



Interkulturelle Bildung zwischen Universalität und Partikularität. Überlegungen im Rahmen eines europäischen Vergleichs¹

Cristina Allemann-Ghionda

*Institut für Pädagogik,
Universität Bern, Switzerland*

Abstract

Using qualitative methods, i.e. case-studies and content analysis, universality and particularity in education are examined within the framework of a comparative research project focused on Germany, France, Italy, and Switzerland. The concept of cultural variety as it appears to be interpreted in pedagogy, policy and provision, leads to partially different theoretical and practical conclusions according to the historical and legal background of migration, minority and language policies, as well as the pedagogical and scientific traditions in each country. In the comparison, methodological problems arise due to the fact that key concepts such as „culture“ or „ethnicity“ can acquire different meanings and connotations in scientific discourses. Following the argumentation of pedagogical discussion used in pro and contra universalist and particularist approaches, and based on the kind of provision implemented, the opportunities and risks contained in rather universalist or rather particularist educational paradigms are listed and commented on. The empirical data and documents considered show that the discussion in Western Europe about universality and particularity in education in the early nineties is strongly concerned with the alternative monolingual vs. multilingual education, the latter being a pro-particularity way to respect and promote linguistic and cultural variety. Crucial questions of philosophical nature, such as the management of value conflicts linked with cultural variety, seem to be underestimated, although they are equally relevant for education and society. The author argues that outlining a 'policy of recognition' adapted to the particular needs of multicultural Western Europe should become a major goal in pedagogy, teachers' training, and educational policy in the near future, as problems in schools and other institutions suggest.

1 Einleitung

Die folgenden Überlegungen werden im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Thema „Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen: Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung“ angestellt². Im Zentrum des Interesses steht - soweit feststellbar - die Organisation der Bildung in west-europäischen Einwanderungsgesellschaften am Beispiel von drei „alten“ (Deutschland, Frankreich, die Schweiz) und einem „neuen“ (Italien) Einwanderungs-

land, und zwar unter dem Gesichtspunkt der Strategien, die diese Bildungssysteme im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenisierung des Publikums (Schüler/innen, Lehrkräfte, Eltern) an den Tag legen. Methodologisch ist das Projekt eine theoriegeleitete empirische Untersuchung auf der Basis qualitativer Verfahren. Untersucht werden Modellversuche bzw. Pilotprojekte in Schulen (Ende der Grundschule, Übergang Grundschule-Sekundarstufe I) in den vier genannten Ländern, in der Schweiz in den drei „größeren“ Sprachregionen deutsche, französische und italienische Schweiz. Bildungspolitische Dokumente der interessierenden Länder sowie europäischer und internationaler Organisationen werden in den Vergleich einbezogen. Nicht zuletzt bedingt durch die Länderauswahl wurde die Fragestellung erweitert auf den Umgang dieser Bildungssysteme (bildungspolitische und pädagogisch-praktische Ebene) und der erziehungswissenschaftlichen Diskussion mit sprachlich-kultureller Vielfalt in einer Perspektive, die über die migrationsbedingte hinausgeht. Die Analyse der „nationalen Ausprägungen“ des Umgangs mit kultureller Vielfalt (in beschränktem Maße auch in historischer Sicht) ist in eine Auseinandersetzung mit der theoretischen Diskussion eingebettet.

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, diejenigen Strategien erkennbar zu machen, die sowohl im Hinblick auf die gemeinsame Erziehung und Bildung von Schüler/innen mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund als auch auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität in der Bildung als geeignet und als umsetzbar erscheinen. Dabei wird der soziolinguistischen Situation und dem Potential der mehrsprachigen und plurikulturellen Schweiz und ihrer kantonalen Schulsysteme, die im internationalen Vergleich einen eher hohen Anteil (durchschnittlich rund 20%) allochthoner und allophoner Kinder aufweist, besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2 Der Begriff „kulturelle Vielfalt“ - Deutungen und Entwicklungen

Bei der international vergleichenden Betrachtung der Grundlagen, auf denen die Entwicklung von theoretischen Bezugsrahmen aufgebaut ist, werden hier einige Schlüsselbegriffe unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob sie sich als Erkenntnis-schranke oder -möglichkeit erweisen. Ein Beispiel ist das Stichwort „kulturelle Vielfalt“ in seiner Anwendung in bildungspolitischen Dokumenten und erziehungswissenschaftlichen Texten, die sich mit interkultureller Bildung bzw. Bildung in plurikulturellen und mehrsprachigen Verhältnissen oder in multikultureller Perspektive befassen. An diesem Beispiel läßt sich zeigen, wie einem Begriff eine zentrale Rolle zugewiesen wird, der je nachdem, auf welcher Ebene die Diskussion abläuft, unterschiedlich sorgfältig definiert wird (häufig erscheint „kulturelle Vielfalt“ als taken for granted), und welche Konsequenzen teilweise unscharfe, teilweise unexplizierte Definitionen hervorrufen. Diese haben sich allerdings überraschenderweise weniger als Erkenntnis-schranken, vielmehr eher als Erkenntnismöglichkeiten entpuppt. Ein wichtiger heuristischer Schritt war zu überlegen, was unter einem scheinbar selbsterständlichen Begriff wie „kulturelle Vielfalt“ subsumiert wird, und verschiedene Zugänge zur Erfassung dieses Begriffs auszuarbeiten. Dazu gehört unter anderem das Zurückverfolgen der historischen Wurzeln des Begriffs in der wissenschaftlichen Tradition jedes Landes (Allemann-Ghionda 1994b). Im folgenden werden einige Aspekte der gegenwärtigen

Anwendung des Begriffs „kulturelle Vielfalt“ im berücksichtigten geographisch-kulturellen Raum aufgezeigt.

Unterschiedliche Grade der Eindeutigkeit und der Reflexion korrespondieren mit dem Gebrauch des Begriffs „kulturelle Vielfalt“ in den drei Bereichen Forschung, Bildungspolitik (Zirkulare, Gesetze) und pädagogische Praxis (Vokabular der Lehrkräfte und Schulleiter/innen, Inhalte der Lehrmittel). Hier zeigt sich eine sozusagen physiologische (wenn auch bedauerliche) Phasenverschiebung zwischen den drei Bereichen im Grad der theoretischen Vertiefung. Pointiert ausgedrückt: wenn alle Lehrpläne der verschiedenen Schulstufen und -typen der 26 schweizerischen Kantone den Begriff „kulturelle Vielfalt“ als normal integriert haben werden (die Schweiz ist immerhin verfassungsmäßig plurikulturell), wird die erziehungswissenschaftliche Diskussion ihn und mit ihm das multikulturelle Paradigma vielleicht als untauglich erklärt und längst begraben haben.

Das Theorem der „pluralité des cultures“ als Strukturmerkmal der zeitgenössischen Gesellschaft und das weitere Theorem der „égalité des cultures“ werden durch die Arbeit des Europarats insbesondere in Bezug auf die Bildungsproblematik zu den Grundlagen eines folgenreichen neuen Paradigmas. Das Tryptichon wird durch den Gedanken der Wünschbarkeit eines Austauschs zwischen den Kulturen ergänzt, deren „Identität“ jedoch unverändert bleiben soll (CDCC 1984). In der parallel laufenden und heute noch in Entwicklung begriffenen erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden diese Ansätze kritisiert und systematisiert.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion scheint sich der Begriff „kulturelle Vielfalt“ in dieser oder ähnlicher Formulierung (Varianten: interkulturelle Vielfalt, Kultur- und Sprachenvielfalt, sprachliche und kulturelle Vielfalt, Pluralität) gegen Ende der achtziger Jahre zu behaupten, und zwar in Verbindung mit dem Unbehagen über die theoretischen und praktischen Unzulänglichkeiten und Widersprüche, welche die ersten Konzepte interkultureller Erziehung generiert haben. Hohmanns Definition von interkultureller Erziehung („pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte Pluralität der Gesellschaft“, in Hohmann 1989: 12) ist mit dem verschiedentlich ausgesprochenen Appell verknüpft, die Ziele einer interkulturellen Erziehung im Sinne einer „Achtung interkultureller Vielfalt“ im Gegensatz zu „Exotik beim Essen und Trinken“ zu definieren (Hohmann 1989: 16).

Eine Erweiterung auf zusätzliche Horizonte erfährt der Begriff in der Variante „Kultur- und Sprachenvielfalt“ durch die Idee, daß Migration nur eine Ausprägung der europäischen Kultur- und Sprachenvielfalt darstellt; weitere Ausprägungen ergeben sich durch die Folgen der europäischen Integration auf die Bildung und durch die sprachliche Heterogenität, an der nicht nur Migranten, sondern auch nationale Minderheiten teilhaben (Gogolin, Kroon, Krüger-Potratz, Neumann & Vallen 1991).

Ein Vergleich mit der französischen und der italienischen Diskussion zeigt, daß der Begriff „kulturelle Vielfalt“ (*diversité/ pluralité culturelle, diversità/ varietà/ molteplicità culturale*) in ähnlicher Weise ebenfalls gegen Ende der achtziger Jahre zuerst eine kritische Betrachtung (Distanzierung von folkloristischen Reduktionen), dann eine Erweiterung über die Migration hinaus (Akteure, geographischer Raum, bildungspolitische Fragestellung) erfahren hat. Die Dimension der *diversité* hat Todorov (1989) aus französischer Sicht historisch untersucht. „Différence“ und „diversité“ sind in Verbindung mit „culture“ in der französischen Diskussion nicht

gleichbedeutend. Der Gebrauch des Begriffs „différence culturelle“ ist vor allem seit der Arbeit von Taguieff (1985) nicht frei von Implikationen. Der Vorwurf, mit kulturellen Argumenten Rassismus zu begünstigen, wird formuliert. Hinzu kommt in Frankreich, im 200sten Gedenkjahr der Französischen Revolution, das Thema, die diversité als zusammenhängend mit der „identité de la culture européenne“ und der „identité française“ zu betrachten. Die Beschäftigung mit der diversité wird in der französischen Diskussion aber auch relativiert, indem zur „mise en valeur des ressemblances“/Hervorhebung von Ähnlichkeiten) gemahnt wird. Aus einem französischen Text stammt denn auch folgende prägnante Synthese:

„non plus pédagogie de la différence, mais (...) pédagogie diversifiée, qui prend compte de l'universalité des valeurs et de la diversité des formes qu'elles prennent en s'actualisant“ (Héloir 1989: 24).

Hier ist die Gegensätzlichkeit von Universalität und Partikularität scheinbar aufgelöst. Ein Teil der italienischen Diskussion über kulturelle Vielfalt und Bildung formuliert in ähnlicher Weise den Anspruch, diversità und unità zu vereinbaren (Rizzi 1992: 147f.).

In nationalen und europäischen bildungspolitischen Dokumenten taucht der Begriff „kulturelle Vielfalt“ mit unterschiedlichem Nachdruck auf. Ein supranationales Dokument wie die Entschließung des *Europäischen Parlaments* (1993) existiert neben nationalen Deutungen der Idee der kulturellen Vielfalt. Diese treten noch augenfälliger hervor, wenn die Aussagen und Empfehlungen nationaler offizieller Zirkulare an die zuständigen Schulbehörden der Umsetzung in den Schulhäusern gegenübergestellt werden. Als Beispiel sei eines der neuesten Zirkulare des italienischen Bildungsministeriums (*Ministero* 1994) genannt. Darin wird ausdrücklich erklärt, es gehe im interkulturellen Dialog „nicht nur um die Anwesenheit ausländischer Schüler/innen, sondern um die Komplexität des Kulturvergleichs, um die europäische und weltweite Dimension der Bildung, sowie um die höchste und globalste Antwort auf Rassismus und Antisemitismus“ (Übers. von CAG). Auch die nationalen Kultur- und Sprachminderheiten (Italien hat deren 13, vgl. Allemann-Ghionda 1994d) werden in diesem Kreisschreiben angesprochen. Im Gegensatz zu dieser umfassenden Sicht nimmt der praktizierte Umgang mit kultureller Vielfalt eine Trennung vor: Einerseits wird in den Ballungszentren vieler Regionen und Provinzen versucht, eine „interkulturelle Bildung“ zu verwirklichen, die einen konstruktiven und würdigen gemeinsamen Unterricht von Migranten- und italienischen Kindern erlaubt. Andererseits wird in der Praxis die Problematik der Bildung von nationalen Minderheiten, z.B. in Südtirol und im Aostatal, als das Anliegen eines anderen Planeten betrachtet. Dasselbe Trennungsmuster kennzeichnet den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schulen mit (für italienische Verhältnisse) hohem Migrantenanteil. Etwaige Berührungspunkte zwischen dem Fremdsprachenunterricht in der Primarschule und dem muttersprachlichen Unterricht für Migrantenkinder wären aus der Sicht der gegenwärtigen deutschen, französischen und schweizerischen Entwicklungen anzunehmen; diese beinhalten einen teilweisen Übergang des muttersprachlichen Unterrichts in das Angebot des Fremdsprachenunterrichts. Eine Reform von 1990 sieht in Italien den Fremdsprachenunterricht ab der dritten Primarklasse vor; die Umsetzung der Reform betrifft aber de facto lediglich „große“ Prestigesprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch. Der muttersprachliche Unterricht für Migrantenkinder ist

gesetzlich vorgesehen, selbst wenn es sich um keine EU-Angehörigen handelt; er wird jedoch nur einer verschwindend kleinen Anzahl von Minderheiten, z.B. Chines/innen in Mailand und in Florenz, Ägypter/innen in Mailand usw. zwar mit Wohlwollen zugestanden, jedoch weder in Trägerschaft noch unter Aufsicht der italienischen Schulbehörden und daher nur als Schattensystem. Eine allfällige Verknüpfung zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Unterricht in den Familiensprachen der Migrant/innen wird von Bildungsverantwortlichen und Lehrkräften entweder nicht gesehen oder - auf Anfrage - als unplausibel oder unrealistisch ausgeschlossen. Dieselbe Analyse, auf die französische Situation übertragen, führt - freilich bei anderen migrationsgeschichtlichen, migrationspolitischen und bildungspolitischen Voraussetzungen - zu einem ähnlichen Ergebnis: Es scheint dem muttersprachlichen Unterricht in Frankreich ziemlich schlecht zu gehen, außer dort, wo der Unterricht in einigen Migrantensprachen mit dem Angebot von langues vivantes zusammenfällt. Der unterschiedliche Stellenwert der Herkunftssprachen der Migrant/innen in den verschiedenen Ländern sowie die hierarchische Trennung zwischen diesem Unterricht und einem allfälligen Unterricht in den Sprachen der nationalen Minderheiten sind unter anderem durch die je verschiedenen gesetzlichen Grundlagen, die einen Schutz der sprachlichen Minderheiten ermöglichen oder nicht, erklärbar (Allemann-Ghionda 1994d und 1995a). Mindestens ebenso bedeutend dürfte der Umstand sein, daß der Nationalstaat die Kategorie der Ethnizität anwendet, um unterschiedliche Handhabungen von Diversität zu rechtfertigen (Allemann-Ghionda 1995b).

In bildungspolitischen Dokumenten fehlen weitgehend die Spuren theoretischer Auseinandersetzungen mit dem Begriff „kulturelle Vielfalt“. Er wird sozusagen als „naturegegeben“ verwendet. Kulturelle Vielfalt ist einfach da. In solchen Dokumenten wird kaum gefragt, wie und weshalb kulturelle Spezifität und Vielfalt entstehen, und wie sie sich zu anderen Formen der Vielfalt verhalten. Besonders aus der Kollation zwischen den „Urtexten“ der jeweiligen nationalen Doktrin der kulturellen Vielfalt (Kreisschreiben der Ministerien und dergleichen) und den Aussagen sowie der Praxis derjenigen, die Schule „machen“, ergibt sich der Kern der heutigen Diskussion, die in zwei Schwerpunkte zerfällt:

Erster Schwerpunkt: Er betrifft die theoretischen Grundlagen des Begriffs „kulturelle Vielfalt“. Dessen Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Diskussion und die Bildungspraxis hängt vom Verlauf der gegenwärtigen Auseinandersetzung über die Definition und den Stellenwert von „Kultur“ ab. Setzt sich die These durch, daß „Kultur“ wissenschaftlich kein Fundament hat, so entfällt auch „kulturelle Vielfalt“. Wird „Kultur“ von Reduktionen, Mißverständnissen, Persionen und Fehlbesetzungen befreit, so ergibt sich daraus eine Idee von „Vielfalt“, in der gewisse Komponenten mit wenig Risiko als „kulturell“ bezeichnet werden können, und mit anderen Komponenten von Vielfalt (sprachliche Kompetenz, sozio-ökonomischer Hintergrund, Zuordnung zu den Behinderten oder nicht, sexuelle Identität, Einstellung gegenüber Werten und Normen usw.) koexistieren. Viele Trivialisierungen des Umgangs mit „kultureller Vielfalt“ sind darauf zurückzuführen, daß diese Idee primär mit der Vorstellung einer Personifizierung einhergeht. Die Schule wird nur deshalb als kulturell vielfältig angesehen, weil Menschen aus vielen Kulturen (meistens sind Migrantenkinder damit gemeint) sie besuchen. Diese Beobachtung wird dadurch bestätigt, daß in Italien, einem relativ neuen Einwanderungsland, die umfangreiche Produktion von Lehrmitteln für multiethnische Klassen den angenommenen kulturellen Hintergrund der

Migrantenkinder als Schlüsselinhalt darstellt, und dies häufig in stereotypisierter Form: Die Herkunftskulturen sind rural, eher mündlich als schriftlich orientiert usw. Es wiederholt sich die Art der didaktischen Umsetzung, die in den alten Einwanderungsländern bereits in den achtziger Jahren erfolgswar und inzwischen zumindest in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion verworfen wird. Sekundärtrivialisierungen sind Folgen der primären. Sie betreffen eine scheinbare „Multikulturalisierung“ des Stoffes, die davon abhängig gemacht wird, welche „Vertreter von Kulturen“ eine bestimmte Klasse besuchen. Das kann sich dann so gestalten, daß Kindergärtnerinnen in der Deutschschweiz vielfach (und mit Bedauern) die Meinung äußern, sie müßten Kinderlieder in neun Sprachen einstudieren, weil Kinder aus neun Nationen den Kindergarten besuchten. Eine vertiefte Reflexion über den Begriff „kulturelle Vielfalt“, die von einer konsequenten Trennung zwischen der personenbezogenen und der personenunabhängigen oder sach- bzw. ideenbezogenen Bedeutung des Begriffs „kulturelle Vielfalt“ auf der konzeptuellen Ebene ausgeht, ist eine notwendige Bedingung, um zu erreichen, daß bildungspolitische Dokumente ebenfalls diese Trennung vornehmen (physiologische Phasenverschiebung vorbehalten). Die Folgen für die Gestaltung von Lehrplänen und Schulpraxis liegen auf der Hand.

Zweiter Schwerpunkt: Seit dem programmatischen Text des Europarats (CDCC 1984) über die Vielfalt der Kulturen und ihre Folgen werden vor allem in bildungspolitischen Dokumenten, aber auch in einem Teil der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, Analysefehler und unbeabsichtigte Effekte der Betonung der Pluri- und Interkulturalität fleißig ausgeklammert (Allemann-Ghionda 1994c: 25). Nach der interkulturellen Euphorie, die die nationalen und regionalen Behörden der westeuropäischen Bildungssysteme wohl an der Oberfläche angesteckt hat, aber oft nicht bis zum Kern, also zu den Lehrkräften und den Klassenzimmern durchgedrungen ist, scheint eine Klärung des Verhältnisses zwischen Universalität und Partikularität und den Folgen davon zunehmend zum Bedürfnis zu werden.

3 Methodologische Dimension

Die Spannung zwischen Universalität und Partikularität manifestiert sich nicht nur in der Deutung von „kultureller Vielfalt“ durch nationale Bildungssysteme. Diese Spannung manifestiert sich auch auf der methodologischen Ebene. Ein Forschungsansatz, der den nationalen und monokulturellen Rahmen verläßt, stellt sich die methodische Frage, wie mit den je nationalen (also im Verhältnis zur internationalen Dimension partikularen) Forschungs- und bildungspolitischen Traditionen und Logiken umzugehen ist, ohne sich der Illusion hinzugeben, daß Begriffe, Forschungsparadigmata und -methoden ohne Hinterfragung universell und somit kontextunabhängig anwendbar seien. Dies sei anhand dreier Thesen zur Problematik des internationalen Vergleichs und mit Hilfe einiger Beispiele verdeutlicht:

Erste These: Die Prägung und Anwendung von grundlegenden Begriffen ist in starkem Maße von der jeweiligen „nationalen“ und teilweise kulturell spezifischen wissenschaftlichen, bildungspolitischen und migrationspolitischen Tradition bestimmt (selbstverständlich weist die scientific community jedes Landes unterschiedliche Richtungen auf). Diese These illustrieren folgende Beispiele:

Ein erstes Beispiel ist „Ethnizität“. Dessen Anwendung und die Diskussion darüber erhält im nordamerikanischen und dann im deutschen Sprachraum eine Konnotation,

die aus französischer Perspektive wenig Sinn macht, da sich in Frankreich (und in der französischen Schweiz) kein Forschungszweig herausgebildet hat, der als „Ethnizitätsforschung“ zu bezeichnen wäre. Todd erklärt die Abwesenheit einer so gearteten wissenschaftlichen Tradition mit dem Charakter des französischen Umgangs mit Migration und (auch autochthoner) kultureller Vielfalt in Politik und Wissenschaft; dieser sei im Gegensatz zur vornehmlich „differentialistischen“ angelsächsischen und deutschen Tradition vorwiegend „universalistisch“. Eine Nation, die das *ius soli* kennt, eine rasche Assimilation und Integration der Eingewanderten propagiert, und zudem von ihrer aus der französischen Revolution hervorgegangenen Verfassung her den Begriff „Minderheit“ ablehnt und ausschließlich die Rechte und Pflichten des *citoyen* (die *citoyenne* ist aus derselben Logik heraus nicht vorgesehen) anerkennt, könne kein Interesse an der Untersuchung autochthoner und allochthoner Minderheiten und Kulturen entwickeln (Todd 1994: 372). In der Tat erscheint in der französischen Forschung über Migration der Begriff „*ethnicité*“ erst in den achtziger Jahren und nur zaghaf.

Ein zweites Beispiel bilden der Begriff „Kultur“ und seine Derivate. Die Auseinandersetzung über die wissenschaftliche Legitimität des Begriffs „Kultur“ (insbesondere in Verbindung mit Migration und mit den Implikationen für die Organisation der Bildung) und über die Grenzziehung zwischen kulturellen und strukturellen Faktoren ist je nach Land anders entwickelt. Auf die folgenreiche kritische Betrachtung des Begriffs „Kultur“ (insbesondere in Verbindung mit der Idee von „Differenz“) von Taguieff (1985), d.h. auf die Ablehnung der kulturellen Differenz als relevantes Merkmal der Einwanderungsgesellschaft in der französischen und in der deutschen Diskussion ist bereits an anderer Stelle eingegangen worden (Allemann-Ghionda 1994a). Der unsachgemäße Gebrauch der kulturellen Dimension bei der Beschreibung von interpersonellen und sozialen Beziehungen wird auch unter dem Stichwort „*ethnisation des rapports sociaux*“ diskutiert (Fourier & Vermès 1994). Die französische Diskussion ist aber auch dadurch gekennzeichnet, daß „Kultur“ und der davon abgeleitete Begriff „kulturelle Identität“ ausgehend von stringenten Definitionen und Analysen außerhalb der Kritik am Kulturbegriff ihren berechtigten Platz haben (Camilleri 1989). Es handelt sich dabei keineswegs um essentialistische Auffassungen des Kulturbegriffs, sondern um solche, die ausgerechnet von seinem Attributions- und Interaktionscharakter in diesem Begriff ein Instrument sehen, mit dem soziale Phänomene beschrieben werden können, die allein anhand sozio-ökonomischer oder herkömmlicher (angeblich „kulturfreier“) psychologischer Kriterien nicht zu erfassen sind. Camilleri definiert den Begriff „*culture*“ folgendermaßen:

„La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques“ (Camilleri 1989: 27).

Die Diskussion über den Kulturbegriff und dessen Relevanz für die Migrationsforschung scheint sich heute um folgende Haupttendenzen zu gruppieren:

– Die Variable „Kultur“ gilt als wissenschaftlich nicht genügend abgesichert; es ist notwendig, sie von allen übrigen Variablen, die insbesondere im Migrationskontext im individuellen und gesellschaftlichen Leben eine Rolle spielen, sozusagen zu

entflechten. Die Grundannahme ist, daß nach dieser Entflechtung von „Kultur“ wahrscheinlich nicht mehr viel übrig bleibt (Bukow & Llaryora 1993: 44). An einem ähnlichen Kreuzweg scheint sich die nordamerikanische Migrationsforschung zu befinden: „What is needed is a reconceptualization of culture and society, work that is only now beginning“ (Glick Schiller, Basch & Blanc-Szanton 1992: 12). Falls diese Grundannahme durch eine theoretische Klärung bestätigt wird, ergibt sich daraus, daß Multikulturalität kein relevantes Kriterium ist, sei es, um zeitgenössische Einwanderungsgesellschaften oder andere „multikulturelle“ Gebilde zu beschreiben, sei es, um bildungspolitisch und pädagogisch zu argumentieren.

– Die Variable „Kultur“ wird kritisch betrachtet und als soziales (und: historisches, wissenschaftliches, politisches) Konstrukt erkannt. Daß dem so ist, macht sie deshalb nicht zu einem irrelevanten Faktor und schließt nicht aus, daß andere, ebenfalls konstruierte Faktoren auch wirksam sind. Zu dieser Position sind Konzepte zu rechnen, die von der Grundannahme ausgehen, daß sprachliche und kulturelle Vielfalt (ebenso wie Ethnizität) in Gesellschaft und Bildung Prozesse mitverursachen und Folgen haben, und deshalb zu den zentralen Themen der wissenschaftlichen Diskussion zählen sollten (Allemann-Ghionda in Druck).

Zweite These: Das Verhältnis zwischen Theoriebildung, historischer Forschung und empirischer Forschung und die Bedeutung, die jeder methodologischen Ausrichtung beigemessen wird, ist je nach Land unterschiedlich ausgestaltet. Zum Beispiel scheinen in Frankreich qualitative empirische Studien über die Realisierung pädagogischer Versuche zu der vorliegenden Fragestellung weniger verbreitet und wahrscheinlich weniger „salonfähig“ zu sein als in den anderen Ländern; allerdings besteht auch in anderen europäischen Ländern ein gravierender Mangel an qualitativen Daten über die Umsetzung interkultureller pädagogischer Konzepte. Der Datenmangel und die unterschiedliche Gewichtung allfällig existierender empirischer Materials führen zu Problemen der Vergleichbarkeit.

Dritte These: Die interkulturelle Kommunikation im Forschungsprozeß hat verschiedene Komponenten. Zum ersten entstehen Verständigungsschwierigkeiten wegen der verschiedenen Bedeutungen, die ein Terminus je nach Land erhält; selbst durch die Kommunikation in der jeweiligen Landessprache bleiben solche Unterschiede bestehen. Zum zweiten beeinflußt auch die extraverbale Kommunikation den Forschungsprozeß. Dies reicht von der Herstellung der Kontakte über das Setting der Gesprächssituation bis hin zu den unausgesprochenen Erwartungen, welche die Partner/innen mit ihren verschiedenen kulturellen Hintergründen aneinander stellen. Datensammlung wie Auswertung spielen sich in einem transkulturellen Spannungsfeld ab, das vom Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation aus ein lohnender Untersuchungsgegenstand wäre.

4 Universalität und Partikularität: Chancen, Risiken, Ausprägungen in der Praxis

4.1 Ein erneuter Klärungsversuch ist erforderlich

Die aktuelle theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen „Kultur“, „Ethnizität“ sowie „Minderheit“ scheint an einem Punkt angelangt zu sein, wo die Balance zwischen Universalität und Partikularität erneut und vor veränderten Prämissen (nicht nur im Migrationsbereich) einen Klärungsversuch erforderlich macht. Zeichen dafür sind:

- Die „interkulturelle Bildung“ der ersten Generation versucht, aus der Krise ihrer „Kinderkrankheiten“ die Chance für eine Wende zu machen (Allemann-Ghionda 1993).
- Modelle der Migrationspolitik, die auf einer Hierarchie von kulturellen und wirtschaftlichen Mehrheiten, kompatiblen und inkompatiblen Minderheiten beruhen (wie das Schweizer „Drei-Kreise-Modell“, das zur Regelung der „Ausländerpolitik“ Migrant/innen hierarchisch in Kategorien aufteilt), sind zweifellos undemokratisch. Dieses Urteil hindert aber nicht daran, im Gegenteil, es fordert heraus, sich damit zu befassen, unter welchen Bedingungen und bis zu welchen Grenzen die Akzeptanz von Partikularität möglich ist. Die Klärung ist aus mindestens zwei Gründen schwierig. Erstens können sich Universalität und Partikularität auf der konzeptuellen Ebene mit vielen Gesichtern präsentieren. Universalität kann auf eine Karikatur, den Ethnozentrismus, zusammenschrumpfen (Todorov 1989: 19). Partikularität kann zum unkritischen Relativismus verkommen. Zweitens findet diese Diskussion in einem Europa (von Entwicklungen in anderen Weltteilen ganz zu schweigen) statt, in dem gleichzeitig einerseits nationalen und nationalistischen Tendenzen, andererseits auch regionalistischen und ethnizistischen Bewegungen zu einer Renaissance verholfen wird. Partikularismus in Form von Regionalismus kann ebenso ethnozentrisch und universalistisch wie Nationalismus sein.

4.2 Nationaler backlash in der Bildung, Kopftuchverbot und Badeanzugdispens

Die gegenwärtige Diskussion über die französische Bildungsreform ist ein Beispiel dafür, daß eine Distanzierung von Partikularität im Bereich der Vielfalt der Sprachen und Kulturen (vor allem, wenn es sich um prestigearme Minderheiten handelt) durchaus zugunsten einer Renationalisierung der Bildungsprioritäten im Namen der *égalité* und der *laïcité* (also univesalistischer Prinzipien) verwendet werden kann. Die Kernthesen des *Nouveau Contrat pour l'École* (Ministère 1994) legen diese Interpretation nahe. Sie betonen die Zentralität der französischen Sprache, konzедieren allerdings die Möglichkeit, den Unterricht in regionalen Sprachen auf Wunsch zuzulassen. Im Gegensatz zu früheren Dokumenten der französischen Regierung, die sich allerdings spezifisch mit Migration und Bildung befaßten (Berque 1985; Haut Conseil 1991), tilgen die neuen Thesen jedoch das Thema der Migrantensprachen und -kulturen, die nicht einmal als Erscheinungsform der *diversité* erwähnt werden; von der interkulturellen Option in der Bildung ganz zu schweigen. Es wäre zu untersuchen, inwiefern die vor allem seit 1989 von französischen Pädagog/innen massiv geäußerte, wohlmeinende Kritik an der *éducation interculturelle*, die mit einer teilweise zumindest aus nichtfranzösischer Sicht verblüffenden Hyperidentifikation mit den *valeurs jacobines* einhergeht, letztlich nicht Wasser auf den Mühlen der Renationalisierung der Bildung ist.

Ein weiteres Beispiel aus der Aktualität illustriert, wie vor zwei verschiedenen Hintergründen (Frankreich, die Schweiz) zwei sehr ähnliche Ereignisse diametral entgegengesetzte Entscheidungen hervorgerufen haben: erstens die sehr bekannte Kopftuch-Affäre (erstmal Creil, Oktober 1989, erneute Brisanz im Jahre 1994), zweitens die vielleicht etwas weniger bekannte Badeanzug-Querele (Schweiz, Bundesgerichtsurteil vom 18. Juni 1993). Beide Episoden symbolisieren ein Unbehagen angesichts der zunehmenden (nicht nur kulturellen) Heterogenisierung und der damit verknüpften Angst vor „fremden Kulturen“, vor allem aber vor einem

stereotypisierten Islam. In Frankreich hat das Bildungsministerium 1994 mit einem Rundschreiben sämtliche „signes religieux ostentatoires“ einschließlich des islamischen Kopftuchs für Mädchen, in der Öffentlichkeit, also auch in den Schulen, verboten (Le Monde, 21. September 1994). Also wurde der kulturelle und religiöse Ausdruck einer Minderheit in die Privatsphäre zurückgedrängt - nach französischer Auffassung eine universalistische Entscheidung im Einklang mit dem Prinzip der Gleichheit aller Bürger/innen vor dem Gesetz. In der Schweiz entschied sich die Behörde für eine Befreiung vom Schwimmunterricht. Sie vertrat also das Prinzip, eine kulturell und religiös definierte Minderheit (vertreten durch den islamischen Vater einer Schülerin) dürfe nach eigenen Verhaltensregeln handeln - eine partikularistische Entscheidung. Beide Ausgänge sind, nach der jeweiligen nationalen Logik und verfassungsrechtlichen Grundlage betrachtet, absolut plausibel. Beide sind jedoch aus der (angenommenen) Optik der jeweiligen Rechte auf Selbstbestimmung für die Minderheit unterschiedlich (und nicht eindeutig) günstig. Die universalistische Entscheidung (Kopftuch, Frankreich) ist im Namen „universeller Prinzipien“ letztlich ethnozentrisch und kollidiert mit partikularen Anliegen. Die Kultur der Mehrheit und der Aufnahmegesellschaft „ist“ überlegen und darf bzw. muß über die anderen herrschen. Die partikularistische Entscheidung (Badearzug, Schweiz) enthält eine relativistische Komponente: kulturelle Ausdrucksformen sind „gleich-gültig“, ungeachtet etwaiger anderer Rechte - z.B. Recht des Kindes auf eine Kindheit wie diejenige seiner peers oder Recht des Mädchens auf Gleichberechtigung und -behandlung. In beiden Fällen ist die Entscheidung mit dem Prinzip der Würde und Gleichstellung der Frau unvereinbar; dies könnte jedoch, wird eine andere kulturelle Perspektive eingenommen, wiederum als Prinzip westeuropäischer Prägung und somit als nicht universelles Prinzip betrachtet werden.

4.3 Die interkulturelle Diskussion, das Pendeln zwischen Universalität und Partikularität und einige Folgen

Das Spannungsfeld zwischen Universalität und Partikularität - bezogen auf den Umgang mit kultureller Vielfalt in der Bildung - kann als Pendelbewegung zwischen universalistischen und partikularistischen Optionen dargestellt werden. Im folgenden werden die Chancen und Risiken³ gegenübergestellt, die jede Option mit sich bringt.

Universalität

Assimilationistische Ansätze

Chancen:

Keine bekannt⁴

Risiken:

- Schulischer Mißerfolg der Minderheiten
- Der „monolinguale Habitus“ der Schule wird nicht in Frage gestellt⁵
- Ethnische Radikalisierung der Minderheiten
- Förderung interethnischer Konflikte
- Ethischer Absolutismus

Partikularität

Förderung der kulturellen Vielfalt⁶

Chancen:

- Minderheiten werden gestärkt
- Mehr- und Minderheiten lernen Auseinandersetzung mit Alterität
- Fremdenfeindlichkeit und Rassismus werden diskutiert
- Monokulturalität und Einsprachigkeit der Bildung werden relativiert

Risiken:

- Kulturalisierung; Ethno-Kitsch; multikulturelle Kakophonie⁷
- Sozio-ökonomische Faktoren des gesellschaftlichen Zusammenlebens, der Bedingungen für den Schulerfolg usw. werden vernachlässigt
- Ziel der Chancengleichheit gerät in Vergessenheit
- Partikularismus wird zum Prinzip und somit ethnozentrisch
- Förderung interethnischer Konflikte
- Förderung von Nationalismus
- Mögliche Konflikte zwischen interkultureller Toleranz und Wahrung „universeller“ Werte werden nicht thematisiert.
- Ethischer Relativismus

Universalität

Partikularität

*Kritik am multikulturellen Paradigma*⁸

Chancen:

- Begriffe „Kultur“ und „Ethnie“ werden kritisch analysiert
- Vernachlässigte sozio-ökonomische Faktoren und Machtverhältnisse werden auch als Faktor des Schulerfolgs ins Zentrum gerückt
- Ziel Chancengleichheit erhält Priorität

Risiken

- Monokulturell-monolingualer Habitus der Schule wird bestärkt
- Werte Westeuropas und der Aufnahmegesellschaften werden implizit für „universell“ erklärt
- Assimilationistische Bildungspolitik
- Ethischer Absolutismus

*éducation à la diversité*⁹

Chancen:

- Die Begriffe „Kultur“ und „Ethnie“ werden von unsachgemäßen Konnotationen befreit¹⁰
- Sozial und pädagogisch adäquate (nicht exaltierte) Berücksichtigung der Variablen „Kultur“ als Element des Systems Diversität
- Förderung der Mehrsprachigkeit
- Diversität wird nicht als Abweichung von der Norm, sondern als Normalität behandelt

Risiken:

- Keine bekannt¹¹

5 Schluß

Zum Schluß einige Betrachtungen über den Dualismus „Universalität vs. Partikularität“ unter pragmatischen Gesichtspunkten. Die Frage lautet nun: Wie, d.h. mit welchen Schwerpunkten, gestaltet sich die Alternative Universalität vs. Partikularität in der Praxis? Das im Rahmen dieser Untersuchung zugängliche Korpus legt folgende Folgerungen nahe:

Der Konflikt zwischen dem Imperativ der interkulturellen Toleranz und dem Imperativ, „universelle“ Werte zu wahren, scheint gegenwärtig vor allem ein migrations-

politisches Problem zu sein und eines für die theoretische Auseinandersetzung und den Entwurf von Szenarien. Chancen und Risiken der verschiedenen Formen von Universalität und Partikularität werden im Bereich der Migrationspolitik und in der soziologischen, ethnologischen und pädagogischen Diskussion über multikulturelle Gesellschaft explizit oder implizit thematisiert, wenig jedoch in der bildungspolitischen Sphäre. Diese Feststellung läßt sich auf weitere Fragen philosophischer Art übertragen. Episoden wie die Kopftuch- und die Badeanzugaffäre haben zwar vor allem in Frankreich in der Öffentlichkeit heftige Reaktionen ausgelöst. Sie scheinen im schulischen Geschehen der drei anderen Länder seltener vorzukommen; jedenfalls gelangen sie kaum an die Öffentlichkeit. Weshalb dies so ist, bedürfte längerer und komplexerer Ausführungen. Eine historisch-anthropologische Analyse des Umgangs mit den Äußerungen kultureller (und religiöser) Vielfalt, wie sie zum Beispiel Todd (1994) vorschlägt, würde diese Unterschiede auf zwei Grundhaltungen, die universalistische und die differentialistische, reduzieren. Der deutsche und der italienische Fall sind gewiß von der nationalsozialistischen bzw. der faschistischen Vergangenheit geprägt. Ein behutsamer Umgang mit Minderheiten, der sich in der Verfassung bzw. in der Gesetzgebung niederschlägt, ist nicht nur, aber auch eine Folge davon. Der Hang zur Tabuisierung ethischer Fragestellungen im Zusammenhang mit „anderen“ Kulturen ist wohl ein unbeabsichtigter Nebeneffekt. In der Schweiz erklärt die Geschichte des Aufbaus dieser Willensnation einiges über den ausgeprägten Respekt vielerlei partikularer Anliegen, ein Respekt, der sich zum Beispiel in der Vitalität und dem hohen sozialen Prestige (auch in Bildungsinstitutionen) der zahlreichen schweizerdeutschen Mundarten äußert, ohne daß sich daraus eine besonders wohlwollende Einstellung gegenüber Migrantensprachen ergäbe (Allemann-Ghionda 1994a). Die in Frankreich zu beobachtende Entwicklung, bei welcher der Gegensatz zwischen Universalität und Partikularität sich mit dem Rundschreiben des Bildungsministeriums zu den „zur Schau gestellten“ religiösen Zeichen erneut zugespitzt hat, könnte jedoch in nicht allzu ferner Zukunft - trotz der unterschiedlichen geschichtlichen und aktuellen Hintergründe - auch auf andere Länder übergreifen. Dies kommt auch in Äußerungen der befragten Lehrkräfte zum Ausdruck, die mit den nicht immer einfachen Folgen einer zunehmend heterogenen Migration zu tun haben.

„Partikularität“ in ihrer Ausprägung als „sprachliche Vielfalt“ scheint dagegen in der Bildungspolitik und in realisierten Modellversuchen und Pilotprojekten deutlich und zunehmend hervortreten. Das Thema der „kulturellen Vielfalt“ wird dabei eher mittransportiert als ausdrücklich angegangen. Diesbezüglich ergeben sich folgende Fragen und Problembereiche:

- Ob das zu beobachtende Durchbrechen des monolingualen Habitus der meisten westeuropäischen Bildungssysteme durch Innovationen sich in isolierten, zeitlich beschränkten Versuchen erschöpft.
- Ob das, was heute als nationaler backlash in der Bildung erscheint, bloß eine Episode von kurzer Dauer sein wird oder strukturellen Charakter hat und daher den Prozeß der sprachlichen Pluralisierung signifikant behindern kann.
- Ob die Förderung der Zwei- und der Mehrsprachigkeit zu einer Gleichbehandlung von Minderheiten (mit oder ohne Territorium) führt, oder ob nur „große Sprachen“

mit bedeutendem politischen und wirtschaftlichen Gewicht die (übrigens vielleicht nur zaghafte) sprachliche Pluralisierung im Bildungswesen bestimmen werden.

- Ob die bloße sprachliche Pluralisierung genügt, um Fragestellungen im Zusammenhang mit der Vielfalt der Kulturen und mit der Vielfalt als solcher anzugehen, und um eine verbesserte Fähigkeit des Umgangs damit zu erröhen.

Daß letztere Frage rhetorisch ist, braucht nicht betont zu werden. Es scheint jedoch, daß die hier berücksichtigten bildungspolitischen Dokumente die Problematik des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa auf das zweifellos notwendige Vorantreiben der mehrsprachigen Bildung reduzieren. Strategien im Zusammenhang mit dem Kontakt zwischen Personen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und insbesondere mit kollidierenden religiös bedingten Weltanschauungen werden in Europa in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion erst andiskutiert. Diese Diskussion hat sich im Vergleich zu in diesen Fragen erfahrenen Ländern wie Kanada und den Vereinigten Staaten weniger entfaltet; die Bildungssysteme dieser Länder mußten sich mit den Forderungen kämpferischer autochthoner Minderheiten auseinandersetzen, ein Prozeß, der in diesem Ausmaß und mit dieser ideologischen Polarisierung in Westeuropa unbekannt ist. In der westeuropäischen bildungspolitischen Diskussion ist dieses Thema anfangs der neunziger Jahre so gut wie abwesend. Es scheint jedoch dringend notwendig, dieses Versäumnis im bildungspolitischen und im erziehungswissenschaftlichen Bereich aufzuholen, denn im Alltag der Schulen wie auch anderer Institutionen herrscht bei auftretenden kulturell und religiös bedingten Konflikten oft Desorientierung und Improvisation, wahrscheinlich aber auch viel Diskriminierung aufgrund unüberlegter universalistischer Einstellungen.¹²

Es kann wohl nicht darum gehen, für einen kompromißlosen Partikularismus einzustehen, der unbequemen Fragen simplifizierend ausweicht, also Problemen wie (1) „kulturelle Spezifitäten, Demokratie und Menschenrechte vereinbaren“ oder (2) „Förderung von Minderheiten, Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Anerkennung von Leistung unter einen Hut bringen“; wobei Problem (2) eher in der nordamerikanischen als in der westeuropäischen Diskussion als zentrales Thema erscheint. Eine Politik der Anerkennung (Taylor 1993) auszuarbeiten, muß - zwar mit anderen Akzentsetzungen als in Nordamerika - auch in Westeuropa und namentlich in der Pädagogik und in der Lehrerbildung beinhalten, daß gerade zu den unbequemen Fragen und Dilemmata nach vermittelnden, Vor- und Nachteile abwägenden, konzertierten Antworten und Lösungen zwischen den artikuliert zu definierenden Polen Universalität und Partikularität gesucht wird.

Anmerkungen

1. Dieser Text ist die überarbeitete Fassung eines Beitrags zur 1. Arbeitstagung der AG auf Zeit "Interkulturelle Bildung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Hamburg, Haus Rissen, 14. - 15. Oktober 1994, zum gegebenen Thema «Interkulturelle Bildung als Kritik der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (auch der Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaft)».
2. Das dreijährige Projekt (Frühling 1993 - Frühling 1996) wird vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung gefördert; zusätzliche Beiträge wurden vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Bern und dem Uarda-Frutiger-Fonds, Basel, gewährt; Habilitationsvorhaben.
3. Die Anwendung der Kategorien Chancen und Risiken auf die Fragestellung Universalität / Partikularität ist inspiriert von der Analyse von Hoffmann-Nowotny (1992), der Chancen und Risiken der multikulturellen Einwanderungsgesellschaften untersucht hat.
4. Zumindest in Westeuropa und in bezug auf die Beschulung von Migrantenkindern hat sich die Assimilationspolitik als mitverantwortlich für Schulversagen erwiesen. Darüber besteht in der Forschung Konsens. In anderen Situationen und mit einem anderen Publikum (Mittelschicht) ist nicht auszuschließen, daß Assimilation in der Schule unter totalem Ausschluß der Herkunftssprache erfolgreich sein kann. Es ist anzunehmen, daß Mittelschicht- oder privilegierte Familien im Unterschied zu Unterschicht- oder unterprivilegierten Familien die Pflege der Herkunftssprache eher selbständig und erfolgreich übernehmen können.
5. Vgl. Gogolin 1994.
6. Diese Skizze bezieht sich auf Migration und auf westeuropäische Verhältnisse. Eine USA-bezogene Darstellung würde weitere und andere Chancen beinhalten, aber auch Risiken, die in Westeuropa kaum auftreten, wie z.B. den Ethnozentrismus der Minderheiten, die ideologisch begründete, karikaturale Reduktion von Bildungsinhalten, den Vorrang der "Rasse" vor akademischen Leistungen usw.
7. Nach Walzer (1994) ist "multikulturelle Kakophonie" trotz allem das kleinere Übel, also immer noch besser und weniger risikoreich als Assimilation der Minderheiten oder umgekehrt extremer Individualismus ohne Gruppensolidarität, wie er in den heutigen westlichen Industriegesellschaften verbreitet ist.
8. Vgl. Dittrich & Radtke 1990.
9. Vgl. das theoretische Konzept und die Evaluation von Unterrichtserfahrungen von Flye (1993).
10. Nach Fase wird in der Migrationsforschung vielfach von einem "ethnic factor" ausgegangen, ohne daß eine solide empirische und theoretische Evidenz dafür bestünde, wie er konstruiert wird und sich auswirkt (Fase 1994: 155).
11. Dieses Konzept hat einiges gemeinsam mit den Leitideen, die in Bildungssystemen ohne Sonderschulwesen zum Tragen kommen (Italien, Schweden). Aber die Variable "sprachlich-kulturelle" Vielfalt wurde bisher auch in jenen Bildungssystemen kaum in dieser Optik behandelt. Daher kann nicht gesagt werden, ob das Paradigma der *éducation à la diversité* Risiken mit sich bringt.
12. Ein 1995 anlaufendes und voraussichtlich bis 2000 dauerndes nationales Forschungsprogramm (NFP) des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung hat unter anderem zum Ziel, die Erfahrungen der Institutionen im Umgang mit der aus der Migration erwachsenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu untersuchen und angemessenere Strategien zu entwerfen. Titel des NFP 39: "Migration und interkulturelle Beziehungen".

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1993). Interkulturelle Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa - Diskussion an einem Wendepunkt? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 325-345.
- Allemann-Ghionda, C. (1994a). Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonia zu MultiKulti. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 127-145.
- Allemann-Ghionda, C. (1994b). *Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Erster Zwischenbericht an den Schweizerischen Nationalfonds*. Mai 1994 (internes Papier).
- Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.). (1994c). *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1994d). *Les langues minoritaires dans les systèmes scolaires d'Allemagne, d'Italie et de Suisse*. Vortrag in Paris Maison des Sciences de l'Homme, 5. Dezember 1994 (ms.).
- Allemann-Ghionda, C. (1995a). Mehrsprachige Bildung: „Kleine“ Sprachen versus „große“ Sprachen? *Babylonia*, 1, 28-36.
- Allemann-Ghionda, C. (1995b). *Ethnicity and National Educational Systems in Western Europe*. Vortrag in der Universität Bern, Workshop COST A 2 Migration, Bern 2.-4. Oktober 1995 (ms.).
- Allemann-Ghionda, C. (in Druck). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un péché de jeunesse? In C. Allemann-Ghionda & B. Krewer (Hrsg.), *Education et diversité socio-culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République*. Paris: La documentation Française.
- Bukow, W.-D. & R. Llaryora (1993). *Mitbürger aus der Fremde* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Hrsg.), *Choc de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (S. 21-73). Paris: L'Harmattan.
- CDCC (1984). *L'éducation et le développement culturel des migrants*. Rapport intérimaire Projet n. 7. Strasbourg: Conseil de l'Europe, CDCC.
- Dittrich, E.J. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1990). *Ethnizität. Wissenschaften und Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Europäisches Parlament (1993). *Entschließung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der europäischen Gemeinschaft*, Nr. A3 - 0399/92. Brüssel.
- Fase, W. (1994): *Ethnic Divisions in Western European Education*. Münster/New York: Waxmann.
- Flye Ste. Marie, A. (1993). *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité. Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire*. Thèse. Paris: Université René Descartes Paris V.
- Fourier, M. & Vermès, G. (Hrsg.). (1994). *Ethnicisation des rapports sociaux*. Paris: L'Harmattan.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. In N. Glick Schiller, L. Basch & C. Blanc-Szanton (Hrsg.), *Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered* (pp. 1-24). New York: Academy of Sciences.
- Gogolin, I., Kroon, S., Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Vallen, T. (Hrsg.). (1991). *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Haut Conseil (1991). *Pour un modèle français d'intégration*. Paris: La documentation Française.
- Héloir, C. (1989). La pédagogie interculturelle en 1989. *Migrants - formation*, 77, 17-26.

- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1992). *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa? In M. Hohmann & H.H. Reich (Hrsg.) (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten* (S. 1-32). Münster/New York: Waxmann.
- Le Monde, 21. September 1994.
- Ministère (1994). *Le nouveau contrat pour l'école. 158 décisions*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Ministero (1994). *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Circolare Ministeriale n. 73, 2.3.1994. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Rizzi, F. (1992). *Educazione e società interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Taguieff, P.-A. (1985). Le néo-racisme différentialiste. Sur l'ambiguïté d'une évidence commune et ses effets pervers: l'éloge de la différence. *Langage et société*, 34, 69-98.
- Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: Fischer.
- Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.
- Walzer, M. (1994). Multiculturalismo e individualismo. *MicroMega*, 3, 31-41.