

Stadler, Peter

Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 285-296



Quellenangabe/ Reference:

Stadler, Peter: Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 3, S. 285-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134176 - DOI: 10.25656/01:13417

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134176>

<https://doi.org/10.25656/01:13417>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung

Peter Stadler

Trotz aller Massnahmen zur Integration der Kinder und Jugendlichen aus andern Kulturen verbessert sich deren schulische Situation nicht. Im Gegenteil: immer weniger schaffen es in die höheren Schulen und damit auch in die Institutionen der Lehrer/innenbildung. Diese Entwicklung führt dazu, dass eine zunehmend heterogene Schülerschaft einer zunehmend homogenen Lehrerschaft gegenübersteht. Die Folgen, die aus dieser gegenläufigen Bewegung erwachsen, benachteiligen jedoch nicht nur jene Personen, die aus andern Kulturen in die Schweiz zuwandern, sondern behindern auch die traditionellen Schweizer Kinder, die Lehrerschaft, das System Schule, den wirtschaftlichen Fortschritt, ja die gesamte gesellschaftliche Entwicklung.

Der institutionalisierte Ausschluss der Kinder und Jugendlichen aus andern Kulturen aus den höheren Schulen und aus den Lehrberufen lässt sich an fünf spezifischen Hürden, die jene zu nehmen haben, aufzeigen. Um diese Diskriminierung zu überwinden - oder um ihr zumindest entgegenzuwirken - müssten einige Massnahmen getroffen werden, die ausserhalb des heute Üblichen liegen. Der Autor macht Vorschläge hierzu.

1. Schule in der Klemme

Die Schulen der Schweiz befinden sich in der Klemme: einerseits werden die Grundschulen mit der wachsenden Zahl von Kindern aus andern Kulturen zunehmend und spürbar *heterogen*, während andererseits die Lehrkörper aller Schulen und Schulstufen ausgesprochen *homogen* sind (in bezug auf Wertorientierungen, kulturelle Herkunft, zunehmend auch in bezug auf das Geschlecht) - darin eingeschlossen jene der Lehrerbildungsinstitutionen. Gewisse Indikatoren weisen deutlich darauf hin, dass sich diese Tendenz noch weiter verstärken wird: Die Volksschulen werden, von ihrer Schülerinnen- und Schülerstruktur her, rasch und unumkehrbar zu hoch heterogenen Institutionen, und die Lehrkörper werden noch weiter homogen.

Diese Entwicklung führt dazu, dass sich auf der einen Seite eine multikulturelle, pluralistisch ausgerichtete Schülerschaft (und Elternschaft) heranbildet, der auf der andern Seite eine monokulturelle, regional orientierte Lehrerschaft im Grunde verständnislos gegenübersteht, da ihr - weil sie sich in einem hoch homogenen Umfeld aufhält (und biographisch schon immer aufgehalten hat) und orientiert - in der Regel die lebendige Erfahrung von "Verschiedenheit" abgeht.

Zunehmende Heterogenität der Schülerschaft

Die sich intensivierenden globalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen, die latenten und offenen ethnischen Konflikte in Europa und in andern Teilen der Welt tragen dazu bei, dass der Zustrom von Erwachsenen und Kindern aus andern Ländern und Kulturen in die Schweiz mittel- und langfristig nicht abnehmen,

sondern *noch weiter zunehmen* wird - und aus demographischen Gründen zunehmen *muss*. Denn in keinem europäischen Land wird das "Reproduktionsniveau" von 2,1 Kindern pro Paar erreicht (Pietsch, 1998). Seit 1990 ist die Zahl der Geburten pro Schweizerin um mehr als 10 Prozent gesunken, jene pro Ausländerin leicht gestiegen. Seit 1998 übersteigen in der Schweiz zudem die Zahl der Todesfälle jene der Geburten. Diese Entwicklung entspricht einem allgemeinen Trend in Europa. Alleine aus demographischen Gründen ist Europa, und damit auch die Schweiz, "auf einen Zustrom aus aussereuropäischen Gebieten geradezu angewiesen. (...) Selbst wenn die Zuwanderung relativ bescheiden bleiben sollte, wird sie die ethnische Zusammensetzung der europäischen Bevölkerung verändern (...) Um die Erhöhung der Ausländerquote wird langfristig kein Weg herumführen" (Kesselring, 1998, S. 62).

Die Herausforderungen der demographischen Entwicklung können in ihrer Tragweite kaum überschätzt werden. Denn nimmt der gesellschaftliche Zusammenhalt und die Solidarität ab, sinkt die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und das Risiko der sozialen Entropie ("Unordnung") nimmt zu (Kesselring, 1998). Wie gelingt es also den Volksschulen, die Zuwanderer in die Schulen der Schweiz zu integrieren?

Zunehmende Diskriminierung statt Integration

Über die Situation der Kinder und Jugendlichen im Schweizerischen Schulsystem liegen exakte Daten vor (Bundesamt für Statistik, 1997): Zwischen 1980 und 1996 ist die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen in der Schweiz von 15 auf 22 Prozent gestiegen. Im selben Zeitraum hat sich die Zahl der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe I im Schultypus mit blossen Grundansprüchen von 45 auf 52 Prozent erhöht, während die Zahl der Schweizer Jugendlichen in denselben Schulen von 35 auf 27 Prozent abgenommen hat. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die sonderpädagogisch betreut werden, war 1980/81 doppelt so gross wie jene der Kinder schweizerischer Herkunft; heute beträgt sie das Vierfache. Im Vergleich dazu verblieb der Anteil der Schweizer Kinder über die Jahre hinweg konstant (bei ca. 2,5%). Nach der obligatorischen Schulzeit absolvierten 1995 23 Prozent der ausländischen Jugendlichen keine weitere Ausbildung mehr, bei Schweizer Jugendlichen traf dies auf nur 8 Prozent zu. Mit steigender Bildungsstufe nimmt der Zugang der Ausländerinnen und Ausländer zu höherer Bildung deutlich ab, jener der Schweizerinnen und Schweizer zu.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich "das schweizerische Schulsystem *immer schwerer* mit den fremden Schülerinnen und Schülern (tut)". Diese "sehen sich (...) *zusehends* einer härteren Selektion gegenüber und werden *zunehmend sonderpädagogisch betreut*" (Bundesamt für Statistik, 1997, S. 5, Hervorhebung P.S.). Man muss also nicht nur konstatieren, dass heute die Bildungschancen der ausländischen Kinder und Jugendlichen deutlich geringer sind als jene der vergleichbaren Schweizer, sondern auch, dass sich ihre Situation *zunehmend verschlechtert*. Aufgrund der vorliegenden Daten "entsteht der Eindruck, dass das Schweizer Bildungssystem sich *zunehmend* ethnisch selektiv verhält" (Rüesch, 1998, S. 24, Hervorhebung P.S.).

Die Homogenisierung der Lehrerschaft

Wer die Schulen in der Schweiz besucht, wird rasch feststellen, dass die Lehrerschaft in bezug auf ihre kulturelle Herkunft ausgesprochen homogen ist.¹ Dieser Eindruck wird durch Daten des Bundesamtes für Statistik (telefonische Mitteilungen) bestätigt: 1996/97 betrug der Anteil ausländischer Lehrkräfte in den Schulen der Schweiz auf der Vorschulstufe 0,4%, auf der Primarstufe 0,8%, auf der Sekundarstufe I 2,9%, in allen obligatorischen Schulen total 1,9%. Auch wenn diese Zahlen zurückhaltend interpretiert werden müssen, bestätigt sich doch, dass sich die Lehrerschaft kulturell *hoch homogen* zusammensetzt (siehe dazu auch: Sträuli Arslan, 1993).

Wie wird sich diese Homogenität weiterentwickeln, falls keine intervenierenden Massnahmen ergriffen werden? Da immer weniger Jugendliche aus andern Kulturen die höheren Schulstufen erreichen, gelangen auch immer weniger Absolventinnen und Absolventen von höheren Schulen aus andern Kulturen in die Lehrerbildungsstätten. Hinzu kommt, dass der Lehrberuf aufgrund der homogenen Wertorientierung in den Schweizer Schulen vermutlich für Personen aus andern Kulturen nur wenig attraktiv ist. Aus diesen Gründen *wird die Homogenität der Lehrkörper in der Schweiz noch weiter zunehmen*. Die Tendenz, dass eine werthomogene und wertkonservative Lehrerschaft einer - von ihren Voraussetzungen her - wertheterogenen, auf Innovation und pluralistische Öffnung drängenden Schülerschaft gegenübersteht, wird sich in Zukunft noch verstärken. Die Kluft wächst.²

Der Preis

Die Diskriminierung von ausländischen Kindern und Jugendlichen ist nicht nur aus ethischen Gründen fragwürdig, sondern auch aus volkswirtschaftlichen und bildungspolitischen Überlegungen heraus grotesk. Es werden nämlich Jugendliche zu Schulversagern herangezogen, die, als ungebildete Arbeitskräfte - so der Ökonom Paul Krugman - zu den Hauptverlierern der Globalisierung zählen.

Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus andern Kulturen ist jedoch nur das eine; das andere sind die damit einhergehenden *Entwicklungsbehinderungen* für die traditionellen Schweizer Kinder und Jugendlichen, für die Lehrpersonen selbst und für das ganze System "Schule". Denn dieses repräsentiert immer weniger die (multikulturelle) Gesellschaft als Ganze, sondern vielmehr eine ganz bestimmte Gruppe: Es ist ausschliesslich auf jene Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, die mit dessen spezifischer Weltsicht korrespondieren, während andererseits Kinder, die sich in diesem Weltbild nicht angesprochen finden, auf Unverständnis stossen. Die

¹ Auch in bezug auf andere Variablen wie etwa die physische Leistungsfähigkeit.

² Die Segregation, die man in einigen Schweizer Gemeinden praktiziert, indem man Kinder aus andern Kulturen von vornherein in eigenen Klassen zusammenzieht, lässt, wie Untersuchungen zeigen, die *Qualität* der Schulen nicht steigen, sondern vielmehr *sinken*. Rüesch resümiert, "dass die Ergebnisse empirischer Untersuchungen dem pädagogischen Alltagsverständnis, wonach leistungshomogene Lerngruppen leistungsheterogenen vorzuziehen sind, in hohem Masse widersprechen" (1998, S. 82). Adler (1991, S. 134 f.) kommt, beim Leistungsvergleich von Erwachsenen in kulturell homogenen und heterogenen Teams, zur selben Schlussfolgerung: letztere haben ein *höheres* Leistungspotential in bezug auf kreative Problemlösung als erstere. "Multikulturelle Teams haben das Potential, die wirkungsvollsten und produktivsten Teams in einer Organisation zu werden" (ebd., S. 134). Siehe auch: Hayles et al. (1997).

monokulturell orientierte Schule erschwert somit einerseits jenen Kindern, die nicht ihren charakteristischen schweizerischen Werten entsprechen, eine erfolgreiche soziale und berufliche Laufbahn - auch wenn diese hochbegabt sind - und andererseits verstellt sie jenen Kindern, die nur monokulturell angesprochen werden (den Schweizer Kindern), den Weg zur Herausbildung von pluralistischen Werten und von interkultureller Kompetenz. Die monokulturelle Schule repräsentiert ein "Gruppen-denken", somit eine beschränkte Vorstellung von "Wirklichkeit", und starre soziale Normen. Produktive Reibungen im Team der Lehrerinnen und Lehrer sind, gemessen am Potential multikultureller Teams, kaum möglich, was die Innovationskraft der Schule schwächt. Die Institution Schule entfernt sich so zunehmend von den Entwicklungen und den Werten einer pluralistischen Gesellschaft, ja sie übernimmt eine blockierende Funktion auf dem Weg dorthin und macht sich zu jenem Ort, an dem die Widersprüche manifest werden. Dass die Spannungen zunehmen und die schulischen Leistungsstandards an Relevanz einbüßen, versteht sich von selbst. Ganz zu schweigen von den finanziellen Mitteln, die für die sonderpädagogische und strafrechtliche Betreuung der - aufgrund ihrer kulturellen Herkunft - diskriminierten Kinder und Jugendlichen und für die Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung aufgewendet werden müssen.

Zwischenbilanz: Unverständnis für kulturelle Verschiedenheit

Wenn hierzulande von Kindern und Jugendlichen aus andern Kulturen die Rede ist, fällt auf, wie uneinheitlich die verwendeten Bezeichnungen sind. War früher von "Gastarbeiterkindern" und von "Ausländerkindern" die Rede, so werden die Kinder und Jugendlichen aus andern Kulturen in Schulblättern und in behördlichen Stellungnahmen in neuerer Zeit als "fremdsprachige Kinder" bezeichnet. Ist dies ein Kommunikations- und Erkenntnisfortschritt, der die sachliche Diskussion und die Integration dieser Kinder fördern soll? Wohl kaum, denn die Gleichsetzung von "andere Kultur" mit "fremde Sprache" unterschlägt die kulturelle Identität der Betroffenen. Sie stempelt jene zu Problemfällen und unterstellt gleichzeitig, dass sich kulturelle Unterschiede auf sprachliche reduzieren liessen - und dass somit intensivierter Sprachunterricht die kommunikativen Probleme in der Schule zu beheben, mithin jene zu "heilen" vermöchte. Es ist - im wesentlichen - diese beschränkte Sichtweise, die die betroffenen Kinder in die heilpädagogischen Institutionen (und später möglicherweise in andere marginalisierende Institutionen und Gruppen) treibt. Kinder aus andern Kulturen sind nicht einfach "fremdsprachig", sondern sie gehören vielmehr einer andern Kultur an - mit allen Auswirkungen und Konsequenzen, die das mit sich bringt.

Eine ähnliche Umdeutung und Verkürzung stellt die in neuerer Zeit wieder vermehrt gehörte Behauptung dar, das eigentliche Drehmoment der Problematik liege in der Schichtzugehörigkeit dieser Kinder und Jugendlichen. Wie in der oben in Frage gestellten Umdeutung auf "fremdsprachige Kinder" verleugnet auch diese Auslegung die kulturelle Identität der Betroffenen. Nicht, dass die Schichtzugehörigkeit für die Förderung und Entwicklung keine Rolle spielen würde - das Problem liegt darin, dass diese Kinder unter dem tumben Hut des Defizitären zusammengefasst werden - anstatt dass ihre grundsätzliche Verschiedenheit anerkannt würde.

Diese mangelnde Differenzierung in bezug auf kulturelle Unterschiede ist charakteristisch für den Umgang von dominanten Gruppen mit Minderheiten. Sie ist, folgt man Bennetts Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität (Bennett, 1993), Ausdruck einer *ethnozentrischen Sichtweise* auf der Stufe der "Minimierung": kulturelle Unterschiede werden heruntergespielt ("minimiert"), um die Annahme, die eigene Weltsicht sei zentral zu allen möglichen Sichtweisen - und damit die einzig "richtige" -, nicht aufgeben zu müssen.³ Dieser Anspruch, der sich der Einsicht verschliesst, dass andere Kulturen den gleichen Gültigkeitsanspruch haben wie die eigene, verweigert sich der Erkenntnis, dass Personen aus andern Kulturen in einer Wirklichkeit leben, die *paradigmatisch verschieden* von der eigenen ist. Er dispensiert sich selbst von der Notwendigkeit zu lernen - von der Notwendigkeit zur eigenen Entwicklung -, und bürdet diese als Last den andern auf.

Eine 1997 in Deutschland durchgeführte Befragung von Lehrpersonen scheint diese Auffassung zu bestätigen. Die Untersuchung ergab, dass "sich Lehrer/innen bei kulturellen Differenzen kaum zu pädagogischen Aktivitäten veranlasst sehen" (Auernheimer et al., 1998, S. 597). Interkulturelle Differenzen gaben "kaum zu irgendwelchen Massnahmen" Anlass (ebd., S. 603).⁴ Das heisst, dass Lehrpersonen kulturelle Unterschiede offenbar kaum oder überhaupt nicht wahrnehmen - weil sie sie minimieren oder gar verleugnen - und daher auch, trotz multikultureller Schülerschaft, keinen Handlungsbedarf verspüren. Wen wundert es da, dass Kinder und Jugendliche aus andern Kulturen deutlich gehäuft als Schulversager auftauchen?

Vom Gleichheits- zum Unterschiedlichkeitsparadigma

Die Forderung nach Ausbildung von interkultureller Kompetenz gründet auf zwei Notwendigkeiten: auf der Zunahme der *lokalen/nationalen Vielfalt* (durch Personen aus andern Kulturen, die sich vorübergehend oder permanent in der Schweiz aufhalten) und auf der Zunahme der *internationalen Verflechtungen* (Stadler, 1994). Thévenoz und Brunet (1999) stellen - mit vielen andern - fest, dass eine neue Generation heranwächst, die geographisch flexibel ist, in mehreren Ländern ihre Studien absolviert und auch ihre berufliche Laufbahn in mehreren Ländern verfolgt. In zahlreichen Unternehmen haben seit geraumer Zeit Personen, die über keine Auslandserfahrung verfügen, keine Chance mehr, in die Geschäftsleitung aufgenommen zu werden. Die Fähigkeit, mit Personen aus andern Kulturen wirkungsvoll und angemessen zu kommunizieren - sei dies in der Schweiz oder in andern Ländern - wird mehr und mehr zu einer zentralen Qualifikation ("Schlüsselkompetenz") für Personen jeden Alters, in jeder beruflichen Tätigkeit und in jeder Stellung. Selbst wenn also kein einziges Kind aus einer andern Kultur in der Schweiz zur Schule ginge, wäre die Forderung nach Ausbildung interkultureller Kompetenz ungebrochen (Stadler, 1995).

Die Ausbildung interkultureller Kompetenz leitet sich jedoch nicht nur aus der Entwicklungsnotwendigkeit von Einzelpersonen her. Wenn das Land Schweiz attraktiv

³ Diese Einschätzung ist noch relativ optimistisch. Es gibt zahlreiche Anhaltspunkte, die auf einen Ethnozentrismus auf der tieferen zweiten Stufe ("Abwehr") oder gar auf der ersten ("Verleugnung") schliessen lassen.

⁴ Die Autorin der EDK-Umfrage "Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung" (Lehmann, 1996) zieht ähnliche Schlüsse.

bleiben will für hochqualifizierte Arbeitskräfte aus andern Ländern, muss in allen Institutionen dieses Landes, darin inbegriffen die Schulen, *Unterschiedlichkeit* betont und wertgeschätzt werden. Unter der *Unterschiedlichkeitshypothese* werden Angehörige anderer Kulturen nicht als unterentwickelte Schweizer, sondern als Personen angesehen, die in einer paradigmatisch anders strukturierten Welt - also quasi in einer andern Wirklichkeit - leben. Die Qualität der Schulen hängt in Zukunft immer mehr davon ab, wie weit diese in der Lage sind, Personen mit den *unterschiedlichsten* Bedürfnissen, Werten und Verhaltensweisen aufzunehmen und vollwertig zu integrieren. Dies ist wahrscheinlich eine der komplexesten Herausforderungen an die Schulen im ausgehenden zwanzigsten und im kommenden einundzwanzigsten Jahrhundert.

2. Die ethnozentrische Selektion der Lehrkräfte

Seit den siebziger Jahren sind in der Schweiz (und in den andern westlichen Ländern) Entwicklungen, die Unterschiedlichkeit vermehrt zulassen und fördern, deutlich spürbar. Verschiedenartigste Wertvorstellungen können mehr und mehr offen deklariert und gelebt werden, und immer mehr Personen arbeiten mit andern Personen zusammen, die unverkennbar von ihnen verschieden sind in bezug auf Wertorientierungen, Sprache, ethische Werte, kulturelle Herkunft, physische Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Alter, Bildung, usw. (Jamieson/O'Mara, 1991). Wie kommt es nun, dass die Zusammensetzung der Lehrerschaft in der Schweiz von dieser Entwicklung unberührt bleibt, ja ihr gar entgegenläuft? Im folgenden soll aufgezeigt werden, dass einige wenige Mechanismen in der Selektion der Lehrkräfte die zentrale Rolle hierfür spielen.

Fünf Selektionshürden an drei Stationen

Man kann, an *drei Stationen*, insgesamt *fünf Selektionshürden* identifizieren, die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und ausgebildete Lehrkräfte zu überwinden haben, bis sie schliesslich als Lehrkraft tätig sein können. Diese Selektionsvorgänge führen schliesslich zur geschlossenen Gruppierung der Lehrerschaft in den Schulen.

Station 1: Die obligatorischen Schulen

Selektion und Ausschluss von Kindern aus andern Kulturen von den höheren Schulen (und damit von den Lehrerbildungsstätten).

Hürde 1: Die Schulen sind monokulturell orientiert. Die in den schweizerischen Schulen vorherrschenden *Wertorientierungen* benachteiligen die Kinder mit anders- oder multikulturellem Hintergrund.

Kulturelle Wertorientierungen sind nicht auf den ersten Blick sichtbar. In den Schweizer Schulen werden die Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen und der Institution Schule der Tendenz nach zu Kritik und Widerspruch, zu eigenem Entscheiden, zu Unabhängigkeit, zu kreativem Selbstaussdruck, zu selbständigem Problemlösen und zu direkter Kommunikation ermuntert; in Familien aus andern Kulturen hingegen werden vielleicht Werte wie Gehorsam, Interdependenz, Zurückhaltung, Respekt vor und Unterwerfung unter Autoritäten sowie indirekte Kommunikation

betont. Schülerinnen und Schüler aus andern Kulturen müssen daher gleichzeitig zumindest zwei sich in vielen Punkten widersprechende Wertsysteme internalisieren, um in der Schule und zugleich im häuslichen kulturellen Umfeld erfolgreich bestehen zu können. Monokulturell orientierte Lehrpersonen sind sich nicht bewusst, dass ihre eigenen Werte *kulturspezifisch* sind; ihnen bleibt daher der bewusste Zugang zu kulturellen Unterschieden verschlossen - und damit entzieht sich ihnen die Relativierung ihrer eigenen Werte, ihrer eigenen Annahmen, ihres eigenen Verhaltens.

Wer kann schon nachvollziehen, dass ein höfliches Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse zugunsten der ganzen Klasse eine wertvolle Qualität ist und nicht Desinteresse oder Nichtwissen? Dass der Verzicht, Fragen zu stellen, dem andern das Gesicht zu wahren ermöglicht und nicht Gleichgültigkeit ausdrücken muss? Dass ein sich *nicht* Hervortun dazu dienen kann, die Interessen *aller* Mitglieder der Gruppe zu wahren? Dass das nicht direkt in die Augen Sehen nicht Ausdruck von Beschämung oder mangelndem Wissen oder Verständnis sein muss, sondern vielleicht Respekt kommuniziert? Dass ein individuelles Lob von Angehörigen gemeinschaftlich ausgerichteter Kulturen als beschämend erlebt wird und daher falsch am Platz sein kann? - In einem kulturell unsensiblen Kontext sind Missverständnisse und damit schulischer Misserfolg für Kinder aus andern Kulturen vorprogrammiert.

Hürde 2: Selektion und Ausschluss durch die ausserordentlich hohe Gewichtung der lokalen Sprache.

Deutsch (bzw. die lokale Sprache des Landesteils) ist ein Selektionsfach par excellence der gesamten (obligatorischen) Schule. "Mathematik und Sprache sind die beiden Unterrichtsfächer, welche die Kinder beim Übertritt von der Primar- zur Sekundarstufe I selektionieren. Neben der sozialen Herkunft scheint es (...) wahrscheinlich zu sein, dass die Unterrichtssprache für die ausländischen Kinder ein Haupthandicap darstellt" (Bundesamt für Statistik, 1997, S. 17). In einer Studie über den schulischen Zweitspracherwerb von Migrantenkindern weist Müller (1996) darauf hin, dass die Kinder gerade *wegen* ihrer Fremdsprachigkeit benachteiligt werden. Auch wenn sie in andern Bereichen höhere Leistungen aufweisen, nützt ihnen das gar nichts: "Die mehrsprachige Kompetenz und allenfalls höhere Mathematikleistungen vermögen unterrichtssprachbezogene Selektionsentscheide nicht zu kompensieren."

Im Hinblick auf die Lehrerbildung stellt sich die Frage: In welchem Umfeld und in welchen Konstellationen mit andern Personen ist es bedeutsam, ob ein Erwachsener und im besonderen eine Lehrperson - gemessen am Bedarf des Schulalltags, statt an einem akademischen Bedarf - "ausgezeichnet" statt bloss "sehr gut" deutsch spricht und schreibt? Ist die Differenz zwischen "ausgezeichnet" und "sehr gut" *der* Unterschied, der die hervorragenden von den miserablen Lehrpersonen trennt? Denn miserabel müssen diese ja wohl sein, wenn sie, wie die vorhandenen Daten zeigen, so konsequent vom Lehrberuf ausgeschlossen werden ...

Personen, die Sprach- und Schreibfehler machen, stossen ausserhalb der Schule auf mehr Toleranz, als uns dies die inhärente Logik der Curricula (oder der Glaube an sie) weismachen will. Im Alltag setzt sich - in Übereinstimmung mit den pluralistischen Werten der multikulturellen Gesellschaft - immer mehr die Einsicht durch, dass der Umstand, dass überhaupt kommuniziert wird, weit bedeutsamer ist als die Tatsache, dass null Fehler gemacht werden.

Station 2: Die Lehrerbildungsstätten

Selektion und Ausschluss von bi- oder multikulturellen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten von der Lehrerbildung.

Hürde 3 (in Kantonen mit Numerus clausus in der Lehrerbildung): Selektion und Ausschluss durch ethnozentrische Aufnahmeverfahren.

Die Aufnahmeprüfung ins Seminar Liestal beispielsweise umfasst Prüfungen in Biologie, Deutsch, Zeichnen/Gestalten und Mathematik, Turnen/Rhythmik, Singen/Musik. Hinzu kommen interaktive Tests: ein Gespräch bzw. Interview und praktische Arbeiten mit Kindern ("Kinderbegegnung"). Die Problematik der Selektion durch die Sprache Deutsch wurde schon erörtert; doch auch andere Teilprüfungen wie Turnen/Rhythmik oder Zeichnen/Gestalten (ästhetische Kriterien), das Interview und auch die Kinderbegegnungen (beide mit differenzierten psychologischen Aufnahmekriterien wie "Kontaktfähigkeit", "Ausdrucksfähigkeit", "Führungsvermögen", "Selbsteinschätzung") sind nicht minder fragwürdig. Denn psychologische und ästhetische Kriterien sind hoch *kulturspezifisch* und benachteiligen daher Kandidatinnen und Kandidaten, die nicht lokal enkulturiert wurden. Auf der andern Seite kennt man für die Aufnahmeverfahren keine "harten" Kriterien wie demographische Parameter oder lebensgeschichtliche Variablen wie Berufs- und Arbeitserfahrung, Auslandsaufenthalte, kultureller Hintergrund usw., die diese Einseitigkeiten möglicherweise kompensieren könnten.

Im Lehrberuf (und in andern sozialen Berufen) sind zahlreiche Qualifikationsstandards hoch kulturspezifisch. Es drängt sich die Vermutung auf, dass sich bei Ausleseverfahren gerade jene Lehramtskandidatinnen und -kandidaten durchsetzen, die die charakteristisch schweizerischen kulturellen Wertorientierungen am eindeutigsten und kritiklosesten internalisiert haben, jene also, die dem unbedarften monokulturellen Typus am ehesten entsprechen.

Hürde 4: Die monokulturell ausgerichtete Ausbildung. (Hier gelten die selben Überlegungen wie oben unter "Hürde 1".)

Universitäten und Fachhochschulen, die - im Hinblick auf die Entwicklung der Institution - gezielt eine Internationalisierung der Studierenden und des Lehrkörpers anstreben, müssen komplexe und fundamentale Lernprozesse durchmachen. Die Dozentinnen und Dozenten sind beispielsweise oft nicht in der Lage (oder nicht willig), Kommunikationsstile zu unterscheiden und andere Stile als gültig (als "wissenschaftlich") anzuerkennen. Sie bewerten deshalb Semester- und Abschlussarbeiten oder mündliche Beiträge von ausländischen Studierenden ganz einfach als schlecht. An den Pädagogischen Hochschulen werden sich derartige Herausforderungen besonders deutlich stellen, weil soziale Kriterien, die meist kulturspezifisch sind, eine bedeutende Rolle in der Qualifizierung von Lehrpersonen spielen.

Station 3: Das Ausleseverfahren in den Schulgemeinden

Selektion und Ausschluss von "fremden" Lehrkräften durch die Schulgemeinden

Hürde 5: Bevorzugung von Lehrkräften, die aus der Region stammen und/oder die lokale Lehrerbildungsstätte besucht haben.

Die Schulgemeinden bevorzugen in der Regel Absolventinnen und Absolventen aus lokalen Lehrerbildungsstätten. Man will keine "Fremden" in der Schulgemeinde ha-

ben - selbst wenn sie nur wenige Kilometer entfernt das *übernächste* Lehrerseminar absolviert haben - sondern man bevorzugt die Einheimischen, die "die Verhältnisse" schon kennen.

Wie soll eine europäische Anerkennung der Lehrdiplome der künftigen Schweizerischen Pädagogischen Hochschulen glaubhaft angestrebt werden, wenn die Absolventinnen und Absolventen konsequent monokulturell selektioniert und ausgebildet werden? Das erwähnte Modell zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität von Bennett (1993), das auf der Annahme beruht, dass die kognitive Entwicklung auf der *Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit* beruht und daher ein Differenzierungsprozess ist, legt nahe, dass monokulturell selektionierte und ausgebildete Lehrkräfte von ihren kognitiven Voraussetzungen her (d.h. von ihrer Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und sich produktiv zu ihnen in Beziehung zu setzen) nicht - oder höchstens zufällig - in der Lage sind, Kinder aus andern Kulturen im In- und Ausland wirkungsvoll zu unterrichten. Denn sie erhalten genau jene Impulse nicht, die sie zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz benötigten. Der kleinräumige geistig-kulturelle Horizont, den sich die Lehrpersonenbildung durch die ethnozentrische Selektion und Ausbildung selbst steckt, ist eines der zentralen Hindernisse für eine weltoffene, pluralistische Schule und für eine erfolgreiche internationale Lehrtätigkeit.

Es gibt nicht den *einen* richtigen Weg, zu unterrichten. Vielmehr gibt es unzählige verschiedene Arten, eine "gute" oder "kompetente" Lehrerin zu sein. Die Bewertung, was "gut" oder "schlecht", "angemessen" oder "daneben" ist, liegt daher weniger in der Handlung selbst als in den *Umständen*, in denen gehandelt wird. Die Voraussetzung zu angemessenem Handeln in mehrdeutigen Situationen, wie dies interkulturelle Situationen darstellen, liegt daher in der Fähigkeit zu *kontextuellem Denken*⁵, in der *Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln*. Dies setzt voraus, dass man erkennt, dass die eigene Wahrnehmung, das eigene Denken und Verhalten *kulturell determiniert* ist. Nur im selben Ausmass, wie dies bewusst ist, können Wahrnehmung, Denken und Verhalten in interkulturellen Situationen auch selbst gesteuert werden (Stadler, 1994).

3. Massnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Massnahmen zur Korrektur der monokulturellen Ausrichtung von Schule und Lehrerschaft sind dringend, und sie setzen einen intensiven *öffentlichen Dialog* voraus. Ihre Durchführung kann selbst keine monokulturelle Angelegenheit sein. Sie werden sich deshalb nicht alleine in den "bewährten" Strukturen realisieren lassen. Es versteht sich von selbst, dass diese Aufgaben in der *Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Kulturen und mit interkulturellen Fertigkeiten* angepackt werden müssen.

⁵ William Perry (1970) hat die kognitive und ethische Entwicklung von Jugendlichen im College-Alter - also in jenem Alter, in dem auch die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in der Schweiz ausgebildet werden - systematisch beschrieben und die Bedingungen aufgezeigt, unter denen dieser zentrale Schritt zu kontextuellem Denken vollzogen werden kann.

An dieser Stelle sollen nur einige Punkte angesprochen werden, die die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreffen.

Zur Selektion der Lehrkräfte

Die heute angewandten Selektionsverfahren für die höheren Schulen und die Institutionen der Lehrerbildung müssen grundsätzlich überprüft und neu geregelt werden. Im besonderen sollte die Bedeutung und die Funktion der lokalen Sprache und die kompromisslose Selektion durch das Fach Erstsprache überdacht werden. Auch wären Erkenntnisse aufschlussreich, was für andere Faktoren Jugendliche aus andern Kulturen (erster oder zweiter Generation) davon abhält, die höheren Schulen zu besuchen und Lehrerin oder Lehrer zu werden: Wie weit ist "Schule" an sich für Personen aus andern Kulturen unattraktiv, weil sie sich in ihren Wertorientierungen monokulturell versteht und kulturell noch wenig durchlässig ist? Gibt es noch andere bedeutende Gründe?

Zum andern sollte der Zugang zu den Schulen für Lehrkräfte aus andern Kulturen, für bi-kulturelle Personen und für Personen mit andern Wertsystemen deutlich erleichtert werden. Die folgenden Massnahmen könnten diesen Prozess unterstützen:

- die Anwendung von besonderen Aufnahmebedingungen an Lehrbildungsstätten für Angehörige anderer Kulturen und sonstiger Minderheiten, die deren schulische - und soziale - Benachteiligung kompensieren, und somit eine gezielte Vergabe von Studienplätzen an sie;
- gezielte Anstrengungen, in der Schweiz und im Ausland Lehrkräfte aus andern Kulturen für den Lehrberuf zu gewinnen;
- die Vereinfachung von administrativen Verfahren, so dass im Ausland ausgebildete Lehrkräfte rasch und unbürokratisch eine Lehr- und Aufenthaltsbewilligung erhalten;
- den Dialog mit den Schulbehörden auf Gemeindeebene führen; Schulungsangebote zu Personalausleseverfahren machen, die ermöglichen, die regiozentrische Ausrichtung aufzuweichen;
- die besondere sprachliche Förderung der Lehramtsstudentinnen und -studenten, und die Abwertung von Sprache als zentralem Selektionskriterium;
- eine hohe Gewichtung von internationaler Arbeits- und Studierenerfahrung für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und für ausgebildete Lehrkräfte im Selektionsprozess;
- die Förderung der Durchlässigkeit zum Lehrberuf für Quereinsteiger (mit besonderen Aufnahmekriterien in die Lehrbildungsstätten);
- eine in der Ausbildung verankerte Förderung der Durchlässigkeit vom Lehrberuf zu anderen Berufen.

Zur Entwicklung von multikulturellen Schulstrukturen und Lehrprogrammen

Solange die Selektionsprozesse und Ausbildungsstrukturen in den Lehrbildungsstätten nicht ernsthaft überprüft und korrigiert werden, ermöglichen Studienangebote

und Weiterbildungskurse zu interkulturellen Fragestellungen kein relevantes Lernen. Daher drängen sich folgende Massnahmen auf:

- die Integration von ausländischen Lehrkräften, die in den Kernbereichen unterrichten und auch in der Curriculumentwicklung tätig sind, in die Lehrbildungsstätten;
- die gezielte Aufnahme von Personen mit nicht-schweizerischem kulturellem oder multikulturellem Hintergrund in die Aufsichtskommissionen der Lehrbildungsstätten;
- eine Stärkung der Fremdsprachenschulung in den Lehrbildungsstätten;
- eine interaktive Schulung der Lehramtsstudentinnen und -studenten und der Lehrpersonen zur Ausbildung von praktischer *interkultureller Kompetenz* (Wahrnehmung, Wertorientierungen, Kommunikationsstile, nonverbale Kommunikation, usw.);
- eine weitere Öffnung der Curricula für Inhalte aus andern Kulturen.⁶

Zur Internationalisierung der Ausbildungsstätten und der interkulturellen Förderung der Lehrkräfte

- die Internationalisierung der Ausbildung und der Ausbildungsstätten durch Ausbilderinnen und Ausbilder aus andern Ländern und durch Austauschstudentinnen und -studenten;
- die Förderung des nationalen und internationalen Austauschs von Lehrkräften an Lehrbildungsstätten (Austauschprogramme, Lehraufträge, Studienwochen etc.);
- die Förderung des internationalen Dialogs mit andern Lehrbildungsstätten (z.B. Kontaktschulen), *auch* mit Hilfe der elektronischen Kommunikationsmittel;
- die Förderung von Auslandsaufenthalten für Studierende, die in das Ausbildungskonzept integriert sind;⁷
- eine grosszügige Anerkennung von Lernleistungen an ausländischen Ausbildungsstätten.

Einige der hier vorgeschlagenen Massnahmen stehen schon heute als Instrumente zur Öffnung des Systems Schule zur Verfügung. Dass ihnen daher besonders Sorge getragen werden sollte, muss hier wohl kaum besonders betont werden. Bei der Formulierung von Leistungsaufträgen, von Qualitätsstandards und bei der Evaluation von bestehenden Schulentwicklungs- und von Aus- und Weiterbildungsprogrammen gilt es daher, sorgfältig abzuwägen, ob gerade das wenige bisher Erreichte (z.B. der internationalen Austausch von Lehrpersonen) wieder in Frage gestellt werden soll.

⁶ Grundzüge für global und interkulturell ausgerichtete Lehrpläne liegen in der Schweiz schon seit rund zwanzig Jahren vor, in andern Ländern noch bedeutend länger.

⁷ Dabei spielt weniger die Dauer der Aufenthalte eine Rolle als vielmehr die Qualität der didaktischen Einbettung und Aufbereitung. Untersuchungen zeigen, dass Studierende in Kurzzeit-Auslandsprogrammen gleich grosse Lernerfolge aufweisen können wie in Ganzjahresprogrammen (Stadler, 1994, S. 64 ff.)

Literatur

- Adler, N. (1991). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Auernheimer, G., van Dick, R., Petzel, T., Sommer, G. & Wagner, U. (1998) Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 597-611.
- Bennett, M.J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In M. Paige & R. Michael (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Bundesamt für Statistik & R. Lischer (Hrsg.). (1997). *Integration - (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Criblez, L., Hofer, Ch., Di Loreto, O., Wild-Näf, M., Brühwiler, Ch. & Dutoit, A. (1996). *Die Ausbildung für Kindergarten- und Primarlehrkräfte am Seminar Liestal aus der Sicht der Studierenden*. Evaluationsbericht 1. Bern/Freiburg: Universität Bern/Universität Freiburg.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Burr Ridge, Illinois: Irwin Professional Publishing.
- Hansel, B. & Grove, N. (1986). *International Student Exchange Programs - Are the Educational Benefits Real? National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 70, (487), 84-90.
- Hayles, R. & Russel, A.M. (1997). *The Diversity Directive: Why Some Initiatives Fail And What To Do About It*. Burr Ridge, IL: Irwin Professional Publishing.
- Jamieson, D. & O'Mare, J. (1991). *Managing Workforce 2000: Gaining the Diversity Advantage*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kesseling, T. (1998). Die demographische Zukunft Europas - eine Tabuzone. *Neue Zürcher Zeitung*, 25./26. Juli 1998, 61f.
- Kline, M. (1987). Study Abroad and the Liberal Arts: The Canon in Disarray. In D. Hill, (Ed.), *Innovative Approaches to Curriculum Design in the Study Abroad Program*. Columbus, Ohio: Renaissance Publications.
- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung: Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Müller, R. (1996). Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethic Development in the College Years: A Schema*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pietsch, I. (1998). Alarmrufe der Bevölkerungswissenschaftler. *Neue Zürcher Zeitung*, 25./26. Juli 1998, 62.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Peter Lang.
- Stadler, P. (1994). *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalt: Ein Bildungskonzept*. *Studies in Intercultural Communication SIC*, Bd. 12. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- Stadler, P. (1995). Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens. *Schweizer Schule* (4), 21-29.
- Stadler, P. (1998). Warum wir es so schwer haben: Schweizer im Kontakt mit andern Kulturen. *INDEX - Fachmagazin Betriebswirtschaft*, (1), 14-18.
- Sträuli Arslan, B. (1993). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung*. Zürich: Erweiterte Seminardirektorenkonferenz des Kt. Zürich.
- Sturny-Bossart, G., Büchner, C. (Hrsg.). (1997). *Behindert und fremd: Eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen?* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.
- Thévenoz, Ch. & Brunet, G. (1999). Migration: risque de dumping social. *L'Hebdo*, (1), 28-29.