Zeitschrift: Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft = revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera d'etnologia

Herausgeber: Schweizerische Ethnologische Gesellschaft

Band: 10 (2005)

Artikel: Schule, Nation, Migration : Einführung = Ecole, société, globalisation : introduction

Autor: Oester, Kathrin / Kappus, Elke-Nicole

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1007347

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 05.02.2026

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

Schule – Nation – Migration

Einführung

Kathrin Oester und Elke-Nicole Kappus

Vor einem Jahr lancierten wir die Idee, ein Tsantsa-Dossier dem Thema Schule zu widmen. Die Motivation dazu wurzelt in den Erfahrungen mit einem ethnografischen Schulforschungsprojekt, das im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern entstand[1]. Dabei tauchte in einem von der Bildungssoziologie und den Erziehungswissenschaften dominierten Feld immer wieder die Frage nach dem Beitrag der Ethnologie zum Thema «Schulforschung» – und im speziellen Falle zur Erforschung «multikultureller Schulen» in der städtischen Migrationsgesellschaft – auf[2].

Befasste sich die Bildungssoziologie im deutschen Sprachraum in den 60er Jahren intensiv mit dem Faktor Schicht als Parameter für den Bildungserfolg von SchülerInnen, so konzentrierte sich die Ethnologie in ihren wenigen Schulstudien in den «eigenen» Gesellschaften mehrheitlich auf den Konflikt zwischen «Majorität» und «ethnischen Minderheiten».

Diese beiden Perspektiven – Schicht respektive Kultur als Differenz, erstere die Bildungssoziologie leitend, letztere die ethnologische Schulforschung – finden bis heute in den meisten Studien kaum zueinander. Haben EthnologInnen in ihrer qualitativen Forschung die Tendenz, aufs Konzept der (ethno-)kulturellen Differenz zu fokussieren und riskieren damit, den Schichtaspekt aus den Augen zu verlieren, sind umgekehrt viele quantitative bildungssoziologische Arbeiten explizit oder implizit «kultur- und geschichtsblind». D.h., sie beschränken sich oftmals auf die Erhebung von Unterschieden zwischen «Ausländern» und «Einheimischen», ohne in differenzierterer Weise die Aufenthaltsdauer, den genauen Aufenthaltsstatus von Immigranten und die Geschichte minoritärer Gruppen, ihre ethnischen Selbst- und Fremdzuschreibungen in ihre Erhebungen mit einzubeziehen. Umgekehrt beschränken sich viele anthropologische Studien – blind für den Schichtfaktor – auf die Erforschung des Umgangs mit kultureller Differenz und bestätigen gerade damit den u.a. von BildungssoziologInnen erhobenen Vorwurf, das, was sie untersuchten, mit einem essentialistischen Kulturbegriff zuallererst hervorzubringen[3]. Spiegelt sich in diesem Malaise eine wenn auch unbefriedigende so doch notwendige «Arbeitsteilung» zwischen quantitativen und qualitativen Arbeiten? Dafür spricht, dass sich die Schichtzugehörigkeit durchaus mit quantitativen Verfahren erheben lässt, nicht aber ethnische Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie die Geschichte von Minoritäten. Befriedigender als diese «Arbeitsteilung» wäre allerdings ein gegenseitiges Sich-zur-Kenntnis-Nehmen und eine systematische Zusammenarbeit.

Eine interessante Position in der Frage von Kultur und Schicht nimmt die «Inter-

1 «Multikulturelle Schulen in Bern West. Eine Studie zum Soll- und Ist-Zustand der interkulturellen Erziehung» (Arbeitstitel). Das Projekt (Leitung: Kathrin Oester, Wissenschaftliche Mitarbeitende: Elke-Nicole Kappus, Ursula Fiechter, mitarbeitende DozentInnen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ursula Arnaldi, Willy Kohler, Catrin Maler, Helen Rytz) wird Ende 2005 abgeschlossen sein.

2 Der Begriff «multikulturell» wird hier und im Folgenden nicht im Sinne eines anzustrebenden gesellschaftlichen Ideals verwendet, sondern bezeichnet die demografische Zusammensetzung einer von Migration geprägten Schule und Gesellschaft.

3 Für eine Zusammenfassung der Debatte vgl. vor allem Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke (1999: 59-69). Der Streit um den Kulturbegriff hat sich inzwischen mancherorts so verhärtet, dass sein Gebrauch *per se* mit einem essentialisierenden Ansatz verbunden und insgesamt einem Tabu

kulturelle Pädagogik» ein: entwickelt in und für die Praxis soll sie helfen, die Schule zu reformieren und sie fit für die «multikulturelle Gesellschaft» zu machen. In einem pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Rahmen entstand – im deutschen Sprachraum eng mit (reform-) pädagogischen Anliegen verknüpft – in den 1960er Jahren die «Ausländerpädagogik» mit einem stark assimilationistischen Impetus. In den 1970er und 80er Jahren entwickelte sich daraus die «Interkulturelle Pädagogik», welche mithilfe des Kulturbegriffs den assimilationistischen Ansatz zu überwinden versuchte, was ihr jedoch den Vorwurf des Essentialismus einbrachte. An ihrer Entwicklung und Ausgestaltung war auch die Ethnologie beteiligt. Heute löst sich die «Interkulturelle Pädagogik» teilweise in der von Annedore Prengel geprägten «Pädagogik der Vielfalt» auf (Prengel 1995), welche im Zeichen der Überwindung eines (migrationsbezogenen) Defizitansatzes Differenzen grundsätzlich unter dem Begriff der Heterogenität subsumiert. Der Umgang damit wird heute im Allgemeinen unter dem Begriff des *Diversity Managements* subsumiert. Dabei präsentiert sich «kulturelle Herkunft» bloss noch als eine Differenz unter anderen. Der (anstössige) Kulturbegriff ist damit zwar nicht überwunden, erscheint jedoch in der Reihe anderer Differenzen entschärft. Statt als «gewachsener Fels» und kollektives Erbe tritt «Kultur» nun in Form des *cultural heritage* als verhandel- und wandelbarer individueller Nachlass in Erscheinung, der mit anderen Eigenschaften zu hybriden Identitätsformationen verschmelzen kann.

Ist «Kultur» erst einmal zur Privatsache[4] geworden – so widersinnig das erscheinen mag – hat diese Wende doch den Vorteil, dass sich auch der Konflikt zwischen der (eher) schichtbezogenen Bildungssoziologie und der (eher) kulturbezogenen «Ethnologie der Erziehung» zusehends entschärft. Denn in dem Masse, wie sowohl Schichtzugehörigkeit wie kulturelle Herkunft bloss noch «Eigenschaften» von Individuen sind – auf dieselbe Ebene wie der Lifestyle oder die Konfession gerückt – verlieren sie ihren gesellschaftspolitischen Stachel.

Eine andere Wende hat die Auseinandersetzung mit dem Kultur- und Schichtbegriff im französischen Sprachraum genommen: Mit *Die Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu und Passeron 1971) schoben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron bereits zu Beginn der 60er Jahre eingleisigen Argumentationen den Riegel vor und verknüpften die beiden Begriffe «Kultur» und «Schicht» in einem flexiblen, machtsensiblen Konzept, mit dessen Hilfe sich das «soziale» und das «kulturelle Kapital» von SchülerInnen und Lehrpersonen differenziert erforschen lässt.

Abgesehen von den unterschiedlichen ethnologischen und bildungssoziologischen Akzenten auf Kultur respektive Schicht als Differenzmerkmale, fragt es sich, auf welche Traditionen die ethnologische Schulforschung zurückblicken kann?

Die politische Anthropologie hat interessante Ansätze zur Entstehung und Funktion staatlicher Institutionen entwickelt, die sich für eine vergleichende Schulforschung nutzen lassen; die Enkulturationsstudien der Kulturanthropologie haben auf kulturvergleichender Basis neue Einblicke in den Sozialisationsprozess vermittelt; die Sozialanthropologie hat Ansätze zur gesellschaftlichen Produktion und rituellen Reproduktion von Institutionen wie der Schule im Nationalstaat und allgemein in komplexen Gesellschaften entwickelt; die Theoriebildung zum sozialen Wandel nahm Einfluss auf die Migrationsforschung, und besonders in Grossbritannien blieben die Ergebnisse einer «Ethnografie der Kommunikation» nicht ohne Einfluss auf die Bildungsreformen (Street 2004: 1). Am nachhaltigsten dürfte sich allerdings der Einfluss der ethnografischen *Methode*, wie sie in der klassischen Schulethnografie von Paul Willis', *Learning to Labour* (Willis 1977), sowie in Lois Weis' *Between Two Worlds* (Weis 1985) angewendet wurde, auf die Schulforschung ausgewirkt haben. Beide Studien wurzeln in dem in Birmingham in den 60er Jahren entstandenen *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) und

unterworfen wurde. Damit wurde die Chance für eine offene Auseinandersetzung aber vorerst verspielt.

[4] Auf diese Tendenz verweist u.a. Zygmunt Bauman in seinem Artikel «Moderne und Ambivalenz» (1992).

dem neuen Forschungsparadigma der *Cultural Studies*. Zu ihren zentralen Ansätzen gehört die ethnografische Methode im Dienste einer «Geschichtsschreibung von unten». Schule wird hier nicht aus der Sicht des «Lehrkörpers, der Schuladministration, der Lehrmittelindustrie und der Schulbehörde analysiert, sondern aus der Perspektive ihrer Gemeinde, ihrer "Klienten": der Schülerschaft, der Elternschaft und dem Wohnviertel», wie Gita Steiner-Khamsi schreibt (1992: 79). Speziell für jene, «die ihr Augenmerk auf Minderheiten richten, deren Geschichte über Generationen in keinem Lehrbuch beschrieben wurde und deren Stimmen in der öffentlichen Sphäre (z.B. in der Bildungspolitik) ungehört blieben, ist die Sicht einer "Geschichte von unten" verheissungsvoll».

Trotz der genannten theoretischen und methodischen Konzepte fällt es schwer, einen roten Faden zu entdecken, der sich durch die diversen Ansätze zieht und eine profilierte «anthropologische Schulforschung» begründen würde[5]. Am ehesten dürfte sich ein solcher Wissenskanon mit eigenem Profil und eigener Tradition in der amerikanischen *anthropology of education* herausgebildet haben, die sich in den 30er, 40er Jahren schwerpunktmässig mit Fragen der Sozialisation und Enkulturation sowie später mit der internen nationalstaatlichen Differenzierung im Rahmen von Rasse, Klasse und Ethnizität befasste. Die stark an der Tradition der *Culture-and-personality*-Studien sowie der Psychologie von Erik Erikson ausgerichtete Forschung zu Fragen der intrapsychischen und interpsychischen Transmission kultureller Muster inspirierte auch noch das frühe Werk von George und Louise Spindler, den beiden «Begründern» der *anthropology of education* (s. dazu die Anthologie *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000, Spindler/Spindler 2000*).

Zusammen mit dem 1968 gegründeten *Council on Anthropology and Education* (CAE), der seit 1973 publizierten Zeitschrift *Anthropology & Education Quarterly* sowie den regelmässig stattfindenden Panels und Konferenzen der American Anthropological Association (AAA) hat sie im angelsächsischen Sprachraum die kritische Grösse und notwendige Institutionalisierung erreicht, um als Subdisziplin eine eigene Identität zu erlangen.

Doch macht gerade auch Bradley Levinson in seinem Beitrag im vorliegenden Dossier darauf aufmerksam, wie wenig es der U.S.-amerikanischen *anthropology of education* in der Vergangenheit gelungen ist, sich in einen fruchtbaren Dialog mit der Bildungssoziologie und den Erziehungswissenschaften zu begeben. Auch aus Sicht von Robert Funnel und Richard Smith (1981) ist es bis zu Beginn der 80er-Jahre nicht gelungen, einen klaren Zusammenhang zwischen personaler Identität, Kultur und institutionellen Bedeutungen zu formulieren. Statt die Frage nach dem Konflikt und der institutionellen Macht ins Zentrum zu stellen, hat die *anthropology of education* Fragen der Enkulturation und der vergleichenden Erziehungsforschung allenfalls durch entwicklungsethnologisch inspirierte Bildungsfragen in den Ländern des Südens und mit der Untersuchung von Integration und Ausschluss kultureller Minoritäten in den «entwickelten Ländern» unter dem Aspekt der kulturellen Reproduktion und Transmission ergänzt.

Die Erforschung multikultureller Schulen in der Migrationsgesellschaft – in denen sich das Spannungsfeld zwischen Lokalem und Globalem besonders deutlich manifestiert – kann sich jedoch vor Fragen rund um das Zusammenspiel von Kultur, institutioneller Macht und Identität nicht verschliessen. Als solches stellen gerade diese Schulen einen privilegierten Ort dar, an dem EthnologInnen «klassischen» Fragestellungen der Disziplin – nach Produktion und Reproduktion von Gemeinschaft – in der heutigen komplexen Weltgesellschaft nachgehen können (s. Bourdieu 1989: 10). Diese Prämisse für eine «Anthropologie der Schule» soll in der Folge kurz näher skizziert werden.

Die Rolle der öffentlichen Schule in der Konstruktion der Nation ist weitgehend unbestritten. Ihre Aufgabe war es, SchülerInnen durch die Vermittlung von Grund- und Allgemeinwissen sowie

[5] Brian Street beklagt auch für Grossbritannien das Fehlen einer «anthropology of education»: «In Britain anthropologists have historically paid less attention to education [...] there is no one "anthropology of education", only different traditions over time and in space shaped by local practices» (Street 2004: 1).

Schreib- und Lesekenntnissen auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Unabhängig aller sozialer und/oder kultureller Differenz wurden die SchülerInnen durch die schulische «Allgemein-»Bildung zu unmittelbaren Mitgliedern einer «Kultur- und Sprachgemeinschaft» und dadurch zu Anwärtern einer «moralisch legitimierten Staatsbürgerschaft» (Szporluk 1998: 17). Diese Konstruktion von Gemeinschaft war in gewissem Sinne die Grundbedingung für die zweite Aufgabe der Schule: die Selektion der SchülerInnen entlang von Bildungsstandards.

Wo Schulerfolg Grundlage weiterführender Bildung ist, kommt der Schule auch in der Verteilung sozialer Positionen sowie der Möglichkeit gesellschaftlichen Aufstiegs eine wichtige Rolle zu. Wie zahlreiche bildungssoziologische Untersuchungen zeigen, ist sie dabei an der Reproduktion sozialer Ungleichheit massgeblich beteiligt. Die Schule scheint somit eine Institution zu sein, welche das Spannungsfeld sozialer Stratifikation zu überbrücken vermag, indem sie über Bildung eine Gemeinschaft schafft, die sich anhand vom Bildungs*grad* zugleich wieder differenzieren lässt. Im Sinne dieser ambivalenten Funktion war die öffentliche Schule stets ein so wichtiges Instrument des «nation buildings», dass Ernest Gellner das Erziehungsmonopol des Staates hinsichtlich der Integration moderner Gesellschaften als «weitaus wichtiger und zentraler» bezeichnet «als das Monopol auf die legitime Gewalt» (1991: 56f.).

In den heutigen Migrationsgesellschaften präsentiert sich die Ambivalenz und doppelte Funktion des Bildungssystems zwischen Integration und Selektion in neuer Form. Wo die Arbeitsmarktpolitik MigrantInnen auf die unteren sozialen Ränge der Gesellschaft[6] verteilt (Hoffmann-Nowotny 1973), vermischen sich «Kultur», «Status» und «Schicht» im Bild des «bildungfernen Ausländers» zu einer neuen Form. Während «Bildung» für die Mitglieder der Nation stets Motor eines erwünschten sozialen Aufstiegs darstellte, geht eben dieser Weg für MigrantInnen mit jener Assimilation einher, welche nach Charles Taylor «eine Todsünde» vor dem Ideal kultureller Authentizität und nationaler Identität bedeutet (1993). Stand Kultur in der nationalen Gesellschaft stets für «Bildung» (und war häufig genug deren Synonym), stehen die beiden Begriffe in der Migrationsgesellschaft einander bisweilen antagonistisch gegenüber: so lange die «fremde Sprache und Kultur» nicht Teil der (Bildungs-)Norm darstellt, anhand derer die Schulen selektionieren und dabei Mitglieder der Gesellschaft rekrutieren, bleibt das kulturelle Wissen der «Fremden» unbrauchbar für den sozialen Aufstieg. Eine Anthropologie der Schule kann vor diesem Hintergrund interessante Einblicke in die Frage ermöglichen, wie Kultur, Bildung, Identität und Herkunft in der Konstruktion einer «moralisch legitimen Mitgliedschaft» in den aktuellen Gemeinschaften zusammenspielen.

Trotz seines «nationalen Fundaments» ist auch das Bildungssystem selbst längst zum Teil des Globalisierungsprozesses geworden. Die strikte Reproduktion des «Nationalen» scheint angesichts globaler Märkte und einer zunehmend internationalen Vernetzung der Politik unhaltbar und überholt (s. Mannitz 2002: 5f.). Nach wie vor fungiert die Schule dabei als «a crucial interface of communication between the generations and between the public and the private» (ibid.) bzw. als Relais zwischen Vergangenheit und Gegenwart sowie zwischen Familie und Gesellschaft (Lévi-Strauss 1975). Dabei stellt sich jedoch zunehmend die Frage, für *welche* Gesellschaft sie die Schüler und Schülerinnen zukünftig vorbereiten soll; damit einher gehen Fragen danach, welches Wissen vermittelt, welche Form der Öffentlichkeit produziert, welche Standards gesellschaftlicher Mitgliedschaft offeriert werden sollen. Nach Lévi-Strauss spiegelt die Krise der Schule nicht zuletzt das Dilemma der Zivilisation sowie einer Gesellschaft wider, die in einer zunehmend unübersichtlichen Welt der Waren und der Märkte «den Sinn ihres Funktionierens mehr und mehr einbüsst» (1975). Auch in diesem Zusammenhang erlaubt anthropologische Schulforschung interes-

[6] Ein ganz anderes Bild ergibt sich im Falle von «Qualitätsmigranten». Diese Figur ist jedoch im Diskurs um «multikulturelle Schulen» kaum präsent. Hier dominiert das Bild des «bildungsfernen Ausländers», das die Einstellung vis-à-vis Migranten bisweilen ganz unabhängig von deren Bildungshintergrund prägt.

sante Einblicke in die Redefinition der Verhältnisse von privater und öffentlicher Sphäre[7], von Zivilgesellschaft und Staat sowie in die Frage nach Produktion und Reproduktion von Wissen und Macht in der globalen Wissensgesellschaft.

Wo sich Wissen immer weiter spezialisiert, erscheint die Ausdifferenzierung der Bildungslandschaft eine logische Folge. Die Individualisierung der Lebens- und Bildungsverläufe scheint dabei eine Lösung gegen die Nivellierung des Wissens zu bieten, welche – wie manche Diskurse nicht zuletzt rund um «multikulturelle Schulen» suggerieren – die Konkurrenzfähigkeit von Individuen und sozialen Gruppen hemmt. Wo allerdings das Bildungsmonopol des Staates zur Debatte steht, stellt sich zugleich die Frage, wer in einer zunehmend nach ökonomischen Gesichtspunkten ausdifferenzierten Bildungslandschaft die Gesellschaft «bildet»; bzw. welche Institution an die Stelle der Schule als Ort (gesamt-) gesellschaftlicher Sozialisation tritt und deren Rolle als massgebliche Instanz der Konstruktion und Integration von Gesellschaft «übernimmt».

Viele der theoretischen Debatten rund um die (Re-)Nationalisierung und Globalisierung der Gesellschaft spiegeln sich daher unmittelbar vor Ort in den Schulen (nicht nur) der Migrationsgesellschaften. Schule erschien uns demnach – je länger wir uns mit der Thematik beschäftigten – ein privilegiertes Feld für die ethnologische Theorie und Praxis. Ebenso schienen sich aktuelle Theorien der Sozialanthropologie für die Schulforschung geradezu anzubieten. Tatsächlich stiessen wir in unserer Forschung immer wieder auf bildungssoziologische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aneignungen und Übersetzungen anthropologischer Konzepte; immer wieder trafen wir auch auf EthnologInnen, die in den Forschungsprojekten und den Instituten der erwähnten Disziplinen arbeiteten. Immer wieder stiessen wir auch auf spannende Artikel und Bücher – aber auf eine «Schulanthropologie», die sich den oben skizzierten Fragen im europäischen Kontext widmet, trafen wir nicht.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschlossen, mit dem vorliegenden Dossier ein Forum für Ethnologinnen und Ethnologen zu schaffen, die in und über «Schulen» arbeiten. Wir wollten mehr darüber wissen, in welchen theoretischen, praktischen und institutionellen Zusammenhängen sie Schulforschung betreiben und welche Ansätze einer Schulanthropologie sich dabei abzeichneten. Statt einzig Experten und Expertinnen für Beiträge zum Thema anzufragen, verfassten wir daher einen *Call for Papers* in französischer, deutscher und englischer Sprache und streuten ihn möglichst breit über Institute, persönliche Netzwerke und über das *world wide web*.

Das Ergebnis dieses «Experiments» sind ausgewählte Beiträge aus den USA, der Schweiz, Österreich, Deutschland und Frankreich über Schulforschungen und -projekte in der Schweiz, La Réunion, Deutschland, Mexiko, Frankreich und den USA, welche sich allesamt in das oben skizzierte Spannungsfeld der «Glokalisierung» einreihen lassen und in der Folge kurz vorgestellt werden sollen.

BRADLEY LEVINSON zeichnet in seinem Beitrag die Geschichte der US-amerikanischen *anthropology of education* nach. Unter dem Stichwort «too much culture, not enough politics» kritisiert der Autor, nicht zuletzt in Verweis auf seine eigenen Arbeiten zu den *secondarias (*Sekundarschulen*)* in Mexiko, die starke Ausrichtung der Disziplin auf Fragen der *diversity*, die den Blick auf die Funktion der Schule im Bereich der Konstruktion von Gemeinschaft und Gesellschaft weitgehend verstellten. Als mögliche und vielversprechende Entwicklungsrichtung verweist der Autor auf neuere Forschungen im Bereich der *citizenship education*. Damit wirft er nicht zuletzt die Frage nach dem Verhältnis von *civic culture* und *ethno-national culture* in der aktuellen Staatsbürgerschaftsdebatte sowie der Rolle von Schulen in der Vermittlung derselben auf.

MELANIE BUSHS explizit politisch engagierter Artikel schreibt sich in die klassischen *diversity studies* der *anthropology of education* ein. Der Beitrag «Social norms,

[7] Zur Debatte steht nicht zuletzt, welche «öffentlichen Identitäten» der gesellschaftlichen Mitgliedschaft zu Grunde liegen und über welche «öffentliche Kultur» sich die Gesellschaft definiert.

racial narratives and the mission of the public education» verweist auf die Grenzen integrativer Schulmodelle in einer sozial stratifizierten und räumlich segregierten Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund, argumentiert die Autorin, reproduzieren die Schulen in den USA trotz *equal opportunity*-Massnahmen die dominanten Werte der WASP's und somit auch die soziale Diskriminierung anderer Bevölkerungsgruppen. Damit eröffnet der Beitrag die Frage danach, ob, inwieweit und unter welchen Bedingungen Schule zu einem Agenten sozialen Wandels werden kann – ein Anspruch, der implizit vielen Projekten sowohl der *anthropology of education* als auch weltweiter Bildungsreformen zugrunde liegt.

Die Artikel von ISABELLE STREISSLER und BARBARA WALDIS verweisen darauf, dass es sich bei diesen beiden Ansätzen – *community studies* auf der einen, *diversity studies* auf der anderen Seite – nicht wirklich um ein *Entweder-Oder* handeln muss, sondern dass gerade ethnografische Schulforschung die Zwischentöne von Differenz und Gleichheit ausloten kann. So zeigt STREISSLER in ihrem Beitrag, wie der von Levinson thematisierte Gleichheitsdiskurs der *secondarias* in Mexiko in den weiterführenden *preparatorias* in einem «hidden curriculum» durch andere, eher die Ungleichheit fördernde gesellschaftliche Praktiken angereichert oder gar ersetzt wird. WALDIS zeigt anhand ihrer Forschung zur Staatsbürgerschaft und *citizenship education* in La Réunion die Implikationen auf, welche die Gegenüberstellung von Kultur *versus* Politik sowie Multikulturalität *versus* republikanischem Universalismus im postkolonialen Kontext des Überseedepartements mit sich bringt. Der Beitrag macht auf die Gefahren der bereits erwähnten «Kulturblindheit» republikanischer, universalistischer oder anderer «zivilisatorischer» Diskurse aufmerksam und erinnert daran, dass Politik sich wohl ebenso wenig ohne Kultur denken lässt wie Kultur ohne Politik. Anhand der diskursiven Strategien von Lehrpersonen verweist der Artikel auf die Möglichkeit, die Opposition von kultureller Spezifizität und republikanischem Universalismus zu überwinden und lädt somit in gewissem Sinne, ebenso wie der Beitrag Levinsons, dazu ein, das Verhältnis von *ethnic* und *civic culture* erneut zu überdenken. MICHAELA HEID nähert sich der Debatte um *community* und *diversity* dagegen von einer ganz anderen Seite: Sie untersucht das Klassenzimmer als «Lebenswelt», welche sich die Jugendlichen durch einen spezifischen Umgang mit Raum und Zeit – der sich deutlich von jenen der Lehrer und Erwachsenen abgrenzt – aneignen. In diesem Beitrag wird – noch stärker als in den anderen – die ethnografische Methode als ein spezifischer Beitrag der Ethnologie an die Schulforschung thematisiert und präsentiert.

Der zweite Teil des Dossiers präsentiert Projekte aus dem Umfeld von Schule und Bildung, die von EthnologInnen initiiert und/oder durchgeführt werden. Sie widerspiegeln die aktuelle Diskussion um die Chancen und Gefahren angewandter Forschung sowie eine Popularisierung der Ethnologie, deren Wissen um die soziale und politische Organisation kultureller Vielfalt im Rahmen einer Globalisierungs- und Multikulturalismusideologie zunehmend als soziale «Grundkompetenz» gehandelt wird.

Der Frage nach der Möglichkeit, Notwendigkeit sowie den Gefahren der Popularisierung anthropologischen Wissens geht SUSANNE JOST am Beispiel der Museumsethnologie nach, die diesen Schritt in die Öffentlichkeit bereits gegangen ist. Der Text ist ein klares Plädoyer an die Ethnologie, sich der gegenwärtigen Popularität ethnologischer Themen zu stellen, den Schritt aus der Akademie in die Öffentlichkeit zu wagen und dabei nicht zuletzt die «Lücke im Lehrplan» der Schulen zu schliessen, die sich im Rahmen von Migration und Globalisierung ergibt. Die Beiträge von URSULA BERTELS und SABINE EYLERT, AGATHE LOPEZ sowie MARGRIT KAUFMANN geben ein Beispiel, wie sich die Ethnologie im Schulumfeld der Öffentlichkeit präsentiert; sie zeigen auch, welche theoretischen Konzepte in die Praxis einfliessen, wo Lücken bestehen und sollen nicht zuletzt zur Debatte über die

Relevanz und Konsequenz der Theorie für eine mögliche anthropologische Praxis einladen: AGATHE LOPEZ präsentiert mit «ethnokids», ein Projekt, das unter der Leitung von Frédéric de Goldschmidt und Chantal Deltenre-De Bruycker in der Tradition einer «Ethnologie des Alltags» sowie einer Stadtanthropologie à la Gérard Althabe steht. Das Projekt «Interkulturelle Kompetenz in der Schule», basiert auf der Dritt-Kultur-Perspektive nach Gudykunst u.a. (1977), für das die Projektleiterinnen 2003 mit einem Innovationspreis des deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ausgezeichnet wurden. MARGARET KAUFMANN wiederum bezieht sich in ihrer Arbeit im Integrationsprojekt «Mama lernt Deutsch» auf ethnopsychoanalytische Ansätze sowie auf die *Cultural Studies*.

Das Dossiers skizziert demnach den breiten Rahmen einer möglichen «Schulethnologie». Jeder der Beiträge hat in der Redaktion Diskussionen ausgelöst. Man sah die Theorie nur oberflächlich präsentiert, die Ethnologie nicht disziplingerecht repräsentiert und – vornehmlich – den Kulturbegriff nur ungenügend reflektiert. Zugleich verweisen die Beiträge gerade in ihrer Vielfalt der theoretischen Ansätze und der impliziten oder expliziten Konzeptionen von Kultur darauf, wie wichtig der Dialog der Ethnologie mit «ihren Praktikern» ausserhalb der Akademie ist und unterstreichen damit die Forderung Josts nach einer Öffnung der akademischen Ethnologie. Das Dossier soll in diesem Sinne nicht zuletzt als Einladung zu einer Diskussion darüber dienen, was die Ethnologie und was EthnologInnen in der Theorie und Praxis von Schule und Erziehung tun könn(t)en.

Bei der Vorbereitung sind wir auf zahlreiche weitere Studien gestossen. Auch wenn sie an dieser Stelle nicht präsentiert werden können, so zeigen sie doch das Potential und die Dynamik des «Forschungsfeldes Schule» deutlich machen: Die südafrikanische Anthropologin Denise Newnham arbeitet an einer Studie über Integration und Ausschluss von Schulkindern mit Migrationshintergrund im Wallis; Severino E. Ngoenha (Universität Lausanne) arbeitet an dem Projekt «assimilationnisme et multiculturalisme: Les enjeux de l'éducation en Afrique Australe» (Leitung Gérard Berthoud); unser eigenes Projekt über «multikulturelle Schulen in Bern West» steht kurz vor dem Abschluss. Auch auf der Ebene der «angewandten Anthropologie» ist in der Schweiz einiges im Gang: In Neuchâtel haben Studierende des Ethnologischen Seminars im vergangenen Jahr in den öffentlichen Schulen der Stadt verschiedene Unterrichtseinheiten gestaltet. Dieses Projekt unter Leitung von Ellen Hertz ist von Seiten der Schulen auf starkes Interesse gestossen und «wartet» auf eine Weiterführung. Kurse wie die im Artikel von Margaret Kaufmann beschriebenen «Mama lernt Deutsch» werden in verschiedenen Städten der Schweiz – zum Teil unter ethnologischer Leitung – durchgeführt. Eine Schule im Kanton Waadt nimmt bereits an dem von Lopez präsentierten Projekt «ethnokids» teil. All dies, und vieles mehr, sind Zeichen, dass sich etwas «bewegt». Wir hoffen, mit dem vorliegenden Dossier den Blick auf ein (noch) marginales Feld der schweizerischen Ethnologie zu lenken und all jene in und ausserhalb der SEG anzusprechen, die sich mit der sozialanthropologischen Theorie und Praxis im Bereich der Schule beschäftigen.

(Literaturliste auf Seite 33-34)

Ecole – société – globalisation

Introduction

Kathrin Oester et Elke-Nicole Kappus

L'idée de consacrer un dossier de *Tsantsa* sur la thématique de l'école fut lancée voici un an; elle était motivée par les expériences faites au cours d'un projet de recherche ethnographique sur l'école dans le cadre de la formation des enseignant·e·s à Berne[1]. La question de l'apport de l'ethnologie à ce domaine, dominé par la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation, se pose souvent, et tout particulièrement dans le cas des «écoles multiculturelles»[2] des sociétés urbaines d'aujourd'hui, marquées par la globalisation et la migration.

Au cours des années 1960 dans l'espace germanophone, la sociologie de l'éducation s'est concentrée intensivement sur la variable de la classe sociale comme paramètre déterminant la réussite scolaire des élèves; pour sa part, dans le peu d'études dédiées aux écoles de «sa propre» société, l'ethnologie s'est concentrée principalement sur le conflit entre «majorité» et «minorités ethniques». Les deux perspectives – classe ou culture en tant que facteur de différence – n'ont à ce jour presque jamais été prises en compte simultanément. Dans leurs études qualitatives, les ethnologues ont tendance à se focaliser sur le concept de la différence (ethno)culturelle et risquent ainsi de perdre de vue la dimension de classe. A l'inverse, de nombreuses études sociologiques quantitatives sont explicitement ou implicitement «aveugles à la question de la culture et de l'histoire»; souvent, elles se limitent à relever la différence entre «étrangers» et «autochtones» sans prendre en compte dans leurs résultats la durée de séjour, le statut exact des migrants, l'histoire des groupes minoritaires, ou leur définition ethnique auto- et hétéro-attribuée. De leur coté, de nombreuses études anthropologiques, aveugles au facteur de classe, ne s'intéressent qu'à la façon dont la différence culturelle est prise en compte, contribuant ainsi directement à alimenter le reproche qu'elles véhiculent un concept essentialiste de la culture, reproche qui leur est notamment adressé par les sociologues de l'éducation[3]. Ce malaise est-il le reflet d'une sorte de «partage des tâches», insatisfaisant mais néanmoins nécessaire, entre les recherches quantitatives et qualitatives? Il est vrai que l'appartenance à une classe sociale peut être déterminée par des méthodes quantitatives, alors que tel n'est pas le cas de la définition ethnique auto- et hétéro-attribuée, ainsi que de l'histoire des minorités. Plutôt que de se «partager le travail», il vaudrait donc mieux apprendre à se connaître et collaborer de façon systématique.

La «pédagogie interculturelle» occupe une position intéressante en ce qui concerne cette question de la culture et de la classe sociale. Développée dans et pour la pratique, elle vise à réformer l'école et à la rendre capable de faire face à la «société

[1] «Ecoles multiculturelles à Berne Ouest. Une étude sur la situation énoncée et réelle de l'éducation interculturelle» (titre provisoire). Le projet se terminera à fin de l'année 2005 (direction: Kathrin Oester, collaboratrices scientifiques: Elke-Nicole Kappus, Ursula Fiechter, étudiant·e·s de la formation des enseignant·e·s: Ursula Arnaldi, Willy Kohler, Catrin Maler, Helen Rytz).

[2] Le concept «multiculturel» n'est pas utilisé ici dans le sens d'un idéal social auquel il faudrait tendre, mais désigne la composition démographique d'une école et d'une société marquées par la migration.

[3] Pour un résumé des débats, voir entre autres Isabell Diehm et Frank-Olaf Radtke (1999: 59-69). A certains endroits, le conflit autour du concept de culture s'est entretemps tellement durci que le simple fait de l'utiliser est associé à une démarche essentialiste et est devenu tabou, ce qui bloque toute occasion d'en discuter ouvertement.

multiculturelle». Une «pédagogie pour les étrangers», liée à un réflexe assimilationiste, a émergé dans les années 1960 au sein de la pédagogie et des sciences de l'éducation (germanophones). Puis, dans les années 1970 et 1980, s'est développée une «pédagogie interculturelle», qui a essayé de dépasser la démarche assimilationiste par le concept de culture, ce qui lui a cependant valu d'être critiquée comme essentialiste; l'ethnologie a également participé à son développement et à son organisation. De nos jours, cette pédagogie interculturelle évolue vers une «pédagogie de la pluralité», comme la définit Annedore Prengel (1995). Cette approche, résumée par la notion de *diversity management*, conceptualise les différences en tant qu'hétérogénéité et essaie d'éviter l'idée de déficit (lié aux migrations). L'«appartenance culturelle» ne constitue ainsi plus qu'une différence parmi d'autres, et le concept de culture (un facteur de différenciation parmi d'autres) semble dès lors moins déterminant. La «culture» n'est plus considérée comme un «roc immuable», un héritage collectif, mais est conceptualisée comme *cultural heritage*, à savoir un héritage individuel négociable et transformable, qui peut se fondre avec d'autres attributs dans des identités hybrides.

Lorsque la culture devient une affaire privée[4], un tel glissement comporte paradoxalement l'avantage d'atténuer très fortement le conflit entre la sociologie de l'éducation, axée sur les classes sociales, et l'ethnologie de l'éducation, axée sur la culture. Car lorsque l'appartenance sociale ou la provenance culturelle ne sont plus que des «attributs» de l'individu – au même titre que le style de vie ou la confession –, elles perdent leur enjeu sociopolitique.

Dans le monde francophone, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont proposé une autre mise en perspective des concepts de culture et de classe sociale. Dans leur ouvrage intitulé *L'illusion de l'égalité des chances* (Bourdieu et Passeron 1971), ils démontrent que l'usage restreint des concepts de classe et de culture n'a pas de sens et ils préfèrent les associer à la notion plus flexible de «capital social et culturel» des élèves et des enseignants, qui prend en compte les rapports de pouvoir et la reproduction des inégalités.

Mais au-delà de l'accent différent mis sur la classe sociale ou la culture en tant que marqueur de différence, sur quelles traditions se base la recherche ethnologique sur l'école?

Pour analyser la création et la fonction des institutions publiques, l'anthropologie politique a développé des concepts intéressants qui peuvent être utilisés dans la recherche comparative sur l'école. Du côté de l'anthropologie culturelle, les études sur l'enculturation ont permis, en raison des comparaisons qu'elles établissent, une meilleure compréhension des processus de socialisation. L'anthropologie sociale a quant à elle développé des concepts pour expliquer la production sociale et la reproduction rituelle d'institutions telles que l'école dans l'Etat national et dans les sociétés complexes de façon générale. Enfin, les débats théoriques autour du changement social ont influencé la recherche sur la migration; les réformes pédagogiques, notamment en Grande-Bretagne, ont intégré les résultats d'études en «ethnologie de la communication» (Street 2004: 1). L'influence la plus marquante est néanmoins celle de la méthode ethnographique, telle qu'elle est appliquée dans l'ouvrage classique d'ethnographie scolaire de Paul Willis, *Learning to Labour* (1977), ainsi que dans celui de Lois Weis, *Between Two Worlds* (1985). Ces deux études sont issues du Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), créé dans les années 1960 à Birmingham, et sont ancrées dans le nouveau paradigme de recherche des *cultural studies*. Parmi les concepts centraux développés dans cette approche, on retiendra l'idée que la méthode ethnographique doit se mettre au service d'une «écriture de l'histoire par le bas». Il ne s'agit pas d'analyser l'école du point de vue «du corps enseignant, de l'administration scolaire, de la production de matériel pédadogique et des autorités scolaires, mais plutôt de la perspective de sa communauté, ses "clients", à savoir les

[4] Cette tendance est notée, entre autres, par Zygmunt Bauman dans son article «Moderne und Ambivalenz» (1992).

élèves, les parents et le quartier dans lequel elle est située», selon les termes de Gita Steiner-Khamsi (1992: 79). La perspective d'une «histoire par le bas» est pleine de promesses, en particulier pour qui s'intéresse aux minorités dont l'histoire n'a jamais figuré dans aucun manuel et dont les voix sont restées muettes dans l'espace public, les débats sur la politique scolaire par exemple.

Malgré ces concepts théoriques et méthodologiques, il est difficile de repérer le fil rouge qui relie les diverses approches et qui puisse fonder une «recherche anthropologique sur l'école» spécifique[5]. C'est probablement dans l'*anthropology of education* états-unienne qu'apparaît le plus distinctement un tel canon scientifique avec son profil propre et sa tradition. Dans les années 1930 et 1940, ce courant s'est principalement intéressé aux questions de socialisation et d'enculturation, puis aux différenciations intra-nationales selon la race, la classe sociale et l'ethnicité. La recherche sur la transmission intra- et interpsychique de schémas culturels, fortement basée sur la tradition des études issues du courant *culture and personality*, ainsi que sur la psychologie de Erik Erikson, ont également inspiré les premiers travaux de George et Louise Spindler, les deux «fondateurs» de l'*anthropology of education* (voir à ce sujet l'anthologie *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000*, publiée en 2000).

Avec le *Council on Anthropology and Education* (CAE) fondé en 1968, la revue *Anthropology & Education Quarterly* publiée dès 1973, ainsi que les panels et conférences régulièrement organisés par l'American Anthropological Association (AAA), l'*anthropology of education* a atteint dans le monde anglophone la taille critique et l'institutionnalisation nécessaires pour obtenir une identité propre en tant que sous-discipline.

Dans son article au présent dossier, Bradley Levinson attire à juste titre notre attention sur le fait que l'*anthropology of education* états-unienne n'a pas réussi à entamer un dialogue fructueux avec la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation. Selon Robert Funnel et Richard Smith (1981), il n'a pas été possible, jusque dans les années 1980, de formuler un lien clair entre l'identité personnelle, la culture et les normes institutionnelles. Au lieu de placer la question du conflit et du pouvoir institutionnel au centre de l'analyse, l'*anthropology of education* s'est tout au plus contentée de compléter les études sur l'enculturation et les recherches comparatives en éducation avec d'une part des questions liées à la formation dans les pays du Sud, inspirées par l'anthropologie du développement, et d'autre part avec l'analyse de l'intégration et de l'exclusion des minorités culturelles dans les «pays développés», sous l'aspect de la reproduction et de la transmission culturelle.

Cependant, l'analyse des écoles multiculturelles dans les sociétés globalisées – dans lesquelles la tension entre le local et le global est particulièrement présente – ne peut négliger l'articulation entre culture, pouvoir institutionnel et identité. Pour les ethnologues, ces écoles constituent justement un espace privilégié pour étudier les questions «classiques» de leur discipline, relatives à la construction et à la reproduction sociales, dans le contexte de la mondialisation (voir Bourdieu 1989: 10). C'est sur la base de cette prémisse que nous allons ici chercher à esquisser un cadre à une «anthropologie de l'école».

Le rôle de l'école publique dans la construction de la nation est quasiment incontesté. Sa tâche consiste en effet à préparer les écoliers et écolières à la vie sociale, par la transmission de connaissances de base, ainsi que par l'apprentissage des compétences d'écriture et de lecture. Grâce à une formation scolaire partagée, les élèves deviennent les membres d'une communauté de culture et de langue et par là candidats à une «citoyenneté morale légitimée», indépendamment de toute différence sociale et/ou culturelle (Szporluk 1998: 17). Dans un certain sens, cette construction de la communauté constitue la condition de base pour la deuxième tâche de l'école: la sélection des élèves selon un standard de formation.

[5] Pour la Grande-Bretagne, Brian Street déplore aussi l'absence d'une *anthropology of education*: «In Britain anthropologists have historically paid less attention to education [...] there is no one "anthropology of education", only different traditions over time and in space shaped by local practices» (Street 2004: 1).

Lorsque la réussite scolaire conditionne la formation ultérieure, l'école acquiert un rôle important dans la répartition des positions sociales, ainsi que dans la possibilité de mobilité sociale. Comme le démontrent de nombreuses études en sociologie de l'éducation, elle participe par là, d'une façon déterminante, à la reproduction des inégalités sociales. L'école semble ainsi être une des institutions capables de concilier les tensions de stratification sociale en créant une communauté par l'éducation où les individus sont différenciés selon le critère du niveau de formation. En raison de cette fonction ambivalente, l'école a toujours représenté un instrument fondamental à la *nation building* et Ernest Gellner qualifie le monopole éducationnel de l'Etat comme étant «beaucoup plus important et central» que celui de la violence légitime (1991: 56sqq.).

Dans les sociétés globalisées actuelles, l'ambivalence et la double fonction intégrative et sélective du système éducatif se présentent de façon nouvelle. Alors que le marché du travail place les migrants dans les rangs inférieurs de la société[6] (Hoffmann-Nowotny 1973), l'image de «l'étranger sans formation» fait converger la «culture», le «statut social» et la «classe sociale». Alors que la «formation» a toujours été le moteur d'une ascension sociale souhaitée pour les membres de la nation, cette démarche implique, pour les migrants, l'assimilation que présente Charles Taylor (1993) comme un «péché capital» contre l'idéal d'authenticité culturelle et d'identité nationale. Alors que «culture» a toujours été comprise comme synonyme de «formation» dans la société ethno-nationale, les deux termes sont parfois antagonistes dans la société globalisée: aussi longtemps que les langue et culture «autres» ne font pas partie des normes de formation à l'aide desquelles les écoles sélectionnent et, ainsi, recrutent les membres de la société, les connaissances culturelles de «l'étranger» restent inutilisables pour l'ascension sociale. Une anthropologie de l'école peut fournir dans ce contexte des pistes intéressantes pour répondre à la question de savoir comment culture, formation, identité et origine interagissent dans la construction d'une «appartenance morale légitime» dans les sociétés actuelles.

Malgré son «fondement national», le système de formation est aussi devenu partie prenante du processus de globalisation. Au vu des marchés globalisés et d'une mise en réseau internationale de plus en plus poussée, la stricte reproduction du «national» apparaît impossible et dépassée (voir Mannitz 2002: 5sqq.). Depuis toujours, l'école fonctionne comme «a crucial interface of communication between the generations and between the public and the private» (ibid.), ou bien comme relais entre le passé et le présent, ainsi qu'entre la famille et la société (Lévi-Strauss 1975). Mais la question se pose de plus en plus de savoir à *quelle* société elle doit à présent préparer les écoliers et écolières: voilà qui incite à définir quel savoir elle doit transmettre, quelle forme d'espace public elle doit produire, quels standards de participation sociale elle doit offrir. Selon Lévi-Strauss, la crise de l'école est aussi le reflet du dilemme de la civilisation et d'une société qui «perd de plus en plus le sens de son fonctionnement» dans un monde de marchandises et de marchés de plus en plus impossibles à appréhender dans leur ensemble (ibid.). Dans ce contexte, la recherche anthropologique sur l'école offre des perspectives intéressantes sur la redéfinition du rapport entre sphères publique et privée[7], entre société civile et Etat, ainsi que sur la question de la production et de la reproduction du savoir et du pouvoir dans la société scientifique globale.

Lorsque le savoir se spécialise de plus en plus, il semble logique que le paysage de la formation se différencie également davantage. L'individualisation des parcours de vie et de formation apparaît – ainsi que le suggèrent certains discours, notamment sur les «écoles multiculturelles» – comme une solution à opposer au nivellement du savoir qui diminue la capacité de concurrence des individus et des groupes sociaux. Néanmoins, lorsque le débat porte sur le monopole de formation de l'Etat, la question se pose forcé-

[6] La situation est tout autre dans le cas des «migrants qualifiés». Cette figure est en effet quasiment absente du discours autour sur les «écoles multiculturelles», où domine l'image d'un étranger non formé – image qui influence souvent l'attitude envers les migrants quel que soit leur niveau de formation réel.

[7] Un aspect important du débat est de savoir quelles appartenances sociales sont à la base des «identités publiques» et par quelle «culture publique» la société se définit.

ment de savoir qui «forme» la société dans un paysage de formation de plus en plus différencié selon des critères économiques, ou alors quelle institution remplace l'école comme lieu de socialisation, qui «prend en charge» son rôle d'instance principale de construction et d'intégration sociale.

De nombreux débats théoriques sur la (re)nationalisation et la globalisation de la société se répercutent directement dans les écoles des sociétés globalisées. Plus nous nous sommes intéressées à cette thématique, plus l'école nous est apparue comme un lieu privilégié pour la théorie et la pratique ethnologiques. De même, les théories actuelles de l'anthropologie sociale semblent se prêter parfaitement à la recherche sur l'école. Au cours de nos recherches, nous avons rencontré de nombreuses adaptations ou traductions de concepts anthropologiques dans des disciplines comme la sociologie de l'éducation, la pédagogie ou les sciences de l'éducation. Nous avons également rencontré des ethnologues travaillant pour les projets de recherche dans les instituts de ces mêmes disciplines. Nous avons enfin parcouru des articles et des ouvrages intéressants, mais nous n'avons pas trouvé, dans le contexte européen, une véritable «anthropologie de l'école» qui traite des questions résumées ici.

C'est pourquoi nous avons résolu de mettre sur pied, par le biais de ce dossier, un forum destiné aux ethnologues qui travaillent dans et sur les écoles. Nous voulions en savoir davantage sur les contextes théoriques, pratiques et institutionnels dans lesquels ils et elles conduisent leurs recherches et quelle définition d'une anthropologie de l'école pourrait en émerger. Au lieu de solliciter exclusivement des expert·e·s, nous avons préféré lancer un appel à contributions en français, en allemand et en anglais, avec la plus large diffusion possible auprès des instituts, des réseaux personnels et sur internet.

Comme résultat de cette «expérience», nous avons reçu des articles, que nous avons ensuite sélectionnés, de Suisse, d'Autriche, d'Allemagne, de France et des Etats-Unis, relatifs à des recherches et des projets dans des écoles de divers pays (France métropolitaien et île de la Réunion, Suisse, Mexique, Allemagne, Etats-Unis) qui peuvent tous être placés dans le cadre de la «glocalisation» esquissé plus haut.

BRADLEY LEVINSON présente l'histoire de l'*anthropology of education* états-unienne. Avec la devise «too much culture, not enough politics» et en se référant entre autres à ses propres travaux sur les *secundarias* (écoles secondaires) au Mexique, l'auteur critique le fait que cette discipline privilégie les questions de la «diversity», ce qui a pour conséquence de faire largement oublier la fonction de l'école dans le domaine de la construction de la communauté et de la société. Il présente les nouvelles recherches en *citizenship education* comme un développement possible et prometteur. Ceci l'amène notamment à s'interroger sur le rapport entre «civic culture» et «ethno-national culture» dans les débats actuels sur la citoyenneté, ainsi que sur le rôle des écoles dans la transmission de cette citoyenneté.

MELANIE BUSH, dans un article explicitement engagé, s'inscrit dans les *diversity studies* classiques de l'*anthropology of education*. Sa contribution, intitulée «Social norms, racial narratives and the mission of the public education», met le doigt sur les limites des modèles scolaires intégratifs dans une société marquée par la stratification sociale et la ségrégation spatiale. Selon l'auteure, les écoles aux Etats-Unis reproduisent dans ce contexte les valeurs dominantes de la société des WASP, et donc aussi la discrimination sociale des autres groupes de la population, en dépit des mesures en vue de l'*equal opportunity*. Le texte pose ainsi la question de savoir dans quelle mesure l'école peut être actrice du changement social, un postulat qui est implicitement à la base de nombreux projets, tant de l'*anthropology of education* que des réformes éducatives dans le monde entier.

Les articles d'ISABELLE STREISSLER et de BARBARA WALDIS démontrent qu'il n'est pas indispensable de faire un choix exclusif entre les deux approches (celle des

community studies d'une part, et celle des *diversity studies* de l'autre), mais qu'au contraire la recherche ethnographique sur l'école permet de sonder les nuances entre différence et égalité. STREISSLER démontre comment le discours égalitaire thématisé par Levinson dans les *secundarias* au Mexique est enrichi, voire même remplacé, dans les classes préparatoires à l'université (*preparatorias*), par des pratiques tout autres qui font partie d'un «hidden curriculum» favorisant l'inégalité WALDIS, dans sa recherche sur la citoyenneté et la *citizenship education* à la Réunion, présente les implications de l'opposition culture *versus* politique, et multiculturalité *versus* universalisme républicain, dans le contexte post-colonial du département d'outre-mer. Son texte nous rend attentifs aux dangers «de la cécité à la culture» déjà évoquée des discours républicains, universalistes ou «civilisateurs», et rappelle que la politique ne peut pas davantage se concevoir sans la culture que la culture sans la politique. A partir des stratégies discursives d'enseignant·e·s, l'article montre qu'il est possible de dépasser l'opposition entre spécificité culturelle et universalisme républicain, et invite ainsi d'une certaine façon, comme la contribution de Levinson, à repenser la relation entre «ethnic» et «civic culture».

MICHAELA HEID, par contre, aborde les débats autour des termes de «community» et «diversity» d'une façon tout à fait différente: elle analyse la classe en tant que «monde vécu» que les jeunes s'approprient grâce à une manière spécifique de gérer le temps et l'espace, et qui diffère nettement de celle des enseignants et des adultes. Dans cet article, plus encore que dans les autres, la méthode ethnographique est thématisée et présentée comme «contribution spécifique» de l'ethnologie à la recherche sur l'école.

La deuxième partie du dossier présente des projets initiés et/ou conduits par des ethnologues dans les domaines de l'école et de la formation. Ils sont le reflet de la discussion actuelle sur les chances et les défis de la recherche appliquée et de la popularisation de l'ethnologie, dont le savoir autour de l'organisation sociale et politique de la pluralité culturelle est de plus en plus traité comme une «compétence sociale de base», dans le cadre d'une idéologie du multiculturalisme et de la globalisation.

La question de la possibilité, de la nécessité, ainsi que des dangers de la popularisation du savoir anthropologique est thématisée par SUSANNE JOST avec l'exemple de l'ethnologie de musées qui a déjà franchi ce pas vers le «grand public». Son texte est un véritable plaidoyer pour que l'ethnologie réponde à la popularité contemporaine des thèmes ethnologiques, qu'elle sorte du monde académique pour s'adresser à un public plus large et également qu'elle comble le «vide dans le programme» scolaire, vide qui se fait sentir à la suite de la globalisation et de la migration. Les contributions d'AGATHE LOPEZ, de URSULA BERTELS et SABINE EYLERT, ainsi que de MARGRIT KAUFMANN fournissent des exemples de la présence de l'ethnologie dans le cadre scolaire. Elles montrent aussi quels concepts théoriques sont intégrés dans la pratique, où se situent des lacunes et invitent finalement au débat sur la pertinence des théories, et leurs conséquences, pour la pratique anthropologique. Avec «Ethnokids», dirigé par Chantal Deltenre-De Bruycker et Frédéric de Goldschmidt, LOPEZ présente un projet dans la tradition d'une «ethnologie du quotidien» et d'une anthropologie urbaine façon Gérard Althabe. Le projet «Compétence interculturelle à l'école» de BERTELS et EYLERT se base sur la «perspective de la tierce culture» de Gudykunst et al. (1977), pour laquelle les responsables du projet ont reçu en 2003 un prix de l'innovation de l'Institut allemand pour la formation des adultes. KAUFMANN, quant à elle, se base dans son travail relatif au projet d'intégration «Maman apprend l'allemand» sur des concepts ethno-psychanalytiques et sur les *cultural studies*.

Le dossier esquisse ainsi le cadre d'une «ethnologie de l'école». Chacune des contributions a généré de vives discussions dans le comité de rédaction. Parfois la théorie a été jugée trop superficielle, parfois le texte ne rendait pas adéquate-

ment compte de l'ethnologie en tant que discipline, mais surtout la réflexion sur le concept de culture était jugée insuffisante. En même temps, par la diversité de leurs approches théoriques et des conceptions implicites et explicites qu'ils véhiculent sur la culture, ces articles montrent à quel point le dialogue de l'ethnologie avec ses «praticiens» en dehors du monde académique est important. Ils soulignent ainsi la demande de Jost pour une ouverture de l'ethnologie académique. Dans ce sens, le dossier se veut une invitation au débat sur ce que peuvent et pourraient faire l'ethnologie et les ethnologues dans la théorie et la pratique de l'école et de l'éducation.

Pendant la préparation du dossier, nous sommes tombées sur de nombreux projets qui n'ont pas pu être présentés ici mais qui témoignent du potentiel et du dynamisme de ce domaine de recherche. L'anthropologue sud-africaine Denise Newnham étudie l'intégration et l'exclusion des enfants issus de la migration en Valais. Severino Ngoenha (Université de Lausanne) travaille au projet «Assimilationnisme et multiculturalisme: les enjeux de l'éducation en Afrique australe», sous la direction Gérald Berthoud. Quant à nous, nous terminons actuellement notre projet sur les «écoles multiculturelles à Berne Ouest». Par ailleurs, dans le domaine de l'«ethnologie appliquée», des démarches intéressantes se déroulent également en Suisse. A Neuchâtel, des étudiant·e·s de l'Institut d'ethnologie ont réalisé diverses séquences d'enseignement pour les écoles publiques de la ville; ce projet, sous la direction de Ellen Hertz, a été accueilli avec grand intérêt par les écoles et attend d'être poursuivi. Des cours semblables à ceux de «Maman apprend l'allemand» décrits par Kaufmann sont proposés dans différentes villes de Suisse – en partie sous la direction d'un·e ethnologue. Et une école du canton de Vaud participe déjà au projet «Ethnokids» présenté par Lopez. Tout cela est le signe que les choses bougent, et la liste de tels projets pourrait encore être allongée. Nous espérons que ce dossier permettra de diriger les regards sur un domaine (encore) marginal de l'ethnologie suisse et d'atteindre toutes les personnes, à l'intérieur et à l'extérieur de la Société Suisse d'Ethnologie, qui se préoccupent de la théorie et de la pratique socio-anthropologique dans le domaine de l'école.

(Traduction de l'allemand: Florence Boissenin)

Literatur

BAUMANN Gerd, Werner SCHIFFAUER, Riva KASTORYANO und Steven VERTOVEC (ed.)
2002. *Civic Enculturation: Nation State, School, and Ethnic Difference in Four European Countries*. Oxford, New York: Berghan.

BAUMAN Zygmunt
1992. «Moderne und Ambivalenz», in: Uli BIELEFELD (Hg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* S. 23-49. Hamburg: Junius.

BÖTTCHER Wolfgang und Klaus KLEMM
2000. «Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung», in: Bernd FROMMELT, Klaus KLEMM, Ernst RÖSNER und Klaus J. TILLMANN (Hg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*, S. 11-44. Weinheim, München: Juventa.

BOURDIEU Pierre und Jean-Claude PASSERON
1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

BOURDIEU Pierre
1989. *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen*. Berlin: Wagenbach.

DIEHM Isabell
1999. «"Doing ethnicity": unintended effects of intercultural education». *European Conference: Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Bremen, 25 - 27 Februar 1999: 8.

DIEHM Isabell und Frank-Olaf RADTKE
1999. *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.

FIECHTER Ursula und Elke-Nicole KAPPUS
in Druck. «Soziale Ungleichheit und kulturelle Differenz. Zur Rolle der Sprache im Schulalltag», in: *Soziale Ungleichheit und kulturelle Unterschiede, dgs-Konferenzakten*: München.

FUNNEL Robert und Richard SMITH
1981. «Search for a theory of cultural transmission in an anthropology of education: notes on Spindler and Gearing». *Anthropology & Education Quarterly* (Berkeley) 12(4): 275-300.
GELLNER Ernest
1991. *Nationalismus und Moderne*. Berlin: Rotbuch.
GOMOLLA Mechthild und Frank-Olaf RADTKE
2000. «Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule», in: Ingrid GOGOLIN und Bernhard H. NAUCK (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*, S. 321-341. Opladen: Leske + Budrich.
GUDYKUNST William B., MITCHELL R. Hammer und Richard L WISEMAN
1977. «An analysis of an integrated approach to cross-cultural training». *International Journal of Intercultural Relations* (Tarrytown NY) 1: 99-109.
HOFFMANN-NOWOTNY Hans-Joachim
1973. *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Enke: Stuttgart.
LÉVI-STRAUSS Claude
1975. «Propos retardataires sur l'enfant créateur». *La nouvelle revue des deux mondes* (Paris) Januar: 10-19.
MANNITZ Sabine
2002. «Does transnationalisation matter in nation-state school education? Normative claims and effective practices in a German secondary school». Working paper WPTC-02-15; Transnational Communities Programme. Economic and Social Research Council. Online at www.transcomm.ox.ac.uk/working%20 papers/Mannitz.pdf (20.8.2005)
PRENGEL Annedore
1995. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
SPINDLER George (Hg.)
2000. *Fifty years of anthropology and education 1950-2000. A Spindler Anthology*. New Jersey, London: Mahwah.
SZPORLUK Roman
1998. «Thoughts about change», in: John HALL (ed.), *The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism*, S. 23-39. Cambridge: Cambridge University Press.
STEINER-KHAMSI Gita
1992. *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
STREET Brian
2004. «Thoughts on anthropology and education». *Anthropology Today* (London) 20: 1-2.
TAYLOR Charles
1993. *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/M.: Fischer
WEIS Lois
1985. *Between two Worlds. Black Students in an Urban Communitiy College*. Boston, London, etc.: Routledge & Kegan Paul.
WILLIS Paul
1977. *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.