, Zeiten und Aktivitäten. Ebenfalls von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Eingriffe außerhalb der Schule, welche auf die Schaffung von territorialen

---

<sup>4</sup> „Demetrio verwendet die Begriffe des existentiellen Neouniversalismus und des inter- und transkulturellen Ansatzes, um die erforderliche Trendumkehr in der interkulturellen Pädagogik zu definieren. Das Präfix *inter* deutet auf den Respekt und die Verbreitung der Kenntnis der kulturellen Unterschiede als konstituierende Elemente der Subjektivität hin, mit *trans* hingegen sei die Transversalität gemeint, also die Universalität der existenziellen Fragen für alle Menschen“ (Pastori 2010, 190).

<sup>5</sup> Pastori 2010, 191.

Netzwerken zwischen der Schule, den Familien, den Vereinen, den auf dem Gebiet vorhandenen Wirtschaftsakteuren und sozialen Einrichtungen und den örtlichen Körperschaften abzielen<sup>6</sup>.

Im Rahmen des von uns behandelten Themas wollen wir uns der zweiten Kategorie von Maßnahmen zuwenden. Dabei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass eine inklusive Schule auch die Bereiche außerhalb des Klassenraums beachten sollte. In der Tat wird die Wirksamkeit der Lehrtätigkeit im Klassenraum stark reduziert, wenn es Missverständnisse und Reibungen in der Interaktion mit den Eltern gibt, z.B. aufgrund alter Schulbücher, deren Inhalte durch eine ethnozentrische Perspektive inspiriert wurden, oder aufgrund von Vorkommnissen im Zusammenhang mit Mobbing und Rassismus, gegen die nichts unternommen wird, oder aufgrund von diskriminierenden Praktiken im Verwaltungssystem.

### **1.2 Ziele der interkulturellen Pädagogik**

Wir haben zusammenfassend die Zielsetzungen der interkulturellen Pädagogik beschrieben. Dazu ist anzumerken, dass es sicherlich einfacher ist, eine Schule der Inklusion zu träumen als sie konkret zu verwirklichen. Wie aber kann man die Angemessenheit der didaktischen Instrumente bewerten, wenn man nicht die konkreten Ziele begreift, die man erreichen möchte? Maria Omodeo hat die allgemeine Zielsetzung einer inklusiven Schule wie folgt beschrieben: „*Ein wichtiges Ziel der Schule sollte darin bestehen, **allen Kindern, die sie besuchen, das Gefühl zu geben, zu Hause zu sein, unabhängig davon, woher sie oder ihre Familien stammen***“ (Omodeo, 2002, 62). Die von der Schule unternommenen zahlreichen Bemühungen, sich als Ort der Integration zu etablieren, werden erst dann erfolgreich sein, wenn dieses Hauptergebnis erreicht wird: Die Konsolidierung eines Zugehörigkeitsgefühls zur Schulgemeinschaft aller Kinder, unter Berücksichtigung ihrer Diversität.

Selbstverständlich müsste man anschließend diesen generellen Anspruch auf die Ebene der Ziele herunterbrechen: Welche Eigenschaften muss die Schule aufweisen, damit dieses Ergebnis erreicht werden kann? Franco Cambi weist darauf hin, dass die interkulturelle Pädagogik auf die Entstehung eines bestimmten kognitiven und ethischen Ansatzes ausgerichtet ist, der die Prozesse einer neuen sozialen Kommunikation gestaltet. Der Autor beschreibt diese neue erwünschte *interkulturelle Forma Mentis* als stelle sie ein erkenntnistheoretisches Modell dar, eine besondere mentale Disposition für den Erwerb neuer Kenntnisparadigmen. Die erforderlichen Kompetenzen, um diesen erkenntnistheoretischen Ansatz verfolgen zu können, sind seiner Ansicht nach vor allem die folgenden:

- Abbau der eigenen Vorurteile
- Aufwertung der Hybridisierung/Mischung, was eine dynamische Vision der Kulturen voraussetzt, die sich mit den Personen entwickeln, sich gegenseitig verändern und verflechten;

---

<sup>6</sup> Graziella Favaro unterschied vier Hauptaktionsbereiche: 1. Eine Schule, deren Stärke in ihrer Heterogenität besteht; 2. Eine erneuerte und qualitativ hochwertige Sprachbildung für alle; 3. Positive Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen mit unterschiedlicher Herkunft und verschiedenen Ursprüngen, im gegenseitigen Kontakt und Dialog; 4. Interkulturelle Bildung für alle, in einem positiven Ethos von Öffnung und Neugier (Favaro 2011, 11).

- Dezentralisierung der eigenen Sichtweise, d.h., Übergang von einer ethnozentrischen zu einer ethnorelativen Perspektive;
- Bereitschaft zuzuhören und die Gesichtspunkte der anderen zu begreifen;
- Dialogfähigkeit

Ferretti hat für die Schulen von Bozen im Lauf der Jahre didaktische Vorschläge ausgearbeitet, welche auf die Entwicklung einiger der erwähnten Kompetenzen, insbesondere der kognitiven Kompetenzen, ausgerichtet sind. Er erwähnt in diesem Zusammenhang die **Didaktik des Vergleichs**, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu entdecken, die **Didaktik der Gesichtspunkte**, um einen neuen Zugang zu verschiedenen Themen zu finden, die **antirassistische Didaktik**, um die Friedenserziehung und die Kooperationsdynamiken zu fördern und die **Didaktik der Expressivität**, um verschiedene künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen und die verschiedenen Sensibilitäten zu begreifen, aus denen sie entspringen (Vgl. Ferretti et al. 2002, 14).

Dargestellt und konkretisiert werden diese didaktischen Linien in den Handbüchern, welche in der Klasse durchzuführende interkulturelle Tätigkeiten und didaktische Aktivitäten enthalten (z.B. Moschini 2007; Associazione Pace e Dintorni, 2002; Ferretti et al. 2002). Allerdings werden mit dem didaktischen Repertoire auch Ziele verfolgt, die über die kognitive Ebene hinausgehen.

Graziella Favaro (Cfr. Favaro 2010, Favaro e Fumagalli 2004) unterstreicht in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen sowohl auf kognitiver als auch auf Gefühls- und Beziehungsebene. Auf kognitiver Ebene erwähnt sie u.a. Kompetenzen wie die Fähigkeit zu problematisieren ohne zu vereinfachen, zu dezentralisieren, verschiedene Gesichtspunkte zu berücksichtigen, mehrfache Interpretationen von Daten oder Ereignissen vorzunehmen, Ähnlichkeiten oder Unterschiede in verschiedenen Kulturen zu erkennen, Klischees und gegenseitige Vorurteile zu vermeiden und Kenntnisse über die Bürgerbeteiligung zu erwerben. Auf der Gefühls- und Beziehungsebene erwähnt Favaro als Ziele die gegenseitige Anerkennung, den Austausch von Wissen und Meinungen, die Offenheit gegenüber anderen Menschen, das Bewusstsein der eigenen Darstellungen u.a.m.

Der Studienbereich der interkulturellen Kommunikationskompetenz (IKK), der im letzten Jahrzehnt eine beachtliche Entwicklung erfahren hat, ermittelt eine Reihe von Elementen der persönlichen und Beziehungs-Reife, die für die Entwicklung dieser Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind, darunter: die Selbstkenntnis, die sozialen Fähigkeiten, das Bewusstsein der eigenen kulturellen Rahmenbedingungen, die rezeptive Sensibilität den anderen gegenüber.

Aus diesen Beiträgen kann man folgern, dass für eine Veränderung des schulischen Umfelds in die Richtung der Interkulturalität spezifische interkulturelle Kompetenzen auf den verschiedenen erwähnten Ebenen entwickelt werden müssen: auf der **kognitiven Ebene**, auf der **Gefühlsebene** und auf der **Beziehungsebene**. Diesbezüglich ist anzumerken, dass eine angemessene Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen seitens der SchülerInnen wohl kaum gewährleistet werden kann, wenn man nicht im Vorfeld ein Hauptaugenmerk auf die einschlägige Ausbildung der LehrerInnen und des gesamten Schulpersonals legt.

Um die interkulturellen Kompetenzen der verschiedenen beteiligten Schulakteure zu steigern, braucht man zuverlässige Instrumente zur Messung dieser Fähigkeiten, um die Wirksamkeit der verfolgten Ausbildungsstrategien bewerten zu können. Ein theoretisches Assessment-Instrument, das in vielen Feldstudien angewendet wird, ist das bekannte DMIS (*Developmental model of intercultural sensitivity*) von Milton J. Bennett, das anschließend weiterentwickelt und mit dem IDI (*Intercultural development inventory*) (Hammer, Bennett e Wiseman 2003) zum internationalen Bezugsstandard wurde. Die Zuverlässigkeit dieser Methode wurde durch eine empirische Studie (Paige et al, 2003) nachgewiesen, die anschließend von vielen Forschern dieses Sektors in der Ausarbeitung ihrer Instrumente verwendet wurde<sup>7</sup>. Dieses Modell sieht eine Skala von drei ethnozentrischen Einstellungen (Verleugnung, Abwehr, Minimalisieren) und drei ethnorelativen Einstellungen (Akzeptanz, Anpassung und Integration) vor, die in der folgenden Tabelle zusammengefasst werden.

Abb. 2: Skala der interkulturellen Sensibilität nach Bennett<sup>8</sup>

Wenn dieser Standard zur Messung des Umgangs mit interkulturellen Unterschieden in den Forschungs- und Ausbildungsprogrammen in diesem Bereich konsequent angewendet würde, so ergäbe sich daraus ein gemeinsamer konzeptueller Rahmen für diejenigen, die im Bereich der Entwicklung der

<i>ETHNOZENTRISCHE WELTSICHT</i>	<i>ETHNORELATIVE WELTSICHT</i>
VERLEUGNUNG (eigene Kultur ist die einzig reale)	AKZEPTANZ (Wahrnehmung, Anerkennung der kulturellen Diversität)
ABWEHR (eigene Kultur ist akzeptabler als die „der anderen“)	ANPASSUNG (Elemente und Werte der anderen Kulturen werden angepasst und aufgewertet)
MINIMALISIEREN (eigene Kultur wird als „universal“ erfahren)	INTEGRATION (Elemente mehrerer Kulturen werden miteinander kombiniert und abgewechselt, ohne einheitliche Zugehörigkeit)

Quelle: (Hammer, Bennett und Wiseman 2013)

interkulturellen Kompetenzen tätig sind. Darüber hinaus würde dadurch die Entwicklung und Anwendung von für den Schulkontext geeigneten Messinstrumenten erleichtert, mit denen die Effektivität der angewendeten Bildungsprogramme zuverlässig überprüft werden kann. Wären die Weiterbildungskurse für Lehrpersonen im Bereich der Interkulturalität wirksamer und würden sie ein effektives Wachstum ihrer Kompetenzen gewährleisten, so wären sie als wertvolle Instrumente zur

<sup>7</sup> Z.B. RUOKONENA und KAIRAVUORIA (2012), um eine Forschungsarbeit zu nennen, aber dieser begriffliche Rahmen stellt mittlerweile den Standard für Messungen in diesem Bereich dar.

<sup>8</sup> Diese Tabelle und alle anderen englischen Quellen wurden von der Verfasserin des Artikels übersetzt.

beruflichen Weiterentwicklung gefragt und würden nicht als Zeitverschwendung oder als „Predigten über die Gleichheit“ angesehen werden.

## 2. METHODOLOGISCHE SCHWERPUNKTE DER INTERKULTURELLEN TÄTIGKEITEN

Graziella Favaro beschreibt die Schule als ein „lebhaftes Gewirr von Tätigkeiten“. Dies erkennt man auch an der Fülle von Handbüchern und Publikationen, die didaktische Vorschläge beinhalten, welche auf die Konkretisierung der interkulturellen Pädagogik im Klassenraum ausgerichtet sind. Es gibt interessante Versuche zur Klassifizierung und Bewertung der interkulturellen didaktischen Tätigkeiten, in Abhängigkeit vom Grad des interkulturellen Bewusstseins der Perspektive, aus der sie entspringen (vgl. zum Beispiel Mushi 2004). Im Rahmen dieser Arbeit soll jedoch einfach eine Unterscheidung zwischen den methodologischen Ansätzen angeführt werden, die in den Sammlungen der Lehrinheiten und Workshops zur Entwicklung der genannten interkulturellen Kompetenzen am stärksten vertreten sind (Vgl. Claris 2002; Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005; Boschetti 2006).

### 2.1 Dekonstruktive Methoden

Diese Methoden sind darauf ausgerichtet, einen neuen Gesichtspunkt anzubieten. Durch verschiedene Techniken versucht man, sich einem bestimmten Thema oder einer Situation mit verschiedenen Ansätzen zu nähern, um die TeilnehmerInnen dazu zu bringen, verschiedene Zugänge zur Betrachtung der Angelegenheit zu entdecken. Diese Methoden eignen sich besonders zur Entwicklung der Fähigkeiten, Konflikte positiv anzugehen und einer kreativen Lösung zuzuführen, und der Fähigkeiten, die eigene Betrachtungsperspektive zu dezentralisieren. Ebenfalls werden dadurch zahlreiche Kommunikations- und Beziehungskompetenzen entwickelt.

In der Untersuchung der Konfliktdynamiken wird die Wichtigkeit unterstrichen, den Konflikt zu akzeptieren und ihn als Chance anzusehen, ungeäußerte Bedürfnisse zu erfassen, die Spielregeln der Beziehungen neu zu überdenken und ein Verhandlungsfeld mit expliziten und gleichen Regeln für alle Beteiligten festzulegen. In einem Sachtext zum Thema der interkulturellen Tätigkeiten wird erklärt, dass das gewaltlose Management der Konfliktdynamiken die Bereitschaft und Fähigkeit impliziert, die Unterschiede aufzuwerten, eine dezentralisierte Sichtweise einzunehmen und zuzuhören (vgl. Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 11).

Innerhalb der umfassenden Fachliteratur zum Thema Mediationsdidaktik und Konfliktlösung ist die von Marianella Scavi (insbesondere Scavi 2003) erwähnenswert. Ihre Publikationen enthalten zahlreiche Techniken und Übungen, durch welche unsere „kulturellen Rahmenbedingungen“, die

Arbeit

#### DEKONSTRUKTIVE METHODEN

- Sich in die Lage des anderen versetzen
- Gesichtspunkt verändern
- Neue Informationen einholen
  - Sich einen neuen Verhandlungsstil aneignen
- Die eigenen Beobachtungs- und Zuhörfähigkeiten schulen



„ungeschriebenen Regeln“, die unsere Wahrnehmungen, Entscheidungen und Erwartungshaltungen beeinflussen, aufgedeckt und sichtbar gemacht werden, um sie ausklammern zu können, wenn der Dialog mit unserem Gegenüber dies erfordert. Andere Tätigkeiten sind auf die Schulung der Zuhör- und Beobachtungsfähigkeiten, auf den Abbau von Vorurteilen und auf die Entwicklung von alternativen Konfliktlösungsstrategien ausgerichtet.

Ein wichtiger Anwendungsbereich dekonstruktiver Methoden ist derjenige der „interkulturellen Überarbeitung“ schulischer Lerninhalte. Boschetti beschreibt diesen Weg der Dekonstruktion als Anwendung didaktischer Strategien, bei denen thematische und interdisziplinäre Vergleiche durchgeführt werden, die dem ethnozentrischen Ansatz entgegenwirken. Zahlreiche Publikationen, welche eine „interkulturelle Überarbeitung“ der verschiedenen Fächer beinhalten, sind bereits im Umlauf. Sie vermitteln einen neuen thematischen Ansatz für die verschiedenen Schulfächer (Entkolonialisierung der Geschichte, Aufwertung der Beiträge der östlichen Kulturen zur Mathematik, Aufnahme der klassischen Werke, die in anderen Regionen der Welt zum Literaturkanon gehören usw.). Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht um die Untersuchung des Inhalts der Schulprogramme, zumal diese von den sich ständig verändernden Bedürfnissen der Lehrpläne abhängen. Jedoch ist es wichtig, auf das Vorhandensein eines immer umfassenderen Repertoires von Vertiefungen und Instrumenten hinzuweisen, anhand derer diese Überarbeitung vorgenommen werden kann. Einige gute Beispiele hierfür finden sich in Santerini 2008, Santerini 2010 (zweiter Teil) und Claris 2002.

## ***2.2 Spielerische-erfahrungsorientierte Methoden***

Das zielfreie Spielen ist in der Lage, eine große Menge an vitaler Energie freizusetzen. Vygotski wies auf die Wichtigkeit des Spiels hin, um es dem Kind zu ermöglichen, seine Potentiale zu erproben und die Rollen, die es übernehmen könnte, zu simulieren, hypothetisch mit einer Vielfalt von Kontexten und Gegenständen in eine Wechselwirkung zu treten und sich in seiner kleinen Welt mit jenen Themen auseinanderzusetzen, die es von der großen Welt wahrnimmt und übernimmt. In der Tat wird auf der ganzen Welt gespielt: Das Spiel ist kulturübergreifend und wird eben aus diesem Grund zu einem spontanen und unmittelbaren gemeinsamen Boden für Kinder aus verschiedensten Kulturen. Das Spiel wirkt sich auf alle motivierend und mitreißend aus, aber insbesondere für Kinder und Jugendliche, da es einen sicheren Rahmen von Spielregeln beinhaltet, die den Wunsch nach Interaktion wecken, wobei man die eigene Aufmerksamkeit auf ein erreichbares Ziel konzentriert. Hierbei wird die Affektivität miteinbezogen und es werden Kontakte und Beziehungen eingerichtet, in deren Zusammenhang kreative Handlungen und Ressourcen für das *Problemlösen* freigesetzt werden.

Dies erfordert sicherlich die Einbringung spezifischer Kompetenzen durch die Erzieher, die in der Lage sein müssen, am Spiel teilzunehmen und gleichzeitig die Dynamik der Tätigkeit zu schützen. Die Erzieher müssen

### ***SPIELERISCHE- ERFAHRUNGSORIENTIERTE METHODEN:***

- *Rollenspiele*
- *Kooperative Spiele*
- *Simulationsspiele*
- *Problemlösen*
- *Gruppendynamiken mit kontrollierten Interaktionen...u.a.m.*

offen sein für Veränderungen, über ihre traditionell als asymmetrisch wahrgenommene Rolle hinausgehen und am Spiel teilnehmen ohne die Führung der Spieldynamiken zu vernachlässigen. Es geht also darum, ihre Rolle neu zu erfinden, um sie flexibel und offen an die neuen Ziele anzupassen. In der Tat ist Spielen nicht nur eine Erholungstätigkeit, sondern beinhaltet auch schier endlose Erziehungspotentiale. Durch spielerische Tätigkeiten werden neue Ausdrucksweisen entdeckt, durch die neue Beziehungsmodelle in einem geschützten Umfeld erprobt werden können. Auch wird die Entwicklung einer offenen Haltung und Sensibilität gefördert. Spielen verbessert die Fähigkeit des Einzelnen, Klischees und Vorurteile zu erkennen und zu bekämpfen und mit Konflikten gewaltfrei umzugehen (Vgl. Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 11).

Der spielerische Ansatz bietet auch einen sicheren Erprobungsbereich, in dem verschiedene Verhaltensweisen und Strategien ausprobiert werden können, insbesondere im Hinblick auf die gewaltfreie und kreative Konfliktlösung. Aus diesem Grund werden diese Tätigkeiten oft auch in Ausbildungsprogrammen für Mediatoren, Counselors und Arbeitsgruppen eingebaut, um spezifische Kompetenzen zur kooperativen Verarbeitung von Konflikten zu schulen. *„Zusammenarbeiten ist wieder eine andere Art und Weise, um mit unseren Gesprächspartnern in eine Beziehung zu treten, da der mentale Habitus, nach dem wir erzogen wurden, vor allem auf einen Wettbewerbsmodus ausgerichtet ist: ich gewinne/du verlierst. Zu üben, ein Einvernehmen zu erzielen, mit dem dieses Gewinner-Verlierer-Schema überwunden werden kann, setzt voraus, dass Entscheidungen verhandelt, Anpassungen ausprobiert und Kompromisse erzielt werden“* (Bolognesi e Di Rienzo 2007, 96).

Darin besteht der Geist des kooperativen Spiels: „Es gibt hier keine Gewinner oder Verlierer, weil keine Besiegung des Gegners vorgesehen ist, da sich der Wettbewerb nicht gegen den anderen richtet. In der Tat wird der Wettbewerb in den kooperativen Spielen nicht beseitigt, sondern ist auf die Erreichung der Spielziele ausgerichtet: ein Rätsel, das gelöst werden muss; eine Zeit, in der gehandelt werden muss; ein Raum, der geteilt werden muss, ein Produkt, das realisiert werden muss. Es wird ein neuer Hindernisbegriff geschaffen: Die Hindernisse, mit denen sich die Einzelnen oder Gruppen messen müssen, sind nicht die jeweiligen Gegner, sondern vielmehr die zu erreichenden Spielziele. Diese erfordern von den Spielern oder Gruppen nicht, dass sie gegeneinander spielen, sondern setzen vielmehr die Zusammenarbeit aller Teilnehmer voraus (...). Jeder trägt durch seine Teilnahme zum Ergebnis bei und ist Mitglied einer Gruppe, mit der er die vom Spiel geforderten kognitiven und emotionalen Elemente teilt.“ (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 16-17).

### **2.3 Narrative Methoden**

Unter narrativen Methoden versteht man nicht die Erzählung als Gegenstand, also die Verwendung von erzählenden Texten. Es handelt sich vielmehr um eine breite Palette von Tätigkeiten, die die Entwicklung von Kompetenzen durch das Erzählen oder ganz allgemein durch einen narrativen Ansatz begünstigen. Hierbei werden der didaktische Stil und die Klassenzimmerdynamik tiefgehend verändert. Das Klassenzimmer ist in diesem Sinne nicht mehr der „Ort der richtigen Antworten“, sondern verwandelt sich in einen Ort voller Geschichten, die erdacht und umgestaltet, erforscht und entdeckt werden und es erleichtern, die eigenen Erfahrungen und die der anderen zu interpretieren und zu

verstehen. Lucà erklärt, dass die narrative Pädagogik die „Erziehungs- und Bildungseinrichtungen dazu anspornt, sich nicht damit zu begnügen, eine Zeit und einen Ort für die Erklärungen bereitzustellen, sondern sich auch als Ort betrachten, an dem die Erzähler auch gegenseitig zuhören. Dadurch entsteht – wie Paul Ricoeur sagt – eine narrative Identität, also jene Art von Identität, zu der das menschliche Wesen **durch die Vermittlung der narrativen** Funktion Zugang haben kann (...) Die narrative Identität ist dynamisch, variabel, prozessorientiert und ständig im Wandel begriffen: eine „nomadische Identität“ (Lucà 2008, 146).

Duccio Demetrio, einer der wichtigsten Befürworter der narrativen Methoden in Italien, ist der Ansicht, dass die Schaffung eines narrativ ausgerichteten Lern- und Beziehungsklimas in allen Unterrichtsfächern und für die Erreichung der verschiedensten didaktischen Zielsetzungen eingesetzt werden kann. Narrative Tätigkeiten begünstigen die Entstehung positiver Beziehungskontexte und schaffen Motivation und emotionale Miteinbindung in den Lernprozess. Darüber hinaus können sie aber auch die Dynamiken im Klassenzimmer beeinflussen, da alle die Möglichkeit haben, in die Erzählerrolle zu schlüpfen, in eine Erzählung einzugreifen und diese umzuschreiben, die möglichen Entwicklungen vorauszusagen, sich mit den Darstellern der Geschichte zu identifizieren oder nicht zu identifizieren usw.. Erzählwerkstätten werden für die Entwicklung vieler der oben genannten interkulturellen Kompetenzen ebenso wie für die Verarbeitung, Interpretation oder Umdeutung von Erinnerungen, Erfahrungen, Beziehungen oder Kenntnissen angewendet.

### NARRATIVE METHODEN

- Storytelling
- Migrationsliteratur
- Autobiographisches Arbeiten
- Audiovisuelle Produktion
- Schreibwerkstätten
- Kollektive Erzählungen
- Umschreiben von Märchen
  - Tagebuch oder fotografisches Scrapbook
  - Counter-narrative

Die Forschung hat die pädagogische Effizienz der narrativen Methoden in interkulturellen Kontexten nachgewiesen: Im Rahmen einer Untersuchung, die auf die Bewertung der Effektivität narrativer Methoden im Klassenraum für die Unterstützung der Entwicklung der Jugendlichen bei der Selbstsuche in multikulturellen Kontexten ausgerichtet war, wurden positive Ergebnisse verzeichnet (Vlaicu und Voicu 2013). Dasselbe gilt für eine Forschung über den Einsatz narrativer Methoden in der Bewertung und Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten der StudentInnen (Mokhtar, Abdul Halim und Syed Kamarulzaman 2011).

Das ist nicht überraschend, da es eine enge Verbindung zwischen der Entwicklung der persönlichen Identität und der Beziehungen und den narrativen Verfahren gibt. Dies gilt ganz besonders in pluralistischen Kontexten: „Die Erzählung regt dazu an,

sich in die Geschichte hineinzusetzen, sich emotional miteinbeziehen zu lassen und begünstigt daher die Überwindung ideologischer Missverständnisse, die uns oft daran hindern, uns den anderen zu nähern und sie zu verstehen. Durch das Erzählen werden wir in die Lage versetzt, die sog. „anderen Kulturen“ mit den Augen und dem Herzen ihrer Schriftsteller, Künstler und Erzähler zu begreifen, aber auch mit den Augen und dem Herzen der aus diesen Kulturen stammenden Schüler, die ein wichtiges Kulturerbe mitbringen, das sie mit der Klassengemeinschaft teilen können“ (Boschetti 2006, 89).

Die didaktische Verwendung von Migrationsliteratur<sup>9</sup> ist eine wichtige Ressource für den Abbau von Klischees, für die Entwicklung von Empathie, für die Schulung unserer Fähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen, und für die Verarbeitung von Erfahrungen, *„die auf emotionale Erlebnisse zurückzuführen sind, welche sehr viel mit der Migrationserfahrung gemeinsam haben, auch ohne die Migration selbst erlebt zu haben. Die Verunsicherung, die Geborgenheit, die Identität, die Sehnsucht, die Entdeckung, die Vorurteile, das Ausgeschlossensein, die Integration, die Diversität, das alles sind „Migrationserfahrungen“, die wir alle kennen. Sie finden sich in Briefen, in Songtexten, in Biographien vom Migranten ebenso wie in unserer täglichen Erfahrung“* (Boschetti 2006, 89-90).

Wie eingangs erwähnt, beschränken sich die narrativen Methoden nicht darauf, Erzähltexte in der Lehrtätigkeit zu benutzen. Vielmehr kommen sehr viele andere Techniken zum Einsatz, wie z.B. die Didaktik des Zuhörens und der Empathie, das Brainstorming und das gemeinsame Erarbeiten von Bedeutungen, die Textgestaltung durch Einzelne oder Gruppen, Videoerzählungen, Comics oder Songs, das Umschreiben von Märchen, das autobiographische Erzählen, der Aufbau und die Beschreibung gemeinsamer Erinnerungen (in welchem Format auch immer) u.a.m. (Vgl. dazu Batini und Giusti 2008; Demetrio 2004a, 2004b, 2005; Orbeti und Safina und Staccioli 2005; Ferretti et al 2002; Pulvirenti 2008).

---

<sup>9</sup> Eine sorgfältige und aktualisierte Auswahl, die auf die verschiedenen Altersstufen bezogen ist, findet sich im Katalog der bibliographischen Wanderausstellung des Kulturverbandes *Gioco degli Specchi*. Die Ausgabe des Jahres 2013 mit dem Titel *„La vita e i libri“* ist online verfügbar unter <http://www.ilgiocodeglispecchi.org/node/1562>.

## 2.4 Kunst- und ausdrucksorientierte Methoden

Die kunst- und ausdrucksorientierten Methoden fördern einen weniger „rationalistischen“ Wissensansatz. In der Tat werden hierbei die tieferen Dimensionen des menschlichen Wesens in den Lernprozess eingebunden, durch die Sinneserfahrung, die Anregung der Körperlichkeit, die Bewegung, die Benutzung der Intuition, die Verarbeitung von Erinnerungen und Werten und ihre Übertragung in andere Ausdrucksweisen. In diesen Tätigkeiten ist es wichtig, dass der Erzieher vom schulischen Modell der richtigen und falschen Antworten Abstand nimmt, denn im Selbsta Ausdruck ist jeder Einzelne Überbringer einer Lebenserfahrung, die an sich einen Erfahrungswert hat, welcher im Vergleich mit den anderen weder als „richtig“ noch als „falsch“

eingestuft werden kann, sondern eben anders ist, da subjektiv und einzigartig. In dieser Perspektive geht es darum, implizite Elemente explizit auszudrücken und die Komplexität der eigenen Person zu erforschen; daher ist es wesentlich, dass der Erzieher nicht bewertet und beurteilt, sondern vielmehr als derjenige wahrgenommen wird, der die Expressivität schützt.

Diese Methoden zielen eigentlich auf die Schaffung eines sicheren und geschützten Umfelds, in dem die eigenen Erfahrungen erforscht, gedeutet und ausgedrückt und die der anderen verstanden werden können. Sie eignen sich besonders, um den TeilnehmerInnen die Erfahrung des Einander-Kennenlernens und des Zuhörens zu vermitteln, durch Bedeutungen und subjektive und kreative Ausdrucksweisen, die das Auftauchen neuer Aspekte der eigenen Persönlichkeit fördern. So werden die TeilnehmerInnen ermutigt, sich selbst und die anderen neu zu entdecken und sich dadurch überraschen zu lassen. Das symbolische und künstlerische Schaffen vermag es in der Tat, die Emotionen, die Körperlichkeit, die Sinneswahrnehmung, die Deutungs- und Schaffungsfähigkeit der TeilnehmerInnen zu involvieren und anzuregen. Eben aus diesem Grund hat die schöpferische Tätigkeit einen erheblichen Einfluss auf die kognitiven Prozesse, da sie das Verstehen von der rationalen Ebene auf die intuitive und Beziehungsebene verlagert und die Überwindung der egozentrischen und ethnozentrischen Perspektive erleichtert.

Die Ausdruckstechniken wirken sich zweifelsfrei auf vielfältige Art und Weise auf die Schaffung eines pluralistischen Klimas aus. Das Anregen verschiedener Kompetenzen und Fähigkeiten, die Möglichkeit, sich selbst auf indirekte Art und Weise auszudrücken und die anderen über unkonventionelle Wege kennenzulernen, die Erprobung einer kreativen Neuaushandlung der Regeln, das „Out-of-the-box“-

### AUSDRUCKSORIENTIERTE METHODEN

- Körperorientierte Methoden
  - Zeichnen und Malen
- Symbolisches manuelles Gestalten (Stammbaumwald)
- Emotionszentrierte Werkstätten
  - kooperative Kunst
  - Musik und Tanz
  - Deutung von Bildern
    - Foto-Labor
    - Theater

Denken, die emotionale Einbeziehung in das Untersuchungsthema, der aktive Wissensansatz, die Entwicklung der Intuition und der Empathie u.a.m.

### THEATERMETHODEN

- Theaterwerkstatt
  - Mime
  - Psychodrama
  - Marionetten
- Theater der Unterdrückten
- Non-verbale Kommunikation
- Spiele mit Kostümen und Verkleidungen
  - Interaktive Theaterimprovisation

Die aus dem Theaterbereich entlehnten expressiven didaktischen Methoden sind sehr wirksam, wenn es darum geht, die in der Schauspielkunst angeregten und ausgedrückten individuellen Überzeugungen, Erfahrungen und Eigenschaften hervorzukehren und dadurch den „Schauspielern“ bewusst zu machen und den anderen zu zeigen. Die Theatertätigkeiten haben eine positive Auswirkung auf die Gruppendynamik; dadurch werden latente Spannungen tendenziell aufgedeckt und gelöst, der Einzelne steht nicht mehr im Mittelpunkt und erwirbt auf diese Art und Weise ein tieferes Bewusstsein über die Diversität der Eigenschaften und Erfahrungen der anderen. Als Schauspieler aufzutreten setzt voraus, dass man sich – im übertragenen, aber oft auch im wörtlichen Sinne – „in andere hineinversetzt“, sich vorstellt, jemand anders zu sein, sich an ein ungewohntes Umfeld anpasst, gemeinsame Erfahrungen mit den dargestellten Charakteren ermittelt, auch wenn sie sich stark von uns unterscheiden. Auch aus diesem Grund haben Theater Techniken

tendenziell eine ausgesprochen positive Auswirkung auf den Abbau von Vorurteilen und auf Erhöhung der interkulturellen Sensibilität.

Die mit dem künstlerischen Schaffen verknüpften expressiven Methoden können zu individuellen Kreationen führen, die dann in verschiedener Form in der Gruppe ausgetauscht werden, oder aber zu individuell oder in Kleingruppen erarbeiteten Kreationen, die mit denen der anderen zusammengefügt werden und so eine neue Kreation ergeben (ein Chor, ein Tanz, eine Skulptur, eine Ausstellung usw.). Auch kann dadurch ein Prozess des gemeinsamen Schaffens eingeleitet werden, bei dem der Austausch unter den TeilnehmerInnen bereits von Beginn an erfolgt und das Endprodukt aus einem kreativen Verhandlungsverfahren heraus entsteht, in dem die einzelnen Beiträge und Suggestionen in einem einheitlichen Werk aufeinander abstimmt werden. Hierbei haben sich insbesondere die Handarbeiten und Basteltätigkeiten als äußerst wirksam erwiesen, um ein Klima der Empathie in der Diversität zu schaffen. Deshalb werden sie immer wieder sowohl in der Kindererziehung als auch in der Pflege (also z.B. in Rehabilitationsgemeinschaften, psychiatrischen Krankenhäusern, Strafanstalten und Verbänden von Menschen mit Behinderung) verwendet. Die Wirksamkeit dieser Methoden im Hinblick auf die Bereitstellung von neuen Möglichkeiten des Selbstaudrucks und der Sozialisierung ist nun auch in verschiedenen öffentlichen Bürgereinrichtungen (z.B. Kulturvereinen und interkulturellen Organisationen, öffentlichen Bibliotheken usw.) wiederentdeckt worden, die in mehreren italienischen Städten eine Vielfalt von – in der Regel gut besuchten – Ateliers, Bastelkursen und kreativen Werkstätten anbieten.

### 3. FORSCHUNGSPROJEKTE

Wie wir gesehen haben, gibt es eine große Bandbreite von Themen und Methoden, durch die man das Ziel einer wirklich inklusiven und interkulturellen Schule erreichen kann. Die Aufgabe der Lehrpersonen in diesem Zusammenhang besteht darin, die didaktischen Ziele und die jeweils geeignetsten Instrumente zu ermitteln, um die spezifischen Bedürfnisse der SchülerInnen und StudentInnen zu befriedigen. Besonders wichtig ist hierbei die Anwendung interaktiver, partizipativer, innovativer, kreativer und involvierender Methoden (Unutkan 2009). Jedenfalls wäre es hilfreich, wenn die Forschung zuverlässige Informationen und Evaluationen im Hinblick auf die Wirksamkeit der verschiedenen Methoden bereitstellen könnte. In den letzten Jahren haben sich mehrere Untersuchungen mit der Messung der interkulturellen Kompetenzen befasst und haben verschiedene diesbezügliche Instrumente entwickelt (Vgl. Hammer, Bennett und Wiseman 2003; Paige et al. 2003; Bazgan und Norel 2013; Holmes und O'Neil 2012). Auch wurde ein Modell für den Aufbau von Maßnahmenplänen ausgearbeitet, mit dem Ziel der Erhöhung der interkulturellen Kompetenzen (Stephan und Stephan 2013).

Die meisten Untersuchungen in diesem Bereich beziehen sich auf Stichproben von Erwachsenen, insbesondere in den Berufssparten, in denen in der Regel ein intensiverer Kontakt mit einem multikulturellen Publikum stattfindet. Die auf die jugendliche Bevölkerung bezogenen Untersuchungen sind vornehmlich auf den Zeitraum des Besuchs der Oberschule oder der Universität ausgerichtet und betreffen insbesondere die Auswirkung des Auslandsaufenthalts auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen (vgl. z.B. BEHRND und PORZELT 2012) und den Zusammenhang zwischen diesen Kompetenzen und der Arbeitsmarktfähigkeit der Betroffenen (vgl. Scholten 2007). Einige besonders interessante Untersuchungen beweisen, dass es eine Wechselbeziehung zwischen gewissen anderen Fähigkeiten und den interkulturellen Kompetenzen gibt (vgl. Endicott, Bock und Narvaez 2003), wieder andere unterstreichen die Auswirkung der positiven interkulturellen Erfahrungen auf den Abbau der Vorurteile und auf die Verbesserung der Beziehungen (Pagani, Robustelli und Martinelli 2011). Vergleichsweise dünn gesät sind dagegen die Studien, welche die Wirksamkeit der didaktischen Instrumente für die Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in den Grund- und Mittelschuljahren zum Gegenstand haben.

Unter den wenigen Forschungsarbeiten, welche die Entwicklung von auf Kindern ausgerichteten interkulturellen didaktischen Strategien und Ressourcen betreffen, möchten wir im Folgenden einige Projekte zusammenfassen, bei denen eine profunde theoretische Forschung mit einer Studie der praktischen Auswirkungen verknüpft wird. In diesen Projekten geht es um die Entwicklung innovativer didaktischer Instrumente, welche die Inklusion und die interkulturelle Öffnung der Schule fördern und die praktische Effektivität dieser Instrumente analysieren.

## 1.1 Diversity4Kids

Das Projekt „Diversity4Kids: Interkulturellen Dialog und Vielfalt mit spielerischen, interaktiven und narrativen Methoden in der Schule lernen“ wurde vom Institut für Minderheitenrecht der EURAC (Europäische Akademie Bozen) und vom ZeMiT (Zentrum für MigrantInnen in Tirol) im Rahmen des Programms Interreg IV Italien-Österreich verwirklicht. Es wurden verschiedene didaktische Ressourcen, Inhalte und Methoden entwickelt, um Workshops zum Thema Vielfalt für SchülerInnen der Grund- und Mittelschulen durchzuführen. Dadurch soll den Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 14 Jahren die Möglichkeit geboten werden, sich mit dem Thema der interkulturellen Unterschiede zu befassen, um die Vorteile begreifen und nutzen zu können, die sich aus dieser Vielfalt ergeben. Auf spielerische Art und Weise lernen sie dabei, Vorurteile und fremdenfeindliche Haltungen zu erkennen und abzubauen. Durch Theaterdarstellungen, Rollenspiele, Biographiewerkstätten und Erzählungen werden auf spielerische und interaktive Art und Weise die Begriffe Toleranz, Zusammenleben und Diversität erklärt und gefördert.“ (Brugger et al. 2014, Heft 1, S. 6).

Ganz besonders ist hier auf die Qualität und Aktualität der in diesem Kontext entwickelten didaktischen Vorschläge hinzuweisen, welche die verschiedenen geschilderten methodologischen Schwerpunkte beinhalten, nach denen sich die Anleitungen und Empfehlungen für Animatore für die oben beschriebenen *Good Practices* im Bereich der Interkulturalität ausrichten. Dieses Projekt versteht sich gewissermaßen als Fortschreibung des Projekts *Space Migrants 2513*<sup>10</sup> über spielerisch-didaktische Tätigkeiten für Jugendliche, das zwischen 2008 und 2011 ebenfalls von der EURAC und dem ZeMiT durchgeführt wurde und in dessen Rahmen ein Rollenspiel gegen die Diskriminierungen ausgearbeitet wurde. Im Rahmen des Projekts wurden die Weichen für eine Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Schulämtern auf lokaler Ebene geschaffen, mit dem Ziel, die didaktischen Tätigkeiten so zu gestalten, dass die effektiven Bedürfnisse der Schule bestmöglich berücksichtigt werden.

Die ausgearbeiteten didaktischen Tätigkeiten wurden anschließend im Herbst des Jahres 2013 in mehr als 100 Aktionen an verschiedenen Schulen in Tirol, Südtirol, Trentino und Friaul angewendet. Auch wurde im Laufe des Projekts das Feedback der SpielleiterInnen, der Lehrpersonen und der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zur Qualität der durchgeführten Aktivitäten mittels verschiedener Instrumente erhoben und anschließend vor der Publikation zum Zwecke der Überarbeitung und Perfektionierung der didaktischen Methoden berücksichtigt. Diese Bewertung ermöglichte eine Art Beta-Test oder Erprobung, die eine sehr wichtige Validierung der Methoden darstellte, insbesondere aufgrund der übergreifenden Anwendung derselben nicht nur an verschiedenen Schulen hierzulande, sondern auch in Schulsystemen verschiedener Länder, in geographisch und sprachlich unterschiedlichen Bereichen.

Die Publikation am Ende des Projekts wurde in italienischer und in deutscher Sprache ausgearbeitet und umfasst eine Spielebox mit den Handbüchern für mit didaktischen Anleitungen, eine Sammlung der Erzählungen zum Thema Vielfalt (die im Rahmen eines parallel zu den Aktivitäten durchgeführten Literaturwettbewerbs ausgearbeitet wurde) sowie eine Hörspiel-CD mit diesen Erzählungen. Parallel

---

<sup>10</sup> [www.spacemigrants2513.eu](http://www.spacemigrants2513.eu)



zur Verteilung des Materials an den Schulen werden Workshops für Lehrpersonen zur Vorbereitung der Projektaktivitäten angeboten, wodurch eine effektive Kontinuität mit den Tätigkeiten von Diversity4Kids sichergestellt werden soll.

### 5.3 Das Programm Creativity Compass

Am Programm *Creativity Compass*<sup>11</sup>, das auf die Entwicklung von kreativen und interkulturellen Kompetenzen von Kindern ausgerichtet ist und an drei Grundschulen in Warschau durchgeführt wurde, waren Kinder vom 8. bis zum 12. Lebensjahr beteiligt. Im Rahmen der Untersuchung wurde festgestellt, dass es nur wenige Studien über die interkulturellen Fähigkeiten und die Kreativität von Kindern gibt. Nun möchte man diese Lücke schließen. Das Programm, das nach dem Modell von Stephan und Stephan<sup>12</sup> entwickelt wurde, bestand in einer Ausbildungsmaßnahme für die Entwicklung von zwei Arten von Fähigkeiten: einerseits interkulturelle Sensibilität und Kompetenz und andererseits divergentes Denken und kreative Ausdrucksformen. Das Projekt verfolgt folgende Ziele: „1. *kreative Fähigkeiten und Verhalten entwickeln, durch welche die Kompetenz gefördert wird, neue Situationen anzugehen, in denen es nicht eine „einzige Lösung“ gibt und 2. die SchülerInnen darin zu unterstützen, sich mit der kulturellen Vielfalt der Welt auseinanderzusetzen und die Entwicklung ihrer kulturellen Sensibilität, ihr kulturelles Selbstbewusstsein und ihren Wunsch zur Erforschung anderer Kulturen zu fördern“* (Dziedziewicz, Gajda und Karwowski 2014, 35).

Das Leitthema der didaktischen Tätigkeiten ist eine Reise in verschiedene Länder (daher auch der Hinweis auf den Kompass im Projektnamen). In jeder Einheit wird ein anderes Land behandelt, wobei die Struktur der Übung immer die gleichen 3 Phasen vorsieht: 1. **Interesse**: In der Regel beginnt man mit einer offenen Frage, um die Neugier der Kinder zu wecken und sie zu ermutigen, Hypothesen aufzustellen. 2. **Recherche**: Diese Phase impliziert verschiedene kreative Denküben um folgende Hauptthemen, die das jeweilige Land betreffen: Geschichte, Mythen und Legenden, Kultur, Sitten und Bräuche, nationale Symbole, Denkmäler und touristische Attraktionen, berühmte Persönlichkeiten, regionale Küche, Klima und Umwelt und Nationalsport. 3. **Untersuchung**: Kurze Zusammenfassung der erworbenen Kenntnisse. Das Programm beruht auf aktiven Methoden und verwendet eine breite Palette von Lehrmaterialien, die die einzelnen untersuchten Länder betreffen.

Am Projekt waren insgesamt 122 Kinder im Alter zwischen 8 und 12 Jahren beteiligt, davon 44 Jungen (36%) und 78 Mädchen (64%). Die Versuchsgruppe bestand aus 66 Personen und die Kontrollgruppe aus 56 Kindern. Die Schulen und Klassen wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Für jede

---

<sup>11</sup> Vgl. Dziedziewicz, Gajda und Karwowski 2014. Die Zitate aus diesem Beitrag wurden von der Verfasserin des vorliegenden Artikels übersetzt.

<sup>12</sup> Das erwähnte Modell für den Aufbau von Ausbildungswegen im Bereich der interkulturellen Kompetenzen sieht sechs Phasen vor: 1. Auswahl der am Programm beteiligten Kulturen oder Kulturgruppen; 2. Festlegung der Ziele des Programms; 3. Auswahl der relevanten Theorien über die Kultur, die kulturelle Veränderung und die Anpassung; 4. Auswahl spezifischer psychologischer und kommunikativer Prozesse aufgrund der Ziele und der Theorien; 5. Auswahl von Techniken und Übungen, die auf die Aktivierung dieser Prozesse ausgerichtet sind; 6. Bewertung der Effektivität des Programms und der Prozesse, durch welche die Ergebnisse erzielt worden sind (Stephan und Stephan 2013, 278. Übersetzung der Verfasserin).

Versuchsklasse wurde eine Kontrollgruppe gebildet, die hinsichtlich der Anzahl der Kinder, der Geschlechtsverteilung und des Alters der Versuchsgruppe ähnlich war.

Es wurden mehrere Instrumente zur Messung der verschiedenen Fähigkeiten benutzt. Mit Bezug auf die interkulturelle Sensibilität und das Bewusstsein der eigenen Kultur wurde ein eigenes Instrument zur Messung der interkulturellen Kompetenzen entwickelt, das validiert und als zuverlässig bewertet wurde. Für das divergente Denken wurde der Torrance-Test<sup>13</sup> angewendet. Die kreative Vorstellungskraft der TeilnehmerInnen wurde mit dem FDCT (Franck Drawing Completion Test) gemessen<sup>14</sup>.

Die Ergebnisse waren positiv, da nachgewiesen wurde, dass das Programm bei den Kinder aller Altersstufen zu einer Erhöhung der erwünschten Kompetenzen geführt hat. Im Bereich der interkulturellen Kompetenzen wurde mit den verwendeten Methoden eine moderate Wirkung erzielt, wohingegen im Bereich der Kreativität eine hohe Effektivität festgestellt werden konnte. Dies beweist, dass *„die effektive Stimulierung und Förderung der kreativen und interkulturellen Fähigkeiten möglich ist und einen Weg darstellt, um die Kinder auf ein Leben in einer globalisierten und multikulturellen Welt vorzubereiten“* (Dziedziewicz, Gajda und Karwowski 2014, 32). Außerdem können interkulturelle Ausbildungsprojekte auch mit kleinen Kindern durchgeführt werden, da die *„frühe Entwicklung dieser Fähigkeiten nicht nur die kulturelle Identität des Kindes und seine Kenntnisse über die Kulturen fördert, sondern auch seine Öffnung und Sensibilität gegenüber Mitmenschen entwickelt. Dies sind wichtige Errungenschaften, zumal Klischees und Vorurteile durchaus auch bei sehr kleinen Kindern beobachtet werden können“* (Dziedziewicz, Gajda und Karwowski 2014, 40).

Einer der wichtigsten Vorzüge dieser Studie ist nicht so sehr die Kreativität der verwendeten didaktischen Methoden, sondern vielmehr die tiefgehende und methodische Erhebung und Verarbeitung der Ergebnisse. Der Weg der wissenschaftlichen Validierung der didaktischen Ergebnisse ist sicherlich mühsam, doch wird dadurch der Wert der getesteten Methoden deutlich erhöht, sodass den Forschern und Erziehern viel Zeit erspart wird, weil die Ergebnisse klar darauf hinweisen, welches die effizientesten Methoden sind, um die erwünschten Ergebnisse zu erreichen.

#### **5.4 Andere mögliche Forschungsbereiche**

Ein Vergleich der Entwicklungen in Italien und im englischsprachigen Raum, die Agostino Portera (2013) in seinem Werk beschreibt, deutet einerseits auf den Umfang und die Tiefe der einschlägigen italienischen Untersuchungen hin, die einen wesentlichen Beitrag im Bereich der interkulturellen Pädagogik darstellen. Andererseits werden dadurch aber auch einige kritische Punkte aufgezeigt: die fehlende Systematik in den theoretischen Überlegungen und eine beträchtliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. In der italienischen einschlägigen Fachliteratur finden sich hauptsächlich zwei Arten von Texten: einerseits theoretische Untersuchungen über Grundbegriffe der interkulturellen Pädagogik und andererseits mehr oder weniger undifferenzierte Sammlungen von Lehrtätigkeiten. Obwohl viele dieser Werke ausgezeichnete Beiträge darstellen und es auch theoretisch-praktische Publikationen gibt, besteht jedenfalls Bedarf an kongruenten Modellen, die sowohl Klarheit über die wissenschaftlichen Fundamente bieten und die Gründe der operativen Entscheidungen darlegen, als

---

<sup>13</sup> Vgl. Torrance, E.P. *Torrance Test of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc. 1974.

<sup>14</sup> Dziedziewicz, D., Olędzka, D., E Karwowski, M. (2013).

auch effiziente didaktische Vorschläge beinhalten mit Bezug auf die ins Auge gefassten Ziele und spezifischen Kompetenzen. Einige jüngere Publikationen weisen zweifelsohne hohe Standards und eine gute Abstimmung zwischen Theorie und Praxis auf (vgl. z.B. Santerini 2010, Favaro 2011, u.a.m.). Allerdings muss eine größere Systematik in der Forschung in diesem Bereich angestrebt werden, denn nur dadurch können die theoretischen Begriffe in effiziente didaktische Instrumente und Materialien umgemünzt und die Kenntnisse in diesem Bereich weiter vertieft werden.

Die Entwicklung von zuverlässigen Instrumenten zur Messung der interkulturellen Kompetenzen und Verhaltensweisen, unter Zugrundelegung der durchaus anerkannten Skala von Bennet oder anderer zuverlässiger und in der Praxis bereits bewährter Paradigmen, wäre somit ein wichtiger Forschungsbereich, der in Italien noch nicht ausgiebig vertieft worden ist. Hierbei könnten die zwei in der interkulturellen Ausbildung in Italien vorherrschenden Ansätze, also die Grundsatzfragen und die Entwicklung praktischer Strategien, miteinander verknüpft werden. Die auf die Messung der interkulturellen Kompetenzen ausgerichteten Untersuchungen wären von grundlegender Bedeutung, um zu eruieren, welche Methoden zur Vermittlung der theoretischen Begriffe sich besser eignen, um eine interkulturelle Öffnung zu schaffen, und mit welchen didaktischen Tätigkeiten und Instrumenten die interkulturellen Kompetenzen von Lehrpersonen und SchülerInnen verbessert werden können. Von wesentlicher Bedeutung ist dieser Forschungsbereich selbstverständlich auch für die interkulturelle Ausbildung anderer Berufsprofile, die diese Kompetenzen benötigen, also z.B. für das Gesundheitspersonal, die Sozialassistenten, die Beamten, die am Schalern der öffentlichen Dienste tätig sind u.a.m.

## BIBLIOGRAPHIE:

ALUFFI PENTINI, Anna e LORENZ, Walter (a cura di) (1995). *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*. Junior, Bergamo, 318p.

ASSOCIAZIONE PACE E DINTORNI (2002). *Violenza, zero in condotta. Manuale per educare alla pace*. La Meridiana, Molfetta (BA), 174p.

BATINI, Federico e GIUSTI, Simone (2008). "L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti. Erikson, Gardolo, 169p.

BAZGAN, Marius e NOREL, Mariana (2013). *Explicit and Implicit Assessment of Intercultural Competence*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 76 ( 2013 ) 95 – 99.

BEHRND, Verena e PORZELT, Susanne (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations* 36 (2012) 213– 223.

BOLOGNESI, Ivana (2008). *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3 (2008) – *Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione*.



BOLOGNESI, Ivana e DI RIENZO, Adriana (2007). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Franco Angeli, Milano.

BOSCHETTI, Alex (2006). *Una nuova sensibilità interculturale*. In: Filtzinger e Traversi, 2006, p. 83-94.

BRUGGER, Armin, et al. (2014) *Diversity4Kids: Laboratori teatrali, laboratori biografici e storie sulla diversità*. Zemit ed Eurac, Bolzano.

CHALOFF, Jonathan e QUEIROLO PALMAS, Luca (a cura di) (2006). *Scuole e migrazione in Europa. Dibattiti e prospettive*. Carocci, Roma, 192p.

CLARIS, Sonia (2002). *A scuola di intercultura*. La Scuola, Brescia, 189p.

CLOUET, Richard (2012). *Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain*. In: OnOmázein, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 26 (2012/2): 309-334

COLETTI, Patrizia; DEMO, Marisa; VERONESE, Maurizio; ZAMBANINI, Rita (1998). *Identità, diversità e prospettive interculturali. Percorsi didattici per la scuola elementare*. Franco Angeli, Milano, 206p.

CONTEH, Jean (2003). *Succeeding in diversity. Culture, language and learning in primary classrooms*. Trentham Books, Stoke on Trent, 179p.

D'ALESSANDRO, Verena e SCIARRA, Monica (2005). *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuovi scenari e problematiche per le istituzioni formative*. Franco Angeli, Milano.

DEMETRIO, Duccio (2004a). *Tecniche narrative*. Guerini e Associati, Milano, 233p.

DEMETRIO, Duccio (2004b). *Lavoro interculturale e narrazione*. In: Giusti 2004, p.30-38.

DEMETRIO, Duccio (2005). *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*. In: M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005.

DEMETRIO, Duccio (2007). *Momenti e figure della scrittura di sé*. In: M@gm@ vol.5 n.4 Ottobre-Dicembre 2007.

DI MODICA, Valeria, DI RIENZO, Adriana, MAZZINI, Roberto (2005). *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*. Carocci Faber, Roma, 143p.

DZIEDZIEWICZ, Dorota, GAJDA, Aleksandra e KARWOWSKI, Maciej (2014). *Developing children's intercultural competence and creativity*. In: Thinking Skills and Creativity 13 (2014) 32-42.

DZIEDZIEWICZ, D., OL, EDZKA, D., e KARWOWSKI, M. (2013). *Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program*. Thinking Skills and Creativity, 9, 85-95.

ENDICOTT, Leilani, BOCK, Tonia e NARVAEZ, Darcia (2003). *Moral reasoning, intercultural development and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings*. International Journal of Intercultural Relations 27 (2003) 403-419.

ESCOBEDO, Paula, SALES, M<sup>a</sup> Auxiliadora e TRAYER, Joan A. (2014). *From traditional practices to inclusive teaching practices*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 3327 - 3331.

FAVARO, Graziella (2010). *Per una scuola dell'inclusione*. Disponibile online presso:

[www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf](http://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf)

FAVARO, Graziella (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Giunti, Firenze, 190p.

FAVARO, Graziella e FUMAGALLI, Manuela (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Carocci, Roma, 239p.

FERRETTI, Marco (a cura di). *Accogliere la diversità. Guida informativa e proposte per l'accoglienza e l'integrazione scolastica degli alunni stranieri*. Istituto Pedagogico in lingua italiana. PAB, Bolzano s/d. 40p.

FERRETTI, Marco; JABBAR ALI, Adel; PASSARELLA, Mirca; ZAMBELLI, Alessandra (a cura di) (2002). *Insieme nella diversità. Percorsi interculturali*. Junior, Bergamo, 169 p.

GALLELLI, Rosa (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Franco Angeli, Milano , 143p.

GOBBO, Francesca (2012). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci, Roma, 237p.

GRASSILLI, Bianca e FABBRI, Loretta (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. La Scuola, Brescia, 142p.

GRILLO, Grazia (1998). *"Noi" visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*. EMI, Bologna, 125 p.

HAMMER, Mitchell R., BENNETT, Milton J., WISEMAN, Richard (2003). *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. In: International Journal of Intercultural Relations, 2003, Vol.27(4), pp.421-443.

HOLMES, Prue e O'NEILL, Gillian (2012). *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*. International Journal of Intercultural Relations 36 (2012) 707- 718.

HUE, Ming-Tak e KENNEDY, Kerry J. (2012) *Creation of culturally responsive classrooms: teachers' conceptualization of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools*. Intercultural Education Vol. 23, No. 2, April 2012, 119-132.

LANDIS, Dan, BENNETT, Janet Marie e BENNETT, Milton J. (2004). *Handbook of intercultural training*. Sage, Thousand Oaks, 515p.

LUCÀ, Germana (2008). *Raccontare e raccontarsi: sfide e risorse per un contesto educativo interculturale*. In: Hamburger e Sirna, p.139-156.

MAHADEVAN, Jasmin, WEISSERT, Stefan e MÜLLER, Franziska (2011) *From Given Cross-Cultural Difference to a New Interculture: A Sino-German Example*, Interculture Journal 2011, n. 14, 55-76.

MEZZINI, M., ROSSI, C. (1997). *Gli specchi rubati. Percorsi multiculturali nella scuola elementare*. Meltemi, Roma.

MILTENBURG, Anke e SURIAN, Alessio (2002). *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*. EMI, Bologna, 142p.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007). *Documento di Indirizzo. La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Disponibile online presso:  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)

MOKHTAR, Nor Hasni, ABDUL HALIM, Michi Farida e SYED KAMARULZAMAN, Sharifah Zurina (2011). *The Effectiveness of Storytelling in Enhancing Communicative Skills*. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 18 (2011) 163–169.

MUSHI, Selina (2004). *Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities*. *Intercultural Education* Vol. 15, No. 2, June 2004.

NIGRIS, Elisabetta (a cura di) (2003). *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*. Franco Angeli, Milano, 250p.

OMODEO, Maria (2002). *La scuola multiculturale*. Carocci, Roma, 125p.

ORBETTI, Daniela, SAFINA, Rossella e STACCIOLI, Gianfranco (2005). *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Carocci Faber, Roma, 143p.

PAGANI, Camilla, ROBUSTELLI, Francesco e MARTINELLI, Cristina (2011). *School, cultural diversity, multiculturalism, and contact*. In: *Intercultural Education* Vol. 22, No. 4, August 2011, 337–349.

PAIGE, R. Michael, JACOBS-CASSUTO, Melody, YERSHOVAA, Yelena A., DEJAEGHERE, Joan (2003). *Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory*. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (2003) 467–486.

PASTORI, Giulia (2010). *Nello sguardo dell'altro. Pedagogia interculturale e identità*. Guerini, Milano.

POLAT, Soner e METIN, Murat Arif (2012) *The relationship between the teacher's intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46 ( 2012 ) 1961 – 1968.

PORTERA, Agostino (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Franco Angeli, Milano, 166p.

PULVIRENTI, Francesca (a cura di) (2008). *Pratiche narrative per la formazione*. Aracne, Roma, 168p.

RUOKONENA, Inkeri e KAIRAVUORIA, Seija (2012). *Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders*. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45 (2012) 32 – 40.

SANTERINI MILENA (1990). *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*. La Scuola, Brescia 1990, 245p.

SANTERINI, Milena (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci, Roma 2001, 237p.

- SANTERINI, Milena (2008). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Carocci, Roma.
- SANTERINI, Milena (2010). *La scuola della cittadinanza*. Laterza, Roma-Bari 2010, 218p.
- SCHOLTEN, Alfons (2007) *Interkultureller Kompetenzerwerb in der Schule als Beitrag zur employability*. Interculture Journal 2007 / 4, p.3-26.
- SCLAVI, Marianella (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori, Milano, 351p.
- SCLAVI, Marianella (2005). *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Bruno Mondadori, Milano, 263p.
- SCLAVI, Marianella (2008). *The Role of Play and Humor in Creative Conflict Management*. In: Negotiation Journal, 2008, Vol.24(2), p.157-180.
- STEPHAN, Walter G. e STEPHAN, Cookie White(2013). *Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach*. International Journal of Intercultural Relations 37 (2013) 277– 286.
- UNUTKAN, Özgül Polat (2009). *The effects of education program introducing Italy as a country and culture to 5-6 year-old children*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1 (2009) 1116–1120.
- VLAICU, Claudia e VOICU, Camelia (2013). *Supporting adolescent identity development through personal narratives*. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 92 (2013) 1026-1032.
- VOPEL, Klaus W. (2002). *Kreative Konfliktlösung. Spiele für Lern- und Arbeitsgruppen*. Iskopress, Salzhausen, 325p.
- WALLNÖFFER, Gerwald (2000). *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*. Bruno Mondadori, Milano 2000, 110p.
- YUEN, Celeste Y.M. (2010). *Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education*. In: Teaching and Teacher Education 26 (2010) 732–741.

#### Rechtsquellen:

---

#### ITALIEN

C.M. n. 2 del 8 gennaio 2010. Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana. Disponibile online presso:

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>

Documento di Indirizzo, MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007. Disponibile online presso:

[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)



C.M. n. 24 del 1 marzo 2006. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Disponibile online presso:  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)

## EUROPA

Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa. *Vivere insieme in pari dignità. Libro bianco sul dialogo interculturale*, 7 maggio 2008.

Commissione delle comunità europee. *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei. Libro verde*, luglio 2008.

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusione del Consiglio sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, 20 ottobre 2009.

Eurydice – (2004 e 2009) *L'integrazione dei figli degli immigrati nelle scuole d'Europa*, Bruxelles, Commissione Europea, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)