

Allemann-Ghionda, Cristina

Die Schweiz und ihr Bildungswesen. Von Babylonien zu MultiKulti

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 127-145



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Die Schweiz und ihr Bildungswesen. Von Babylonien zu MultiKulti - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 1, S. 127-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108322 - DOI: 10.25656/01:10832

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108322>

<https://doi.org/10.25656/01:10832>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 1 – Januar 1994

Thema: Migration und kulturelle Vielfalt. Bildungsprobleme in Europa

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration und kulturelle Vielfalt. Zur Einleitung in das Themenheft
- 9 HANS H. REICH
Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz
- 29 GEORG AUERNHEIMER
Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten
- 43 BERNHARD NAUCK
Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
„Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Lehrererwartungen und Ethnizität
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
Rückkehr in die Heimat. Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation griechischer Schüler nach der Remigration

Besprechungen

- 173 PETER DUDEK
Wilfried Wolff: Max Hodann (1894–1946). Sozialist und Sexual-
reformer

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Thema: Migration and Cultural Variety. Educational Problems in Europe

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration and Cultural Variety
- 9 HANS H. REICH
Intercultural Pedagogics – An interim stocktaking
- 27 GEORG AUERNHEIMER
Structure and Culture. Different approaches to migrants' problems and strategies of orientation
- 43 BERNHARD NAUCK
Educational Climate, Intergenerational Transmission and Socialization in Migrant Turkish Families
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
The Compatibility of Job and Family As Women's Concept of Life – Immigrant and West-German women compared
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
“To Give the People a Different Mother Tongue” – The debate on bilingualism and education in the history of the “Volksschule” (elementary school)
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
From French Domination to Cultural Autonomy. Language problem and education in the Flemish part of Belgium (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Teacher Expectations and Ethnicity – The educational and opportunities of adolescent migrants in the Netherlands
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Switzerland and Its Educational System: From Babylon zu multiculturalism
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
The Return Home: The educational and socio-psychological situation of Greek pupils after remigration

Reviews

173

Documentation

177 Recent Pedagogical Publications

Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonia zu MultiKulti

Zusammenfassung

Das gegenwärtige Verständnis von multikultureller und viersprachiger Schweiz wird hier in seinen Paradoxien beleuchtet. Ein Perspektivenwechsel vom Assimilations- über das Ethnizitäts- zum Diversitätsparadigma in der Migrationsforschung wird am Beispiel dieser schweizerischen Problematik nachgezeichnet. Der Perspektivenwechsel ist auch in der theoretischen Diskussion über „interkulturelle Pädagogik“ in vollem Gang, wie eine Reihe von Konzepterweiterungen in bezug auf Ziele, thematische Schwerpunkte, Klientel, in der Schweiz und den sie umgebenden Ländern zeigt. Doch die Umsetzung in bildungspolitische und pädagogische Strategien wird nach wie vor durch ideologische und materielle Hindernisse erschwert. Von dem Diversitätsparadigma und von einem erweiterten Begriff sprachlich-kultureller Minderheit ausgehend, und indem zwei von der „interkulturellen Pädagogik“ suspendierte Grundsatzfragen (die Chancengerechtigkeit und die ethnische Entscheidung) in das Zentrum gerückt werden, skizziert die Verfasserin Optionen für eine Bildung in der sprachlich-kulturell pluralen, in Europa eingebetteten Schweiz.

1. Sprachliche und kulturelle Pluralität: Prototyp versus Stereotyp

Anlässlich des 700-Jahr Jubiläums der Eidgenossenschaft schrieb die Neue Zürcher Zeitung: „Der Druck zur kritischen Überprüfung kommt von außen. Der kalte Krieg ist gewonnen und vorbei. Die Spaltung Europas scheint überwunden, die militärische Bedrohung gebannt. Europa wird helvetisiert, wir werden normal, in unserem Anderssein relativiert. Die Welt rückt mehr und mehr zusammen, supranationale Institutionen gewinnen an Gewicht, entscheiden mit uns oder ohne uns“ (NZZ 1991 b). Diese Aussage, bemerkenswert in ihrem Reichtum an impliziten Wertungen, steht für eine Debatte über den „Sonderfall Schweiz“, die seither an Brisanz gewonnen hat, zumal verschiedene Ereignisse Wendungen angenommen haben, die damals, während der Jubiläumseuphorie, nicht unbedingt vorauszusehen waren:

– Zwar wurde die Spaltung Europas in Ost und West durch den Fall der Mauer formal aufgehoben, aber von einer Helvetisierung kann nicht die Rede sein, zumindest nicht in den weiten Teilen Osteuropas, in denen Ethnien und Völker um die Zurückgewinnung bzw. Neuverteilung von Territorien und Autonomien blutig kämpfen. Denn wer „*Helvetisierung*“ sagt, assoziiert damit einerseits Föderalismus (und dies mag tatsächlich ein diskutierbares Muster sein), andererseits eine Formel der friedlichen Koexistenz verschiedener Ethnien, einschließlich einer von der Bevölkerung im großen und ganzen akzeptierten Sprachenregelung. Das gegenwärtige Europa wird dagegen von kaum überblickbaren Phänomenen im Zeichen der Ethnizität, des Ethnizismus, des

Regionalismus, aber auch des Nationalismus geschüttelt, die sich jeglicher Regelung entziehen.

– Die Schweiz wird als „Prototyp europäischer Integration“ bezeichnet (NZZ 1991b), aber der Beitritt der Schweiz zum EWR wurde bis jetzt nicht Wirklichkeit. Mit der Ablehnung durch die Volksabstimmung vom 6. Dezember 1992 hat sich die Mehrheit der Schweizer¹ dagegen ausgesprochen, so daß tatsächlich bis auf weiteres „ohne uns“ entschieden wird. Wie eine allfällige erneute Abstimmung zum EWR-Beitritt, und darüber hinaus zum EG-Beitritt ausgehen würde, vermag heute niemand zu sagen. Nichtsdestotrotz wird auf den verschiedenen Gebieten an Reformen gearbeitet, welche die Schweiz „eurokompatibel“ (*sic*) machen sollen. Eines dieser Gebiete ist das Bildungswesen und insbesondere dessen Umgang mit der Vielsprachigkeit.

– Die Koexistenz zwischen den vier helvetischen nationalen Ethnien und Sprachregionen (Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch) ist immer noch friedlich, aber nicht idyllisch. Um die Toleranz gegenüber den zahlreichen Individuen, Ethnien und Sprachen aus immer zahlreicheren Herkunftsländern steht es nicht immer und überall zum besten. Diesbezügliche Mythen und Gewißheiten, die den „Sonderfall Schweiz“ ausmachten, sind ins Wanken geraten und – dem Zeitgeist entsprechend – einer Pluralität nicht immer vereinbar, sondern oft rivalisierender Auffassungen gewichen. Der Prototyp entpuppt sich in mancher Hinsicht als Stereotyp.

Die Frage nach einem Bildungskonzept, das den Erfordernissen eines Lebens in einer sprachlich-kulturell pluralen Gesellschaft wie der schweizerischen genügt, stellt sich anfangs der neunziger Jahre im Vergleich etwa zu den sechziger Jahren, als die Ausländerpolitik noch nicht vom Prinzip der Stabilisierung regiert wurde, als ein mögliches Verhältnis Europa–Schweiz noch kein Thema war und als Ost- und Westeuropa als zwei separierte Welten galten, unter radikal veränderten Voraussetzungen.²

1.1 Die Schweiz: eine multikulturelle Gesellschaft?

Der Begriff „multikulturelle Gesellschaft“ ist in der Schweiz seit einigen Jahren sowohl im wissenschaftlichen als auch im öffentlichen Diskurs Gegenstand von Aufmerksamkeit und Theoriebildung. Äußerer Anlaß dafür ist der Umstand, daß die Schweiz des ausgehenden 20. Jahrhunderts gewaltige Migrationsflüsse kennt. Diese stellen keine Neuigkeit in der schweizerischen Geschichte dar; neuartig sind die heutigen Migrationsflüsse vor allem in qualitativer Hinsicht, d. h. bezüglich ihrer Heterogenität, der verschiedenen Motive der Migration sowie der Stabilität des Aufenthalts für einen überwiegenden Teil der Einwanderer. Der Anteil allochthoner Einwohner schwankt in Abhängigkeit der wirtschaftlichen Konjunktur, der außenpolitischen Entwicklungen und der innenpolitischen Rezeption solcher Entwicklungen. Je nach Opportunität stufen

1 Die männliche Form schließt stets beide Geschlechter ein.

2 Die vorliegenden Ausführungen sind Bestandteil des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten, von der Verf. geleiteten Forschungsprojekts „Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften: Europäische Modelle im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung“ (1993–1996).

Politiker einen gewissen Anteil als mehr oder weniger „tragbar“ ein. Gegenwärtig beträgt die Präsenz der „ausländischen Wohnbevölkerung“, so die offizielle Benennung, rund 20%, alle Aufenthaltsarten inbegriffen. Die Gesamtbevölkerung der Schweiz beträgt knapp 7 Millionen.³ Dem Stichwort der multikulturellen Gesellschaft haftet in der Schweiz eine besondere Konnotation an, weil eine historische nationale Multikulturalität periodisch von einer einwanderungsbedingten überlagert wird und dadurch ständig neuen Dynamiken ausgesetzt ist. Den Kriterien der *mainstream*-Migrationssoziologie zufolge lebt die einheimische Bevölkerung in segregierten Kultur- und Sprachregionen (HOFFMANN-NOWOTNY 1992); durch das Territorialitätsprinzip erfolge bei Binnenwanderung von einer Sprachregion zur anderen eine rasche Assimilation. Dagegen sei die einwanderungsbedingte Multikulturalität dadurch gekennzeichnet, daß keine oder nur eine sehr beschränkte Assimilation stattfindet, so daß es zu fortschreitender Ghettobildung komme. Dies betreffe vor allem Angehörige „entfernter“ Kulturen. Bedingung für Assimilation sei einerseits die Integration, andererseits die Kompatibilität von Kulturen. Durch verstärkte und diversifizierte Einwanderung wachse ethnische, sprachliche und kulturelle Heterogenität; somit falle „eine der mutmaßlichen Bedingungen der relativ friedlichen Koexistenz von Angehörigen verschiedener Kulturen, nämlich deren großräumige Trennung“, dahin (ebd., S. 84). Daß – im Gegensatz zum Bild, das vom soeben erwähnten Konzept vermittelt wird – die traditionelle Multikulturalität der Schweiz kein Monolith ist, sondern Transformationen ausgesetzt ist, aufgrund derer heute von Paradoxien der multikulturellen Gesellschaft gesprochen werden kann (WICKER 1992), ist eine verhältnismäßig neue Argumentationslinie. Der Sicht einer traditionellen, reibungslos funktionierenden Multikulturalität kann entgegengehalten werden, daß das Bild der großräumig segregierten nationalen Ethnien statisch und anachronistisch ist und einer empirischen Betrachtung nicht standhält. Es war wohl der ursprüngliche, verfassungsmäßig festgelegte Entwurf der Willensnation Schweiz, die Multikulturalität durch das Territorialitätsprinzip zu regeln, aber durch die zunehmende Mobilität läßt sich die Fiktion der großräumigen Segregation nicht mehr aufrechterhalten. Ein immer dichteres Nebeneinander und wohl auch Miteinander, aber auch Gegeneinander von Kulturen ist Realität. Schwer zu quantifizieren und qualitativ zu beurteilen ist, ob im ganzen die positiven oder die negativen Aspekte der kulturellen Vielfalt überwiegen: nicht zuletzt deshalb, weil Urteile je nach Standpunkt unterschiedlich sind. Ist für den einen die Verwandlung des Basler Klybeck-Industriequartiers in „Klein-Istanbul“, so der Volksmund, Grund zur Angst und zum Wegziehen, bedeutet sie für den

3 Quelle: Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement, Informations- und Pressedienst. Die offiziellen Statistiken unterscheiden zwischen „ständiger Wohnbevölkerung“ (diese umfaßt verschiedene Aufenthaltskategorien, inkl. anerkannte Flüchtlinge, und beläuft sich Ende 1992 auf 17,8% der Gesamtbevölkerung), und Kategorien wie: internationale Funktionäre, Saisonarbeiter, Kurzaufenthalter, Asylbewerber, vorübergehend anwesende Jugoslawen (*sic*) aus dem Krisengebiet. Zudem ist an eine Dunkelziffer von „schwarz“ anwesenden Personen sowie an zahlreiche „ehemalige“ Ausländerinnen zu denken, die infolge der Heirat einen Schweizer Paß erhalten haben. Die Schulstatistiken unterscheiden zwischen „ausländischen“ und „fremdsprachigen“ Schülern; nach beiden Zählarten beträgt der Anteil durchschnittlich 1/6.

anderen eine lockere, vielfarbige, manchmal geistig bereichernde, und nicht zuletzt preiswerte Lebensart.

So lautet die Frage aus unserer Sicht nicht, ob die heutige, durch Einwanderung beeinflusste und veränderte Ausprägung der multikulturellen Gesellschaft im Gegensatz zur früheren „schlechter“ sei, weil mit Ghettobildung oder mit Bedrohung der „einheimischen“ Identität verbunden. Sie lautet vielmehr: In welcher Weise koexistieren und interagieren die neu anwesenden, vielfältigen und sich verändernden Kulturen in der *de facto* existierenden multikulturellen Gesellschaft – ein weder zu verurteilendes noch zu verherrlichendes Gebilde (LEGGEWIE 1990) – mit den Kulturen der Residenzgesellschaft, die ebenfalls vielfältig und veränderlich sind?

Diese so modifizierte Fragestellung ist gegenwärtig für die Schweiz sowohl von politischer als auch von wissenschaftlicher Aktualität.⁴ Sie kann sich der Konfrontation mit der gegenwärtigen migrationspolitischen Entscheidung nicht entziehen, die dahingeht, im Laufe der nächsten Jahre ein neues Migrationsgesetz zu entwerfen: *de iure* ein Zugeständnis an die evidente Tatsache, daß die Schweiz *de facto* ein Einwanderungsland ist. Das „Drei-Kreise-Modell“ (BIGA/BFA 1991) ist dasjenige, das sich bis auf weiteres durchgesetzt hat; die Philosophie, die es inspiriert, geht von einer Unterteilung der Kulturen aus in solche, die mit der westlichen und schweizerischen vereinbar, und solche, die es nicht sind und die es daher fernzuhalten gilt. Setzt sich im wissenschaftlichen Bereich die Option durch, daß es Kulturen und Ethnien gibt, die nicht assimilierbar sind, so ist eine gewichtige Legitimierung des „Drei-Kreise-Modells“ gegeben.

Ein Vergleich mit der in Frankreich geführten Diskussion über Grenzen, Möglichkeiten und Risiken des Kulturrelativismus verdeutlicht die Folgen terminologischer Optionen. Der aus der Kulturanthropologie heraus entwickelte Gedanke der *Differenz* hat dazu geführt, daß eine Unmöglichkeit der Kommunikation, ja sogar der friedlichen Koexistenz von entfernten Kulturen festgestellt wurde (LEVI-STRAUSS 1983). Das Recht auf Differenz wurde von der neuen Rechten als griffiges Argument mißbraucht, den „*néo-racisme différentialiste*“ zu verbrämen (TAGUIEFF 1985; TODOROV 1989). Kritiker dieser Auslegung des Kulturrelativismus entscheiden sich für den Begriff der *Diversität*, später auch *Pluralität*, damit soll das dem Begriff der Differenz inhärente, segregierende Moment ausgeschaltet, die Diversität in die Normalität integriert, jedoch nicht ausradiert werden: eine „epistemologische Mutation“ (ABDALLAH-PRETCEILLE 1989, S. 53, und 1992).

Die Frage, ob die Schweiz auch, nachdem die große Wanderung die ursprüngliche Ordnung der Architekten des Nationalstaates durcheinandergebracht hat, eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft sei, kann nicht ohne eine Auseinandersetzung mit dem Stellenwert der gebräuchlichen wissenschaftlichen Begriffe beantwortet werden. Hilfreich wären zudem empirische vergleichende Untersuchungen. Sicher ist, in Abwandlung des Gründungskonzepts der Schweiz, eine neue Form der multikulturellen Gesellschaft

4 Mehrere Studien über Aspekte der Migration sind im Zusammenhang mit verstärkten Sorgen bezüglich der Migrationsflüsse der achtziger und neunziger Jahre vom Schweizerischen Wissenschaftsrat in Auftrag gegeben worden.

im Aufbau. Der große Anteil allochthoner Einwohner und Schüler stellt eine Herausforderung dar, der u. E. nicht begegnet werden kann, wenn weiterhin eine assimilationistische Option, eventuell unter der Tarnkappe eines diffusen Integrationsmodells, vorherrscht, oder umgekehrt, wenn differente Kulturen von Staats wegen als inkompatibel erklärt werden.

Ein von jeder kulturellen Imposition befreites Konzept der Integration ist eine mehrversprechende Stoßrichtung; wir sehen darin eine vertretbare und realistische Option, wenn es mit einer Wiederaufnahme der Themen von Chancengerechtigkeit im politischen Bereich (Stimmrecht für Migranten⁵, Partizipation, erleichterte Einbürgerung) sowie mit Maßnahmen im Bildungswesen gekoppelt wird. Dieses neue Konzept der Integration zu definieren und umzusetzen – in Frankreich wiederum ein intensiv diskutiertes (BERCQUE 1985; ABDALLAH-PRETCEILLE 1992; Ministère 1992) ist in der Schweiz sowohl im gesellschaftlichen als auch im pädagogischen Bereich eine noch zu leistende Arbeit.

1.2 Assimilation, Integration, Differenz, Diversität

Einige vertiefende Betrachtungen über das gegenwärtige Verständnis der Begriffe *Assimilation*, *Integration*, *Differenz* und *Diversität*, die wir im Hinblick auf die Folgen der multikulturellen Gesellschaft für Bildung und Erziehung für zentral halten, drängen sich hier auf. Hinter den Begriff der *Assimilation*, der im konventionellen Modell der multikulturellen Gesellschaft implizit als Pfeiler einer gelungenen, konfliktfreien Multikulturalität vorausgesetzt wird, sind Fragezeichen zu setzen. Es ist empirisch nachgewiesen, daß bei einheimischen Binnenwanderern bei weitem nicht in allen Fällen eine Assimilation stattfindet, wie sich anhand des Indikators „Beherrschung der Lokalsprache“ in verschiedenen schweizerischen Situationen zeigen läßt. Natürlich besitzen die Angehörigen verschiedener Sprachregionen ein gemeinsames, überregionales Zusammengehörigkeitsgefühl. Aber sprachliche und kulturelle Unterschiede können zwischen den vier Sprachgruppen schwerwiegend sein: der imaginäre „Röstigraben“ und das physisch existierende Gotthard-Massiv sind die gängigen Metaphern dafür. Zudem können zahlreiche zweisprachige, bikulturelle Inseln, vor allem entlang der Sprachgrenzen sowie in zwei- und dreisprachigen Territorien (z. B. Wallis, Graubünden), als Beispiele für das Beibehalten eigener Sprachen und Kulturen angeführt werden; dort sind denn auch pragmatische Lösungen der exolingualen Kommunikation entwickelt worden (LÜDI/PY 1986; WINDISCH 1992); eine gegenseitige Assimilation findet nicht statt, und trotzdem wird kommuniziert; die Integration ist gegeben, der inneren Stabilität wird im großen und ganzen kein Abbruch getan.

Auf die Einwanderer bezogen: Es ist ebenfalls empirisch nachgewiesen, daß Integration in wichtigen Bereichen, z. B. in der Arbeitswelt, nicht notwendigerweise mit Assimilation einhergeht. Eine geringe Assimilation bei gleichzeitiger Bindung an die eigene Herkunftskultur führt wiederum nicht zwangsläufig

⁵ Das Stimmrecht besitzen Migranten lediglich in den Kantonen Jura und Neuchâtel; entsprechende Vorlagen wurden in verschiedenen anderen Kantonen in Volksabstimmungen verworfen.

fig zur Ghettobildung (ALLEMANN-GHIONDA/MEYER SABINO 1992). Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, daß sich Ghettos bilden können und daß dies ein gesellschaftliches Übel ist. Vielmehr spricht einiges für eine andere Gewichtung der Begriffe Integration und Assimilation: Integration und Assimilation bedingen sich nicht notwendig gegenseitig, sondern Integration unter Beibehaltung von Bindungen zur Herkunftskultur, ohne oder mit beschränkter Assimilation, ist möglich.

Der Zusammenhang zwischen Integration und Assimilation wurde ab den sechziger Jahren von der Ethnizitätsforschung im Vergleich zur klassischen Migrationssoziologie unter veränderten Prämissen diskutiert. Nicht die Assimilation einer Migrantenminderheit an die Kultur einer Residenzgesellschaft steht beim Ethnizitätsansatz im Vordergrund, sondern die Frage, ob Integration unter gleichzeitiger Reproduktion der Herkunftskultur und der ethnischen Bindung möglich sei und empirisch festgestellt werden könne. Die kulturalistische Perspektive hat in der Ethnologie zum ethnozentrierten Ansatz geführt, der wiederum allzu häufig die Form einer paternalistischen Betonung des exotischen und somit letztlich zur Ghettoisierung beigetragen hat: eine negative Erbschaft. In der Pädagogik bestehen die Distorsionen ebenfalls in der Betonung des exotischen, folkloristischen. Die *Couscous*-Pädagogik, wie eine gewisse, den „Ausländer“ als Reinkarnation des *bon sauvage* feiernde Variante der „interkulturellen Pädagogik“ in Frankreich genannt wird, wirkt nicht integrierend, sondern segregierend.

Wenn der assimilatorische Ansatz wegen seiner universalistischen, ethnozentrischen Basis nicht haltbar ist (der nie ausgesprochene Grundgedanke ist: die Kultur der Residenzgesellschaft ist überlegen, folglich haben sich Zu- und Einwanderer zu assimilieren), so erscheint auch der Ethnizitätsansatz aus heutiger Sicht als höchst problematisch. Trotzdem kann aus der Betonung der Ethnizität eine positive Erbschaft festgehalten werden: nämlich die Vorstellung, daß Minderheiten und Migranten ihre eigenen Kulturen haben (für die assimilationistische Migrationsforschung keine Selbstverständlichkeit!), und daß ihre Gleichwertigkeit untereinander und im Verhältnis zu den Kulturen der Residenzgesellschaft denkbar ist. Dabei wird zu definieren sein, was das Spezifische an den Kulturen der eingewanderten Minderheiten tatsächlich ist (siehe dazu 2.3).

Die Rückbesinnung vieler Minderheiten, einschließlich der Migranten, auf ihre angestammte Sprache und Kultur, kann auch als ein Ausdruck der verstärkten Akzeptanz jeglicher Ausprägung von Diversität in der zeitgenössischen Gesellschaft gelesen werden. Unübersehbar sind die Analogien zwischen den Versuchen, den Platz der Kulturen in der multikulturellen Gesellschaft jenseits von Hierarchien und Wertungen neu zu definieren, und postmodernen Diskursen über die Vielfalt möglicher Identitäten.

Mit der Genugtuung, festzustellen, daß die „Multikulturalismus“-Diskussion in eine allgemeine Diskussion einfließt und somit gewissermaßen ein Ghetto-dasein verläßt, ist es jedoch nicht getan. Ungelöst bleibt die Frage nach den ethischen Implikationen des Kulturrelativismus (zugegeben: ein universalistisches Kriterium). Aussagen wie das für einen Teil der pädagogischen Diskussion folgenreiche Axiom des Europarates, „jede Kultur hat eigene Spezifitäten, die es zu respektieren gilt“ (Europarat 1986), zeigen heute ihre ganze

theoretische und praktische Unzulänglichkeit, weil sie zwei fundamentale Konflikte verdrängen: zum einen den sozio-ökonomischen, unter Umständen auch den politischen Konflikt, die dazu führen, daß die Ethnien der Migranten in nordwesteuropäischen Einwanderungsgesellschaften kulturell kaum als Konkurrenz-, ja nicht einmal als gesprächsfähig betrachtet werden. Zum anderen den Konflikt zwischen dem Imperativ, alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen, und dem anderen Imperativ, Werte aufrechtzuerhalten, die aus westlicher, also vom Christentum und von der Aufklärung geprägter Sicht, unverzichtbar sind, aber nicht in allen Kulturen der Welt als höchste Werte anerkannt werden: Wir denken an die Menschenrechte, an die Gleichstellung der Geschlechter, an die soziale Gerechtigkeit, an Demokratie – und die Aufzählung könnte durch weitere Werte ergänzt werden wie Umweltschutz usw.

In der Suche nach einem ethisch vertretbaren Umgang mit kultureller Vielfalt, einer Suche, die Konflikten und Widersprüchen nicht ausweicht, sondern sich ihrer annimmt, scheint uns die gegenwärtige Fragestellung in bezug auf die multikulturelle Gesellschaft zusammengefaßt zu sein.

1.3 Zur schweizerischen Vielsprachigkeit

„Gerade in der französischsprachigen Schweiz haben viele die ständigen Belehrungen seit langem satt. Und in Kürze eine eigene Tageszeitung. Am 24. September erscheint eine schweizerische und europäische Tageszeitung, die sich nicht als Vormund und Lehrmeisterin ihrer Leserinnen und Leser versteht“ (Inserat in NZZ 1991c). Eine weitere Meldung aus den Medien berichtet von dem Beschluß des Schweizer Fernsehens, Diskussionsendungen im französisch- und im deutschsprechenden Fernsehen jeweils simultan in die andere Sprache zu übersetzen. Die Erklärung dazu liefert der Titel des Artikels: „SRG leistet Übersetzungshilfe am Röstigraben“ (Basler Zeitung, 29. Juni 1993). Diese beiden Meldungen weisen auf drei Merkmale der heutigen schweizerischen Vielsprachigkeit hin:

Erstens: Es bestehen quantitative und qualitative Ungleichheiten, was Verbreitung, Prestige und Rechte der Sprachen betrifft. Die deutsche Sprache bzw. die schweizerdeutschen Dialekte, die neben der Schriftsprache in einem Verhältnis der Diglossie bestehen, dominieren. Dies zeigt sich auch darin, daß die meisten Gesetzestexte zuerst auf deutsch redigiert und erst dann ins Französische und Italienische, nicht aber ins Rätoromanische, übersetzt werden. Deutsch und Französisch gelten als Prestigesprachen, für die sich eine Simultanübersetzung am Fernsehen „lohnt“ und für die sich – im Gegensatz zum systematisch pidginisierten Italienischen und schlicht abwesenden Rätoromanischen – korrekte Übersetzungen der Beschriftungen von Produkten im täglichen Gebrauch bezahlt machen.

Zweitens: Vor allem in monolingualen Gebieten, welche die größere Fläche als die bi- oder trilingualen ausmachen, ist nur eine beschränkte Anzahl von Personen zwei- oder mehrsprachig. Daher ist „Übersetzungshilfe“ notwendig.

Drittens: Es werden gegenwärtig Anstrengungen unternommen, um gewisse

Schwierigkeiten beim Umgang mit der schweizerischen Vielsprachigkeit zu überwinden. Neben der Meinungsbildung durch die Medien zeugen verstärkte Bemühungen im Bereich der Forschung davon (Babylonia 1993).

Die zahlenmäßige Verteilung der Landessprachen sagt über das Ungleichgewicht einiges aus: Deutsch wird von 63,6% der Wohnbevölkerung als Hauptsprache gesprochen, gefolgt von Französisch (19,2%), Italienisch (7,6%) und Rätoromanisch (0,6%). In den vergangenen zehn Jahren hat Französisch an Gewicht gewonnen, während das Rätoromanische in seinen fünf Varianten vom Verschwinden bedroht ist. Einige Zahlen über die Präsenz der Nicht-Landessprachen vermitteln – zwar nur oberflächlich – eine Vorstellung des schweizerischen Sprachenreichtums:

- Slawische Sprachen: 128093 Personen oder 1,8% der Wohnbevölkerung
- Spanisch: 116818 Personen oder 1,7%
- Portugiesisch: 93753 Personen oder 1,3%
- Türkisch: 61320 Personen oder 0,9%
- Andere Sprachen: 213566 Personen oder 3,1%.⁶

Italienisch ist mit 7,6% zugleich dritte Landessprache und Herkunftssprache der größten zugewanderten Minderheit und hat daher eine kuriose Stellung inne: Mehr Einwanderer als Schweizer sprechen Italienisch als Erstsprache.

Weil zugewanderte Minderheiten sich heute vorwiegend unter gesetzlich stabilen Bedingungen in der Schweiz aufhalten, ist es berechtigt zu behaupten, daß sich die Schweiz von einem *vier-* zu einem *vielsprachigen* Land entwickelt. Einiges spricht dafür, daß Zwei- und Mehrsprachigkeit bei allochthonen und allogenen Sprechern in einer Zunahme begriffen ist. Binnenmigration, Einwanderung, eine nachgewiesenermaßen steigende Zahl gemischter Ehen sowie bei einem Teil der Bevölkerung das Bedürfnis, an der europäischen Konstruktion teilzunehmen, dürften dazu beitragen. Trotz der mutmaßlichen Zunahme der individuellen Zwei- und Mehrsprachigkeit bleibt die Paradoxie bestehen, daß in der multikulturellen Schweiz eine vierfache Einsprachigkeit und Monokulturalität, stark verbreitet ist. Diese Grundparadoxie generiert weitere Paradoxien des Umgangs mit Vielsprachigkeit und Multikulturalität in Bildung und Forschung (ALLEMANN-GHIONDA 1993 c).

Die angenehme Zunahme individueller Zwei- und Mehrsprachigkeit geht also in einem Spannungsfeld zwischen zwei widersprüchlichen Tendenzen vorstatten. An einem Pol zwingt und ermutigt der Druck der Europafähigkeit (aber vielleicht spielt auch eine zeitgenössische „Freude an der Vielfalt“ eine Rolle) zu einer Förderung der Mehrsprachigkeit. Dabei genießt das Englische eine breite Popularität. Am entgegengesetzten Pol ruft in manchen die wachsende Internationalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche „Angst vor der Vielfalt“ und vor Verlust der angestammten, lokalen Identität hervor: So kommt es zu einer Betonung oder gar Verabsolutierung der ethnischen Zugehörigkeit, die sich im militanten Gebrauch des Dialekts als Identitätsmarke verdichtet.

Das hier evozierte Spannungsfeld ist möglicherweise ein Schlüssel, um den Verlauf der sprachpolitischen Debatte zu verstehen, bei welcher der Sprachen-

⁶ Daten aus der Volkszählung 1990. Quelle: Geographisches Institut der Universität Zürich.

artikel 116 der Bundesverfassung geändert wurde. Die große Streitfrage lautet: Ist das in der Verfassung verankerte *Territorialitätsprinzip* zeitgemäß, entspricht es den heutigen Bedürfnissen und Rechten der nationalen Mehrheit und Minderheiten? Oder muß, soll, kann, darf, das Prinzip der *Sprachenfreiheit*, das im privaten Bereich selbstverständlich gewährleistet ist, auch verfassungsrechtlich garantiert werden? Die Positionen reichen von einer Verteidigung des Territorialitätsprinzips, das die *pax linguistica* gewährleiste und namentlich in Anbetracht der Offensive der schweizerdeutschen Dialekte die Minderheiten schütze (Amtliches Bulletin 1992, S. 1047), bis zur Forderung, die Sprachenfreiheit zu verankern, ebenfalls, um Minderheiten zu schützen. Differenzierte juristische Analysen münden in ein Plädoyer für eine ausgewogene, regional nuancierte Anwendung beider Prinzipien (ROSSINELLI 1992). Die im Herbst 1993 beschlossene Version des Sprachenartikels verzichtet auf die Nennung dieser Prinzipien.

Bei einer Analyse der politischen Diskussion über die Vielsprachigkeit der Schweiz fällt auf, daß stillschweigend eine Trennung zwischen nationalen und „anderen“ Sprachen praktiziert wird. Diese werden ausgeblendet. Dies hat zur Folge, daß langfristig eine Mehrsprachigkeit der Reichen, der Mehrheit und allenfalls der autochthonen Minderheiten gefördert und die potentiell vorhandene Mehrsprachigkeit der zugewanderten Minderheiten in ihrer Entfaltung weiterhin behindert wird: eine Verschwendung von Kapital und zugleich eine Form von Linguizismus.

1.4 Das Bildungswesen und die Zwei- und Mehrsprachigkeit

Zwei- und mehrsprachige Bildung für nationale Mehrheits- und Minderheitsangehörige gehört heute nicht zu den Prioritäten der Bildung. Immerhin äußert sich aber das Bewußtsein, daß die ungenügende Förderung von zwei- und mehrsprachiger Bildung ein Problem sein könnte, im Entwurf eines „Modells Schweiz“, das eine bessere Kenntnis der Landessprachen durch alle Schweizer anstrebt (EDK 1987).

Das Territorialitätsprinzip bestimmt die Stellung der Landessprachen im Bildungswesen in dem Sinne, daß die Sprachenhierarchie vorgegeben ist. Die jeweilige Sprache eines Territoriums ist in der Regel einziges Unterrichtsmedium. Die „anderen“ Landessprachen besitzen den Status von Fremdsprachen und sind untereinander nicht gleichberechtigt. Einzelne Formen zwei- und mehrsprachiger Bildung sind vor allem in Grenz- und zwei- oder dreisprachigen Gebieten anzutreffen (FRIED-TURNES 1993; LÜDI 1993).

Der Status, der den Sprachen der allogenen Minderheiten im Bildungswesen zugestanden wird, ist das Spiegelbild des Status ihrer Sprecher in der Gesellschaft. Dieser ist durch Fremdetikettierung, Marginalität, bruckstückhafte Integration, Suche nach ethnischen Bindungen gekennzeichnet. Für eine beschränkte Anzahl ethnischer Gruppen besteht die Möglichkeit, ihre Kinder in Kursen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) unterrichten zu lassen. Diese bilden, zusammen mit einem breiten Angebot an Privatkindergärten und -schulen, ein Schattensystem der Herkunftsländer neben dem offiziellen System des Aufnahmelandes. Die Möglichkeit, für die HSK-Kurse die Kantone

zur Verantwortung zu ziehen, wird in der Schweiz kaum diskutiert. Modelle wie das schwedische oder diejenigen einiger deutscher Bundesländer, bei welchen das Aufnahmeland in der einen oder anderen Form die Trägerschaft der Kurse übernimmt, scheinen in der Schweiz außer Reichweite zu sein. Statt dessen werden Möglichkeiten der teilweisen Integration in den Regelstundenplan erprobt. Im großen und ganzen entspricht die heutige Zielsetzung und Organisation der HSK-Kurse einem Transitionsmodell des zweisprachigen Unterrichts. Die Bedeutung der Herkunftssprache wird von den Schulstrukturen der Kantone in der Regel eher als Mittel für ein erleichtertes Erlernen der Ortssprache, denn als eigenständige pädagogische und psychologische Notwendigkeit anerkannt, wenn sie nicht gänzlich verkannt wird.

Die allgemein eher geringe Akzeptanz der HSK-Kurse hat mit der vorherrschenden Assimilationsoptik zu tun: Erlernen der Ortssprache ist absolute Priorität, wenn nicht einzig legitimes Ziel. Experimentellerweise werden Modelle der Integration der HSK-Kurse in die Regelschule erprobt; Öffnung für alle Schüler, Herkunftssprache als Unterrichtsmedium, Anerkennung als Wahlfach, sind die innovativen Akzente.⁷ Versuche der Institutionalisierung und Transformation der HSK-Kurse kontrastieren teilweise in grotesker Weise mit der Politik der Herkunftsländer, die aus Spargründen oder mit dem Vorwand eines empirisch nicht nachgewiesenen Bedarfswunds das Kursangebot reduzieren, wie es zur Zeit in der Schweiz für die Italienischkurse der Fall ist.

2. Die „interkulturelle Pädagogik“: Kritik und Erweiterung der Konzepte

Nicht anders als in anderen europäischen Ländern macht der Begriff der „interkulturellen Pädagogik“ auch in der Schweiz heute eine Krise durch (ALLEMANN-GHIONDA 1993b). Diese Krise kann als Ausdruck einer Einsicht und einer Suche gedeutet werden. Die Einsicht lautet, daß die ausländerpädagogischen Modelle das jeweilige nationalstaatlich verfaßte Bildungswesen unangetastet belassen und die ausländischen Benutzer zu Klienten dritter Klasse machen, ohne die Chancengerechtigkeit zu verwirklichen.⁸ Die Suche strebt einen nicht hierarchischen, nicht normativen, nicht ausgrenzenden Umgang mit der kulturellen Vielfalt an; dazu ist ein mehrere an der Migrationsforschung beteiligte Disziplinen interessierender Perspektivenwechsel fällig: Anstelle des *Defizits* als Störfaktor, der das reibungslose Funktionieren des Systems behindert, und der *Differenz*, die es als Quelle von Konflikt oder Kontakt zu

7 Schulversuche sind in den Kantonen Zürich und Neuchâtel im Gang. Basel-Stadt hat im Rahmen der Schulreform (Sekundarstufe I) die HSK-Kurse als Wahlfächer zugelassen. Hie und da (Basel, Fribourg, Genf) ist die Zwei- und Mehrsprachigkeit im Vorschulbereich Gegenstand von pädagogischen Bemühungen.

8 Daß Schüler einiger Nationalitäten in einzelnen Schulen einen überdurchschnittlich guten Schulerfolg erzielen, vermag den allgemein negativen, namentlich in Deutschland und der Schweiz gründlich dokumentierten Verlauf der Schullaufbahnen nur beschränkt zu relativieren.

thematisieren galt, soll die Annahme der kulturellen *Diversität* als Normalität treten. Soweit das Programm.

Die Sorge um die Überwindung diskriminierender Muster ist allerdings gegenwärtig ausschließlich eine akademische. Wissenschaftliche Analysen und Versuche, Begriffe zu hinterfragen und Ziele neu zu definieren, kurz, einen Paradigmenwechsel theoretisch zu begründen und zu bewirken, spielen sich – trotz des guten Willens der Wissenschaftler – in einem geschützten Raum ab. Denn alle bildungspolitischen Dokumente und Verhandlungen sowie der unterrichtspraktische Alltag scheinen zu bestätigen, was vorauszusehen war: nämlich, daß die Optionen der „interkulturellen Pädagogik“ vor dem Hintergrund einer weltweiten wirtschaftlichen Rezession nur schwer zu implementieren seien (OECD 1991). Mehr noch: Die Kritik des Ethnizitätsparadigmas (DITTRICH/RADTKE 1990) ist heute noch zweifellos eine Sichtweise, die mit dem historisch begründeten Selbstverständnis der nationalstaatlich verfaßten Bildungssysteme dramatisch kollidiert. Die Schweiz mit ihren 26 stark differenzierten und autonomen kantonalen Schulsystemen bildet keine Ausnahme; wenn diese miteinander und mit den westeuropäischen Staaten etwas gemeinsam haben, dann ist es die assimilationistische Philosophie, welche im Einklang mit dem Territorialitätsprinzip implizit die Mehrheitskultur in das Zentrum stellt und ihr alle Minderheiten unterordnet.

Ein weiterer Umstand arbeitet gegen den notwendigen Paradigmenwechsel: die allseits zu beobachtende Betonung des Lokalen und Regionalen, der „einheimischen“ ethnischen Identität. Die Eroberung und Verteidigung lokaler Privilegien gegen die Übermacht des zentralistischen Staates widerspricht der Gleichstellung zugewanderter, ja sogar nationaler Minderheiten im Bildungswesen, wie sich gegenwärtig in Italien beobachten läßt.

2.1 Kinderkrankheiten und Selbstheilungsversuche

Die heute in Europa in der pädagogischen Forschung zu beobachtende kritische Überprüfung der bisher entwickelten Konzepte der „interkulturellen Pädagogik“ sowie ihrer Effektivität weist Analogien und Querverbindungen zu der Diskussion über das Assimilations-, das Ethnizitäts- und das Diversitätsparadigma in den Disziplinen, die an der Forschung über Migration und über kulturelle Vielfalt beteiligt sind, auf. Die „interkulturelle Pädagogik“ nimmt eine Selbstdiagnose ihrer Kinderkrankheiten vor und verordnet sich selbst eine Therapie, die ihr schließlich den Übertritt in das Erwachsenenalter erleichtern soll. Der Kernpunkt lautet aus unserer Sicht, daß es der „interkulturellen Pädagogik“ – zumindest gilt dies im kontinentalen Europa – im großen und ganzen ebenso wie der Ausländerpädagogik nicht gelungen ist, die verbreitete Malaise in Schulhäusern mit kulturell heterogener Schülerschaft zu beheben. Weder ist der Massenschulmißerfolg der Migrantenkinder einem besseren Durchschnittserfolg gewichen, noch ist die interkulturelle Idee „normale“ Schulpraxis geworden. Die „interkulturelle Pädagogik“ hat in mehreren Belangen nach einer engen Optik argumentiert und gehandelt – wenn sie gehandelt hat. Die kulturalistische Perspektive und die kulturell relativistische Reduktion haben eine Reihe von Verzerrungen und Einseitigkeiten hervorgebracht.

Diese Einsicht durchzieht die Kritik an den bisherigen interkulturellen Konzepten: Die Kinderkrankheiten sind erkannt.

Der interkulturelle Diskurs in der Pädagogik war ursprünglich eine Antwort der Schule auf Migration. Während offizielle nationale und europäische Dokumente nach wie vor an dieser Optik festhalten (Ministère 1992; KMK 1992 b; Europäisches Parlament 1992), sind Ende der achtziger Jahre in der Forschung mehrere Erweiterungen erkennbar. Ein Perspektivenwechsel, ein faktischer – wenngleich fragmentarischer, theoretisch nicht ausgestalteter – Übergang vom Paradigma der Ethnizität zu demjenigen der Diversität ist dokumentiert. Vereinzelt schlägt er sich in Projekte und Schulversuche nieder. Diese sind meist der offiziellen, allgemeinen Bildungspolitik voraus. Es sind folgende Schwerpunkte erkennbar:

a) *Europa* wird zu einem Inhalt der Bildung. Berührungspunkte mit den traditionellen Zielen der „interkulturellen Pädagogik“ (KMK 1992 a, S. 34) werden hergestellt, eine Synthese mit dem Konzept „Lernen für Europa“ wird, auch was das Zielpublikum betrifft, angestrebt (LEFEU 1993). Eine besondere Stellung nimmt die Problematik der sprachlichen Bildung im Hinblick auf die europäische Integration ein (GOGOLIN u. a. 1991). Es scheinen noch nicht alle Probleme gelöst zu sein, die sich stellen, wenn die europäische Dimension auch ein faktisch minderprivilegiertes Publikum wie die Migrantenkinder voll einbeziehen soll. Der Schwerpunkt „Europa“ steht in der Schweiz fast nur in frankophonen Regionen zur Diskussion und ist noch kaum schriftlich dokumentiert.

b) Die Fragestellungen der „interkulturellen Pädagogik“ rücken vermehrt in die Nähe derjenigen der *zwei- und der mehrsprachigen Bildung*. Dies hat je nach Land unterschiedliche Hintergründe. Im deutschsprachigen Raum wird an einer Synthese zwischen interkultureller und zwei- bzw. mehrsprachiger Bildung gearbeitet (GOGOLIN 1988; LEFEU 1993). Dagegen spiegelt in Frankreich und Italien der Verlauf der Diskussion das ambivalente Verhältnis dieser zentralistischen Staaten gegenüber Minderheitssprachen insofern wider, als die Förderung der Herkunftssprachen der Migranten tendenziell eher als Aufgabe der Familien und privater Organisationen angesehen wird. In der Schweiz durchbrechen erst einzelne Pilotprojekte das Schema der Ausgrenzung von Migrantensprachen; der Unterricht in den Sprachen der zugewanderten Minderheiten wird erst ansatzweise mit der Diskussion über den Frühfremdsprachenunterricht verbunden.

c) Die Suche nach *Gemeinsamkeiten* und nach „*valeurs universelles*“ wird im Zusammenhang mit dem 200-Jahr-Jubiläum der Französischen Revolution in neuer Sicht aktuell. Sie ist zugleich eine Antwort auf verschiedene Arten von Integralismus und auf die europäische Herausforderung. Diese beiden Entwicklungen machen die Notwendigkeit sichtbar, einerseits Fähigkeiten im Umgang mit der „*alterité*“ (wobei der „Andere“ ebenso ein „entfernter“, außereuropäischer, wie ein „benachbarter“, europäischer sein kann) auszubilden, andererseits aber auch Gemeinsamkeiten und gemeinsame Werte anstelle von Unterschieden ins Zentrum zu stellen (HELOIR 1989). Eine für die kleinen „*citoyens*“ – jenseits von Differenzen und Diversitäten – neuzukonzipierende „*éducation civique*“ soll diese übergreifende Funktion einnehmen (COSTA-LASCOUX 1992).

d) Eine verstärkte Präsenz des Themas der *Menschenrechte* im Diskurs der „interkulturellen Pädagogik“ ist seit einigen Jahren feststellbar. Während in der englischen Diskussion dieses Thema mit Konzepten der anti-rassistischen Erziehung Verbindungen aufweist (LYNCH 1989), steht in Mitteleuropa der Zusammenhang mit den Ereignissen in Osteuropa im Vordergrund; es geht um die Notwendigkeit, es zu einem Dialog zwischen Ost und West kommen zu lassen, nicht zuletzt, um einen Konsens über gemeinsame Werte zu suchen (WAKOUNIG/BUSCH 1992). In der frankophonen Schweiz werden Schulbücher im Hinblick auf Sexismus und Rassismus untersucht (BARBIER/KAISER 1992).

e) *Ost-West-Dimensionen* gewinnen mit dem Fall der Mauer und der Auflösung sozialistischer Systeme plötzlich an Relevanz. Einerseits geht es um die Aushandlung von allgemein akzeptierten Grundwerten (vgl. die Menschenrechtsdiskussion in Ost- und Westeuropa), andererseits um die historische Aufarbeitung der Behandlung von Minderheiten in osteuropäischen Staaten (KRÜGER-POTRATZ 1991).

f) *Globales Lernen* stellt sich dar als Erweiterung der pädagogischen Ziele um Dimensionen, die aus der zunehmenden Internationalisierung und Vernetzung der Welt, aber auch aus der Enthierarchisierung und Neubestimmung von Normen und Werten resultieren. Die Umweltproblematik nimmt in diesen Konzepten einen wichtigen Platz ein. LYNCH (1989) umschreibt seine Idee des *global learning* als Erweiterung der multikulturellen Perspektive: „I am not only asking the question, for what kind of a society we are educating children, but for what kind of a world.“ Ähnlich umfassende Konzepte finden wir in der „*educazione alla mondialità*“ (Mondialità 1993), sowie in der „*internationalen Erziehung*“ wieder (KLAFKI 1993). In der Schweiz gehört das Modell der *Schule für eine Welt* (1992) in diese Konstellation.

Mit Ausnahme von a) und b) haben diese Versuche der Selbstheilung das Merkmal gemeinsam, daß sie noch vorwiegend im Bereich des Optativen angesiedelt sind.

2.2 Gibt es einen „schweizerischen Weg“?

Wo steht die Schweiz in diesem sich kaleidoskopartig ständig umgruppierenden Mosaik von Evolutionen und Bedürfnissen? Die schweizerische Ausprägung der „interkulturellen Pädagogik“ wird einerseits vor dem Hintergrund der spezifisch schweizerischen Multikulturalität und Vielsprachigkeit, andererseits im Vergleich mit der Diskussion in Europa verständlich. Zu einer Krise trägt der Umstand bei, daß Bildungsforschung, was Strukturen und Forschungsvolumen anbetrifft, weniger ausgestaltet ist als in den umliegenden Ländern.

Eine Identitätskrise der „interkulturellen Pädagogik“ manifestiert sich in der Schweiz zunächst insofern, als ein Großteil der Forschung über interkulturelle Pädagogik faktisch Forschung über die Probleme von Migrant*innenkindern und deren Lösung ist (Übersichten in: GRETTLER 1989 und 1993), weil die Unterrichtspraxis ebenfalls im allgemeinen dieser Sichtweise verhaftet bleibt und empirische Arbeiten nur das erheben können, was da ist; in bildungspolitischen Grundsatzklärungen geht es in erster Linie um die „Schulung von fremd-

sprachigen Kindern“ (EDK 1991), selbst wenn im Text von „interkultureller Erziehung“ die Rede ist.

Beiträge an eine theoretische, auf die schweizerische Situation bezogene Überwindung der Fremdenfixiertheit und des Ethnizitätsparadigmas sind ab Ende der achtziger Jahre in verschiedenen Arbeiten dokumentiert (DINELLO/PERRET-CLERMONT 1987; ALLEMANN-GHIONDA 1988; DASEN u. a. 1991; POLETTI 1992; BERTHOUD-AGHILI/CALOZ-TSCHOPP 1993).

Es existiert jedoch bis jetzt noch kein Konzept der interkulturellen Pädagogik, welches von den (zugegeben komplexen und möglicherweise widersprüchlichen) Umständen und Bedürfnissen der schweizerischen Gesellschaft mit ihren verschiedenen Ein- und Mehrsprachigkeiten, Mono- und Multikulturalitäten ausgehen würde.

Die bildungspolitische und unterrichtspraktische Rezeption der interkulturellen Idee ist in der Schweiz – wie könnte es anders sein – kantonal verschieden. Interkantonale Empfehlungen wie diejenigen der Erziehungsdirektoren (EDK 1991) vermögen die kantonale autonome Bildungspolitik nur beschränkt zu beeinflussen und zu koordinieren. Relativ unabhängig voneinander ist eine Reihe von Pilotprojekten und innovativen Lösungen entwickelt worden, die sich in der einen oder anderen Weise mit den Schwerpunkten der interkulturellen Pädagogik in Europa vergleichen lassen (ALLEMANN-GHIONDA 1993 a). Die Art und Weise, wie die einzelnen Lehrkräfte mit der migrationsbedingten Vielfalt oder mit der Fragestellung der Vielfalt schlechthin in Kontakt treten, wird trotz teilweise beachtlicher Anstrengungen in der Lehrerbildung weitgehend dem Einzelnen überlassen. Die Gemeinden besitzen in einigen Belangen eine gewisse Kompetenz; diese führt gegenwärtig – im ungünstigsten Fall – dazu, daß zu Sparzwecken der Deutschunterricht für Migrantenkinder gestrichen wird. Eine horizontale und zugleich diachrone Betrachtung der bildungspolitischen Optionen der verschiedenen Kantone unterstreicht die Heterogenität. Der Kanton Tessin, ein Kanton mit relativ neuer Migrationsproblematik (die bis vor kurzem vorwiegend italophone Einwanderung galt als kaum problemträchtig), hat, ähnlich wie Italien, Formen der „interkulturellen Pädagogik“ entwickelt, die dem ersten Stadium der Politik der Einwanderungsländer gegenüber Migrantenkindern (REID/REICH 1992, S. 1 ff.) entsprechen: Der Erwerb der Ortssprache besitzt absolute Priorität, spezialisierte Lehrkräfte sollen sich der Migrantenkinder annehmen, von Unterricht in der Herkunftssprache ist keine Rede (DIC 1992). Jedes Aufnahmebildungssystem „muß“ offensichtlich alle Stadien der Evolution im Umgang mit Migration durchlaufen.

2.3 Bildung in der sprachlich-kulturell pluralen Schweiz: eine Skizze

Neben den strukturellen Schwierigkeiten sehen wir in der gegenwärtigen Diskussion die latente Gefahr, daß die Problematik der Diversität in neue Banalisierungen abgeleitet; daß die faszinierende Idee von dem „Lob der Gleich-Gültigkeit“ (RADTKE 1992), ähnlich wie das Europarats-Axiom, beim Übergang in die pädagogische Praxis zu einer *Illusion* der Gleich-Gültigkeit doppelt simplifiziert wird. Die erste Simplifikation würde die sozialen und wirtschaftlichen Unterschiede ignorieren, die in der heutigen multikulturellen

Gesellschaft und Schule strukturell geschaffen werden. Allein durch den Diskurs der Gleichheit werden diese Unterschiede nicht eliminiert. Die zweite Simplifikation betrifft das ewigwährende Universalismus-Relativismus-Dilemma. Eine absolute „Gleich-Gültigkeit“ zu verkünden kann zur Folge haben, daß um jegliche ethische und moralische Entscheidung ein Bogen gemacht wird. Somit würde letztlich, wenn auch ungewollt, der Beliebigkeit, der „*Gleichgültigkeit*“, Vorschub geleistet: gesellschaftlich und pädagogisch eine unannehmbare Option.

Dennoch scheint es unumgänglich, in der Schule eine Kultur des Umgangs mit Diversität anzustreben. Für Forscher und Bildungspolitiker stellt sich die unbequeme Frage, *wie* eine „vernünftige“ Antwort auf diese Herausforderung zu bewerkstelligen ist. Es ist eine *Suche*, da es mit pauschalen Egalitätsbetuerungen nicht getan ist. Denn: welche Werte müssen gewährleistet sein? Wer bestimmt sie und nach welchen Kriterien? Wie verarbeitet die Schule die kontrastierenden Ideologien in bezug auf kulturelle Vielfalt? Was machen wir aus der Tatsache, daß ein großer Teil der Bevölkerung heute nicht die nötigen Fähigkeiten besitzt, mit Diversität angstfrei umzugehen? Wie interagiert die Schule mit der sozialen Ungleichheit?

Eine verantwortungsbewußte *Pädagogik der Diversität* kann die Komplexität und die historisch bedingte Asymmetrie der Ausgangslagen, überhaupt des Lebens in der multikulturellen Gesellschaft, nicht trivialisieren. Sie hat vielmehr das in den letzten Jahren suspendierte Thema der *Chancengerechtigkeit* in der Bildung erneut zu thematisieren, denn nur Minderheiten mit Rechten und mit Erfolgchancen können in einer multikulturellen Gesellschaft und Schule überhaupt mitreden und mitgestalten.

Um die Konturen einer Bildung in der sprachlich-kulturell pluralen Schweiz zu skizzieren, übertragen wir zunächst unsere Ausführungen über *Assimilation, Integration, Differenz und Diversität* (1.2) auf die pädagogische Ebene. Zudem wenden wir einen *erweiterten Begriff von sprachlich-kultureller Minderheit* an. In der Fachliteratur wie in der Politik, in der Ästhetik und im Alltag wird eine Unterscheidung vorgenommen zwischen einerseits nationalen oder „autochthonen“, andererseits extranationalen oder „allogenen“ Ethnien; diese haben im Verhältnis zur nationalen Mehrheit und zueinander unterschiedliche Rechte. Ob die Wissenschaft durch ihre Sprache bei der Konstruktion und Festigung dieses Dreiklassensystems die Rolle eines Katalysators oder gar eines Initiators ausübt oder ob die Benennung der „Fremden“ und der „Barbaren“ als solche ohnehin eine seit der Antike belegte Konstante der Geschichte ist (KRISTEVA 1989, S. 74 ff.), die sich geradezu archetypisch fortsetzt, ist kaum abschließend zu bestimmen.

Eine erweiterte Definition von *sprachlich-kultureller Minderheit*, welche Migranten einschließt, übernimmt die Kriterien der Selbstkategorisierung, der Selbstidentifikation, der gemeinsamen Herkunft und der sozialen Organisation der Interaktion innerhalb der Sprachgruppe (ALLARDT 1992, S. 51). Als weitere Kriterien wären zu berücksichtigen: die Stabilität des Aufenthalts, die Qualität des Migrationsprojekts sowie die Tatsache, daß Migranten neue, zusammengesetzte, dynamische und für sie charakteristische kulturelle Muster entwickeln (DI CARLO/DI CARLO 1986; SCHIERUP/ÅLUND 1987; ALLEMANNGHIONDA/MEYER SABINO 1992). Hinzu müßte die *rechtliche Garantie der An-*

erkenntnis der Sprache und Kultur kommen; Erklärungen und Empfehlungen des Europarates und der EG zu den Rechten der sprachlichen Minderheiten (GIORDAN 1992, Anhang) sind längst noch nicht anerkannte Praxis. Aber Anzeichen informeller Anerkennung lassen sich in Segmenten des Bildungswesens bereits ausmachen (z. B.: integrierte HSK-Kurse). Schließlich überschreitet eine zeitgemäße Definition von *sprachlich-kultureller Minderheit* die nationalen Grenzen, ein Begriff, der ohnehin einem Prozeß der Infragestellung unterliegt. Eine Akzeptanz der Migrantenminderheiten als der multikulturellen Gesellschaft zugehörig ist heute nichts anderes als die Bestätigung einer Entwicklung, die bereits seit langem in Gang ist. Sie ist bildungspolitisch umzusetzen.

Die Schweiz ist im Begriff, neue Wege im Umgang mit der eigenen, modifizierten Multikulturalität und Vielsprachigkeit zu erproben. Die Komplexität des Unternehmens ist zweifach: Es gilt, die autochthone und die allogene Pluralität nicht mehr getrennt (so der bisherige Weg), sondern simultan (so ein möglicher neuer Weg) zu berücksichtigen. Projekte und Reformen müßten in der zweiten Variante nicht mehr wie bisher in getrennten Gremien und Institutionen ausgearbeitet werden, sondern diese würden sich eine erweiterte Optik aneignen. Vor dem Hintergrund des aktuellen Paradigmenwechsels halten wir es für notwendig, die Diskussion über „Bildung und kulturelle Vielfalt“ (wobei Migration lediglich *eine* Facette der Vielfalt darstellt) nach der Leitidee der *Suche* nach einem *Gleichgewicht* weiterzuführen – im Gegensatz zum bestehenden *Ungleichgewicht*. Daraus ergeben sich folgende Optionen, die eine Reihe von forschungs- und bildungspolitischen Folgen nach sich ziehen:

a) Explizite Annahme der Tatsache, daß die Schweiz ein Einwanderungsland ist.

b) Aufarbeitung der Kritik am Ethnizitätsparadigma und weiterer ethnozentrischer Ansätze im Hinblick auf deren Auswirkungen auf Forschungsprioritäten, auf die Definition von sprach- und bildungspolitischen Schwerpunkten, auf die Schulorganisation, auf die Lehrpläne und die Lehrerbildung.

c) Ökologisches Management der sprachlichen Ressourcen: es geht um die Förderung der verschiedenen Mehrsprachigkeiten, einschließlich derjenigen der nationalen und der zugewanderten Minderheiten, sowohl auf der Ebene der politischen Entscheidungen, als auch auf der Ebene des Unterrichts.

d) Betrachtung der Kompatibilität des schweizerischen mit den europäischen Systemen aus dem Blickwinkel der effektiven und gerechten Nutzung des gesamten sprachlich-kulturellen Potentials.

e) Vermehrter Anschluß der schweizerischen an die europäische und internationale Diskussion über Bildung in sprachlich-kulturell pluraler Perspektive.

Ob die öffentlichen, offiziellen Bildungsinstitutionen, einschließlich der Universitäten, die neomultikulturelle Herausforderung erkennen und annehmen, sich für Babylonia oder für MultiKulti entscheiden, ist heute eine offene, aber immerhin auch offengelegte Frage.

In der Zwischenzeit helfen sich das allochthone private Subsystem und das allogene, ebenfalls private Schattensystem selbst, indem sie, die Welle der Europhilie und diejenige des Ethnizismus nutzend, eine Palette von mehr oder weniger seriösen Bildungsangeboten anpreisen.

Literatur

- ABDALLAH-PRETCELLE, M.: Apprentissage des langues et compétence culturelle. In: Migrants-Formations 77 (1989), S. 52–59.
- ABDALLAH-PRETCELLE, M.: Quelle école pour quelle intégration? Paris 1992.
- ALLARDT, E.: Qu'est-ce qu'une minorité linguistique? In: GIORDAN 1992, S. 45–54.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen. Expertise FER, B 26, Schweizerischer Wissenschaftsrat. Bern 1988.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens. Eine Übersicht über Innovationen. Dossier EDK. Bern 1993 (a).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa – Diskussion an einem Wendepunkt? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 3 (1993), S. 325–346, (b).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Bildung und Forschung in der vielsprachigen und plurikulturellen Schweiz: Kontext, Paradoxien, Desiderata. In: Deutsch lernen 2 (1993), S. 104–120, (c).
- ALLEMANN-GHIONDA, C./MEYER SABINO, G.: Donne italiane in Svizzera. Locarno 1992.
- AMTLICHES BULLETIN: Amtliches Bulletin der Bundesversammlung, Ständerat, 8. Oktober 1992.
- BABYLONIA, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1 (1993).
- BARBIER, M./KAISER, C.A.: Sexisme? Racisme? Encore un effort à faire! Genève 1992.
- BERCQUE, J.: L'immigration à l'école de la République. Paris 1985.
- BERTHOUD-AGHILI, N./CALOZ-TSCHOPP, M.-C.: La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation. Genève 1993.
- BIGA/BFA: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, Bundesamt für Ausländerfragen. Bericht über Konzeption und Prioritäten der schweizerischen Ausländerpolitik der neunziger Jahre. Bern 1991.
- COSTA-LASCoux, J.: L'enfant, citoyen à l'école. In: Revue Française et Pédagogie 101 (1992), S. 71–78.
- DASEN, P. R. u. a. (Hrsg.): Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève. Genève 1991.
- DIC: Dipartimento dell'istruzione e della cultura. Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale. Rapporto finale. Bellinzona 1992.
- DI CARLO, A./DI CARLO, S. (Hrsg.): I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione. Milano 1986.
- DINELLO, R./PERRET-CLERMONT, A.N.: Psychopédagogie interculturelle. Cousset 1987.
- DITTRICH, E./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990.
- EDI: Eidgenössisches Departement des Inneren, Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Bern 1989.
- EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Herausforderung Schweiz, Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. Bern 1987.
- EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder. Bern 1991.
- ESSER, H.: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt 1980.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT: Entschliessung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft, Nr. A3–0399/92. Brüssel 1992.
- EUOPARAT: Rapport final du groupe de projet n. 7 du CDCC „L'éducation et le développement culturel des migrants“. Strasbourg 1986.
- FRIED-TURNES, U.: Ein Modell zweisprachiger Schulung: die Rätoromania. Vortrag an der Tagung INTER 93. Bern, März 1993 (unveröffentlicht).
- GIORDAN, H. (Hrsg.): Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme. Paris 1992.
- GOGOLIN, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg 1988.
- GOGOLIN, I. u. a. (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster/New York 1991.

- GRETLE, A.: La recherche interculturelle: travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années – une vue d'ensemble. In: J. RETSCHITZKY u.a. (Hrsg.): La recherche interculturelle. Paris 1989, Bd. 2, S. 253–267.
- GRETLE, A.: Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz. Dossier Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau 1993.
- HELOIR, C.: La pédagogie interculturelle en 1989. In: Migrants-Formation 77 (1989), S. 17–26.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J.: Chancen und Risiken der multikulturellen Gesellschaft. Expertise FER, 119, Schweizerischer Wissenschaftsrat. Bern 1992.
- HOHMANN, M./REICH, H. H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster/New York 1989.
- KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum 1 (1993), S. 21–28.
- KMK: Kultusministerkonferenz. Zur europäischen Dimension im Bildungswesen. Bonn 1992 (a).
- KMK: Kultusministerkonferenz, Berichterstatter G. MAHLER: Interkulturelle Erziehung. Nationaler Beitrag der Bundesrepublik Deutschland (an die Kommission der EG, C. A.–G). Bonn 1992 (vervielfältigt) (b).
- KRISTEVA, J.: Etrangers à nous mêmes. Paris 1989.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Mit Beiträgen von G. HANSEN und D. JASPER. Münster/New York 1991.
- LEFEU: Lernen für Europa. Soest: Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens 3 (1993).
- LEGGEWIE, C.: MultiKulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Nördlingen 1990.
- LEVI-STRAUSS, CL.: Le regard éloigné. Paris 1983.
- LÜDI, G.: Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues. Vortrag an der Tagung INTER 93, Bern, März 1993 (unveröffentlicht).
- LÜDI, G./PY, B.: Etre bilingue. Bern 1986.
- LYNCH, J.: Multicultural Education in a Global Society. London/New York/Philadelphia 1989.
- MINISTÈRE: Ministère national de l'éducation et de la culture. L'éducation interculturelle des enfants de migrants. Rapport national à la Commission des Communautés Européennes établi sous la direction de J. PRUNET. Paris 1992.
- MONDIALITA: Mensile di educazione interculturale 8 (1993).
- NZZ: Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage zum 700-Jahr-Jubiläum der Eidgenossenschaft, Thema „Die viersprachige Schweiz“, 16. April 1991 (a).
- NZZ: Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage zum 700-Jahr-Jubiläum der Eidgenossenschaft, Thema „Schweiz – woher – wohin?“, 175, 31. Juli 1991 (b).
- NZZ: Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage zum 700-Jahr-Jubiläum der Eidgenossenschaft, Thema „Außenbeziehungen der Schweiz“, 23. September 1991 (c).
- OECD: Education and Cultural and Linguistic Pluralism. Synthesis of Case Studies. Effective Strategies and Approaches in the Schools. Paris 1991 (restricted).
- POLETTI, F. (Hrsg.): L'educazione interculturale. Florenz 1992.
- RADTKE, F.-O.: Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: U. BIELEFELD (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg 1992, S. 79–96.
- REID, E./REICH, H. H. (Hrsg.): Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC. Clevedon 1992.
- ROSSINELLI, M.: Le droit des langues en Suisse. In: GIORDAN 1992, S. 173–212.
- SCHIERUP, C.-U./ÅLUND, A.: Will they still be dancing? Integration and Ethnic Transformation among Yugoslav Immigrants in Scandinavia. Stockholm 1987.
- SCHULE für eine Welt: Die Schweiz in der Welt – Die Welt in der Schweiz. Bericht eines Schulprojekts zur Wahrnehmung der globalen Vernetzungen. Jona 1992.
- TAGUEFF, P.-A.: Le néo-racisme différentialiste. Sur l'ambiguïté d'une évidence commune et ses effets pervers: l'éloge de la différence. In: Langage et société 34 (1985), S. 69–98.
- TODOROV, T.: Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine. Paris 1989.
- WAKOUNIG, V./BUSCH, B. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte. Klagenfurt/Celovec 1992.

WICKER, H.-R.: Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften. Unveröffentlichter Vortrag. Bern 1992.

WINDISCH, U.: Les relations quotidiennes entre romands et suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais. Lausanne 1992.

Abstract

The autor considers the paradoxies of the present concept of a multicultural and tetralingual Switzerland. The change of perspective in research on migration from the paradigm of assimilation via that of ethnicity to that of diversity is described on the basis of the Swiss issues. As is shown by a series of conceptual extensions with regard to objectives, thematic priorities, and clientele, in both Switzerland and the surrounding countries, this change of perspective is also well under way in the theoretical debate on "intercultural pedagogics". However, the translation into pedagogical strategies as well as strategies of educational policy is still impeded by ideological and material obstacles. On the basis of both the paradigm of diversity and an extended concept of linguistic-cultural minority and by focussing on two fundamental questions suspended by "intercultural pedagogics" (equal opportunity and the ethnic decision), the author sketches options for an educational concept in a linguistically and culturally plural Switzerland, embedded into Europe.

Anschrift der Autorin:

Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Pädagogisches Institut der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern