

Nachwort II

Pierre Dasen¹ & Anne-Nelly Perret-Clermont²

Dasen, P. & Perret-Clermont, A.-M. (1995). Nachwort II. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen, (Eds). *Interkulturelle Bildung der Schweiz* (pp. 379-389). Bern : Peter Lang.

I. Neuere Entwicklungen im Bereich der interkulturellen Forschung und Praxis in der Schweiz

Die Arbeiten zu dem Buch, das Sie in den Händen halten, haben vor mehreren Jahren begonnen. Es gibt einen breiten Überblick über den Stand der Forschung wie auch der Praxis im Bereich der interkulturellen Erziehung zu Anfang der 90er Jahre, aber es war nicht möglich, die ganze gegenwärtig laufende Forschung und die neuesten Publikationen zu berücksichtigen. Dieses Nachwort hat den Zweck, zum einen einige Anhaltspunkte zu den seither verfolgten Wegen und Hinweise auf weitere Lektüre zu geben und zum anderen den Paradigmawechsel zu beleuchten, der den Hintergrund der aktuellen Entwicklungen bildet.

Das Buch ist aus dem Schoss des Forschungskomitees Interkulturelle Erziehung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) heraus entstanden. Dieses Komitee wird gegenwärtig von Cristina Allemann-Ghionda präsiert, und es versammelt sich im Prinzip einmal jährlich, anlässlich des Jahreskongresses der SGBF. Wir möchten von den vielfältigen Themen, die sowohl am Kongress 1992 in Bern (z. B. CALOZ-TSCHOPP, 1992) wie auch an jenem von Locarno (1993) angegangen worden sind, insbesondere jenes herausheben, das sich mit der Frage beschäftigt, ob die interkulturelle Erziehung als eigenständiges Gebiet betrachtet werden soll oder ob sie im Gegenteil in der allgemeinen Pädagogik aufgehen sollte. Gewisse Kollegen und Kolleginnen, so etwa Gita STEINER-KHAMSI (1992; dieselbe, in Vorbereitung), fürchten nämlich, dass die interkulturelle Erziehung in eine Randexistenz abgedrängt werde, die nur in nebensächlichen und quasi der Erholung dienenden Unterrichtsaktivitäten zum Zuge komme, wie dies übrigens CATTAFI-MAURER & CATTAFI (1991) in einer Untersuchung aufgezeigt haben, die sich auf Genfer Primarschullehrerinnen und -lehrer bezog. Das Hauptereignis der letzten Jahre war aber sicher das internationale Kolloquium INTER 93, das vom Forschungskomitee der SGBF gemeinsam mit dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW), der Schweizerischen

1 Teil I

2 Teil II

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Nationalen schweizerischen Unesco-Kommission im Frühjahr 1993 an der Universität Bern veranstaltet wurde. Die Forscherinnen und Forscher haben dort die Gelegenheit gehabt, sich nicht nur unter sich zu treffen, sondern auch mit Vertreterinnen und Vertretern der Praxis, der Politik und der Presse sowie mit Expertinnen und Experten von internationalen Organisationen. Die Akten dieses Kolloquiums erscheinen in der gleichen Reihe wie das vorliegende Buch (ALLEMANN-GHIONDA, in Vorbereitung). Im Rahmen der Vorarbeiten für dieses Kolloquium sind zudem drei Berichte publiziert worden: zu den Aktivitäten und Publikationen in der Schweiz (ALLEMANN-GHIONDA, 1993b; GRETLER, 1993) und in Europa, speziell im Rahmen des Europarats, der Europäischen Gemeinschaft, der OECD und der Unesco (OGAY, 1993).

Unter den zahlreichen Themen, die am Kolloquium INTER 93 zur Sprache gekommen sind, figuriert etwa jenes der theoretischen Fundierung der interkulturellen Pädagogik (DASEN, 1993a) oder der Versuch einer kritischen Distanznahme zur interkulturellen Pädagogik (ALLEMANN-GHIONDA, in Vorbereitung; STEINER-KHAMSI, in Vorbereitung). Dieser Versuch kann in Beziehung gesetzt werden zu Micheline Reys Diskurs von den «Fallen und Herausforderungen» der interkulturellen Erziehung; Micheline Rey hat im Studienjahr 1992/93 unter diesem Titel an der Universität Genf einen Kurs im Rahmen des 3e cycle angeboten (REY-VON ALLMEN, 1992; vgl. auch REY-VON ALLMEN, 1993a).

Ein anderes internationales Kolloquium zum Migrationsphänomen in Zusammenhang mit Schulen wurde 1993 von der Nationalen schweizerischen Unesco-Kommission organisiert. Nach einer Phase, in welcher der Beitrag der Bildung zur kulturellen Entwicklung das wichtigste Thema gewesen ist, legt das International Bureau of Education (IBE) nun ein neues Hauptgewicht auf die Bildung als Beitrag zur internationalen Verständigung. Das IBE hat Micheline Rey beauftragt, ein Grundlagendokument zu dieser Thematik im Hinblick auf die CIE (Conférence internationale sur l'éducation) 1994 abzufassen. Schon früher hat sich das IBE eine kommentierte Bibliographie über die interkulturelle Bildung und Erziehung erarbeiten lassen (BATELAAN & GUNDARA, 1991). Es sieht ganz so aus, als würde der Bereich, den man mit dem Begriff «internationale Erziehung» umschreiben könnte, in den nächsten Jahren eine starke Entwicklung erleben.

Auf der nationalen Ebene hat der Schweizerische Wissenschaftsrat die Abfassung mehrerer prospektiver Berichte veranlasst, die unser Gebiet betreffen (z. B. ALLEMANN-GHIONDA, 1988). Ein Bericht über den Bereich Ethnologie ist zum Schluss gekommen, dass Forschung zu Fragen der Migrationen daran ist, ein prioritäres Thema zu werden (KNECHT, 1992a). Diese Tatsache hat die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften dazu bewogen, die Schaffung eines Forums

für Migrationsforschung ins Auge zu fassen (KNECHT, 1992b, 1993). Dieses Forum ist gedacht als eine Koordinations- und Informationszentrale mit klar interdisziplinärer Ausrichtung, die beim Vorliegen von Aufträgen auch angewandte Forschung betreiben könnte. Die Verwirklichung des Projekts ist allenfalls im Rahmen eines Schwerpunktprogramms oder eines Nationalen Forschungsprogramms möglich; sicher würde sich ein solcher Schritt auf die Forschung in diesem Bereich stark anregend auswirken. Andere Berichte, welche auf Fragen der Migrationen eingehen, haben sich auf das internationale Recht bezogen (KÁLIN & ACKERMANN, 1992) oder waren von soziologischen Gesichtspunkten geprägt (HOFFMANN-NOWOTNY, 1992). Die Schlussfolgerungen des letztgenannten Berichts gehen klar in die entgegengesetzte Richtung einer Prospektivstudie, die von Novine Berthoud-Aghili und Marie-Claire Caloz-Tschopp, zwei Forscherinnen aus dem Bereich der Bildungsforschung, durchgeführt worden ist (BERTHOUD-AGHILI & CALOZ-TSCHOPP, 1993). Denn während Hoffmann-Nowotny die Ansicht vertritt, die Schweiz müsse es vermeiden, eine multikulturelle Gesellschaft zu werden, indem sie auf Assimilation der längere Zeit im Lande verweilenden Ausländer hinwirke, gehen Berthoud-Aghili und Caloz-Tschopp davon aus, dass die multikulturelle Gesellschaft längst eine gegebene Tatsache sei und dass der Staat samt seinen Bildungsinstitutionen sich an dieser Tatsache auszurichten hätte, namentlich indem er eine Politik der Integration verfolge und nicht eine der Assimilation. Mit ihren Schlussfolgerungen sind sie auf einer Linie mit zahlreichen Forschungen im Bereich der Sozial- und der interkulturellen Psychologie. BERRY (1991) beispielsweise kommt für die kanadische Situation zu Folgerungen, die jenen Hoffmann-Nowotnys entgegengesetzt sind (vgl. auch STEINER-KHAMSİ, 1991a und 1991b, über die kanadische Politik des Multikulturalismus).

Hoffmann-Nowotny geht davon aus, dass die neuen Migrationen Leute mit niedrigem Bildungsstand in unser Land bringen, die zudem aus Kulturen stammen, die mit der unsrigen inkompatibel seien. Ihr Beitrag könne aus diesem Grund kein konstruktiver sein; es bestehe im Gegenteil die Gefahr, dass sich ein Subproletariat auf ethnischen Grundlagen herausbilde. Diese Thesen können als Rechtfertigung der Drei-Kreise-Politik gesehen werden, welche die Landesregierung verfolgt, aber auch des Abkommens von Schengen, welches von den Hilfswerken stark kritisiert wird. Neulich hat sich unter der Führung von Marie-Claire Caloz-Tschopp anlässlich eines Kolloquiums an der Universität Genf ein Netzwerk konstituiert, das über die Problematik «Gewalt und Asylrecht» nachdenken will.

Unter der Ägide der Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) hat Christiane Perregaux es unternommen, ein «manuel d'accueil et d'approches interculturelles en classe» abzufassen (PERREGAUX, 1994). Das Handbuch richtet sich an die Schulen aller Stufen der Suisse romande, und es ist zu hoffen, dass es innert Kürze

für die Deutschschweiz übersetzt werden wird. Dieser Schritt darf vielleicht als Zeichen dafür gewertet werden, dass sich der interkulturelle Ansatz langsam durchzusetzen beginnt. Das Handbuch wird ergänzt um ein Inventar ausgewählter pädagogischer Aktivitäten, das vom Genfer Service des élèves non-francophones (SENOF) zusammengestellt worden ist (MAGNIN HOTTELER, S. ET AL., 1993). Übrigens gibt ein gegenwärtig von Micheline Rey präsidiertes Zusammenschluss von Lehrerinnen und Lehrern, Ausbilderinnen und Ausbildern, Forscherinnen und Forschern und anderen Bildungsverantwortlichen eine halbjährlich erscheinende mehrsprachige Publikation unter dem Titel *InterDIALOGOS* heraus; die Redaktion liegt in der Verantwortung von Vittoria Cesari. Diese Publikation, von der bisher zehn Nummern erschienen sind, will ein breites Publikum dazu anregen, sich Gedanken zu machen über die pädagogische und psychosoziale Bedeutung der Erziehung im plurikulturellen Kontext, über Erfahrungen und Versuche berichten wie auch den im interkulturellen Bereich Aktiven eine Bühne zur Verfügung stellen. Damit wird ein Netzwerk geschaffen, das die verstreuten denkenden und handelnden Ressourcen miteinander verknüpft. Die Redaktion von *InterDIALOGOS* ist für sich schon eine vielkulturelle und vielsprachige Werkstätte, denn sie fusst auf der Zusammenarbeit einer Vielzahl von Personen aus verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz und aus verschiedenen Milieus.

Im übrigen hat Micheline Rey kürzlich ein Projekt zu Ende geführt, das vom Europarat unterstützt wurde und das sich mit allen interkulturellen Aspekten in der beruflichen Weiterbildung praktizierender Psychologen beschäftigt. Das Projekt mündete in ein Kolloquium, dessen Akten unterdessen erschienen sind (REY-VON ALLMEN, 1993b).

Eine prospektive Studie zur Berufsbildung der Jugendlichen, die sich momentan ohne legalen Status in der Schweiz aufhalten, wurde von einem Team durchgeführt, welchem Forscherinnen und Forscher der Universität Genf und des Centre de contact Suisses-Immigrés (CCSI) angehörten (LACK, SBRISSA, TOGNI & CATAFI-MAURER, 1992). Dasselbe Team führt seit drei Jahren ein Aktionsforschungsprojekt in diesem Bereich durch. Dieses zielt auf die Entwicklung informeller Strategien ab, welche es solchen Jugendlichen erlauben sollen, sich den institutionellen Hindernissen zum Trotz eine berufliche Ausbildung zu erwerben. Ebenfalls in Genf wurde als Folge einer Studientagung zum Thema «Flüchtlinge und Bildung» eine Broschüre herausgegeben (BERTHOUD-AGHILI, CALOZ-TSCHOPP, PEREZ-MALDONADO, 1993), und am Institut universitaires d'études du développement (IUED) arbeitet eine interdisziplinäre Equipe seit einigen Jahren an der Thematik der Migrationen unter internationalen Gesichtspunkten, vor allem im Hinblick auf die Gebiete, wo diese Migrationen ihren Ausgangspunkt haben (SAUVIN-DUGERDIL & PREISWERK, 1993).

Im «Centre de formation et de recherche appliquée en psychologie et sciences de l'éducation» der Universität Neuenburg bringt ein Bildungsbaustein mit dem Titel

«Apprendre dans des contextes pluriculturels» für das dritte aufeinanderfolgende Jahr unter der Leitung von Vittoria Cesari und Anne-Nelly Perret-Clermont Kaderleute aus den Bereichen Erziehung, Soziales und paramedizinische Berufe aus der ganzen Schweiz zusammen. In diesem Zusammenhang bestätigt sich wieder und wieder die Nützlichkeit vertieften psychologischen und sozialen Wissens für die Praktikerinnen und Praktiker, die weiterhin zu Rande kommen wollen mit den komplexen und anforderungsreichen emotionellen und gesellschaftlichen Problemen, denen sie sich zu stellen haben; zum anderen bestätigt sich aber auch die Wünschbarkeit einer systematischeren «Thesaurisierung» der Erfahrungen im praktischen Bereich, welche möglich wird, wenn diese Erfahrungen Gegenstand der Analyse und der schriftlichen Weitergabe werden.

Was den Hochschulbereich betrifft, kommt der erwähnte Bericht von Berthoud-Aghili und Caloz-Tschopp (1993) unter anderem zum Schluss, es seien Lehrstühle für interkulturelle Erziehung an den Universitäten der Deutschschweiz einzurichten, wo gegenwärtig bloss vereinzelte Vorlesungen oder Seminare angeboten werden. Im Rahmen dieser Seminare führt an der Universität Bern gegenwärtig Cristina Allemann-Ghionda ein vom Nationalfonds gefördertes Projekt durch zum Thema «Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften: europäische Modelle im Wandel».

In Genf existiert ein Lehrstuhl für interkulturelle Ansätze im Bildungsbereich. Der Inhaber dieses Lehrstuhls, Pierre Dasen, hat bei der Bereitstellung von Lehrbüchern über interkulturelle Psychologie mitgewirkt (BERRY, POORTINGA, SEGALL, DASEN, 1992; SEGALL, DASEN, BERRY, POORTINGA, 1990); er ist ebenfalls der Verfasser einiger Texte, die den möglichen Beitrag dieser Disziplin wie auch anderer Sozialwissenschaften an eine auf interkulturelle Bildung ausgerichtete Lehrerbildung beschreiben (DASEN, 1991, 1992, 1993b). Weitere Arbeiten von Dasen und seinen Mitarbeitern beziehen sich auf das Alltagswissen; sie wurden entweder aus einem Blickwinkel kognitiver Anthropologie (WASSMANN & DASEN, 1993, 1994, in Vorbereitung) oder aus einer Perspektive der gesellschaftlichen Vorstellungen (SCHURMANS & DASEN, 1992) angegangen. In neuerer Zeit haben sich zwei Dissertationen mit den Beziehungen zwischen den «traditionellen», «lokalen» Wissensbeständen und den Erfordernissen einer neuzeitlichen landwirtschaftlichen Ausbildung von Bauern in Tunesien bzw. Zaire auseinandergesetzt (AKKARI, 1992; TSHINGEIJ, 1993).

II. Auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel?

Die im Hier und im Dort ablaufenden Prozesse, das Hergebrachte und das zu Unterrichtende, das Lokale und das vorgeblich Universelle stellen sich oft als ähnlicher heraus, als man es hätte erwarten können. Ein vertieftes Studium der

menschlichen Realität erlaubt es, zunehmend Abstand zu gewinnen von den ersten, ebenso unreflektierten (oder vom Unbewussten gesteuerten) wie defensiven Reaktionen, welche die Begegnung mit psychologischer, gesellschaftlicher, kultureller, geographischer oder geschichtlicher Andersartigkeit hervorruft; sie erlaubt die Wahrnehmung mehr struktureller Schichten des Wirklichen. Wie entwickeln sich, angesichts der Beziehungen zwischen der Schule und dem Migrationsphänomen, die Einstellungen der Bildungswissenschaften zur Problematik?

1. Von den «Schwierigkeiten» der Schüler zu ihren «Verschiedenheiten»

Zuerst einmal rufen die Kollisionen zwischen der Unterrichtspraxis und den Kindern fremdländischer Herkunft Interpretationen hervor, die in eine Terminologie der «spezifischen Schwierigkeiten» von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenkreisen gefasst sind, vor allem hinsichtlich sprachlicher Probleme und affektiver Beziehungen mit der Schule. Von dieser letzteren wird angenommen, sie sei unfähig, mit den Kindern fremdländischer Herkunft angemessen zu kommunizieren, und dies scheint aus einem bestimmten Blickwinkel heraus auch logisch, da ja sprachliche und identitätsbezogene Unterschiede bestehen. Die ebenso logische Reaktion einer ihrer Verantwortung bewussten Behörde ist, unterstützende Massnahmen zu treffen (Auffangklassen, Stützkurse usw.). Entsprechende Anstrengungen stossen jedoch rasch an ihre Grenzen: es ist nicht einfach, zu helfen. Die «Andersheit» lässt sich nicht durch sprachlichen oder anderen Zusatzunterricht «kompensieren». Die Asymmetrie der Beziehungen ist eine schlechte Tarnung für ein ungenügendes Kennen und Anerkennen des jeweils anderen, wobei die Erkenntnisdefizite auf seiten des Einheimischen oft grösser sind als jene des Zugereisten.

Ein Innewerden dieser Probleme kann dazu führen, dass man sich für die «Verschiedenheiten» zu interessieren beginnt ... aber wie sind sie zu bewerten? Soll man von Reichtum durch Mehrsprachigkeit sprechen? Von neuen kulturellen Perspektiven? Von der den Einheimischen sich bietenden Chance, sich als Bürger einer Welt zu entdecken, die weder an der Dorf- noch der Kantonsgrenze endet? Von der Chance, das relativieren zu dürfen, was einem in der eigenen Kindheit als unabänderlich dargestellt worden ist? Obgleich sich die «Verschiedenheiten» weder fassen noch verabsolutieren lassen, so wird doch deutlich, dass der Ethnozentrismus der Institution Schule gewisse, von MONTEIL (1989) präzise beschriebene Mechanismen von sozialer Wahrnehmung, Kategorisierung und Kausalattribution verstärkt, welche, indem sie Schülermerkmale in den Vordergrund stellen und für die Misserfolge verantwortlich machen, die Aufmerksamkeit von der Funktionsweise der Schule und der Pädagogik ablenken. In diesem Prozess der Kausalattribution,

welcher das pädagogische Handeln weisswäscht und den Schüler anschwärzt, erkennt man Mechanismen, die schon in den Beziehungen zwischen «normierten Erwachsenen und andersartigen Kindern» (MARC, 1989) beschrieben worden sind, insbesondere mit Hinblick auf die Kinder aus Arbeiterkreisen oder aus ländlichen Gebieten, wo andere Normen Gültigkeit haben als jene der Mittelklasse, denen sich die Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet fühlen.

Ist es nützlich, die Welt der Arbeiterschicht und jene der MigrantInnen nebeneinanderzustellen, um die soziopolitischen Implikationen in der Funktionsweise des Schulapparats herauszuarbeiten? Gewisse Mechanismen sind offensichtlich dieselben. Weshalb die kulturellen Unterschiede stärker hervorheben als jene der Sozialschicht? Gewiss, die Schule hat es nie verstanden, der «Volkskultur» den gebührenden Platz einzuräumen; sie hat im Gegenteil daran gezweifelt, dass es etwas gibt, das diesen Namen verdienen würde, und noch weniger hat sie an einen allfälligen Nutzen dessen geglaubt, was – mehr oder weniger abwertend – unter dem Begriff der Volkskultur subsumiert wurde. Ganz im Gegenteil, die Schule hat sich daran gewöhnt, jede von der ihren abweichende Kultur und deren Inhalte als «vorwissenschaftlich», folkloristisch, dem modernen, aufgeklärten Bewusstsein abträglich zu betrachten: die Schule funktioniert aufgrund der Überzeugung, ihr Wissen (jenes ihrer Lehrbücher, jenes, das sie an ihren Prüfungen abfragt) sei das Wissen schlechthin, und dies im Bereich der Tatsachen wie in jenem der Werte. A priori gibt es deshalb wenig Raum in der Schule für den Ausdruck andersartiger soziokultureller Erfahrung. Ausnahmen dürfen gemacht werden, wo die Andersartigkeit auf exotische Wurzeln zurückgeführt werden kann und somit für die Legitimität der heimischen Gebräuche keine Bedrohung mehr darstellt. So gesteht man noch relativ bereitwillig ein, es gebe «andere Hochkulturen» (ohne dass man sich allerdings die Mühe nähme, sie genauer zu untersuchen); in den letzten Jahren hat eine gewisse Popularisierung ethnologischer Literatur dazu beigetragen, dass auch bisher als «primitiv» verschrienen Volksgruppen eine durchaus ausdifferenzierte Kultur zugestanden wird; ins Curriculum hat dergleichen aber noch längst keinen Eingang gefunden. Die ethische Frage des «Respekts für das Fremde» bekommt durch diese Entwicklungen neues Gewicht – die Schule aber, einzig legitime Vermittlerin des Wissens, verharrt pädagogisch wie politisch in ihrer sozial wie kulturell ethnozentrischen Attitüde.

Der Begriff des Respekts hat das grosse Verdienst, zur Anerkennung der Existenz des Anderen einzuladen. Seine Verwendung wird ambivalent, wenn er dazu verleitet, das Nichtwissen davon, was dieses Andere ist, zu verschleiern oder gar zu legitimieren. Immerhin eröffnet der Begriff des Respekts einen Raum, in dem ein Dialog und

Kommunikation möglich werden: Grundvoraussetzungen jeglichen pädagogischen Handelns.

Die Entdeckung des Anderen, begleitet von der Frage «Wer bist du?», führt zur Frage «Wer bin ich?», einem Bumerang-Effekt also, der nach dem Wort Bourdieus «den Begiesser zu einem Begossenen» werden lässt («l'arroseur arrosé»). Nun ist es leider nicht so, dass diese Frage, «Wer bin ich?», von jedermann als bereichernd empfunden und mit friedfertigem Gemüt angegangen werden kann, wie es zu wünschen wäre. Sie kann als schmeichelhaft empfunden werden; sie kann zu Stolz führen, der sich in destruktiven Verhaltensformen äussert; sie kann als grausam und unerträglich empfunden werden und dazu führen, dass alles verdrängt wird, was an sie erinnert, ja dazu, dass der Gefragte alles möglichst verneint oder zerstört, was daran erinnert, dass es «anderes» gibt.

2. Verschieden, aber im Grunde genommen ähnlich?

«Wer bin ich?» Die Frage kann zum Versuch führen, sie in der menschlichen Beziehung zum anderen zu vertiefen – und dies um so mehr, als die Andersartigkeit ja auch immer die Chance der Komplementarität in sich birgt. Dieselbe Frage, in ihrer kollektiven Form, «Wer sind wir?», provoziert ebenfalls Gruppenstolz, oder auch Ängste, wenn die Dimension der Komplementarität nicht die herausragende ist: Traumata von nationalistischen und totalitären Sackgassen in einem Europa, das sich schwertut, gleichzeitig die Individualrechte anzuerkennen und die affektive und gesellschaftliche Verwurzelung der Individuen – man denke nur an die blutigen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien, ein paar hundert Kilometer weit weg ... Weder ein geographisches Gebiet noch eine Sprache noch eine Konfession, kein Element für sich allein vermag eine Gemeinschaft zu definieren, ohne gleichzeitig den (reellen oder potentiellen) Ausschluss von Elementen nach sich zu ziehen, welche – bewusst oder unbewusst – aufgrund gemeinsamer Merkmale doch auch als integrale Bestandteile der eigenen kollektiven oder individuellen Identität wahrgenommen werden.

Die Bündelung der Aufmerksamkeit auf die Verschiedenheit bietet manchmal Schutz – zumindest für eine gewisse Zeitspanne. Aber sie bringt Widersprüche und Ungerechtigkeiten mit sich, wenn man die Gesamtheit der Akteure im Bildungsgeschehen betrachtet. So haben zum Beispiel die «corsi di lingua e di cultura», welche die italienischen Konsulate anbieten und denen die Schule offiziellen Raum gewährt, eine gewisse Aufwertung der italienischen Identität zur Folge – aber dieselbe Wohltat ist den italienischsprachigen Schweizerbürgern verwehrt. Ein anderes Beispiel: die Furcht vor Stigmatisierung und Gettoisierung, die gewisse sich ihrer Andersartigkeit bewusste Personen dazu führt, wenn nicht Assimilations-, so zumindest Dissimula-

tionsstrategien zu verfolgen, um sich einen minimalen Grad an Integriertheit zu bewahren. Der Respekt vor der Andersartigkeit kann auch zu einer Verdinglichung dieser letzteren führen und die Wirklichkeit (oder doch zumindest die Wahrnehmung davon) in windschiefen Trugbildern zementieren, womit die ideologischen Gräben vertieft, die Konfliktualität der Beziehungen verschärft und Akte von Aggressivität angeheizt werden, statt dass die Unterschiede in ihrer lebendigen Dynamik belassen werden und damit wandelbar bleiben können.

Die Gefahr ist stets die gleiche: eine mystifizierende Vereinfachung der Wirklichkeit. Die Wahrnehmung «des Unterschieds» polarisiert die Verhaltensweisen, dichotomisiert die Welt («hier das Gute, anderswo das Übel») und verunmöglicht den kreativen Umgang mit Gefühlen von Verunsicherung und Ambivalenz. Das seelische Wesen des Menschen wächst aber gerade an dieser genetischen Spannung zwischen dem Durst nach Autonomie und dem Hunger nach Beziehungen, im Schmelztiegel all der Mehrdeutigkeiten, deren jede zu persönlicher wie auch zu gesellschaftlicher Entwicklung herausfordert.

3. Die Dialektik der Bezüge zwischen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten

Wenn man das doppelköpfige Begehren nach Ähnlichkeit *und* nach Andersartigkeit als grundlegend für die sozialen Identitäten und Beziehungen nimmt, so öffnet sich das Feld für neue Paradigmata. Die *symbolischen Vermittlungen* in ihrer Bedeutung für die Strukturierung des gesellschaftlichen Lebens wie auch der individuellen Lebensverläufe treten ins Blickfeld: Sprachen, Rituale, Leitfiguren, Mythen, kulinarische Gepflogenheiten, Traditionen der Bekleidung usw.; gleichermassen sind auch Wissensbestände und Handlungsmuster symbolische Instrumente, welche die innerfamiliären Beziehungen zwischen den Generationen und zwischen den Geschlechtern, die Wohn-, Solidaritäts-, Handels- und Industriebeziehungen usw. vermitteln und regulieren.

Der Bildungsforschung eröffnen sich damit neue Horizonte: welche Rolle spielen kulturelle Tradierungen für die kognitive, affektive und soziale Entwicklung nicht nur der Kinder und Jugendlichen, sondern der betroffenen Gruppen in ihrer Gesamtheit? Wie wirken sich die Schocks der Migration und der Bedingungen, unter denen sie sich vollzieht, auf die psychologische Strukturierung der von ihr Betroffenen aus? Welche Übertragungen und Gegenübertragungen werden durch diese stark emotionell befrachteten Erlebnisse ausgelöst? Wie verändern sich die individuellen und kollektiven Lebensentwürfe als Reaktion auf diese Umstände? Was geschieht genau im Falle einer Integration in die schweizerische Gruppe (CENTLIVRES, 1990)? Und

schliesslich: welches war bisher die Rolle der Bildungsagenturen in diesen Umständen, und was könnten ihre Aufgaben sein?

Und wenn die Begegnung mit dem Fremden an sich die Frage der Identität provoziert: handelt es sich damit a priori um einen Ansturm auf eine Festung, wo es nur noch um die Frage geht, wer siegt und wer unterliegt? Die Geschichte hält viele Beispiele bereit, wie ein solchermassen beschränkter Denkansatz in blutgetränkten Sackgassen endete. Oder lassen sich übergeordnete Bezugspunkte entwickeln, die erlauben, das Eigene und das Fremde gedanklich zu integrieren? Ethnologen, Sozialpsychologen, Psychoanalytiker und Vertreter zusätzlicher Disziplinen haben gezeigt, wie sehr Individuen wie Gruppen vom doppelten Strom der Identifikation und der Unterscheidung durchquert werden. Diese Dynamik geht durch Phasen relativer Ruhe, die jederzeit durch neue Herausforderungen in Frage gestellt werden können, in einer Dialektik des Abbruchs und der Wiederherstellung von Austauschbeziehungen. Diese Dialektik ist konstitutiv für die Person, für ihre Beziehungen und für ihre Kultur. So hat etwa BOURDIEU (1979), in bezug auf die französische Gesellschaft als ganze, die Bedeutung der symbolischen Vermittlungen im Spiel der gesellschaftlichen Differenzierungen und ihrer identitätsbezogenen Implikationen abgehandelt. Auf einer anderen Ebene der Betrachtung beschreibt COCOL (1985, 1987) den Wunsch, anerkannt zu werden und anerkannt zu sein, möglichst als *primus inter pares*, geschützt durch die Ähnlichkeit mit den anderen und gleichzeitig von ihnen positiv abgehoben. DESCHAMPS (1980), TAFEL (1982), DOISE (1976, 1982), MOSCOVICI & DOISE (1992), MONTEIL (1989), PERRET-CLERMONT (1986) und andere haben aufgezeigt, wie das Spiel der Beziehungen auf dem einen Feld zu einer symbolischen Vereinheitlichung führt und im selben Zug auf einem anderen zu einer Differenzierung, als sollte eine Dialektik geschützt werden, die gleichzeitig die Bestätigung der Individualität erlaubt und die Reproduktion der Beziehungssysteme.

4. Sich selber fremd?

Der gegenwärtige Stand der Diskussion über die Probleme der Bildung im pluri-kulturellen Kontext der Schweiz spielt sich vor einem dreifachen Hintergrund ab:

- einmal in der Wirklichkeit eines mehrsprachigen Bundesstaates, der *de facto* verschiedene Ebenen kennt, auf denen die ihn konstituierende Vielfalt der Kulturen eine Antwort erhält: Bildungssysteme, die von einem Kanton (oder Halbkanton) zum andern variieren; Sprachterritorialität (mit dem Sonderfall einiger zweisprachiger Städte an der Sprachgrenze); Unterscheidung zwischen «Landessprachen» und «Amtssprachen»; gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachen bei Verhandlungen von Instanzen auf Bundesebene (jeder/jede drückt sich im Prinzip in der Sprache jener Region aus, die er/sie vertritt, und sollte die anderen Sprachen verstehen);

- sodann, in diesem Staatengebilde mit seinen komplexen Funktionsmechanismen und seiner von alters her gegebenen kulturellen Vielfalt, angesichts starker «Bevölkerungskontingente», die erst in jüngerer Zeit hierhergekommen sind, aus anderen geschichtlichen und geographischen Verhältnissen stammen und Gebräuche, Identitäten und Sprachen mitgebracht haben, die institutionell weniger Anerkennung geniessen;
- und schliesslich in der internationalen Umgebung eines Europa, das daran ist, sich selbst zu gebären, mit Problemen des Umgangs mit Multikulturalität analog zu jenen, mit denen sich die Schweiz schon seit langem konfrontiert sieht.

Wer die öffentlichen Debatten, die Entscheidungsfindungsprozesse und das emotionelle Engagement von Individuen wie von Gruppen beobachtet, wird sehen, dass die Elemente dieses dreifachen Hintergrunds in Wechselwirkungen stehen, welche die gedankliche Erfassung der Problematik keinesfalls erleichtern. Dennoch handelt es sich dabei um eine absolut vordringliche Aufgabe: Die wirtschaftliche Rezession, der Export von Arbeitsplätzen im Produktionsbereich, die damit einhergehende steigende Arbeitslosigkeit und andere Quellen von Unzufriedenheit könnten nur allzu leicht in der Pseudoproblematik des «kulturellen Unterschieds» Lösungen und Wege finden, wo «Dampf abgelassen» werden kann; Lösungen, deren Gefährlichkeit gerade in ihrer Einfachheit besteht.

Und so muss sich die Anstrengung einmal mehr auf das Bewusstwerden und Bewusstmachen der schöpferischen Dynamik von Interdependenzen und Komplementaritäten richten, wenn die Kräfte der Zerstörung und der Selbstzerstörung gebannt werden sollen.

Dem anderen bei sich Zutritt zu gewähren, und dies nicht um ihn zu assimilieren, sondern um mit ihm eine Beziehung einzugehen – dies heisst paradoxerweise auch zu sich selber zu kommen.