

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Band: 15 (1993)

Heft: 3

Artikel: Interkulturelle Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa : Diskussion an einen Wendepunkt?

Autor: Allemann-Ghionda, Cristina

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786344>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Interkulturelle Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa – Diskussion an einem Wendepunkt?

Cristina Allemann-Ghionda

Der Beitrag vermittelt einen Überblick über zentrale Fragestellungen, welche in der Fachliteratur über interkulturelle Erziehung vor allem ab Mitte der achtziger Jahre in Europa diskutiert werden. Berücksichtigt sind vor allem Publikationen aus der Schweiz und den umliegenden Ländern. Wichtige Aspekte der aktuellen Diskussion sind: der Stellenwert der interkulturellen Erziehung im Verhältnis zur allgemeinen Erziehungswissenschaft; Bedeutung und Anwendung der Begriffe «Kultur» und «Menschenrechte»; interkulturelle Erziehung, Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit, mit besonderer Berücksichtigung der mehrsprachigen Schweiz; neue Dimensionen infolge der veränderten Beziehungen zwischen Ost- und Westeuropa; Zusammenhänge zwischen interkultureller Erziehung und anderen Konzepten, die den Umgang mit kultureller Vielfalt als Gegenstand haben, wie z. B. «Lernen für Europa». Den Abschluss des Artikels bilden Forschungsdesiderata, deren gemeinsamer Nenner die Überwindung von ausgrenzenden Spezialisierungen ist zugunsten von Vorgehensweisen, welche der Multidimensionalität und der Internationalisierung des Forschungsgegenstandes eher gerecht zu werden versprechen.

1. Interkulturelle Pädagogik im Verhältnis zur allgemeinen Erziehungswissenschaft: notwendige Teildisziplin, willkommenes Faktotum, oder abzuschaffendes Relikt?

In den achtziger Jahren sind in Deutschland zahlreiche Beiträge erschienen, welche versuchen, die Geschichte der «Ausländerpädagogik» und der «inter-

kulturellen Pädagogik» zu rekonstruieren und sich mit dieser Entwicklung auseinandersetzen (Barkowsky 1984; Griese 1984; Nieke 1986; Neumann et al. 1990).

Je nach Autor oder Autorin sind die Akzentsetzungen unterschiedlich, aber in einem Punkt sind sich alle einig: es besteht, zumindest was die erklärten Absichten betrifft, eine Antinomie zwischen «Ausländerpädagogik» und «interkultureller Pädagogik». Denn Modelle der interkulturellen Erziehung verstehen sich als Ausdruck einer Wende im Denken über die Erziehung in sprachlicher und kultureller Vielfalt, wie z. B. aus folgender Definition hervorgeht:

«Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft».

Hohmann in Hohmann/Reich (1989, S. 12)

Wir können hier nicht die Vielfalt der Argumente darlegen, welche diese Debatte gekennzeichnet haben (siehe dazu: Hohmann/Reich 1989, Auernheimer 1990). Vielmehr möchten wir zeigen, dass auch die von der Praxis aus betrachtet immer noch avantgardistische Idee der «interkulturellen Erziehung» heute auf der Ebene der Forschung kritisiert wird, und das ironischerweise noch bevor sie bildungspolitisch und im Unterricht Fuss gefasst hat. Forscher und Praktiker sollten solche Kritik zur Kenntnis nehmen, denn sie kann dazu beitragen, epistemologische, bildungspolitische und pädagogische Holzwege aufzudecken.

Zunächst geht es um den Stellenwert der «interkulturellen Pädagogik» im Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik. In einem Teil der Literatur wird selbstverständlich immer noch davon ausgegangen, dass interkulturelle Pädagogik eine «neue» Teildisziplin der Pädagogik ist, so etwa in Larcher (1991).

Für Krüger-Potratz (1989, 1992) kann diese Sichtweise bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Wer dies tut, kommt zum Schluss, dass die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland einerseits keine Minderheiten (nicht nur im ethnischen und im kulturellen Sinne) kennt (deren Existieren also verdrängt), und dass das nationalstaatlich verfasste Bildungssystem konsequent die «Integration» oder Normalisierung aller Minderheiten betrieben hat. Um diese Arbeit zu leisten, hat die Erziehungswissenschaft Spezialisierungen herausgebildet: die neueste ist, was Migrantenkinder betrifft, die «interkulturelle Pädagogik». Letztlich besteht nach dieser Sichtweise kein wesentlicher Unterschied zwischen der älteren «Ausländerpädagogik» und der neueren «interkulturellen Pädagogik», denn beide betonen die Kulturdifferenz und das Recht auf «Andersartigkeit». Dieser einseitige Akzent bringe aber die Gefahr einer «kulturellrelativistischen Reduktion» mit sich. Zudem verleite die ständige Beschäftigung mit dem «Fremden» dazu, das «Eigene» und das «Ganze» nicht zu sehen. Infolge der genannten Spezialisierung komme es dazu, dass viele Studierende der Pädagogik ohne weiteres ihre Ausbildung beenden können, ohne jemals etwas von Minderheiten (ob nun kultureller oder anderer Art) gehört zu haben. Im besten Fall lernen sie, dass der Umgang mit

Minderheiten nur innerhalb von Sonderdisziplinen möglich ist. Für die zitierte Autorin muss die allgemeine Erziehungswissenschaft die Existenz von Minderheiten jeglicher Art annehmen. Sie muss dazu beitragen, die Schule so umzugestalten, dass diese tatsächlich allen Kindern und allen Spielarten von Vielfalt gerecht wird.

Ähnliche Muster lassen sich wohl in den meisten europäischen Ländern nachweisen. Man denke beispielsweise an die zentralistischen Bildungssysteme Frankreichs und Italiens, welche allfällige Bedürfnisse sowohl der nationalen als auch der zugewanderten sprachlichen und kulturellen Minderheiten traditionell den Prinzipien der Assimilation und des Erwerbs der offiziellen Nationalsprache untergeordnet haben (Cichon 1991, De Mauro 1992). Kohärenterweise haben denn auch sowohl Frankreich (ein «altes» Einwanderungsland) und Italien (ein «neues» Einwanderungsland) bisher vorwiegend Konzepte der Erziehung von Migrantenkindern entwickelt, bei denen im Hinblick auf die Anpassung an die nationale Norm das Aufholen von sprachlichen Defiziten im Vordergrund steht. Darin unterscheidet sich deren Politik gegenüber den Migranten in keiner Weise von derjenigen aller anderen Einwanderungsländer (Reid/Reich 1992).

Ende der achtziger Jahre scheint sich ein Paradigmenwechsel abzuzeichnen. In Frankreich werden interkulturelle Konzepte und vor allem deren Verzerrungen kritisiert. Während in den achtziger Jahren «Interkulturalität» als «kein Attribut der Erziehung», sondern als «une tentative de dépassement du culturel» definiert wurde (Abdallah-Preteille 1989, S. 231), wird heute in Frankreich «Interkulturelle Erziehung» von verschiedenen Kreisen aus immer mehr zurückgedrängt, und zwar zugunsten der Wiederbelebung des Begriffs «Integration», der allerdings mit neuen Inhalten gefüllt und mit einer pädagogischen Strategie des Umgangs mit «Diversität» Hand in Hand gehen soll (Dufour 1989, Heloir 1989, Abdallah-Preteille 1992). Diversität im Bildungswesen wird nun nicht mehr ausschliesslich als eine Folge von Einwanderung angesehen, sondern als Merkmal der Gesellschaft schlechthin, einer Gesellschaft, die sich unter anderem mit der europäischen Integration auseinandersetzen hat; diese verlangt wiederum eine Anpassung der Bildung, indem der Fremdsprachenunterricht, aber auch die Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich der interkulturellen Kommunikation, in den Vordergrund rücken. Die Rückbestimmung auf «universelle» Werte (Chancengleichheit, Menschenrechte), die Betonung der «Diversität» und der Gemeinsamkeiten anstelle der «Differenz», aber auch die Stärkung der französischen Identität, sind Diskurse, die in Frankreich zweihundert Jahre nach der französischen Revolution wieder vermehrt die öffentliche und die pädagogische Diskussion bestimmen. Ähnliche Entwicklungen lassen sich in Italien feststellen, obwohl die geschichtlichen, wirtschaftlichen und migrationspolitischen Hintergründe grundlegend verschieden sind, haben doch insbesondere die grossen Einwanderungsflüsse vor allem aus afrikanischen und asiatischen Ländern erst in den achtziger Jahren eingesetzt. Traditionelle theoretische Modelle der interkulturellen Erziehung werden aufgegriffen (Demetrio /Favaro 1992), aber auch weiterentwickelt zugunsten der Forderung einer «educazione all'alterità» (Callari Galli 1992). Das praktische Gegenstück zur theoretischen Diskussion ist in Italien wegen

der Neuheit der Migration als gesellschaftliches Phänomen noch relativ (d.h. im Vergleich zu Frankreich und Deutschland, aber auch zu der Schweiz) schwach entwickelt, und konnte noch nicht alle Stadien der Interpretation des interkulturellen Paradigmas durchlaufen.

Vergleiche mit dem Stand der theoretischen Diskussion und der Praxis in verschiedenen europäischen Ländern können in diesem Rahmen nur angedeutet werden. Es geht uns primär darum, exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit Entwicklungen aufzuzeigen. Für Ergebnisse von Vergleichen in europäischem Rahmen siehe Boos-Nünning et al. 1983; Eldering/Klopprogge 1989, Reid/Reich 1992.

Generell betrachtet, können wir feststellen: Dem traditionellen, dominanten Muster der Abgrenzung und Sonderbehandlung von Minderheiten steht ein anderes Muster gegenüber, welches sich in Ländern wie beispielsweise die Niederlande und Schweden im Zusammenhang mit spezifischen geschichtlichen, migrationspolitischen und bildungspolitischen Voraussetzungen früher durchsetzen oder zumindest verbreiten konnte, und in anderen so gut wie unbekannt ist, nämlich ein Muster der Integration anstelle von Segregation, ein System, in welchem die verschiedenen Aspekte des Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Schule (z. B.: qualifizierter Unterricht in der Zweitsprache [im folgenden L_2] und in der Herkunftssprache [im folgenden L_1]; gemeinsame Erziehung von Mehrheiten- und Minderheitenkindern anstelle von gesonderten Klassen; anti-rassistische Erziehung entwickelt worden sind.

Die Kritik der «interkulturellen Pädagogik» als einer eigenständigen Subdisziplin, die unter Umständen von der «offiziellen» Pädagogik kaum zur Kenntnis genommen wird, legt nahe, der Frage nachzugehen, ob es überhaupt sinnvoll sei, die Kulturdivergenz in das Zentrum zu stellen. Die «Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung» ist zwar ein Thema in der deutschen Diskussion (Glowka, zit. in Auernheimer 1990, S. 14), aber soweit wir sehen, keines, das sich bisher durchgesetzt hat. In Frankreich ist dieser Aspekt der Diskussion bereits Gegenstand von zahlreichen Studien (s. oben). Zu untersuchen wäre ebenfalls die Frage, ob «interkulturelle Erziehung» wie sie bisher definiert wurde, den Anforderungen der zunehmenden kulturellen Vielfalt, internationalen Verflechtung und Mobilität genügt. Diese beiden Fragen führen uns zur Diskussion des problematischen Gebrauchs des Kulturbegriffes und, damit zusammenhängend, des potentiellen Konfliktes zwischen dem Primat der kulturellen Identität und der Achtung der Menschenrechte. Wir greifen diese Probleme im zweiten Teil dieses Beitrages wieder auf.

Zweifellos besteht in jedem Land ein Gefälle zwischen der Innovation in der Forschung, der bildungspolitischen Strategie und der Unterrichtspraxis. Unsere Hypothese lautet, dass dieses Gefälle zunehmen wird. Nach dem Stand unserer Kenntnisse lässt sich sagen: die Versuche, von einem «engen» Blickwinkel (interkulturelle Pädagogik als getarnte Ausländerpädagogik, kulturalistische Perspektive) zu einer «weiten» Sichtweise, bei welcher die Entwicklung eines Umgangs mit Vielfalt in ihren verschiedenen Formen angestrebt wird, sind zunehmenden Umsetzungsschwierigkeiten ausgesetzt. Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Verschärfung der Ausländergesetzgebungen, Finanzknappheit in den öffentlichen Dienstleistungen, begünstigen nicht den geforderten und erforder-

derlichen Paradigmenwechsel. Zudem droht die «europäische» Sicht, die Probleme der weniger mächtigen Minderheiten (z.B. der Migranten und der Flüchtlinge) in eine Ecke zu drängen, um so mehr, als der Begriff der «Integration» wieder vermehrt aktuell ist und u. U. von Bildungsverantwortlichen unberechtigterweise verwendet wird, um die Überflüssigkeit von Strategien des Umgangs mit den immer noch existierenden, spezifischen Bildungsbedürfnissen vor allem «älterer» Migrantenpopulationen zu «beweisen»¹.

II. Problematischer, aber unentbehrlicher Umgang mit zwei grundsätzlichen Begriffen: Kultur und Menschenrechte

Ab Ende der achtziger Jahre wird mit Nachdruck die Notwendigkeit geäußert, an den Grundbegriffen im Zusammenhang mit der interkulturellen Pädagogik weiterzuarbeiten (Auernheimer 1990, S. 31; Hohmann in Hohmann/Reich 1989, S. 23; Nieke 1992). Ein zentraler Begriff ist «Kultur» und, davon abgeleitet, «kulturelle Identität».

Wir können hier nur einige Kontroversen, Missverständnisse und auch ein Dilemma andeuten, welche sich aus einem der ersten Konzepte der interkulturellen Erziehung, demjenigen des Europarates, ergeben haben. Diesem Konzept liegen Feststellungen zugrunde wie:

«– Jede Kultur hat eigene Spezifitäten, die es zu respektieren gilt;
– Multikulturalismus ist potentiell ein Reichtum;
– Die Interaktion zwischen Kulturen soll gefördert werden, ohne dass ihre Identität verloren geht.»

(In: CDCC 1986; die Arbeit der Projektgruppe begann jedoch 1980)

In diesen konturierten Stichworten erkennen wir bereits die Probleme, an denen die heutige Diskussion in allen europäischen Einwanderungsländern immer noch arbeitet. Wir gruppieren sie folgendermassen:

a) Es besteht – in der Gesellschaft und in der Politik wie in der Wissenschaft – das Risiko, menschliche Beziehungen zu ethnisieren und zu individualisieren. Gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische Faktoren, welche das Verhältnis zwischen Individuen und Gruppen beeinflussen, werden dann in naiver oder in unverantwortlicher Weise dem Ethnizismus untergeordnet.

b) Eine interkulturelle Erziehung, die auf dieser Grundlage aufgebaut wird, ist ebenfalls naiv, indem sie die eigene Wirkungskraft überschätzt und am Hauptssystem (Bildung und Gesellschaft, meso- und makro-Ebene) nichts in Frage stellt.

c) Das Axiom der Gleichwertigkeit der Kulturen wirft die Frage auf, wie weit die Akzeptanz gehen darf bzw. kann. Einerseits besteht das Dilemma darin, dass der Verzicht auf den eigenen Ethnozentrismus zugunsten der Toleranz gegenüber «anderen» Kulturen aufgegeben wird, in welchen möglicherweise nach dem «eigenen» Verständnis Menschenrechte verletzt werden, dies tritt z. B. ein, wenn die «andere» Kultur es als sittlich empfindet, die Frau zu unter-

drücken oder die Körperstrafe anzuwenden. Hier prallen zwei unvereinbare Imperative aufeinander, was etwa für Lehrkräfte äusserst schwer zu bewältigen sein kann. Andererseits entsteht spiegelbildlich ein weiteres Konfliktpotential, wenn der Anspruch auf nationale Selbstbestimmung jede Ethnie dazu verleitet, nötigenfalls andere zu bekämpfen, und es bis zur physischen Ausmerzung kommen zu lassen.

Zu diesem Dilemma zwischen Primat der angestammten kulturellen Identität und Achtung der Menschenrechte ist geschrieben worden, dass der Begriff der Menschenrechte streng genommen ethnozentrisch und eurozentrisch ist (Nieke 1992, S. 8), da er einer klar nachzuweisenden historischen und philosophischen westlichen Tradition entstammt (von der Aufklärung zur Uno-Menschenrechtskonvention). Es ist auch versucht worden, das Thema «Menschenrechte in aussereuropäischen Kulturen» abzuhandeln (Müller 1991).

Ein erstmaliger Versuch, die Diskussion über interkulturelle Erziehung und Menschenrechte zugleich aus west- und osteuropäischen Perspektive zu führen, ist in Wakounig / Busch 1992 dokumentiert. Besonders brisant ist diese im Rahmen eines Seminars der Europarates und der Universität Klagenfurt begonnene Diskussion deshalb, weil sie sich vor dem Hintergrund schwerwiegender innenpolitischer Ereignisse und internationaler Entwicklungen abspielt. Es sind dies:

- Die Situation und die ungelösten Fragen im zweisprachigen (Deutsch und Slowenisch) Kärnten;
- Die weit verbreitete Verletzung von Menschenrechte z.B. gegenüber Sinti und Roma und anderen Minderheiten.
- Der in Ost und West zunehmende Nationalismus und Ethnizismus und seine kriegerische Zuspitzung im ehemaligen Jugoslawien.

In jedem Fall wird klar, dass die Bestrebung, universelle Werte und Normen zu finden, in welchen sich jede Kultur und Ethnie wiedererkennt, wahrscheinlich für lange Zeit utopisch bleiben wird. Die Wiener Konferenz über Menschenrechte (1993) führt uns vor Augen, wie konfliktträchtig dieses Unterfangen ist. Was das Dilemma zwischen Respekt der «anderen» Kulturen, Verteidigung der «eigenen» Identität und Achtung der Menschenrechte betrifft, so scheint – auch im Hinblick auf Erziehung und auf die Rolle, die sie spielen kann und soll (Adorno 1966) – eine Stellungnahme zugunsten von «valeurs non négociables», und seien sie noch so westlich und eurozentrisch geprägt, heute noch unabdingbar, da keine Alternative in Sicht ist.

d) Ein absoluter und statischer Kulturbegriff kann zu verschiedenen Missverständnissen, Verzerrungen und Ungenauigkeiten führen. Diese manifestieren sich in zwischenmenschlichen Beziehungen, in Darstellungen «anderer» Kulturen im allgemeinen und der Migrantenkulturen im besondern (z.B. in Lehrmittel), und schliesslich auch in der Art und Weise, in der Minderheitensprachen und -kulturen in der Schulorganisation präsent sind.

Ein Missverständnis, nämlich die Reduktion der Minderheitenkulturen auf deren Folklore, erfolgt häufig bei der Vulgarisierung von theoretischen Gedankengängen: die Forderung, Kulturen von Minderheiten zu achten, wird in der schulischen Praxis mitunter so verstanden, dass Migrantenkinder dazu aufge-

fordert werden, im Unterricht folkloristische Bräuche (Tänze, Lieder, usw.) zu inszenieren, oder dass deren Mütter an Elternabenden exotische Speisen auf-tischen müssen.²

Eine Verzerrung ist die Musealisierung der fremden Kultur (Larcher 1991, S. 46). Von dieser Art des Umgangs mit dem «Fremden», welche mit Sicherheit eine Konstante der Geschichte der Menschheit ist («Barbaren» sind solche für diejenigen, die sie so nennen, nicht aber im eigenen Selbstverständnis) finden wir im 16. Jahrhundert eine Kostprobe: Die in Amerika entdeckten «Wilden» wurden in Paris und später in Hamburg zur Belustigung und Erbauung der zivilisierten Weissen regelrecht ausgestellt. Der gegenwärtige Nachfolger dieses Musters wäre etwa die stereotype Darstellung von armen, eher einfältigen, aber stets singenden, essenden und trinkenden Menschen aus dem Mittelmeerraum, oder auch aus nichteuropäischen Kontinenten, in Schlagern, touristischen Katalogen und Werbespots für Lebensmittel, aber auch in (vor allem älteren) Kinderbüchern.

Als weitere Verzerrung ist noch zu nennen, dass die Migrantenkulturen und Kulturen schlechthin implizit als monolithische Blöcke angesehen werden, wie wenn innerhalb einer ethnischen oder nationalen Gruppe nicht etliche Varianten und Evolutionen möglich wären.

Stattdessen wird versucht, «Kultur» und «kulturelle Identität» als dynamische, differenzierte Begriffe neu zu definieren (Nieke 1992, S. 13; Abdallah-Preteille 1992, S. 15 ff.). Im Migrationskontext und in der heutigen, von Vielfalt und Mobilität geprägten Gesellschaft, besteht diese Notwendigkeit um so mehr, als jedes Individuum und jede Gruppe permanent einer Konfrontation mit jeweils «anderen» Modellen ausgesetzt sind. Ein dynamischer, komplexer Kulturbegriff setzt sich mit der These auseinander, dass die Zugehörigkeit zu einem System von Sprachen, Normen, Werten, Sitten, und zu einer Religion ebenso wie die Zugehörigkeit zu einem sozio-ökonomischen Hintergrund zählt. Interkulturelle Beziehungen, sei es in der Schule oder in der Gesellschaft, finden ja nicht im luftleeren Raum statt, wie es die Programmatik des Europarates stillschweigend zu suggerieren scheint, sondern sie werden von der unterschiedlichen Macht bestimmt, welche Angehörige verschiedener Kulturen besitzen, zum einen aufgrund ihres persönlichen Status, zum anderen, je nachdem, wieviel Prestige ihre Herkunftskultur aus der Sicht des Aufnahmelandes genießt bzw. sich selbst zuschreibt.

Zudem muss ein adäquater Kulturbegriff mitberücksichtigen, dass die Kultur eines «Wandernden» sich fortwährend verändert: Elemente der Herkunftskultur gehen verloren (z. B. die Wohnformen, die Grossfamilie); andere werden verstärkt (die strenge Erziehung italienischer Mädchen, die Reislamisierung); Elemente der neuen Kultur werden aufgenommen und verarbeitet (Ernährung; Kleidung; Umgang mit Zeit und Raum, mit Arbeit und Freizeit; siehe dazu Allemann-Ghionda/Meyer-Sabino 1992).

Tritt anstelle eines undifferenzierten, statischen, ein differenzierter, dynamischer Kulturbegriff, so ergeben sich Konsequenzen für die Entwicklung von bildungspolitischen Richtlinien und Unterrichtskonzepten. Konkret hat dies Folgen

– auf der Ebene der Schulorganisation

- auf der Ebene der Curricula und Lehrmittel
- auf der Ebene der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern.

Ein Beispiel dafür, wie der zugrundeliegende Kulturbegriff die genannten Ebenen determinieren kann, ist die Gestaltung der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Ein starrer Kulturbegriff geht davon aus, dass die Kultur der (z.B. italienischen oder türkischen oder kurdischen) Migranten mit der offiziellen nationalen Sprache und Kultur des sie vertretenden Konsulates identisch ist; die Kursinhalte werden sich dementsprechend nach zentralistischen Weisungen und nationalen Lehrmitteln richten, die für einen Unterricht im Herkunftsland konzipiert wurden. Es besteht das Risiko, dass die Lebenswelten der Schüler sich in keiner Weise oder nur beschränkt in solchen Inhalten wiedererkennen.

Ein dynamischer Kulturbegriff dagegen wird so umgesetzt, dass die HSK-Kurse die tatsächliche sprachliche und kulturelle Kompetenz der Migrantenkinder als Ausgangsbasis des Unterrichts betrachten. Nicht nur die offizielle Hochsprache, sondern auch die reale Familiensprache ist Unterrichtsgegenstand und -medium. Nicht nur das Leben im Herkunftsland, wie es nationale Lehrmittel darstellen, sondern auch das Leben im Aufnahmeland, wie es die Schüler erleben, trägt zum Kennenlernen der eigenen Kultur bei

Ähnliche Überlegungen können und sollen über die Kultur(en) des Aufnahmelandes angestellt werden, und gehören in die Debatte über die pädagogische Verwirklichung von interkultureller Erziehung. Auch in diesem Bereich kann die Vermittlung einer stereotypen Standardkultur (z. B. der «schweizerischen» Kultur) zur Nichtübereinstimmung mit den Identifikationsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen führen.

c) Der Begriff «multikulturelle Gesellschaft» klingt in der zitierten Aussage des Europarates noch selbstverständlich und harmlos. Heute stehen wir aber an dem Punkt, dass die Bedeutung und die Implikationen dieses vielgebrauchten Begriffes «multikulturelle Gesellschaft» höchst unterschiedlich ausgelegt und beurteilt werden, wie neueste Beiträge zeigen (Deutschland: Leggewie 1990; Nieke 1992; Schweiz: Hoffmann-Nowotny 1992; Wicker 1992). Die Positionen reichen von der Idealisierung des Ist-Zustandes bis zur Warnung vor den Risiken der multikulturellen Gesellschaft. Im folgenden Zitat lässt moderierte Skepsis das Werden einer multikulturellen Utopie – auch in der Schule – als realistisch erscheinen:

«Weder kann die ethnische Vielfalt an sich jemanden retten, noch wird sie die europäische Menschheit ins Unglück stürzen (. . .) (sie) ist eine Dauerbaustelle, ein weiteres ‹stabiles Provisorium› (. . .) die moderne Vielvölkerrepublik, ein anderer Begriff für die europäische Konföderation, muss noch werden».

(Leggewie 1990, S. 8).

III. Interkulturelle Pädagogik mit, ohne oder statt bilingual-bikultureller Erziehung?

In internationalen Darstellungen der verschiedenen Typologien, die sich in rund dreissig Jahren herausgebildet haben (multikulturelle, multi-ethnische, interkulturelle Erziehung) wird Modellen der bilingual-bikulturellen Erziehung häufig eine gesonderte Rolle zugewiesen (siehe z. B. die Übersicht von Fthenakis et al. 1985).

Die Frage nach dem Stellenwert der sprachlichen Bildung und Erziehung von Minderheiten- und Mehrheitenkindern ist je länger je mehr ein zentrales Thema in der westeuropäischen Diskussion. Während in Frankreich und Italien die sprachliche Dimension teilweise ausserhalb der Diskussion über interkulturelle Erziehung angesiedelt wird, zeigt die deutschsprachige Fachliteratur, dass daran gearbeitet wird, eine Synthese zwischen den Prinzipien interkultureller Erziehung und denjenigen einer angemessenen sprachlichen Förderung in L_1 und in L_2 zu verwirklichen (Deutschland: Gogolin, 1988, und Luchtenberg, 1991; Österreich: Larcher 1991; Schweiz: Allemann-Ghionda 1992a). Allerdings fehlt, wie Luchtenberg bemängelt, eine Weiterentwicklung der Theorie über den sprachpädagogischen Aspekt hinaus. In anderen Worten: die interkulturelle Pädagogik hat sich auf die inhaltliche Diskussion spezialisiert und dabei auch sprachpädagogische Fragen geklärt (Unterricht in L_1 und L_2), aber «*die Kritik von Gewalt gegenüber den im Ausländerstatus perpetuierten auch in der Theoriebildung zurückgestellt*» (Luchtenberg 1991, S. 393). In Analogie zu Rassismus und Sexismus wird in diesem Diskurs der Begriff «Linguizismus» verwendet, der eine strukturelle Gewaltanwendung gegenüber Minderheiten bezeichnet: diese erliegen einer Ideologie und einer Sprachenpolitik, die sie übergeht. Diese Diskussion kann bis zur Position gehen, die interkulturelle Erziehung als untauglich abzulehnen, und statt ihrer eine gezielte und umfassende Förderung der Zweisprachigkeit und der Mehrsprachigkeit das Wort zu reden (Skutnabb-Kangas / Cummins 1988).

Wie gesagt, thematisiert die deutschsprachige Forschung den Einbezug der Sprachenfrage in die interkulturellen Konzepte; die Sprachenfrage scheint im Zusammenhang mit der europäischen Integration an Bedeutung zu gewinnen. Allerdings bleiben noch wichtige Fragen offen, wie zum Beispiel diejenige, wie die Förderung von L_1 vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung der Schulklassen bildungspolitisch und pädagogisch zu verwirklichen sei, und nach welchen Leitideen an Reformen gedacht werden könne, damit der Stellenwert aller gesprochenen Sprachen (Sprachen der Migranten, Sprachen der EG, andere Sprachen) neu definiert wird: Eine alles andere als leichte Aufgabe, bei deren Lösung unter anderem Prestige und wirtschaftliche sowie politische Macht der betreffenden Länder eine Rolle spielen werden. Reformen in diesem Sinne sind in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik sowie in Frankreich bereits verwirklicht oder auf dem Weg dazu. Die sprachpolitische Frage muss heute zweifellos vor dem Hintergrund der europäischen Entwicklungen und der sich daraus ergebenden kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Herausforderung erörtert werden.

IV. Interkulturelle Pädagogik in der plurikulturellen Schweiz: Kontext und Paradoxien

Wir flechten hier einige Überlegungen über den Stand der schweizerischen Forschung ein. Betrachtungen über die Bildungspolitik und -praxis werden indiesem Teil im Vergleich zu den anderen vermehrt angestellt. Die schweizerische Forschungsdiskussion ist im Vergleich zu derjenigen in den umliegenden Ländern (mit Ausnahme von Italien) und in Nordwesteuropa noch wenig entwickelt; ihre Dynamik wird im Zusammenhang mit einigen Zahlen, mit der sprachenpolitischen Situation und mit bildungspolitischen Aspekten besser verständlich.

Wie der Bericht EDI (1989) feststellt, wird die geschichtlich gewachsene Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der Schweiz im stärkerem Masse ab Ende der 60er Jahre von einer neuen Vielfalt der Kulturen, Ethnien und Sprachen überlagert. Diese geht auf die wirtschaftliche Einwanderung sowie auf die Aufnahme von Asylbewerbern aus ost- und aussereuropäischen Ländern zurück. Der Anteil allochthoner Einwohner (offizielle Dokumente halten nach wie vor an der Bezeichnung «ausländische Wohnbevölkerung» fest) einschliesslich der Asylbewerber beläuft sich Ende 1992 auf 17,8% bei einer Gesamtbevölkerung von rund 6,9 Mio. Diese Rechnung wäre ungenau, vergässe man, eine schwankende und z. T. unbestimmbare Anzahl von Personen mit temporären, unsicheren Bewilligungen, dazuzurechnen, um von den illegal Anwesenden ganz zu schweigen. Der offiziellen Statistik entnehmen wir, dass Zugewanderte aus nahezu 200 Herkunftsländern stammen (BFA 1992). Bei einer solchen Vielfalt – die sich vom westeuropäischen Durchschnitt deutlich abhebt – kann behauptet werden, dass die Schweiz seit Jahrzehnten und in zunehmendem Masse nicht nur vier-, sondern vielsprachig ist.

Trotzdem ist «interkulturelle Erziehung» oder – mit etwas anderer Gewichtung – «Erziehung vor einem vielsprachigen und plurikulturellen Hintergrund» ein Thema, das im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in bildungspolitischen Dokumenten, aber auch in der Forschung, relativ spät, in der Bildungspraxis noch später, in Erscheinung tritt.

Im Gegensatz zu dieser Entwicklung stellt die Schweiz für aussenstehende Beobachter eine ideale Situation dar, ein Laboratorium für zwei- und mehrsprachige Erziehung. So wird z. B. beobachtet:

«there is increasing interest in making use of the language resources of multilingual populations, e. g. in Canada, Australia, Sweden and Switzerland».

(Reid / Reich 1992, S. 134)

Infolge einer selektiven Wahrnehmung (oder projiziert die offizielle Schweiz ein darartiges Bild nach aussen?) werden die Schweiz und deren Sprachenpolitik Ländern gleichgestellt, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie Mehrsprachigkeit und insbesondere die Sprachen von Minderheiten (seien sie national oder zugewandert) durch offizielle Programme schützen und fördern, was für die Schweiz nicht in gleichem Masse behauptet werden kann, wie die Debatte um den Sprachenartikel 116 der Bundesverfassung zeigt.

Im folgenden legen wir vier Paradoxien des interkulturellen in der plurikulturellen und vielsprachigen Schweiz dar.

Die erste Paradoxie

Erst in den achtziger Jahren ist die «neue» Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der Schweiz, bestehend aus historisch zusammengewachsenen, nationalen, und aus von aussen eingewanderten Ethnien, anerkannt worden (EDI 1989). Ein solcher Ansatz hatte sich bereits früher, in Forschungsarbeiten über die Zweisprachigkeit von Migranten vor dem Hintergrund schweizerischer Mehrsprachigkeit, angekündigt (Lüdi/Py 1986), und tritt gegenwärtig immer mehr in den Vordergrund (Babylonia I/1993).

Die Paradoxie besteht darin, dass bis zu den genannten Arbeiten die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Schweizer und diejenige der Migranten als zwei völlig verschiedene und voneinander unabhängige Phänomene betrachtet wurden (Rovere 1977, de Jong 1986; EDK 1987; Watts et al. 1990)

Die zweite Paradoxie

Nicht nur setzt eine Diskussion über interkulturelle Erziehung im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in der Schweiz spät ein, was angesichts der kulturellen Vielfalt dieses Landes erstaunt. Vielmehr kommt dazu, dass, wenn von interkultureller Erziehung die Rede ist, eigentlich die Erziehung und Bildung von Migrantenkindern gemeint ist. Die Gesamtheit der Schulpopulation und der schweizerischen Gesellschaft, die auch, aber nicht nur, dank den Migranten vielsprachig und plurikulturell sind, werden noch weitgehend (mit Ausnahme von einigen Modellversuchen) ausser acht gelassen (Allemann-Ghionda 1993). Dies lässt sich anhand der Empfehlungen der EDK «zur Schulung von fremdsprachigen Kindern», 24. Oktober 1991, und auch von Forschungstexten, feststellen.

Eine Analyse des Stands der Forschung über interkulturelle Erziehung wurde 1987 anlässlich des Kongresses der Aric (Association pour la Recherche Inter-culturelle) von Armin Gretler geleistet (in: Retschitzky 1989, Bd. 2, S. 253 ff.)

Gretler stellt einen graduellen Übergang vom Paradigma der Assimilation (sechziger Jahre) über denjenigen der Integration (siebziger Jahre) zu demjenigen des Interkulturalismus (achtziger Jahre) fest. Er konstatiert des weiteren eine Verzögerung der Bildungspolitik im Vergleich zur Forschung sowie eine «Tendenz zur Atomisierung» und zur «mangelnden Kontinuität».

Nach sechs Jahren betrachtet, lässt die zitierte Analyse die Schwierigkeit ernennen, den Paradigmenwechsel tatsächlich zu vollziehen: eine Schwierigkeit, die nicht nur der Praxis, sondern auch den Forschungsarbeiten und der «Forschung über die Forschung» eigen ist. Das bisher fortgeschrittenste Paradigma der «Interkulturalismus» soll die achtziger Jahre kennzeichnen. Aber immer noch soll die erwähnte Forschung «*apporter sa contribution à la solution des problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants*» (ibidem, S. 259). Eine Gesamtsicht gemäss der am Anfang dieses Artikels zitierten Definition ist also in schweizerischen empirischen Arbeiten bis Ende der achtziger Jahre noch nicht zur Selbstverständlichkeit geworden (für eine aktuelle Übersicht siehe Gretler 1993). Ab 1987 erscheinen jedoch einige Beispiele von Grundlagen- und prospektiver Forschung, denen das Bestreben, «alte», separierende Muster zu überwinden, gemeinam ist:

- Dinello / Perret-Clermont (1987) befassen sich mit «interkultureller Psychopädagogik», wobei Pluralität (und nicht Migranten) der Gegenstand ihrer Untersuchungen ist.
- Die Defizithypothese, welche kompensatorische Pädagogik und als Subprodukt Ausländerpädagogik erzeugt, wird in Frage gestellt; eine Betrachtung der Migranten als sesshafte Minderheiten und als Teil der Landesbevölkerung wird gefordert (Allemann-Ghionda 1988);
- Interkulturelle Erziehung wird definiert als pädagogisches Projekt nicht nur für die ausländische, sondern für die gesamte Schulbevölkerung (Dasen et al 1991; Berthoud-Aghili/Caloz-Tschopp 1993).

Die erwähnten Publikationen entziehen sich jedoch nicht einem Widerspruch zwischen dieser theoretisch «transkulturellen» Sichtweise einerseits und den formulierten Vorschlägen und dargestellten Ergebnissen von empirischen Forschungen andererseits. Diese betreffen vorwiegend die Beschulung von Migrantenkindern. Das erneute Festhalten am Teilaspekt ist nicht unbewusst, sondern widerspiegelt das Bestreben, die Anliegen von Institutionen und Behörden zu berücksichtigen und innerhalb der gegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen relativ «machbares» vorzuschlagen. Tessiner Versuche, sich diesem Widerspruch zwischen Theorie und Praxis zu entziehen, sind in Poletti (1992) im Teil über didaktische Projekte aufgezeichnet.

- Steiner-Khamsi (1992) verbindet ihre Darstellung angelsächsischer multikultureller Ansätze und Erfahrungen mit der Kritik vorherrschender Paradigmata, allen voran das Paradigma der Ethnizität. Dieses habe nicht nur die Differenz zwischen «Einheimischen» und «Fremden» betont, sondern diese Differenz geschaffen und jahrzehntelang die Migrationsforschung dominiert. Diese Kritik des Paradigmas der Ethnizität weist Berührungspunkte mit begrifflichen Entwicklungen in der deutschen, französischen und italienischen Fachliteratur (s. I. Teil dieses Beitrages) auf. Im Gegensatz zu jenen, scheint jedoch dieser Ansatz der Wissenschaft eine Rolle zuzuweisen, die aus unserer Sicht überdimensioniert erscheint, indem sie, und sie in erster Linie, dem konstruktivistischen Ansatz zufolge «den Fremden» und «das Fremde» konstruiert. Ein ganzer Komplex von Faktoren (darunter: die jahrtausendealte Ausgrenzung und Bekämpfung der «Fremden», «Barbaren» usw., die Geschichte jedes einzelnen Landes und dessen Bildungssystems, die Wirtschaftspolitik, die Ausländer- und Migrationspolitik, die Ausgrenzung von «Fremden» durch Gesetzgebung, die Psychologie der Individuen und der Gruppen) gerät bei dieser Betrachtung u. E. etwas zu sehr in den Hintergrund.

Trotzdem, oder gerade deswegen, bleibt die Frage im Raum, wie die schweizerische Forschung über «interkulturelles» sich selbst hinterfragen und durch weiterführende Theoriebildung von der Enge und Asymmetrie des Ethnizitätsparadigmas zu einem Vielfaltsparadigma vorstossen kann.

Neben den genannten Beiträgen an die Theoriebildung werden in der Schweiz einerseits empirische Forschungsprojekte, andererseits Pilotprojekte auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens entwickelt, bei denen vermehrt der Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Vordergrund steht.³

Die zweite Paradoxie besteht darin, dass in Forschung, Bildungspolitik und Praxis häufig ein Widerspruch zutage tritt zwischen den erklärten Intentionen (Interkulturalismus als Motto der achtziger Jahre) und Umsetzung (Tendenz, nur den Teilaspekt des «Fremden» ins Zentrum der Bemühungen zu stellen). Paradox ist dieser Sachverhalt nicht so sehr als solcher (er scheint in vielen anderen Ländern ausser der Schweiz vorzukommen), sondern deshalb, weil die plurikulturelle Schweiz einen bewussteren und zugleich unverkrampfteren Umgang mit der gesamten Vielfalt erwarten liesse.

Als *dritte Paradoxie* bezeichnen wir die eher zaghafte wissenschaftliche Kommunikation über die Sprachregionen hinweg, was das Thema der interkulturellen Erziehung anbelangt. Sprachliche und kulturelle Barrieren korrelieren mit unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen und führen dazu, dass der wissenschaftliche Diskurs in der deutschen Schweiz stark demjenigen im übrigen deutschsprachigen Bereich verbunden ist; ähnliches lässt sich für die übrigen Sprachregionen feststellen. Allerdings ändert sich dieses regional geprägte Forschen zusehends, wie aus Zeitschriften wie *Interdialogos* und *Babylonia* und aus einzelnen Publikationen ersichtlich ist (Poletti 1992, Gretler et al. 1987 und Gretler 1993).

Schliesslich sehen wir als *vierte Paradoxie* an, dass die bisherige schweizerische Forschung über Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie über die Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung über lange Strecken weitgehend ohne kontinuierliche Verbindungen zu analoger Forschung in Europa betrieben wurde. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die schweizerischen Forschungsinstitutionen nicht an Forschungsprogrammen der EG teilnehmen konnten, und kaum andere Formen der Beteiligung fanden. Immerhin enthält aber ein mehrjähriges Forschungsprogramm der OECD über kulturellen und sprachlichen Pluralismus in der Erziehung schweizerischer Beiträge.⁴

Dieser Sachverhalt ändert sich bereits, obwohl die Schweiz (noch?) nicht der EG beigetreten ist. Die Tendenz geht dahin, dass die Vernetzung schweizerischer Forschung über Migration mit internationalen Programmen verstärkt wird, etwa im Rahmen des EG-Programmes «COST A 2 Migration», und durch empirische und theoretische Forschungsarbeit, welche auf den Vergleich und den Austausch mit anderen Europäischen Bildungssystemen ausgerichtet ist (vgl. Anm. 3).

Die Schweiz stellt geographisch und kulturell einen Knotenpunkt dar: drei grosse europäische Sprachen und Kulturen und vier geistes- und sozialwissenschaftliche Traditionen (die deutsche, die französische, die italienische, die angelsächsische) begegnen sich und befruchten sich in der Schweiz. Diese vorteilhafte Grundlage kann in Verbindung mit der Einbettung in europäische Programme zu einer Neuorientierung, organischeren Verknüpfung und Erweiterung der Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit und derjenigen über interkulturelle Erziehung sowie damit kompatibler Konzepte führen.

V. Interkulturelle Pädagogik und die Ost-West-Dynamik

Bis vor wenigen Jahren drehte sich die Diskussion um eine Schulpopulation, welche zunehmend Kinder von Arbeitsmigranten aus dem Süden Europas aufnahm; dann kamen immer mehr Kinder aus der sogenannten Dritten Welt und aus den Kriegsgebieten Osteuropas hinzu, allerdings je nach Land und Gesetzgebung in unterschiedlichem Ausmass.

Seit der «Wende» wird die deutsche Diskussion über interkulturelle Erziehung und über multikulturelle Gesellschaft um eine bis dahin abwesende Dimension reicher: nämlich um die Reflexion über die aktuelle Situation in den neuen Bundesländern und in der alt-BRD aufgrund der Übersiedlung von ehemaligen DDR-Bürgern. Die wachsende Fremdenfeindlichkeit in Ost- und Westdeutschland einerseits und die Absage an die Ideologie des «real existierenden Sozialismus» bilden den Hintergrund dieser Diskussion. Erste Publikationen gehen der Frage nach, welche Stellung Ausländer und Minderheiten in der DDR hatten, und kommen auf die Spur erster Ansätze der interkulturellen Erziehung in den neuen Bundesländern (Krüger-Potratz 1991).

Die Ost-West-Interaktion ist aus westeuropäischer Sicht nicht nur bedeutend, weil zunehmend Kinder aus osteuropäischen Ländern unsere Schulen (auch in der Schweiz) vor neue Aufgaben stellen und uns früher oder später dazu zwingen werden, die theoretische Reflexion über interkulturelle Erziehung vielleicht unter ganz ungeahnten Vorzeichen weiterzuführen. Vielmehr fordert uns interkulturelle Forscher/innen der Dialog zwischen Ost und West auch deshalb heraus, weil «okzidentozentrische» Sichtweisen und Gewissheiten ins Wanken geraten.

Es drängen sich meta-methodologische Überlegungen auf. Letztlich wird es darum gehen, den Eurozentrismus und das Primat der westlichen Denkweise auf der Ebene der wissenschaftlichen Argumentation zu relativieren. Dabei ergibt sich eine Verflechtung mit der Diskussion über Menschenrechte (s. II. Teil dieses Beitrages) und über die Suche nach universellen Werten, eine Suche, die in der Moderne – und heute zunehmend – vom Westen dominiert wird, und zwar mit der Komplizität des Ostens. Es ist anzunehmen und wünschbar, dass nichtwestliche und nichteuropäische Kulturen zur Findung universeller Werte beitragen können, sofern ein echter Dialog ohne Hegemonieansprüche von *allen* Beteiligten angestrebt wird (Caronia/Le Pichon 1991; Allemann-Ghionda 1992b).

VI. Das Verhältnis interkultureller Erziehung zu europäischen, internationalen und globalen Konzepten

Die fortschreitende europäische Integration scheint sich auch auf das Selbstverständnis der interkulturellen Erziehung auszuwirken. In diesem Rahmen sei auf zwei Diskussionsstränge hingewiesen:

a) Es wird der Gedanke formuliert, dass Erziehung zu internationaler Verständigung, Erziehung zu Europa und ähnliche Konzept in Medien und in Lehrplänen immer präsenter sind (Hohmann in Hohmann/Reich 1989, S. 24): ein Gedanke, der uns heute immer noch als allzu optimistisch erscheint, vor allem, was – abgesehen von Modellversuchen – die allgemeine, «normale» Schulorganisation und die Lehrpläne betrifft.

b) Es wird vorgeschlagen, die traditionelle Trennung zwischen «interkultureller Erziehung» auf der einen Seite und Modellen wie «internationale Erziehung», «interkulturelles Lernen» und dergleichen auf der anderen Seite, aufzuheben. Das heisst in anderen Worten, es gilt, die Trennung zwischen einer Pädagogik der defizitären, scheiternden Migrantenkinder aus der Unterschicht und einer Pädagogik der privilegierten, erfolgreichen Schüler aus der kulturellen Mehrheit und Oberschicht zu überwinden (Krüger-Potratz 1992). Ein Konzept der internationalen Erziehung entwirft Klafki (1993), ohne dass jedoch ersichtlich wird, ob es zumindest ansatzweise bereits verwirklicht wird.

Die Einbindung interkultureller Ansätze in die «Vorbereitung auf Europa» wird gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen erprobt. Dabei werden insbesondere auch die zugewanderten Minderheiten aus dem aussereuropäischen Raum in den Blick genommen⁵.

Eine Verbindung der verschiedenen Konzepte, die sich teilweise völlig unabhängig voneinander entwickelt haben, bedarf allerdings einer neuanzulegenden theoretischen Klärung. Im Bereich der Bildungspolitik und der Schulentwicklung müssten dazu konsolidierte, nicht zu unterschätzende Schranken niedrigerissen werden: hier die Einheimischen, dort die Ausländer; hier die Pädagogik der Weltoffenheit (heute *de facto* eine Pädagogik der Reichen und vor allem der Einheimischen), dort die interkulturelle Pädagogik (heute *de facto* immer noch eine Pädagogik der Armen und vor allem der Ausländer).

Mittel- und langfristig scheint uns die Komplementarität zwischen «interkultureller Erziehung», «Lernen für Europa» und anderen, international ausgerichteten Konzepten, ein gangbarer Weg zu sein. In diese Überlegung sollte u. E. ebenfalls ein Konzept einbezogen werden, welches in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz relativ gut verankert ist und gegenwärtig besonders intensiv das Anliegen der anti-rassistischen Erziehung verfolgt: das Modell des «Globalen Lernens» (Forum Schule für eine Welt, 1992).

Die Idee der Integration dieser Konzepte scheint uns unter der Bedingung vertretbar, dass das Thema der Chancengleichheit unter Einbezug der spezifischen Situation und der immer noch objektiv festzustellenden Benachteiligung von Migrantinnen- und von Unterschichtskindern wieder vermehrt diskutiert wird. Einerseits wird Chancengleichheit nicht allein durch Respekt «anderer» Kulturen und Standpunkte, Mehrsprachigkeit, Vorbereitung auf Europa, internationale Öffnung, globale Sicht gewährleistet. Andererseits – so unsere Hypothese – sind die genannten Bildungsziele nur unter der Voraussetzung zu erreichen, dass Chancengleichheit besteht; denn Ausgrenzung führt zu Passivität und im Extremfall zu Gewalt.

VII. Forschungsdesiderata: acht Thesen

Konzepte, die sich unter den Begriff «interkulturelle Erziehung» subsumieren lassen, befinden sich offensichtlich in einer Krise⁶. Über einige problematische Themenkreise sowie über einige Versuche, den kritischen Punkt zu überwinden, haben wir berichtet. Wir versuchen nun thesenartig zu formulieren, in welcher Richtung aus unserer Sicht im Bereich der Forschung Schwerpunkte zu setzen sind, damit ein Weg aus der Krise eingeschlagen wird.

1. Die Effektivität oder Ineffektivität «interkultureller Erziehung», wie sie bisher konzeptualisiert und verwirklicht wurde, ist nicht erwiesen. Zum einen bilden wirklich «interkulturelle» Schulversuche, also solche, welche die gesamte und nicht nur die ausländische Schulbevölkerung einbeziehen, noch die Ausnahmen, welche die vorherrschende assimilationistische Praxis kaum verändern. Zum anderen liegen noch keine Langzeitstudien vor, welche die Auswirkung interkultureller (im Gegensatz zu ausländerpädagogischer) Praxis auf den Schulerfolg evaluieren würden. Eine Weiterentwicklung der Theorie ist m. E. nur in Kombination mit solchen empirischen Studien möglich. Diese sollten den Vorschulbereich und Ausbildungsgänge nach der Grundschule nicht assers acht lassen.

2. Ähnliches lässt sich, *mutatis mutandis*, über die Förderung in L₁ und in L₂ sagen. Fest steht heute lediglich, dass die einseitige Ausrichtung auf die Assimilation und auf den (meistens wohl nach inadäquaten Methoden erteilten) Unterricht in L₂ zum überproportionalen Misserfolg von Migrantenkindern wesentlich beiträgt. Nicht zu übersehen ist der Umstand, dass diese Inadäquatheit sich auf Kinder aus bildungsmässig unterprivilegierten, in der Regel aber nicht auf Kinder aus gebildeteren Familien auswirkt (Paulston 1993). Hingegen ist noch nicht empirisch nachgewiesen, dass eine sprachwissenschaftlich und didaktisch angemessene Förderung von L₁, gekoppelt mit einem ebenso angemessenen Unterricht in L₂, die Chancengleichheit tatsächlich fördert (Reich 1992). Deshalb sind Untersuchungen über die Effektivität von «gutem» Unterricht in L₁ und L₂ nötig, wobei in erster Linie aus dem genannten Grund das Zielpublikum «Migrantenkinder aus unterprivilegierten Familien» interessiert. Konzepte der interkulturellen Erziehung müssen sich darüber hinaus mit dem Stellenwert von L₁ und L₂ befassen, wobei an den Unterricht mit allochthonen *und* mit autochthonen Kindern zu denken ist. Die herkömmliche Hierarchie der Sprachen und (in der Schweiz) das Territorialitätsprinzip sind somit zu relativieren.

3. Um die Sackgasse der kulturalistischen Perspektive zu vermeiden, ist die Überwindung des Ethnozentrismus auf verschiedenen Ebenen nötig, nicht zuletzt auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Ansätze.

4. Die allgemeine Erziehungswissenschaft sollte sich der Forschungsfragen im Zusammenhang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt, mit Vielfalt schlechthin und mit Migration stärker als bisher annehmen, da diese Erscheinungen je länger je mehr integrierender Bestandteil der «Normalität» sind. «Sonderprobleme» sollten nicht länger ausschliesslich an «Experten» und «Subdisziplinen» delegiert werden.

5. Disziplinäre Schranken sind zu überwinden: Verbindungen zwischen Forschung aus erziehungswissenschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Sicht und Forschung über interkulturelle Kommunikation sowie soziologische, ethnologische, psychologische und philosophische Ansätze sind vermehrt zu kombinieren.

6. Die aktive Teilnahme von Forschern aus Osteuropa am interkulturellen Diskurs ist wünschbar. Zum einen kann so der Widerspruch aufgelöst werden zwischen dem Anspruch auf Austausch zwischen Kulturen und der bisherigen Vorherrschaft von westeuropäischen Denkmustern in der Diskussion über interkulturelles. Zum anderen haben wir alles Interesse daran, zu erfahren, durch welche Prozesse trotz der verschiedenen ideologischen Vergangenheit es heute «dort» und «hier» zu ähnlichen fremdenfeindlichen Ausschreitungen und zu einer Zelebrierung der Ethnizität und des Ethnizismus kommt, die im Extremfall Menschenopfer fordert. Kommt zwischen Ost und West ein Ideenaustausch über interkulturelle Beziehungen und Erziehung zustande, so wird er mit der Zeit zu Umlagerungen und Neudefinitionen führen. Insbesondere ist die Suche nach gemeinsamen universellen Werten (Menschenrechtsdebatte) eine Grundbedingung für den Dialog.

7. Forschung über interkulturelle Kommunikation kann ein Schlüssel sein, der es erlaubt, einige Aufgaben der Erziehung und Bildung in multikulturellem Kontext zu meistern. Sie darf sich aber heute nicht mehr auf relativ «harmlose» Problemstellungen beschränken (z. B.: wie der nordamerikanische Spitzenforscher der Pharmaindustrie und seine Gattin bei einem beruflich bedingten Aufenthalt in Zentralamerika mit dem Kulturschock zurechtkommen)⁷. Sie wird ihren theoretischen Rahmen und ihre Instrumente anpassen müssen. Sie gewinnt heute an Bedeutung, zumal tragische, kriegerische und tödliche Vorgänge im heutigen Europa uns zeigen, wie sehr politische, militärische, wirtschaftliche und religiöse Faktoren die Beziehungen zwischen Ethnien und Kulturen, Gruppen und Personen determinieren. Erkenntnisse der interkulturellen Kommunikationsforschung können auch im Bereich der Erziehung und Bildung einen zwar nicht zu überschätzenden, aber dennoch wichtigen Beitrag leisten. Umgang mit kulturellen und gesellschaftlichen Konflikten, mit dem «Anderen», kann gelernt werden.

8. Zum Forschungsstand in der Schweiz abschliessend nur folgende sehr verkürzte Feststellung: Die mehrsprachige und plurikulturelle Tradition der Schweiz, welche sich auch im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Sprachwissenschaft niederschlägt, eröffnet potentiell Möglichkeiten, weitsichtige Strategien zu entwickeln, bei denen die Kenntnisse und Fähigkeiten aller Kinder (z. B. im Bereich der Sprache und der interkulturellen Beziehungen) einbezogen und nicht – wie bisher – selektiv und je nach sozio-kulturellem Hintergrund und ethnischer Herkunft weiterentwickelt werden. Um dieses Potential zu entfalten, bedarf es allerdings umfassender Konzepte, die von soliden Strukturen getragen werden. In diesem Sinne ist die zur Zeit aktuelle Gründung eines schweizerischen Instituts für Migrationsforschung an der Universität Neuenburg, sowie jede andere Form von Koordination und Austausch, zu begrüssen.

Anmerkungen

- ¹ Eine derartige Auffassung haben uns gegenüber Bildungsverantwortliche sowohl der Aufnahme- als auch der Auswanderungsländer geäußert.
- ² Eine Schulleiterin in Mailand schilderte uns gegenüber einen «interkulturellen» Anlass folgendermassen: eine Klasse aus chinesischen, indischen, tunesischen und ägyptischen und italienischen Kindern wurde an eine Tanzvorstellung mit Tänzen der Lakota-Indianer gebracht. Darauf seien Kinder und Eltern gleichermaßen gerührt gewesen. Diese Episode soll jedoch nicht stellvertretend für sämtliche interkulturelle Projekte in Italien stehen.
- ³ Die Verfasserin leitet im Auftrag des schweizerischen Nationalfonds das erste europäisch vergleichende Forschungsprojekt (1993–1996) über Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften, das von der Schweiz ausgeht. Darin werden aufgrund empirischer Fallstudien und der Analyse von Fachliteratur und bildungspolitischen Dokumenten die Strategien der achtziger-neunziger Jahre im Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in vier Ländern untersucht: die Schweiz, Deutschland, Frankreich, Italien. Im Rahmen des NFP 33 des schweizerischen Nationalfonds steht das Thema der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im weiteren Sinne zur Diskussion. An der Tagung zum Thema «Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung», Pädagogisches Institut der Universität Bern, 18.-20. März 1993 (INTER 93), fand eine für die Schweiz erstmalige internationale und interdisziplinäre Diskussion statt, bei welcher versucht wurde, eine Bilanz über den gegenwärtigen Stand zu ziehen und Perspektiven und entwerfen. Ein Band mit den Vorträgen ist in Vorbereitung.
- ⁴ Das 1991 abgeschlossene Programm trug den Titel: Educational and Cultural and Linguistic Pluralism (ECALP). Je eine Fallstudie fertigten Markus Holenstein und die Verfasserin an. Ergebnisse des Quervergleichs in OECD 1991. Vernetzung gewährleistet auch die aktive Teilnahme von vielen Schweizer Forscher/innen an den Arbeiten der ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle) und an der IAIE (International Association for Intercultural Education).
- ⁵ Es handelt sich um den Modellversuch LEFEU, der über 30 Schulen umfasst. In: Lernen für Europa (1993). In eine Übersicht über neuere Ansätze der interkulturellen Erziehung gehörten die unlängst diskutierten erziehungshistorischen und religionspädagogischen Dimensionen, zu denen wir noch über keine Materialien verfügen (Universität Hamburg, 1.-4. Juni 1993, Tagung «Dialog zwischen den Kulturen»).
- ⁶ Wie Hans H. Reich (1993) an der Berner Tagung INTER 93 zusammenfassend bemerkte, geht es um die Glaubwürdigkeit der interkulturellen Idee in Erziehung und Bildung, in Theorie und Praxis.
- ⁷ Viele unserer Ansicht nach brauchbare Ideen zur interkulturellen Kommunikation sind in den USA entwickelt worden. In einer ersten Phase (unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg) waren jedoch derartige Theorien und Modelle in erster Linie darauf ausgerichtet, das Leben von US-Soldaten und vom Industriekader in der Fremde zu erleichtern. Erst später – Im Zuge des *civil rights* movement – kam die Dimension des Umgangs mit «anderen» als die WASP-Kultur hinzu. In Frankreich sind Modelle der interkulturellen Kommunikation in Bezug auf die Arbeit mit Migrant*innen entwickelt worden, die von den Identitätstheorien von Carmel Camilleri inspiriert werden. Siehe dazu Camilleri/Cohen-Emerique 1989.

Literatur:

- Abdallah-Preteille Martine (1989): *L'école face au défi pluraliste*. In: Camilleri/Cohen-Emerique, s. unten.
- Dieselbe (1992): *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette.
- Adorno Theodor W. (1966): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Gesammelte Schriften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Allemann-Ghionda Cristina (1988): *Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen*. Expertise im Rahmen der Reihe «Forschungspolitische Früherkennung», B26. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Dieselbe (1992a): *Pilotprojekt bilingual-bikulturelle und multikulturelle Kindergärten*. Basel: Erziehungsdepartement, Kindergärten des Kantons Basel-Stadt (vervielfältigt).

- Dieselbe (1992b): *Interkultureller Diskurs zwischen Ost und West*. In: *Interdialogos* 1 und 2/1992.
- Dieselbe (1992c): *Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften: Europäische Entwicklungen aus schweizerischer Perspektive*. In: Wakounig/Busch, s. unten.
- Dieselbe (1993): *Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens: Eine Übersicht über Innovationen*. Dossier zur Tagung INTER 93. Bern: EDK.
- Allemann-Ghionda Cristina/Meyer-Sabino Giovanna (1992): *Donne italiane in Svizzera*. Locarno: Dadò und Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.
- Auernheimer Georg (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Babylonia (1993): *Babylonia*, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1/1993.
- Barkowsky Hans (1984): *Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf. Überlegungen nach einem Jahrzehnt DfaA-Arbeit*. In: Essinger/Uçar (s. unten), S. 166–186.
- Berthoud-Aghili Novine/Caloz-Tschopp Marie-Claire (1993): *La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. Genève: FPSE, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- BFA (1992): Bundesamt für Ausländerfragen, Zentrales Ausländerregister. *Die Ausländer in der Schweiz*. Statistischer Bericht (Dezember 1992).
- Boos-Nünning Ursula et al. (1983): *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden*. München: Oldenbourg.
- Callari Galli Matilde (1992): *Per un'educazione all'alterità*. In: Poletti Fulvio, Hg., s. unten.
- Caronia Letizia/Le Pichon Alain (1991): *Sguardi venuti da lontano. Un'indagine di transcultura*. Milano: Bompiani.
- Camilleri Carmel/Cohen-Emerique Margalit (1989): *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- CDCC (1986): *Rapport final du groupe de travail. Projet n° 7 du CDCC: L'éducation et le développement culturel des migrants. Rapporteurs: Louis Porcher et al.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, CDCC.
- Cichon Peter (1991): *Sprachenpolitik und sprachliche Minderheiten in den europäischen Gemeinschaften: das Beispiel Frankreich*. In: Gogolin et al., s. unten.
- Dasen Pierre R. et al., Eds. (1991): *Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Genève: Université, FAPSE, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- De Jong Willemijn (1986): *Fremdarbeitersprache zwischen Anpassung und Widerstand: eine ethnolinguistische Studie über Sprache und Arbeitsmigration am Beispiel von Griechinnen und Griechen in der deutschen Schweiz*. Zürcher germanistische Studien. Bern: Peter Lang.
- De Mauro Tullio (1992): *Esquisse sociolinguistique des Italies d'aujourd'hui*. In: Giordan, Henri (s. unten).
- Dinello Raimundo/Perret-Clermont Anne-Nelly (1987): *Psychopédagogie interculturelle*. Cousset: DelVal.
- Dufour Jean-Marc (1989): *L'interculturel pédagogique: les enseignements d'une généalogie difficile*. In: *Migrants-Formation*, n° 77, juin 1989.
- EDI, Hg. (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*. Bern: Eidgenössisches Departement des Inneren.

- EDK (1987): *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen*. Bern: EDK, Studien und Berichte.
- Eldering Lotti/Klopprogge Jo, Eds. (1989): *Different Cultures Same School. Ethnic Minority Children in Europe*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Essinger Helmut/Uçar Ali (1984): *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 1*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Forum Schule für eine Welt (1992): *Die Schweiz in der Welt – Die Welt in der Schweiz. Bericht eines Schulprojektes zur Wahrnehmung der globalen Vernetzungen*. Jona: Selbstverlag.
- Fthenakis Wassilios et al. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.
- Giordan Henri, sous la direction de (1992): *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'Homme*. Paris: Editions Kimé.
- Gogolin Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin Ingrid/Kroon Sjaak/Krüger-Potratz Marianne/Neumann Ursula/Vallen Ton, Hgg. (1991): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster, New York: Waxmann.
- Gretler Armin/Gurny Ruth/Perret-Clermont Anne-Nelly/Poglia Edo (1987): *Fremde Heimat*. Cousset: DelVal (französisches Original: *Etre Migrant*, 1981).
- Gretler Armin/Perret-Clermont Anne-Nelly/Poglia Edo (1993, im Druck): *Education et pluriculturalité en Suisse* (Arbeitstitel). Bern: Peter Lang.
- Gretler Armin (1993): *Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz. Dossier zur Tagung INTER 93*. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Griese Hartmut M. (1984): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Heloir, Claude (1989): *La pédagogie interculturelle en 1989*. In *Migrants-Formation* n° 77, juin 1989, S. 17–26.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1992): *Chancen und Risiken multikultureller Gesellschaften*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER 119).
- Hohmann Manfred/Reich Hans H., Hgg. (1989): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster, New York: Waxmann.
- Klafki Wolfgang (1993): *Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung*. In: *Pädagogisches Forum* 1/1993.
- Krüger-Potratz Marianne (1989): *Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte. Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung*. In: *Unterrichtswissenschaft* H. 3, S. 223 ff.
- Dieselbe (1991): *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR, mit Beiträgen von Georg Hansen und Dirk Jasper*. Münster, New York: Waxmann.
- Dieselbe (1992): *Interkulturelle Erziehung in der Diskussion – vernachlässigte Diskussionslinien und versteckte Bilder*. In: *Pädagogik und Schule in Ost und West*, H. 2, S. 84 ff.
- Larcher Dietmar (1991): *Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Leggewie Claus (1990): *Multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*. Nördlingen: Rotbuch Verlag.
- Lefeu (1993): *Lernen für Europa*. Soest: Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens 3/1993.

- Luchtenberg Sigrid (1991): *Fachsprachenunterricht für Migrantenkinder – in welchem Fach?* In: Deutsch Lernen H. 4, S. 381 ff.
- Lüdi Georges/Py Bernard (1986): *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Müller H. P. (1991): *Menschenrechte in aussereuropäischen Kulturen*. Unveröffentlichter Vortrag, Juli 1991.
- Neumann Ursula/Krüger-Potratz Marianne/Reich Hans H./Gogolin Ingrid (1990): *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung*. In Deutsch Lernen H. 1, S. 70 ff.
- Nieke Wolfgang (1986): *Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik*. In: Die deutsche Schule H. 4, S. 462 ff.
- Nieke Wolfgang (1992): *Wie ist interkulturelle Erziehung möglich?* Essen: Imaz. Internes Papier, März 1992.
- OECD (1991): *ECALP. Synthesis of Case Studies. Effective Strategies and Approaches in the Schools*. Paris: OECD, CERI (restricted).
- Ogay Tania (1992): *De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle. Les activités des organisations internationales*. Dossier zur Tagung INTER 93. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.
- Paulston Christina B. (1993): *Bildungspolitik für sprachliche Minderheiten*. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 1/93.
- Poletti Fulvio, Hg. (1992): *L'educazione interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Reich Hans H. (1992): *Anhörung «Muttersprachlicher Unterricht» im Landtag von Baden-Württemberg*. In: Deutsch lernen 1/1992, S. 77–84.
- Reich Hans H. (1993): *Bilanz der interkulturellen Erziehung in Forschung und Praxis*. Einführungsreferat an der Tagung INTER 93, Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung, Bern, März 1993 (unveröffentlicht).
- Reid Euan/Reich Hans H. (1992): *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Retschitzky Jean et al., Hg. (1989): *La recherche interculturelle*. Tomes 1/2. Paris: L'Harmattan.
- Rovere Giovanni (1977): *Testi di italiano popolare*. Roma: CSER.
- Skutnabb-Kangas Tove/Cummins James (1988): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Steiner-Khamsi Gita (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wakounig Vladimir/Busch Brigitte, Hg. (1992): *Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte. Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Watts Richard James/Andres Franz/Latscha Verena, Hgg. (1990): *Zweisprachig durch die Schule*. Bern, Stuttgart: Paul Haupt.
- Wicker Hans-Rudolf (1992): *Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften*. Unveröffentlichter Vortrag, Juni 1992.

Education et formation interculturelle dans une Europe multiculturelle – un débat au point tournant

Résumé:

L'auteure brosse un tableau des principales questions caractérisant le discours sur l'éducation interculturelle à partir du milieu des années quatre-vingt en Europe. Elle considère principalement des publications publiées en Suisse et dans les pays limitrophes. Sont identifiés comme aspects centraux et objets controversés : la position de l'éducation interculturelle par rapport aux sciences de l'éducation ; signification et usage des concepts «culture» et «droits humains» ; l'éducation interculturelle et sa relation avec l'éducation bilingue et plurilingue, notamment dans le contexte de la Suisse plurilingue ; nouvelles dimensions suite aux événements déterminant des relations différentes entre l'Europe de l'Ouest et celle de l'Est ; points de contact entre l'éducation interculturelle et d'autres modèles visant à gérer la pluralité, comme «éducation à l'Europe», «éducation internationale», et autres. L'article se conclut avec la formulation de propositions sur le plan de la recherche, tendant à dépasser la spécialisation et la séparation en faveur de choix et approches méthodologiques tenant mieux compte de la multidimensionalité et de l'internationalisation croissante de l'objet de recherche.

Intercultural education in multicultural Europe – A debate at a turning point

Summary:

The author points at the main questions characterising the present (since the mid-eighties) discussion on intercultural education in Europe. Mainly publications issued in Switzerland and the surrounding countries are considered. The following issues are regarded as central and controversial: the position of intercultural education as related to science of education ; the meaning and use of the concepts of «culture» and «human rights» ; the relationship between intercultural, bilingual and plurilingual education, as well as its particular connotation in plurilingual Switzerland ; new dimensions of the interaction between Eastern and Western Europe ; connections between concepts of intercultural education and other models like «learning for Europe», «international education» and alike. The author formulates eight theses for research. Their common denominator is abandoning the patterns of specialization and segregation, in favour of approaches and methods considered more suitable to tackle the multidimensional and international research object.