

Gita Steiner-Khamsi
Multikulturelle
Bildungspolitik
in der
Postmoderne

Leske + Budrich

Inhalt

Vorwort	i
1 Einleitung	1
Interkulturelle Pädagogik – eine Frage des Standortes? Die Soziogenese ethnischer Minderheiten oder das Ethnizitätsparadigma Ethnizitätsparadigma versus Minderheitendiskurs Einleitende Bemerkungen zur konstruktivistischen Methode Interkulturelle Pädagogik in der Postmoderne: theoriegeleitet und emanzipatorisch?	
2 Das Ethnizitätsparadigma – dekonstruiert	8
Warum Robert E. Park? Der Bruch im Ethnizitätsdiskurs der 60er Jahre Die Objektifikation von Zugewanderten im Überblick Die Politisierung von Migration, Kultur und Wissenschaft: eine Historiographie des Ethnizitätsparadigmas Der Januskopf des "new negro" Akkomodation im Dienst des schwarzen Kapitalismus Park als Ethnograph – im Namen oder anstatt der "Anderen"? Folgenreiche soziale Konstruktionen: Die "Neger-als-Bauer" – und die "Bauer-als-Emigrant"-These Von "Rasse" zu "Ethnizität", von genetischen Mängeln zum Kulturdefizit Der "tragische Mulatte" als Anführer des Akkulturationsprozesses Parks Herrschaftsdiskurs	
3 Postmoderner Feminismus und sein Vermächtnis an eine kritische Bildungsforschung	70
Aufbruch nach der 68er-Bildungsreform Die "Politik der Stimme und Agentur" Postmoderne Lebensbedingungen: Das Ende von Universalien, Essentialisierungen und Totalisierungen? Feminismus als politischer Konstruktivismus Die Abschaffung des Subjekts – letzte List des Patriarchats? Das Differenz-Dilemma Aus dem Blickwinkel der "Anderen"	

Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Steiner-Khamsi, Gita:

Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne / Gita Steiner-Khamsi.

— Opladen : Leske und Budrich, 1992

ISBN: 3-8100-0991-1

© 1992 by Leske + Budrich, Opladen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

- 4 Der Anti-Rassismus kommunaler Schulbehörden in England – das Beispiel der Nachbarstädte Bradford und Leeds 95**
 1983-1988: Anti-Rassismus auf dem Verwaltungsweg
 Die pakistanische Kolonie "Bradford" in Nordengland
 Eine Stadt erlebt Rassialisierung
 Rassialisierung multikultureller Erziehungskonzepte in Bradford
 Rassismus: ein Problem der Weissen?
 Leeds: multikulturelle Bildungspolitik am grünen Tisch
 Die Wende im Ethnizitätsdiskurs: Vom Multikulturalismus zum Anti-Rassismus
- 5 Multikulturalismus von Staatswegen: Das kulturelle Bereicherungsprogramm an den Schulen von Toronto 128**
 Über den Auftrag, das Bildungswesen von grundauf zu multikulturalisieren
 Das kulturelle Bereicherungsprogramm an den Schulen von Toronto
 Das kanadische Modell: Die Verknüpfung von Bilingualismus mit Multikulturalismus
 "New Ethnicity" in den U.S.A. – Multikulturalismus in Kanada
 Fehlannahme 1: Ethnizität ist Abgrenzungs- und Ausgrenzungsmerkmal
 Fehlannahme 2: Staatlicher Multikulturalismus finanziert ethnospezifische Identitätspolitik
 Die Erfindung der multikulturellen Nation
 Die Symbolik pluralistischer Nationalstaatlichkeit
 "Multi-Kulti" – die Folklorisierung und Romantisierung von Kultur
 Anti-Rassismus und der 21. März: Kommt der Frühling für den kanadischen Staatsmultikulturalismus?
- 6 Die Enteuropäisierung des Kanons an den amerikanischen Universitäten Stanford und Berkeley 157**
 Abschaffung des Pflichtfaches "Westliche Kultur" und Einführung von "Kulturen, Werte, Ideen" an der Universität Stanford
 "Hey hey, ho ho, Western Culture's Got to Go!"
 Was sollen wir lehren, wenn es kein "wir" mehr gibt?
 Weisse, eine diskriminierte Minderheit?

- Die Multikulturalisierung des Kanons an der Universität Berkeley: Pro und Kontra
 Die Routinisierung multikultureller Erziehung in den öffentlichen Schulen
 Minderheitenförderung in der Fakultät – ein Wolf im Schafspelz
 Ist Multikulturalismus politisch korrekt?
- 7 Der Multikulturalismus-Diskurs in England, Kanada und in den U.S.A.: ein Überblick 190**
 Brüche im Multikulturalismus-Diskurs: eine Zusammenfassung
 Anstelle eines Vergleichs
- 8 Kritische Interkulturelle Pädagogik im Zeitalter der Postmoderne 199**
 Ende des Aktivismus, Beginn einer Theoriediskussion
 Schule als Gegenstand kultureller Studien
 Von der Peripherie ins Zentrum der Wissensproduktion
 Interkulturelle Pädagogik auf dem Weg zu einer grenzüberschreitenden Pädagogik
- Literaturverzeichnis 209**
- Sachregister 231**

Vorwort

Dieses Buch ist das Ergebnis meines Forschungsprojektes "Ethnizität und Multilingualismus: Grundlagenforschung zur Interkulturellen Pädagogik", an dem ich von 1988 bis 1991 gearbeitet habe. Das Projekt hätte nicht durchgeführt und in einem Buch aufgearbeitet werden können ohne die Unterstützung nachfolgender Personen und Institutionen.

Das Projekt wurde während der gesamten, dreijährigen Forschungsdauer vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung finanziert.

Es war nicht leicht, als Fremde in ein neues Bildungssystem einzudringen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Es galt, immer wieder von Neuem, Vertrauen zu schaffen und wissenschaftliche Glaubwürdigkeit zu beweisen. Ich war angewiesen auf Menschen, die mich in diesem Prozess unterstützten und vor Ort begleiteten:

In England, Kanada und in den U.S.A. gelang ich in den Genuss des akademischen Gastrechts. Mein Gastgeber und meine beiden Gastgeberinnen haben mir ihre universitäre Infrastruktur auf grosszügige Art und Weise zur Verfügung gestellt: Jagdish Gundara in der University of London, Institute of Education, Centre for Multicultural Education (6 Monate), Merrill Swain am Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Centre (6 Monate) und Lily Wong Fillmore an der University of California-Berkeley, School of Education, Language & Literacy (2 Jahre).

Während dieser Zeit habe ich meine Fragestellung in Seminaren vertieft und mit Kollegen und Kolleginnen besprochen. Ihre Seminare und unsere Gespräche haben meine Arbeit grundlegend beeinflusst: Phil Cohen (London); Jim Cummins, Harold M. Troper (Toronto); John Gumperz, Guadalupe Valdez, Jean Lave, Leon F. Litwack, Paula S. Fass, Ronald Takaki, Robert Blauner, Michael Omi (Berkeley) sowie Angela Y. Davis (San Francisco State University). Zudem haben mir unzählige Initiativgruppen, Schulen und Beratungsstellen vor Ort Tür und Tor für meine Besuche geöffnet.

In Berkeley habe ich einen Perspektivenwechsel vorgenommen. Den Impuls dazu gab mir Donna Goldstein. Sie hat mir in endlosen Diskussionen über die ethnographische Methode und über postmodernistische Theorien ein Gehör für den Minderheitendiskurs verschafft.

Es war auch nicht leicht, während der dreijährigen Abwesenheit Bindungen "zu Hause" aufrecht zu erhalten. Gerd Hoff (Berlin), meine ehemaligen Arbeitskolleginnen und mein Arbeitskollege im Fachbereich Ausländerpädagogik in Zürich (Markus Truniger, Barbara Sträuli, Ingrid Ohlsen, Ingrid Halperin, Hannelore Rizza, Antonella Serra) und vor allem Mandana Kerschbaumer sorgten dafür, dass die Brücken nicht abgebrochen wurden.

Teile des Manuskripts wurden von Jürg Akeret, Brigitta Gerber und Rainer Münz gelesen und kommentiert. Mein besonderer Dank gilt Sonja Schwedes und Mandana Kerschbaumer, die das gesamte Manuskript durchgearbeitet haben. Ich danke Doris Bühler für ihre freundschaftliche Unterstützung bei der Textgestaltung.

Am schwersten war es, jemand anderem zuzumuten, den mehrmaligen Wohnortwechsel mitzumachen. Mein Sohn Manu hat dabei nicht nur äusserste Flexibilität und Abenteuerlust bewiesen, sondern er hat mich darüberhinaus durch seinen eigenen Schulbesuch über das Innenleben in englischen, kanadischen und amerikanischen Elementarschulen aufgeklärt.

Ich fühle mich all den aufgezählten Institutionen und Personen im Dank verbunden.

1 Einleitung

Interkulturelle Pädagogik – eine Frage des Standorts?

Interkulturelle Erziehung hat einen weiten Weg hinter sich. Sie hat sich in den 80er Jahren von der Konzeption einer Ausländerpädagogik gelöst und zu einer Interkulturellen Pädagogik entwickelt. Ausländerpädagogik war ein Sammelpaket pädagogischer Stützmassnahmen für Kinder ausländischer Arbeitskräfte. Sie hatte einen zwiespältigen Auftrag: Assimilation/Integration in das Schulsystem unter gleichzeitiger Wahrung der Bindungen zum Herkunftsland. Zielgruppe des kompensatorischen Bildungsprogramms waren ausschliesslich ausländische Kinder und Jugendliche. Heute wird Interkulturelle Erziehung allgemein verstanden "*als pädagogische Antwort auf die durch Migration bedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft*" (Hohmann 1989:15). Interkulturelle oder multikulturelle Erziehung richtet sich, im Prinzip, gleichermassen an ausländische und inländische Schüler. Sie soll Schüler auf ein Neben- bzw. Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten.

Interkulturelle Erziehung musste sich in den 80er Jahren mit neuen Migrationsströmen befassen. Die Arbeitsimmigration aus den Mittelmeerstaaten ist zwar zahlenmässig nach wie vor die bedeutsamste, hinzu kamen jedoch auch die Asyl- und Fluchtbewegung sowie die europäische Ost-West-Wanderung.

Ich habe die Etappen interkultureller Erziehungskonzepte in meiner eigenen Arbeit nachvollziehen können. Als ich im Jahr 1980 mit dem Aufbau eines Fachbereichs "Ausländerpädagogik" (bei der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich) beauftragt war, mussten wir erst einmal die Legitimation einer solcher Fachstelle bei kommunalen Erziehungsbehörden und Lehrerorganisationen begründen. Acht Jahre später verliess ich die Stelle, um mich der interkulturellen Grundlagenforschung zuzuwenden. In diesem Zeitraum von acht Jahren wurde Ausländerpädagogik/Interkulturelle Pädagogik zusehends professionalisiert, spezialisiert und institutionalisiert.

In der Konsolidierungsphase, Ende der 80er Jahre, waren wir mit Fragen und Zweifeln konfrontiert, die sich aus dem Routineprozess von Bildungsreformen im allgemeinen und dem Aussonderungsprozess der Ausländerpädagogik im besonderen, ergaben (s. Steiner-Khamsi 1991b): Wie können wir verhindern, dass sämtliche pädagogischen Probleme an (Ausländer-) Experten delegiert wer-

den? Unterstützen wir mit einem ausländerpädagogischen, paraschulischen Stützsystem (Deutsch als Zweitsprache, Einführungsklassen für Fremdsprachige, Hausaufgabenhilfe, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, kommunale Ausländerbeauftragte) letztlich die Illusion eines monolingualen und monokulturellen Klassenzimmers? Führt das paraschulische System dazu, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte (speziell die Klassenlehrer) immer weniger mit Multikulturalismus und Multilingualismus auseinandersetzen muss?

Diejenigen unter uns, die selber als ethnische Minderheiten identifiziert wurden (in meinem Fall als Schweizerin iranischer Herkunft), versuchten den Zusammenhang zwischen Interkultureller Pädagogik und Initiativgruppen zu klären. Sind wir Sprachrohr oder Puffer für die Anliegen von Ausländer- und Flüchtlingsorganisationen? Bewirkt die professionalisierte, verstaatlichte Bildungs- und Sozialarbeit mit Ausländern längerfristig die Stärkung oder ganz im Gegenteil die Aufhebung von Selbsthilfeorganisationen und ethnischen Interessenverbänden? Die Phase der kritischen Selbstreflexion, die auch in der einschlägigen Fachliteratur nachzulesen ist (z.B. Hamburger 1983, Griese 1984), war vorerst praxisorientiert.

Die Theoriediskussion folgte. Der vorherrschende kultur- und sprachvergleichende Ansatz, in dem Lernstil, Schulsysteme, Familienerziehung und Sprachen der Herkunftsstaaten verglichen wurden mit denen im Einwanderungsland, war zu simplizistisch und zu essentialistisch (siehe z.B. Reich 1990). Er vernachlässigte gesellschaftliche Unterschiede (Geschlechtsunterschiede, sozio-ökonomische Unterschiede, Ethnizität, Stadt-Land, politische Einstellung, Religion) innerhalb der Herkunfts- bzw. Einwanderungsstaaten. Einige kritische Interkulturelle Pädagogen und Pädagoginnen warnten davor, mit einer solchen kulturvergleichenden Perspektive *"die Mauer im eigenen Kopf"* (Barkowski 1984:166) zu errichten. Diese trenne und distanzieren uns, die "professionellen Ausländerfreunde", von den Eingewanderten. Sie bewirkt entweder ihre Entmündigung oder führt zur Exotisierung, Romantisierung und idyllischen Verklärung ihrer angeblich ganz anderen Lebensweise.

Was bleibt uns noch an theoretischen Grundlagen übrig, wenn der kontrastive und kulturvergleichende Ansatz, Kern der bisherigen interkulturellen Bildungskonzeption, fallen gelassen wird? Wie weiter? Die Krise ist vorbestimmt. Anstatt mit bisherigen Ad-hoc-Lösungen und pädagogisch kurzfristigen Interventionsprogrammen weiterzufahren, müssen wir uns auf unsere theoretischen Grundlagen besinnen. Die Krise zu lösen, bringt meines Erachtens einen Erkennt-

nisgewinn. Sie zwingt uns, die Standort-Frage zu klären: Wer analysiert wen? Wer klassifiziert wen?

Die Soziogenese kultureller Unterschiede oder das Ethnizitätsparadigma

Ich möchte meine Hauptaussagen, die ich im Folgenden stark vereinfacht zusammengefasst habe, darlegen: Kulturelle Unterschiede zwischen Aus- und Inländern sind sozial konstruiert. Sie führen zur Distanzierung, Ausgrenzung und Marginalisierung von eingewanderten Minderheiten. Der Distanzierungsprozess dient der Identitätsbildung von Einheimischen: Er ermöglicht es ihnen, sich selber als Einheimische und Inländer zu konstituieren und sich von den "Anderen" abzugrenzen. Die Konstruktion wird vom Standort der Einheimischen vorgenommen. Die Eingewanderten sind die Objekte, welche analysiert und klassifiziert werden. Das Ethnizitätsparadigma ist die sozialwissenschaftliche Fassung dieser Konstruktionsleistung. Es legitimiert letztlich diesen Distanzierungsprozess mit wissenschaftlich abgesicherten Methoden. Diese Aussagen ziehen sich als roter Faden durch das Buch.

Ich habe im zweiten Kapitel des vorliegenden Buches die eben zusammengefasste Konstruktionsleistung Schritt um Schritt dekonstruiert. Meine Diskursanalyse wird mit Auszügen aus den soziologischen Schriften von Robert E. Park dokumentiert.

Im deutschsprachigen Raum haben Wolf-Dietrich Bukow & Roberto Llaryora (1988) und Eckhard J. Dittich & Frank-Olaf Radtke (1990) ähnlich argumentiert. Sie zeigen auf, wie im Prozess der kulturellen Distanzierung die Ausländer/Eingewanderten zu ethnischen Minderheiten konstituiert werden. Ihre Bücher handeln eben von dieser "Soziogenese ethnischer Minderheiten". Michael Omi & Howard Winant (1986) haben den Begriff "Ethnizitätsparadigma" gewählt. Sie bezeichnen damit den vorherrschenden Forschungsansatz in der amerikanischen Migrationsforschung und in der Theorie der Rassenbeziehungen.

Bukow & Llaryora (1988) erachten die der Soziogenese ethnischer Minderheiten zugrunde liegende "Differenzthese" als problematisch. Die Differenzthese, welche die deutschsprachige Migrations- und Ausländerforschung dominiert, rückt die Untersuchung kultureller Differenzen zwischen Herkunftsland und Einwanderungsgesellschaft in den Brennpunkt. Kulturelle Unterschiede zwischen den bei-

den Gesellschaften werden in der vorherrschenden Perspektive als Modernitätsgefälle gedeutet. Assimilation wird zu einem zivilisatorischen Entwicklungsakt erhoben. Sie ermöglicht den Eingewanderten, am Zivilisationsvorsprung der Einwanderungsgesellschaft teilzuhaben. Die Modernitäts-Differenzthese verknüpft den gesellschaftlichen Eingliederungsprozess von Eingewanderten mit der Vorstellung einer zweiten, ergänzenden Kindheit (Bukow & Llyryora 1988:15). Die Eingewanderten, assoziiert mit Kindern, begeben sich durch das Einwanderungsereignis in eine kritischen Entwicklungsphase, während welcher sie sich die lebensnotwendigen, neuen, hochwertigen Kulturtechniken aneignen müssen. Ich schliesse mich der Analyse und den Schlussfolgerungen von Bukow & Llyryora an.

Ich habe jedoch in Anlehnung an Omi & Winant (1986) den Begriff "Ethnizitätsparadigma" gewählt, um die Soziogenese von Einwanderungsminoritäten zu umschreiben. Omi & Winant (1986) zeichnen nach, wie die amerikanische Migrationssoziologie und die Theorie der Rassenbeziehungen ("theory of race relations") vom Ethnizitätsparadigma durchtränkt wurden. Sie identifizieren Robert E. Park als den Begründer dieses Diskurses, der dem Modernitätsgefälle zwischen Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft eine hervorragende Bedeutung zumisst. Aufgrund dieser Forschungsperspektive wird die Assimilation als Überwindung des Gefälles und als Lösung gesellschaftlicher Spannungen gesehen. Parks Ethnizitätparadigma hat ebenfalls den Diskurs der deutschsprachigen Soziologie geprägt. Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (1973) und Hartmut Esser (1980) haben in ihren migrationssoziologischen Grundlagenwerken Elemente der amerikanischen Perspektive integriert. Friedrich Heckmann, Verfasser eines weiteren Standardwerkes in der deutschsprachigen Migrationsforschung (Heckmann 1981), äussert sich hingegen kritisch zum vorherrschenden Assimilationsansatz und tendiert, von der Soziogenese ethnischer Minderheiten auszugehen. Meines Erachtens kommt das von mir kritisierte Ethnizitätsparadigma in der Untersuchung des Familiensoziologen Bernhard Nauck am deutlichsten zum Ausdruck (s. Nauck 1985).

Migrationssoziologische Texte figurieren als Pfeiler für die Interkulturelle Pädagogik. Interkulturelle Pädagogen zitieren und berufen sich häufig auf die migrationssoziologischen Assimilations- und Integrationstheorien. Eine kritische Untersuchung der vorherrschenden Forschungsperspektive in der Migrationssoziologie verspricht deshalb, das theoretische Fundament der Interkulturellen Pädagogik zum Vorschein zu bringen.

Ethnizitätsparadigma versus Minderheitendiskurs

Amerikanische Minderheiten (Schwarze, ethnische Minderheiten, Frauen) machten – in den 60er Jahren – ihrer Kritik am institutionalisierten Rassismus und Sexismus Luft. Die Proteste der amerikanischen Bürgerrechts- und Frauenbewegung haben die amerikanische Sozialforschung nachhaltig beeinflusst. Das Ethnizitätsparadigma ist seither nicht mehr das vorherrschende Forschungsparadigma, sondern lediglich eines unter vielen (s. Omi & Winant 1986).

Der zweite markante Bruch und die endgültige Abkehr vom Ethnizitätsparadigma wurde Mitte der 80er Jahre eingeleitet. Dieses Mal kam der Impuls nicht von der Strasse, sondern von der Universität. Die sogenannte "Postmodernismus-Debatte", welche sich anfangs der 90er Jahre immer noch fortsetzt, misst der Standortfrage und dem Minderheitendiskurs einen zentralen Stellenwert zu. So gesehen, steht die postmodernistische Theorie dem bisherigen Ethnizitätsparadigma genau gegenüber. Im Ethnizitätsparadigma werden Eingewanderte aus der Perspektive von Einheimischen beobachtet, untersucht und klassifiziert. Im Gegensatz dazu wird in der postmodernistischen Theorie das Zentrum des Wissens und der Macht (dazu zählt der wissenschaftliche Diskurs in der Migrationssoziologie) aus einer Minderheitenperspektive aufgedeckt. Der Diskurs über die "Anderen" bzw. über die Minderheiten wird aus seinem historischen und sozialen Entstehungszusammenhang heraus dekonstruiert. Als eine Folge davon werden wissenschaftlich generierte Universaltheorien über Minderheiten demystifiziert bzw. historisch verortet.

Einleitende Bemerkungen zur konstruktivistischen Methode

Ich habe versucht, meine Fragestellung mit der konstruktivistischen Forschungsmethode anzugehen. Die konstruktivistische Methode zielt nicht darauf ab, Fehlinterpretationen aufzudecken. Noch weniger versteht sie sich, wie ihr oft fälschlicherweise unterstellt wird, als destruktive Methode. Vielmehr geht es darum zu zeigen, aus welcher Perspektive eine "innere Logik" hergestellt und wie Wissen und "Wahrheit" produziert werden.

Sie konstruiert nach, aus welchem Universum möglicher Interpretationen sich die eine als Wahrheit durchsetzen konnte. Gayatri Chakravorty Spivak (1989a) vergleicht die wissenschaftliche Dekonstruktion mit der Tätigkeit einer Spurensicherung. Die Spur, der wir

im Dekonstruktionsprozess nachgehen, ist wie der Fussabdruck eines Vogels im Sand. Die Spur zeugt davon, dass früher einmal etwas da war, das zu einem späteren Zeitpunkt von der Bildoberfläche verschwand. Die Spur ist, wie Spivak (1989a:211;Ü.d.V.) ausführt, "das Zeichen einer abwesenden Präsenz". In der Spurensicherung interpretieren wir die Spur stets vor seinem Hintergrund, in den sie eingepreßt ist.

Die konstruktivistische Methode hebt sich in zweierlei Hinsicht von herkömmlichen interpretativen Methoden in der Sozialforschung ab: Der erste Unterschied ist der zwischen Interpretation und Dekonstruktion. Der herkömmliche Ansatz interpretiert, was ein Text oder eine Theorie bedeuten könnte. Dagegen befassen sich konstruktivistische Theoretiker mit der Frage, wie ein Text oder eine Theorie funktioniert, d.h. wie der im Text geschaffene Sinnzusammenhang hergestellt und produziert wird. Der zweite wesentliche Unterschied besteht im Forschungsinteresse. Die herkömmliche interpretative Strategie legt ihr Schwergewicht auf Einheit, die konstruktivistische hingegen auf Vielfalt und Verschiedenheit. Der konstruktivistische Ansatz verfolgt die Strategie, zu enthüllen, wie die "Anderen" im Text produziert werden.

Ich werde im Kapitel 3 auf die konstruktivistische Methode näher eingehen und sie in ihrem Entstehungszusammenhang, nämlich der Herausbildung poststrukturalistischer und postmodernistischer Theorien, besprechen.

Ich habe der Darstellung der amerikanischen Postmodernismus-Debatte einen breiten Platz eingeräumt (s. Kapitel 3). Mir liegt daran zu zeigen, wie sich darin der postmodernistische Feminismus als die politisierte Version postmodernistischer Theorien durchsetzen konnte. Der postmodernistisch-feministische Ansatz schien mir für meine Fragestellung besonders geeignet. Er ermöglichte die Anwendung der konstruktivistischen Methode mit besonderer Berücksichtigung des Minderheitendiskurses.

Die Postmodernismus-Debatte verdient jedoch auch aus einem weiteren Grund eine ausführliche Behandlung: Es zeichnet sich ab, dass multikulturelle Erziehung in den U.S.A. – sowohl von denen, die sie befürworten als auch von jenen, die sie als "politische Korrektheit" verunglimpfen und ablehnen – mit Postmodernismus und akademischem Konstruktivismus in Verbindung gesetzt wird (siehe Kapitel 6).

Interkulturelle Pädagogik in der Postmoderne: theoriegeleitet und emanzipatorisch?

Kapitel 4 bis 7 reflektieren die Untersuchungsergebnisse meiner Forschungsaufenthalte in London (6 Monate), Toronto (6 Monate) und zuletzt in Berkeley (2 Jahre). Der Besuch von Schulen, das Literaturstudium und die Gespräche mit Fachkolleginnen und Fachkollegen ermahnten mich zur Bescheidenheit. Meinen ursprünglichen Plan, "multicultural education" in klassischen Einwanderungsländern mit Interkultureller Pädagogik in den deutschsprachigen, faktischen Einwanderungsstaaten zu vergleichen, habe ich bereits in London zu Grabe getragen. Es war offensichtlich, dass die verschiedenen Multikulturalismus-Bewegungen aus ihrem eigenen Kontext und aus ihrer "inneren Logik" heraus verstanden und dargestellt werden müssen. Bestandteil dieser "inneren Logik" ist die Dynamik, die sich bei einer sozialen Bewegung einstellt. Multikulturalismus-Bewegung hat in allen drei Staaten sowohl Beifall als auch Opposition ausgelöst. Eine eingehende Darstellung dieses politischen Kräftespiels erschien mir unerlässlich, um den Wandel multikultureller Erziehungskonzepte erfassen zu können. Alles in allem, habe ich mein ursprüngliches Forschungsvorhaben erheblich redimensioniert und zugunsten einer möglichst präzisen und historisierten Beschreibung von Fallbeispielen multikultureller Erziehung in England, Kanada und den USA fallengelassen.

Die Theoriediskussion, die durch die Postmodernismus-Debatte ausgelöst und von der "Critical Pedagogy" erziehungswissenschaftlich interpretiert wurde, ist m.E. lehrreich und verheissungsvoll (s. Kapitel 8). Sie bietet der Interkulturellen Pädagogik ein theoretisches Fundament, das ihr bislang fehlte.