

# JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

HerausgeberInnen:

Kurt Beutler (Hannover),  
Ulla Bracht (Münster),  
Hans-Jochen Gamm (Darmstadt),  
Klaus Himmelstein (Dortmund),  
Wolfgang Keim (Paderborn),  
Gernot Koneffke (Darmstadt),  
Karl Christoph Lingelbach (Frankfurt/Main),  
Gerd Radde (Berlin),  
Hasko Zimmer (Münster)

Federführender Herausgeber  
für das Jahrbuch 1996:  
Wolfgang Keim



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien

# JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 1996

## Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften

Redaktion:  
Georg Auernheimer und Peter Gstettner



PETER LANG

Europäischer Verlag der Wissenschaften

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch für Pädagogik. - Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ;  
New York ; Paris ; Wien : Lang.  
Früher Schriftenreihe

1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. - 1996

Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften / Red.: Georg  
Auernheimer und Peter Gstettner. - Frankfurt am Main ;  
Berlin ; Bern ; New York ; Paris ; Wien : Lang, 1996  
(Jahrbuch für Pädagogik ; 1996)  
ISBN 3-631-30629-6

NE: Auernheimer, Georg [Red.]

ISSN 0941-1461

ISBN 3-631-30629-6

© Peter Lang GmbH

Europäischer Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 1996

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des  
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages  
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für

Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 6 7

## Inhalt

<b>Editorial</b> .....	11
<b>Zum Zielhorizont</b> .....	19
<i>Reinhard Kühnl</i> Gesellschaft im Umbruch – Versuch einen Überblick zu gewinnen.....	21
<i>Heiner Bielefeldt</i> Auf dem Weg zum interkulturellen Menschenrechtskonsens .....	33
<b>Kritische Anfragen an die Bildungspolitik, die Schulpraxis und die eigene Adresse</b> .....	47
<i>Frank Olaf Radtke</i> Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik.....	49
<i>Ursula Lischke</i> Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität – Zur Beziehung von Mul- tikulturalität, Interkulturalität und Rassismus.....	65
<i>Georg Auernheimer, Victor v. Blumenthal, Heinz Stübig, Bodo Willmann</i> Interkulturelle Erziehung im Schulalltag.....	79
<i>Gisela Apitzsch</i> Der Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen. Ein blinder Fleck der In- terkulturellen Pädagogik.....	99
<b>Vergessene Traditionen und problematische Entwicklungslinien</b> .....	121
<i>Ingrid Lohmann</i> Vom Ausschluß der hebräischen Rede aus dem Diskurs der Aufklärung. Preußische Minderheitenpolitik im frühen 19. Jahrhundert.....	123

<i>Ulla Bracht/Dieter Keiner</i>	
Johann Gottlieb Fichte – oder: "wenn wir nur erst Völker und Nationen wären". Zur Genese und Aktualität frühbürgerlich-demokratischer Gedanken zu einem universalistischen Begriff von Nation, Nationalerziehung und Allgemeinbildung.....	137
<i>Hasko Zimmer</i>	
Pädagogik, Kultur und nationale Identität. Das Projekt einer „deutschen Bildung“ bei Rudolf Hildebrand und Hermann Nohl.....	159
<i>Klaus Himmelstein</i>	
Eduard Sprangers Bildungsideal der „Deutschheit“ – Ein Beitrag zur Kontingenzbewältigung in der modernen Gesellschaft?.....	179
<i>Georg Hansen</i>	
Assimilation und Segregation – das schulorganisatorische Repertoire der deutschen Volkspolitik im besetzten Polen 1939 – 1945.....	197
<i>Gero Fischer</i>	
Die Sorben im wiedervereinigten Deutschland.....	211
<b>International vergleichende Aspekte und die Praxis anderer Länder ..</b>	227
<i>Walter Lorenz</i>	
»Es geht nicht darum, den Betroffenen ein wissenschaftlich erarbeitetes Rezept aufzutischen...« Peter Gstettner im Gespräch mit Walter Lorenz.....	229
<i>Rudolf Leiprecht/ Helma Lutz</i>	
The Dutch Way: Mythos und Realität der interkulturellen Pädagogik in den Niederlanden.....	239
<i>Gita Steiner-Khamsi</i>	
Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft.....	263
<i>Elisabeth Jaksche</i>	
Zwischen Integration und Ausgrenzung – am Beispiel der afrikanischen Studierenden im Südfrankreich.....	285

<i>Katharina Soukup</i>	
„Das hab’ alles ich geschrieben!“ Wie Primarschulkinder in einer Schreibwerkstatt ihre Herkunft und ihre Umwelt reflektieren.....	299
<i>Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung (D.I.R. e.V.)</i>	
Antirassistisches im Internet.....	323
<b>Rückblick</b> .....	327
<i>Hans-Jochen Gamm</i>	
Jahresrückblick 1995.....	329
<b>Nachtrag</b> .....	339
<i>Reinhard Kühnl</i>	
Präzisierende und korrigierende Ergänzung zum Gespräch: „Die Marburger Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit '1968'“.....	341
<b>Rezensionen</b> .....	343
Gogolin, Ingrid (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. (Klaus-Börge Boeckmann).....	345
Herbert Strauss / Werner Bergmann / Christhard Hoffmann (Hg.): Der Antisemitismus der Gegenwart. (Gudrun Hentges).....	348
Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. (Ursula Neumann).....	352
Bracht, Elke: Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handelns. (Hans Barkowski).....	354
Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität Ausgewählte Schriften 2. (Helma Lutz).....	357
Cohen, Philip: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. (Hans Joachim Roth).....	362

Anne-Frank-Haus: „Das sind wir.“ Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4-6 aller Schularten: Anregungen für den Unterricht. (Georg Auerheimer).....	365	Ehmann, Annegret/ Kaiser, Wolf/ Lutz, Thomas/ Rathenow, Hanns-Fred/ Stein, Cornelia vom/ Weber, Norbert H. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. (Benjamin Ortmeier).....	392
Begegnen – Verstehen – Handeln. Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining. (Hans Joachim Roth).....	367	Bernhard, Armin: Kultur, Ästhetik und Subjektentwicklung. Edukative Grundlagen und Bildungsprozesse in Peter Weiss' „Ästhetik des Widerstands“. (Thomas Dick).....	394
Hilgers, Katrin/ Krause, Ingeborg: Sozialökologie in der Pädagogik. Qualitative Untersuchung zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung benachteiligter (ausländischer) Kinder am Beispiel von Seiteneinsteigern und marokkanischen Kindern in der Förderstufe. (Robert Horak).....	369	Schnorbach, Hermann: Für ein „anderes Deutschland“ – Die Pestalozzi-schule in Buenos Aires (1934-1958). (Bruno Schönig).....	397
Griese, Christiane/ Marburger, Helga: Zwischen Internationalismus und Patriotismus. Konzepte des Umgangs mit dem Fremden und Fremdheit in den Schulen der DDR. (Wilfried Schubarth).....	372	Goldberg, Bettina: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hemsdorf (1893 – 1945). (Ulrich Schwerdt).....	400
Susi, Francesco: Immigrazione in Italia ed il cambiamento del sistema di formazione – Einwanderung nach Italien und die Veränderung des Ausbildungssystems. (Norbert Wenning).....	374	Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. (Christof Eisenreich).....	402
Claußen, Bernhard/ Wellie, Birgit (Hg.): Bewältigungen. Politik und Politische Bildung im vereinigten Deutschland. (Kurt Beutler).....	376	<b>Die Autorinnen und Autoren</b> .....	405
Reischock, Wolfgang: Ohne Hoffnung kann man nicht leben. Autobiographischer Bericht über ein Leben in der DDR. (Kurt Beutler).....	381		
Hering, Sabine/ Lützenkirchen, Hans-Georg: Anders werden. Die Anfänge der politischen Erwachsenenbildung in der DDR. (Christiane Griese).....	383		
Siemsen, Barbara: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften. (Klaus Himmelstein).....	385		
Lessing, Theodor: Bildung ist Schönheit. Autobiographische Zeugnisse und Schriften zur Bildungsreform. (Arno Klönne).....	389		
Drewek, Peter/ Horn, Klaus Peter/ Kersting, Christa/ Tenorth, Heinz Elmar: Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholz zum 65. Geburtstag. (Hildegard Feidel-Mertz).....	390		

- Mooren, G.T.M. et al.: Vluchtelingenkinderen in Nederland – een onderzoek naar knelpunten in de opvang en hulpverlening. Utrecht 1993.
- Muus, Philip: De wereld in beweging. Internationale migratie, mensenrechten en ontwikkeling. Utrecht 1995.
- Pels, Trees: Het ongelijkheidsonderzoek stagneert door of-of-denken. In: *Vernieuwing*, 4, 1995, S.8-9.
- Pettigrew, Thomas F.: Het belang van verhoudingen tussen groepen in Nederland voor sociaal-wetenschappelijke theorievorming. In: *Migrantenstudies*, 11.Jg., Nr. 1, 1995, S.49-57.
- Saharso, Sawitri: Jan en alleman. Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap. Utrecht 1992.
- Shadid, W.A./van Koningsveld, P.S.: Islamitische scholen. De verschillende scholen en hun achtergronden. In: *Samenwijs*, 1, 1992, S.227-233.
- Stuurman, Siep: Verzuiling, kapitalisme, patriërchaat. Aspecten van de ontwikkeling van de moderne staat in Nederland. Nijmegen 1983.
- Stuurman, Siep: Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat. Amsterdam 1992.
- Susam, Hüseyin. OETC weer in de verdachtenbank. De miskenning van het pedagogisch belang. In: *Vernieuwing*, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding, 55.Jg. (1996), Nr.1, S.20-21.
- Teunissen, Joop/Matthijssen, Mathieu: De 'vergeten' etniciteit. In: *Vernieuwing*, 4, 1995, S.3-5.
- Uyl, R. den/Choenni, Chan/Bovenkerk, Frank: Mag het ook een buitenlander wezen? Discriminatie bij uitzendburo's. Utrecht 1986.
- Van der Zwan, Arie/Entzinger, Han B.: Beleidsopvolging minderhedendebat. Advies in opdracht van de minister van Binnenlandse Zaken. 's-Gravenhage 1994.
- Veenman, Justus/Roelandt, Theo: Alloctonen: Achterstand en achterstelling. In: Schippers, J.J. (Hg.): Arbeidsmarkt en maatschappelijke ongelijkheid. Groningen 1990.
- VluchtelingenWerk (Hg.): Vluchtelingen in getallen – editie 1995. Amsterdam 1995.
- de Vries, Antionette W./Verheijen, Leo (Red.); van Dorp, Anneke & van Opdorp, Joke (Aut.): Das Königreich der Niederlande. Fakten und Zahlen. Bildung und Wissenschaft. Hrsg. vom Auslandsinformationsdienst des Ministeriums für Auswärtige Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit verschiedenen staatlichen Stellen. Den Haag 1991.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR): Alloctonenbeleid. Rapporten aan de Regering. 's-Gravenhage 1989.
- Zahn, Ernst: Das unbekante Holland – Regenten, Rebellen und Reformatoren. München zuerst 1984; hier zitiert nach der überarbeiteten und ergänzten Neuauflage von 1993.
- Zwaard, Joke van de: Kleur als uitdaging. Magneetscholen en het 'probleem' van de zwarte scholen. In: *Vernieuwing*, 9, 1989, S.3-6.

Gita Steiner-Khamsi

## Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft

Dem Wort "Staatsbürgerschaft" wird in den Vereinigten Staaten seit einigen Jahren ein Adjektiv vorangestellt. Renato Rosaldo (1994) benutzt die Bezeichnung "cultural citizenship", Saskia Sassen (1995) spricht von "economic citizenship". Rosaldos Interesse gilt der Bildungspolitik. Er fordert eine systematische, kulturelle Pluralisierung der amerikanischen Bildungspolitik, um das in der Praxis bereits überwundene monolinguale und monokulturelle Verständnis von Bildungsinhalten auch politisch zu verankern. Sassen konzentriert sich auf die Sozialpolitik und Stadtplanung. Sie kritisiert den eingeschränkten Aufgabenbereich des amerikanischen Wohlfahrts- und Sozialstaates, der vor allem der arbeitenden Klasse und der selbsthaften Bevölkerung zudient, und die Arbeits- und Obdachlosen verhältnismäßig leer ausgehen läßt. Beide Autorinnen und Autoren fordern die Beschleunigung des amerikanischen Demokratisierungsprozesses, den sie daran messen, ob der Kreis von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, der gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen hat und aktiv am öffentlichen und politischen Geschehen teilnimmt, auch tatsächlich ständig erweitert wird. Vor dem Hintergrund dieses Demokratisierungsprozesses sollen die beiden amerikanischen Mythen, die Einklassengesellschaft und der vereinheitlichende "American way of life", in Frage gestellt werden. Stattdessen sollen bestehende Partikularinteressen der verschiedenen Bevölkerungsteile, Vielfalt und Identitätspolitik in den Vordergrund gerückt werden.

Im vorliegenden Beitrag stelle ich die aktuelle amerikanische Diskussion über kulturelle Staatsbürgerschaft und Transnationalität vor. Ich beschreibe den diskursiven Kontext, aus dem heraus die Transnationalitäts- und Staatsbürgerschaftsdiskussion entstanden ist. Ich versuche den Leserinnen und Lesern die beiden diskursiven Vorgängerinnen der aktuellen Diskussion, zunächst die Essentialismus- und danach die Universalismus/Partikularismusdebatte näher zu bringen. Aus der Essentialismusdebatte ist die Forderung nach einem Differenzansatz, aus der Universalismus/Partikularismusdebatte die nach einem Minderheitendiskurs hervorgegangen. Die dritte und zur Zeit aktuellste Debatte, die Transnationalitäts- und Staatsbürgerschaftsdiskussion, fordert Differenz und Minderheitendiskurs im öffentlichen Raum, und verbindet damit die vorgängigen sozialwissenschaftlichen Diskussionen mit konkreten bildungspolitischen Forderungen. Nachfolgend werden die drei Debatten sowie die Forderungen und Perspektiven, die aus ihnen hervorgegangen sind, in einer Übersicht dargestellt:

Essentialismus-Diskussion:

Perspektivenwechsel in Richtung Differenz (Feministische Theorie) und Forderung nach Vielfalt.

Universalismus/Partikularismus-Diskussion:

Perspektivenwechsel in Richtung Minderheitendiskurs und Forderung nach einer Zentrum/Peripherie-Verschiebung

Transnationalismus-Diskussion:

Perspektivenwechsel in Richtung Mehrfachidentitäten und Forderung nach einer Pluralisierung/Multikulturalisierung des öffentlich-politischen Raumes

In diesem Beitrag werde ich jedoch nicht bei einer Beschreibung stehenbleiben, sondern ich unternehme vielmehr den Versuch, zu erklären und zu vergleichen. Angesiedelt in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Minderheiten- und Migrationsforschung und geleitet von einem wissenssoziologischen Interesse möchte ich verstehen und verständlich machen, weshalb einige sozialwissenschaftliche Diskussionen auf der anderen Seite des Atlantiks Resonanz gefunden, und andere wiederum im Meer der Unbedeutsamkeit untergegangen sind.

Mit anderen Worten: Der vorliegende Aufsatz ist als Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zur Theoriediskussion in der Interkulturellen Pädagogik zu lesen. Gegenübergestellt werden die Fachdiskussionen zweier geografischer Regionen – Vereinigte Staaten und Bundesrepublik Deutschland – sowie verschiedener Theorieausrichtungen, die alle auf ihre Art und Weise die Debatten über Essentialismus, Universalismus/Partikularismus und Transnationalität geprägt haben: politische Theorie, feministische Theorie, kulturelle Studien und ethnologische Migrationsforschung.

*Transatlantischer Verkehr und die Aufgabe einer vergleichenden Erziehungswissenschaft*

Vorläuferin der aktuellen Diskussion über "citizenship"/Staatsbürgerschaft ist die amerikanische Debatte über Essentialismus und Universalismus/Partikularismus. Der Nutzen dieser amerikanischen Debatten für die Theoriediskussion der Interkulturellen Pädagogik im deutschen Sprachraum ist bereits ausführlich dokumentiert (Steiner-Khamsi 1992, Prengel 1993, Leiprecht 1993).

Das Forschungsschwerpunktprogramm FABER der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) verfolgt einen spezifischen methodischen Zugang zur Migrationsforschung, der demjenigen der Universalismus-Partikularismus Debatte nicht unähnlich ist: das

Schwergewicht der Analyse wird auf die Institution Schule und auf die "Einheimischen", genauer auf deren Umgang mit Migration, gelegt. Die Wahl dieses spezifischen methodischen Zugangs im Schwerpunktprogramm FABER, Ende der achtziger Jahre, ist allerdings weniger aufgrund einer Auseinandersetzung mit der nordamerikanischen Universalismus/Partikularismus-Debatte entstanden, sondern ist meines Erachtens vielmehr als Folge der kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Ausländer- und Migrationsforschung zu verstehen (siehe Reich 1990, Gogolin 1994).

In letzter Zeit hat sich jedoch der Fachkreis, der sich speziell mit der ursprünglich amerikanischen Debatte befaßt, erweitert. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat am Jahreskongreß 1994 erstmals eine Podiumsdiskussion angeboten (organisiert von Ursula Apitzsch), an welcher die Universalismus/Partikularismus-Debatte aus interkultureller Sicht beleuchtet wurde. Die Arbeitsgruppe-auf-Zeit "Interkulturelle Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat die einschlägige Debatte im Jahr 1995 aufgegriffen und sie wird sie gemeinsam mit der Kommission Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Jahreskongreß von 1996 weiter vertiefen<sup>1</sup>.

Es fällt auf, daß interkulturelle Pädagoginnen und Pädagogen in verschiedenen Staaten ähnliche Theoriediskussionen führen. Der geografische Transfer der amerikanischen Universalismus/Partikularismusdiskussion nach Europa soll uns hier lediglich als erstes Beispiel dienen, um den transatlantischen Verkehr wissenschaftlicher Diskurse zu veranschaulichen. Ein weiterer, gut dokumentierter transnationaler Fluß eines wissenschaftlichen Diskurses läßt sich bei Huyssen (1986) nachlesen. Allerdings handelt es sich diesmal um eine Pendelbewegung in umgekehrter Richtung: von Europa zu den Vereinigten Staaten, und wieder zurück nach Europa. Huyssen zeigt wie die französische Debatte über die Postmoderne (Lyotard, Derrida) und die Dekonstruktivismusdiskussion (de Man) in den siebziger Jahren den europäischen Kontinent verließen und sich zu den Vereinigten Staaten absetzten. Dort trafen sie auf die amerikanische Feministische Theorie, die inzwischen Elemente der Sozialphilosophie und der Kritischen Theorie von Jürgen Habermas aufnahm. Ende der achtziger Jahre schlug dann die politisierte Form, die französisch-deutsch-amerikanische Version der Postmoderne-Debatte auf europäischem Boden wieder ein. Ihre Gegner in Europa taten sie damals interessanterweise als typisch kurzlebigen Trend aus den U.S.A. ab und unterstellten ihr theoretische Beliebigkeit. Das dritte Beispiel für den Transfer von Fachdiskussionen sind die einschlägigen Phaseneinteilungen der Migrationsforschung und der interkulturellen Bildungsforschung (siehe Treibel 1988): Auch wenn die Bildungspraxis in den meisten Staaten nach wie vor assimilatorisch und defizitorientiert ist, so existiert in den Köpfen vieler interkultureller

Fachleute dennoch eine klare Vorstellung darüber, welche Phasen der interkulturellen Begegnung idealerweise zu durchlaufen sind: Defizitphase – Assimilationsphase – kulturelle Bereicherung – Multikulturalisierung – Anti-Rassismus. Solche diskursiv festgelegten Phaseneinteilungen dienen den interkulturellen Bildungsforscherinnen und -forschern dazu, die Entwicklung der Interkulturellen Bildungspraxis im eigenen und fremden Land zu bewerten, sie als rückständig beziehungsweise fortschrittlich einzustufen.

Wie läßt sich nun der geografische Transfer von sozialwissenschaftlichen Diskursen erklären? Es gibt dafür zwei Erklärungen, eine einfache und eine komplexe beziehungsweise eine strukturalistische und eine poststrukturalistische. Die einfache Erklärung ist die folgende: Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler beobachten dieselben sozialen Realitäten, untersuchen diese mit ähnlichen Methoden und gelangen deshalb zu denselben Ergebnissen und Erklärungen. Die zweite komplexere Erklärung kann wie folgt zusammengefaßt werden: Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler lesen Fachliteratur über nationale Grenzen hinweg, beobachten zum Teil ähnliche soziale Realitäten im eigenen nationalen Kontext und deuten diese mit Hilfe bereits bestehender Theorien aus dem In- und Ausland. Auf den ersten Blick sind sich diese beiden Perspektiven ähnlich. Bei näherer Betrachtung wird jedoch erkenntlich, daß sie von einem grundlegend verschiedenen wissenschaftstheoretischen Verständnis ausgehen.

Die erste Perspektive geht davon aus, daß ein soziales Phänomen (z.B. die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik oder die Integration der Eingewanderten) auf die gleiche Art und Weise gedeutet und erklärt wird, falls dieselben Methoden der Beobachtung/Untersuchung angewandt werden. Die Existenz verschiedener Erklärungen zu ein und demselben sozialen Phänomen kommt gemäß dieser Perspektive nur deshalb zustande, weil entweder die gewählte Methode nicht "sauber" angewandt wurde oder weil die Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler aufgrund ihrer Disziplin und ihres Spezialgebiets einen unterschiedlichen methodischen Zugang benutzten. Die Obsession mit methodischen Fragen (Stichprobenauswahl, Textauswahl, Interpretationstraster, etc.), die den größten Raum in der einschlägigen Fachliteratur beansprucht, ist verständlich, weil bei diesem Ansatz eine wissenschaftliche Erklärung letztlich nur dann zu Fall gebracht werden kann, wenn nachgewiesen wurde, daß die gewählte Methode falsch oder falsch angewandt wurde. Die strukturalistische Perspektive geht von der Eindeutigkeit eines sozialen Phänomens aus und ist daran interessiert, die zugrundeliegende Struktur, die Essenz eines sozialen Phänomens, zu erkennen. Dieses Erkenntnis ist die Grundlage für die Formulierung einer Universaltheorie oder – kritisch ausgedrückt – einer Großzählung. Daß solche universalgültigen Strukturen (z.B. Talcott Parsons Phasenmodell "goal

attainment – adaption – integration – latency"), die methodisch "richtig" ermittelt wurden, immer wieder von nachfolgenden Forscherinnen und Forschern in Frage gestellt werden, hängt damit zusammen, daß "neue" beziehungsweise alte soziale Phänomene beobachtet werden, die nicht ins Schema der Universaltheorie hineinpassen. Nichtsdestoweniger wird in diesem Ansatz die Suche nach universalgültigen Schemata und eindeutigen Strukturen weiterhin verfolgt.

Die poststrukturalistische Perspektive hingegen gibt den Anspruch auf, eine einzige, sinngebende Struktur zu finden, die das Universum sozialer Phänomene erfaßt. Mehrdeutigkeit und Vielfalt der Interpretationen sind erwünscht, da sie die Mehrdeutigkeit eines Phänomens und die Multiperspektivität einer Forschungsgemeinschaft zum Ausdruck bringen. Universaltheorien und Großklärungen werden in dieser poststrukturalistischen Perspektive mit Skepsis aufgenommen, weil sie offenbar Erklärungsansätze oder Diskurse anderer Forscherinnen und Forscher verdrängt haben. Universaltheorien wie zum Beispiel das Ethnizitätsparadigma von Robert E. Park, die die Migrationssoziologie und interkulturelle Forschung über Jahrzehnte hinweg dominiert haben, konnten sich nur auf Kosten anderer Forschungsparadigmen durchsetzen (siehe Steiner-Khamsi 1992, Kapitel 2). Die Dekonstruktion einer Universaltheorie zielt darauf ab, den partikularen Standort des Autors beziehungsweise des Diskursivitätsbegründers offenzulegen. Meine Dekonstruktion des Ethnizitätsparadigmas von Robert E. Park beispielsweise hat Forschungsperspektiven und -paradigmen anderer Forscher jener Zeit zum Vorschein gebracht, die sich mit demselben sozialen Phänomen – Einwanderung aus Europa und aus den amerikanischen Südstaaten in nordamerikanische Städte – befaßten, jedoch aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung keine diskursive Macht ausüben konnten. Nancy Hartsock hat in ihrem viel zitierten Aufsatz "Rethinking Modernism: Minority vs. Majority Theories" (1990) den Begriff "Mehrheitstheorie" geprägt, um solche Universaltheorien zu kennzeichnen, die auf Kosten von Minderheitenperspektiven zustande kamen.

Steht bei einer strukturalistischen Perspektive das Interesse im Vordergrund, eine Theorie zu formulieren, welche das Auftreten bestimmter sozialer Phänomene erklärt und vorhersagt, so wird das Interesse poststrukturalistisch orientierter Forscherinnen und Forscher davon geleitet, zu analysieren, wer soziale Phänomene wie erklärt und vorhersagt, und wozu? Konkreter ausgedrückt: Wessen Perspektiven sind in eine Theorie aufgenommen? Wessen Standpunkte wurden ausgelassen? Mit welchen Argumentationsmitteln wird "Wahrheit" und Universalgültigkeit hergestellt? Wem dient und wem schadet letztlich die Theorie? Diese Fragen sind in einem poststrukturalistischen Ansatz von Bedeutung, in einem strukturalistischen Ansatz eher ohne Belang.

### *Die selbstverständliche Internationalität des interkulturellen Diskurses*

Um auf das Thema dieses Kapitels zurückzukommen, im strukturalistischen Ansatz kommt der geografische Transfer des interkulturellen Diskurses nur deshalb zustande, weil es globale Phänomene gibt, die in verschiedenen Ländern etwa zur gleichen Zeit auftreten. Beim poststrukturalistischen Ansatz wird zwar ebenfalls auf die Transnationalität von sozialen Phänomenen hingewiesen, aber sie erklärt nur zum Teil die Entstehung und Entwicklung ähnlicher sozialwissenschaftlicher Debatten und Diskussionen in unterschiedlichen nationalen Kontexten. Manche globale Phänomene werden in Fachkreisen verschiedener Staaten ähnlich, andere wiederum ganz unterschiedlich, gedeutet. Manche Diskurse erfahren einen transnationalen Transfer, andere verlassen jedoch kaum ihre eigenen nationalen Grenzen. Zu analysieren, welche Theorien und Diskurse weshalb und von wem transnational angewandt werden, und welche nicht, steht im Vordergrund meines Forschungsinteresses.

Bezogen auf die Migrations- und Minderheitenforschung ist unbestritten, daß gewisse gesellschaftliche Phänomene, die das Forschungsgebiet empfindlich beeinflussen wie z.B. das Aufkommen der Neuen Rechten und des Kulturrassismus, eine restriktivere Einwanderungspraxis, verstärkter Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Anti-Semitismus, Rezession und Kürzungen im Bildungsbereich, Ängste vor islamischem Fundamentalismus, Süd-Nord und Ost-West Migrationsbewegungen, etwa gleichzeitig an verschiedenen Orten auftreten. Die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Asylpraxis, die Westeuropa vor Flüchtlingsströmen aus Osteuropa und der Dritten Welt abschirmt ("Festung Europa"), oder der supranational funktionierende Rechtsradikalismus sind zwei Beispiele wirksamer internationaler Zusammenarbeit. Andere globale Entwicklungen hängen mit dem transnationalen Fluß von Kapital, Arbeitskräften und Kommunikation zusammen. Das Auftreten globaler Phänomene führt dazu, daß sich Intellektuelle verschiedener Staaten mit der Erklärung derselben sozialen Realitäten befassen. Da globale Phänomene jedoch nicht gleichzeitig auftreten, sondern an einem Ort entstehen und dann gewissermaßen auf andere Regionen ausstrahlen (z.B. Rechtsradikalismus oder Islamischer Fundamentalismus), entsteht eine Asynchronität des sozialwissenschaftlichen Diskurses. Intellektuelle können davon profitieren, indem sie sich auf bereits bestehende Erklärungsmuster anderer Autorinnen und Autoren beziehen.

Das Auftreten ähnlicher oder gleicher Entwicklungen ist jedoch noch kein ausreichender Grund, weshalb heute soziale Phänomene ähnlich gedeutet werden. Es gibt immer noch eine ausreichende Zahl länderspezifischer Phänomene, die eine Formulierung von Partikulartheorien nahelegen würden. Erst der transnationale Fluß von wissenschaftlicher Literatur und Diskussion bringt einen

Hinweis, weshalb Konzepte und Begriffe aus ihrem nationalen Kontext herausgegriffen und in anderen Kontexten angewandt werden.

Als Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler werden wir transnational sozialisiert. Das referentielle System sozialwissenschaftlicher Publikationen, wonach bereits formulierte Gedanken auch als solche kenntlich zu machen sind, begünstigt nicht nur Fachdiskussionen über nationale Grenzen hinweg, sondern schafft darüber hinaus eine supranationale (Fach-)Gemeinschaft. Handbücher und Übersichtsbücher zur Interkulturellen Pädagogik – zu empfehlen sind Banks & McGee Banks (1995) und Auernheimer (1995) – verdeutlichen auf eindruckliche Weise, wie in verschiedenen Ländern ähnliche Fachdiskussionen geführt werden. Es ist deshalb banal festzustellen, daß es auch auf dem Gebiet der Interkulturellen Pädagogik einen transnationalen Diskurs gibt. Aus der Sicht einer poststrukturalistisch orientierten Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist es vielmehr interessant, zu analysieren, welche Theoriediskussionen außerhalb ihres nationalen Entstehungskontextes Resonanz finden, und welche anderswo unbeachtet bleiben.

Im vorliegenden Beitrag analysiere ich, wie die drei aktuellen amerikanischen Debatten – Essentialismus, Universalismus/Partikularismus und Transnationalität – in Deutschland diskutiert werden. Aufgrund der europäischen Zusammenarbeit ist im deutschen Sprachraum die englische Rezension der amerikanischen Debatten bekannter als die amerikanische Diskussion. Beim Vergleich der ersten beiden Debatten beziehe ich mich deshalb auf die englische Version, welche sich sehr stark an die ursprünglichen, amerikanischen Debatten über Essentialismus sowie Universalismus/Partikularismus anlehnt. Der Beitrag soll darlegen, welche Dimensionen und Forderungen der ursprünglichen Debatten beim Transfer Vereinigte Staaten – England – Deutschland ausgelassen und welche Anklang gefunden haben.

Bei der Darstellung der ersten beiden Debatten, die ich aus Platzgründen gemeinsam abhandle, bediene ich mich meiner Ausführungen, die ich bereits an anderer Stelle zur Diskussion vorgelegt habe (Steiner-Khamsi 1994, 1995a).

### *Die Essentialismus- und Universalismus-Kritik in Großbritannien*

Die anti-rassistische Erziehung in England wurde ab Mitte der 80er Jahre dafür kritisiert, daß sie lediglich ein politisches, aber kein pädagogisches Programm habe. Ihre Umsetzung in der Schule erwies sich in der Tat als schwierig.

Nach Auffassung einiger Kritiker und Kritikerinnen ist es der anti-rassistischen Erziehung lediglich gelungen, eine anti-rassistische Sprach- und Lehrmittelzensur im Unterricht durchzusetzen; und zwar auf dem Verordnungsweg, d.h.

von oben nach unten: vom Schreibtisch der lokalen Schulbehörde zu den Schreibtischen der Schuldirektionen. Ausgelassen wurden bei diesen papiernen Verordnungen wichtige curriculare Fragen wie beispielsweise die der Minderheitensprachen (Steiner-Khamsi 1990). Andere gehen in ihrer Kritik noch weiter. Für sie hat die anti-rassistische Erziehung einen Rassialisierungsprozeß in Gang gesetzt, der die gängige kolonialistische Unterteilung in "Der Westen und der Rest" (Hall 1994) zugunsten einer neuen diskriminierenden Polarisierung von "Einheimischen" und "Zugewanderten" bzw. von "Weißen" und "Schwarzen" aufhob. Diese Polarisierung habe zum einen kolonialistische Schuldgefühle der "Einheimischen" oder der "Weißen" reaktiviert, von denen letztlich nur jene islamisch-fundamentalistischen Interessensverbände profitieren konnten, die islamische Mädchenschulen forderten (Yuval-Davis 1992). Zum anderen habe diese Polarisierung, und zwar auf beiden Seiten, eine rassistisch fundierte Gewaltbereitschaft erhöht.

Auch wenn ich die Einschätzung nicht teile, daß allein die anti-rassistische Erziehung für die aufgezählten negativen Entwicklungen im englischen Schulwesen verantwortlich ist, so sehe ich heute, daß ihre bildungspolitischen und schulpädagogischen Erfolge weitaus bescheidener waren als die anfängliche Kraft und Stärke der Anti-Rassismus-Bewegung erhoffen ließen. Was von der anti-rassistischen Erziehungsbewegung dennoch Bestand hat, ist die Kritik an der multikulturellen Erziehung. Ihr Vorwurf an die Multikulturalisten, politisch naiv zu sein und mit Völkerverständigung institutionalisierten Rassismus und Diskriminierung beseitigen zu wollen, war treffend. Ebenso ist es das Verdienst der Anti-Rassismus-Bewegung, den Blick auf die Einheimischen gerichtet zu haben, anstatt auf die Integrations- und Assimilationsbereitschaft der Minderheiten und Zugewanderten.

Allerdings ist es der anti-rassistischen Erziehung nicht gelungen, das Theorievakuum der multikulturellen Erziehung mit einem neuen anti-rassistischen Theoriansatz zu füllen. Im Gegenteil, beide Erziehungskonzepte scheitern sowohl in der Theorie als auch in der Praxis letztlich an denselben beiden Widersprüchen: Essentialismus und Universalismus. Dies bedarf nachfolgender Begriffsklärungen.

(1) Essentialismus: Sowohl die anti-rassistische als auch die multikulturelle Erziehung verstehen sich zwar als emanzipatorische Projekte, die darauf abzielen, daß Individuen nicht mehr aufgrund ihrer Hautfarbe oder kulturellen Herkunft diskriminiert oder ausgegrenzt werden, gleichzeitig aber benutzen sie solche Gruppenmerkmale (die sie ja eigentlich abschaffen wollen) als Grundlage ihres pädagogischen Handelns. Die Zirkularität ist darauf zurückzuführen, daß sowohl die anti-rassistische Erziehung als auch die multikulturelle Erziehung von der Theorie her essentialistisch sind, d.h. daß sie bestehende Unterschiede

zu Wesenszügen von bestimmten sozialen Gruppen erhoben und diese als natürlich gegeben betrachtet haben. Die Essentialismuskritik beschränkt sich jedoch nicht nur auf die widersprüchliche Theoriebildung, sondern auch auf die anti-rassistische und multikulturelle Erziehungspraxis. Eine pädagogische Praxis, die Gruppenunterschiede hervorhebt, wirke nicht nur essentialisierend, sondern auch polarisierend. Zudem biete sie Stoff, der auch in Rassismus und Xenophobie hineingewoben werden kann.

(2) Universalismus: Beide Erziehungskonzepte werden dafür kritisiert, daß sie das "konstituierende Wir" der Einheimischen, das notwendigerweise auf Ausgrenzung und Stigmatisierung der Minderheiten als die "anderen" beruht, zwar auflösen wollen, dazu jedoch keinen Gegenentwurf entwickelt haben. Konkret: Weder die anti-rassistische noch die multikulturelle Erziehung haben einen Minderheitendiskurs hervorgebracht, der den bestehenden Mehrheitsdiskurs, der sich hinter dem "konstituierenden Wir" der Einheimischen verbirgt, herausfordern könnte. Dazu ein viel zitiertes Beispiel aus Großbritannien: Das britische Staatsbürgerkonzept beispielsweise konnte trotz Multikulturalismus und Anti-Rassismus weder entkulturalisiert noch entrassialisiert werden. Vorherrschend ist nach wie vor sein unhinterfragtes universalistisches Staatsbürgerkonzept, welches sich jedoch bei genauerer Betrachtung als "englisch", "weiß" und "protestantisch" entlarvt. Eingewanderte ohne angelsächsische Vorfahren, mit einer nicht-weißen Hautfarbe oder mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit haben in diesem angeblich universalistischen Staatsbürgerkonzept keinen Raum. Die Universalismus-Kritik trifft auch auf andere "Großerzählungen" (im Sinn von Lyotard) oder "Meisterdiskurse" zu, die in einen Schleier von Neutralität und Allgemeingültigkeit gehüllt und deshalb schwer zu verändern sind. Lehrpläne sind ein Musterbeispiel für Großerzählungen oder Meisterdiskurse. Der erste Lehrplan für England und Wales, der auf dem Höhepunkt der anti-rassistischen Erziehungsbewegung, im Jahr 1988, erlassen wurde, ist unter anderem durch seinen ausgeprägten Eurozentrismus gekennzeichnet. Weder der Anti-Rassismus noch der Multikulturalismus in England haben bewirken können, daß das Verständnis von dem, was für alle als wissenschaftlich gelten soll, verändert wird. Im "Educational Reform Act" aus dem Jahr 1988 ist keine Spur eines Minderheitendiskurses zu erkennen.

#### *Anti-Essentialismus in Großbritannien und Mehrfachidentitäten*

Die britische Essentialismus-Kritik besagt, daß die multikulturelle und anti-rassistische Erziehung Individuen auf Gruppenmerkmale fixiert, diese Gruppenmerkmale naturalisiert und als Folge davon individuelle Lebensentwürfe nur

aus einem ganz bestimmten Blickwinkel heraus, nämlich verkürzt, wahrnimmt. Während nämlich die Multikulturalistinnen und Multikulturalisten den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund als entscheidendes Gruppierungsmerkmal hervorheben, ist es für die Anti-Rassistinnen und Anti-Rassisten die Erfahrung des Rassismus, die den Bevölkerungsgruppen unterschiedlich eingeschrieben ist. Mit dieser verkürzten Perspektive drücken sie den Individuen den "Stempel des Plurals" (Albert Memmi) auf und jede, jeder gehört dann unweigerlich zu einer einzigen Gruppe, zur Gruppe der Weißen oder der Schwarzen, der Unterdrückter oder der Unterdrückten, der Rassisten oder der Opfer.

Pädagogisch umgesetzt wurde dieser essentialisierende Gruppenansatz in einer kulturellen Bereicherungsdoktrin, wonach die Lebensgewohnheiten ethnischer Minderheitengruppen aus Commonwealth-Ländern im Unterricht zur Schau gestellt werden sollen. In die englische Fachdiskussion ist der folklorisierende und exotisierende Ansatz der multikulturellen Erziehung als "Drei-S-Ansatz" eingegangen, in dem nämlich das Binden von Saris, das Kochen von Samosas und die Musik von "Steel Bands" vorgeführt werden. Multikulturelle Erziehung europäischer Prägung verfolgte lange Zeit ausschließlich ein Völkerverständigungsprogramm, welches weder interethnische Konflikte und Menschenrechte noch Diskriminierung von Gruppen thematisierte. Das Differenzkonzept der multikulturellen Erziehung vereint Merkmale, die Chandra Talpade Mohanty treffend als "harmonischen hohlen Pluralismus" (Mohanty 1994: S. 146; Dt. "harmonious empty pluralism") bezeichnet hat.

Anti-rassistische Erziehungskonzepte haben sich zwar sowohl vom multikulturellen Drei-S-Ansatz als auch vom harmonischen hohlen Pluralismus abgewandt, vermochten diese jedoch nicht durch viel mehr als lediglich durch die Geschichte des Kolonialismus und des Sklavenwiderstands zu ersetzen. Die methodisch-didaktische Anwendung anti-rassistischer Erziehung blieb gleichwohl, ebenso wie auch die Theorie anti-rassistischer Erziehung, im Grunde genommen essentialistisch.

Die essentialistische Argumentationsweise kommt am deutlichsten in der Umkehrformel zum Ausdruck, die vielen anti-rassistischen Konzepten zugrunde liegt. Die traditionsreiche kolonialistische Binärkonstruktion, wonach der weiße Mann zivilisiert, modern und edel ist, und der schwarze Mann hingegen unzivilisiert, rückständig und wild, wird umgekehrt: Bösartigkeit und List werden zu den Wesenszügen der Weißen erhoben, währenddessen das essentielle schwarze Subjekt, aus Sicht der anti-rassistischen Bewegung, gut ist. Die umgekehrte Binärkonstruktion verleitet zu allerlei Fehlschlüssen. Ali Rattansi hat einen dieser Fehlschlüsse aufgedeckt und analysiert, nämlich den, daß Ethnozentrismus und Rassismus nur bei Weißen vorkomme (Rattansi 1992: S. 36ff.).

Die Essentialismus-Kritik der 90er Jahre in Großbritannien, und zuvor in Australien und Nordamerika, hat zu folgender Differenzierung des Rassismus-Begriffs geführt: Rassismus kann nicht losgelöst von anderen Formen sozialer Ausgrenzung wie Klasse, Geschlecht, Ethnie, sexuelle Orientierung, Religion etc. betrachtet werden. Mehr- und Minderheiten können nicht mehr so leicht auseinandergehalten werden, da sie sich nicht mehr aufgrund eines einzigen Merkmals beschreiben lassen. Von Interesse sind heute vielmehr die vielfältigen Formen von Diskriminierungen und Privilegien. Und das Augenmerk sollte heute vermehrt auf Schnittstellen gerichtet werden, d.h. auf Situationen und Kontexte, in denen Diskriminierungen bzw. Privilegien akkumuliert auftreten. Damit ist gleichzeitig ausgesagt, daß die heutigen sozialen Verhältnisse nicht hinreichend mit singulären Binärkonstruktionen beschrieben werden können. Es sind mehr als nur jeweils zwei soziale Gruppen – "Weiße"/"Schwarze", "Einheimische"/"Eingewanderte" oder "Frauen"/"Männer" – die sich gegenüberstehen und voneinander abgrenzen. Wir würden vielmehr Drei- und Vierfachkonstruktionen bzw. multiple Konstruktionen benötigen, um soziale Interaktionen angemessen positionieren zu können.

#### *Anti-Universalismus in Großbritannien und die Veränderung des Zentrums*

Die Kritik in Großbritannien, daß anti-rassistische und multikulturelle Erziehungskonzepte universalistisch sind, ist verhältnismäßig neu. In den U.S.A. hat die Universalismus-Kritik wegen der dortigen Feminismus- und Postmoderne-Debatte eine verhältnismäßig längere Tradition (Steiner-Khamsi 1992, 1995b).

In Großbritannien wird die anti-universalistische Position am deutlichsten von Stuart Hall, aus der "Cultural Studies"-Gruppe, vertreten. In seinem Artikel "Neue Ethnizitäten" (Hall 1994: S. 15-25) zeigt er auf, wie sich in Großbritannien eine neue Art von "Ethnizität" entwickelt, die darauf ausgerichtet ist, das herkömmliche englische Verständnis von Ethnizität (nämlich weiß, protestantisch, angelsächsisch) zu entkolonialisieren bzw. zu verändern. Bezugnehmend auf Gayatri Chakravorty Spivak, die durch ihre literaturwissenschaftlichen Schriften und Derrida-Übersetzungen bekannt geworden ist, greift Stuart Hall die Peripherie-Zentrum-Diskussion auf, und integriert sie in sein Konzept von "Positionalität". Es geht für ihn nicht darum, Alterität und Binärkonstruktionen in Frage zu stellen, denn es braucht immer einen "Anderen", um den eigenen Standort festzumachen; vielmehr geht es ihm um die Hierarchien, die der Positionalität zugrunde liegen. Hall sieht Anzeichen dafür, daß die britische schwarze Bewegung die Veränderung ihrer Positionalität, ihrer Marginalität im Auge hat, und es ihr nicht mehr wichtig ist, als "verschieden" und "anders" zu gelten.

Hall nennt diese Entwicklung in Anlehnung an Gramsci eine Entwicklung weg von einem "Manövrierkrieg" und hin zu einem "Positionskrieg".

Für den Manövrierkrieg erschien es zunächst sinnvoll, Verschiedenheit hervorzuheben. Da nun aber die Neue Rechte, der Neue Rassismus oder der Neue Nationalismus sich dieses Manöver zu eigen gemacht und kulturelle Unterschiede benutzt haben, um ihre Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraktiken zu begründen, hat der Manövrierkrieg seinen ursprünglichen Zweck verloren. Zudem hat die Binnendifferenzierung innerhalb der Minderheitengruppen, primär aufgrund von Schichtmerkmalen, dazu beigetragen, daß sich die Eingewanderten nicht mehr einheitlich als die jeweils "Anderen" sehen wollen. Der heutigen Bewegung geht es darum, von der Peripherie ins Zentrum zu gelangen, und dabei das Selbstverständnis derjenigen, die im Zentrum sind, als weiß, angelsächsisch und protestantisch zu entlarven. Langfristiges Ziel ist es also, das Zentrum um die Perspektiven und Partikularinteressen von Minderheiten zu erweitern. Durch den Minderheitendiskurs soll das Zentrum, welches jetzt noch eine spezifische Ethnizität und Hautfarbe aufweist, entrassialisiert und entkulturalisiert werden.

Der Weg dazu führt jedoch für Hall über die Thematisierung von Partikularinteressen ethnischer Minderheiten. Denn erst das Vorbringen von Partikularinteressen im Minderheitendiskurs entlarvt, daß das Zentrum in Wirklichkeit nicht universalistisch ist, sondern daß sich hinter dem angeblichen Universalismus die Partikularinteressen von angelsächsischen Männern verbergen.

Diese zweite Kritik, die Universalismus-Kritik, hat eine weitere Differenzierung des Rassismus-Begriffs hervorgebracht: Rassismus muß – wie auch andere Formen von Ausgrenzung wie Xenophobie, Homophobie, Sexismus – vor dem Hintergrund seiner identitätsstiftenden Wirkung verstanden werden. Rassismus ist eine diskursive Macht, die es Gruppen ermöglicht, sich durch die Ausgrenzung anderer selber als Kollektiv zu definieren, sich einzugrenzen und aufzuwerten.

#### *Die deutsche Alteritätsforschung: anti-essentialistisch und universalistisch*

Es ist selbstverständlich, daß die Mehrheit der Eingewanderten in Großbritannien, die aus Commonwealthstaaten stammen und auf eine jahrhundertlange Geschichte von Kolonialisierung und Ausbeutung durch die britische Großmacht zurückblicken können, heute den Anspruch erheben, im Zentrum der Macht mitwirken zu wollen. Auch wenn der Einwanderungskontext in Deutschland, Österreich und in der Schweiz anders ist als derjenige in Großbritannien, so sind dennoch einige Ursachen (z.B. "We are here, because you were there!") und

Folgen der Einwanderung dieselben: Rassismus und/oder Kulturrassismus. Die Frage bleibt deshalb bestehen, weshalb in der deutschsprachigen Fachdiskussion lediglich der Essentialismus, nicht aber der Universalismus der Interkulturellen Pädagogik ins Visier genommen wurde?

Die Essentialismus-Kritik wird in Deutschland vor allem von jener neueren Forschungsrichtung aufgegriffen, die sich mit der sozialen und wissenschaftlichen Konstruktion der Eingewanderten als den "anderen", den "Fremden" oder den "kulturell Andersartigen" befaßt. Ich möchte an dieser Stelle zur Kennzeichnung dieser Forschungsrichtung den Begriff "Alteritätsforschung" (alter: das andere) einführen.

Im folgenden möchte ich vor allem auf die Schriften von Frank-Olaf Radtke und Wolf-Dietrich Bukow eingehen, da beide den Alteritätsdiskurs in der deutschen Interkulturellen Pädagogik verhältnismäßig früh, Ende der 80er Jahre, aufgedeckt haben. Auf Georg Auernheimer (1988) und auf die neueren Arbeiten wie beispielsweise auf das Buch "Pädagogik der Vielfalt", verfaßt von Annedore Prengel (1993), oder auf den Sammelband "Unter anderen", herausgegeben von Rudolf Leiprecht (1993), kann ich an dieser Stelle nicht eingehen, obwohl ich sie für die weiterführende Theoriediskussion in der Interkulturellen Pädagogik ebenso unerlässlich finde.

Wolf-Dietrich Bukow & Roberto Llaroya (1988) sowie Frank-Olaf Radtke (1992, 1994; siehe auch Dittrich & Radtke 1990, Bommes & Radtke 1993) analysierten den Beitrag der Sozialwissenschaften an der Konstruktion von Eingewanderten als "ethnische Minderheiten" beziehungsweise als "Fremde". Bukow & Llaroya nahmen dabei die Kulturdifferenz- und Modernitätsdifferenzhypothese unter Beschuß, welche der Migrationssoziologie seit den frühen Arbeiten von Robert Ezra Park bis heute als Koordinaten eingeschrieben sind, um das vermeintliche Zivilisations- und Modernitätsgefälle zwischen Eingewanderten und Deutschen festzulegen. Ebenso haben sie dekonstruiert, wie der Alteritätsdiskurs die sogenannte "Doppelalterität" oder die Binnendifferenzierung der Einwanderungsgruppen überdeckt hat. Ihre anti-essentialistische Kritik besagt, daß der Blick auf die Eingewanderten als die "anderen" davon ablenkt, daß die Eingewanderten auch unter sich die jeweils "Anderen", d.h. verschieden sind.

Radtke geht in seinen Alteritätsuntersuchungen weiter, und legt ein interessantes und kohärentes Erklärungsmodell für das multikulturelle Gesellschaftsmodell und für die Interkulturelle Pädagogik vor, das meines Erachtens zwar anti-essentialistisch, jedoch gleichzeitig universalistisch geprägt ist. Seine universalistische Position kommt in seiner Behandlung der Identitätsfrage zur Geltung: Für ihn gibt es keine kulturelle Identität, die nicht Folge einer essentialisierenden Fremdzuschreibung ist. In der deutschen Einwanderungssituation sei also die kulturelle Identität oder Selbstethnisierung nicht etwas Selbstgewähltes.

sondern Resultat der diskriminierenden Fremdebnisierung. Eine ausführlichere kritische Auseinandersetzung mit Radtkes universalistischer Position läßt sich an anderer Stelle nachlesen (Steiner-Khamsi 1995b).

Im Gegensatz zur amerikanischen und englischen Debatte, wird in der deutschen Debatte des Essentialismus und des Universalismus/Partikularismus die Forderung nach einem Minderheitendiskurs nicht gestellt. Meines Erachtens ist eine Auseinandersetzung mit der Forderung nach einem Minderheitendiskurs jedoch wesentlich, um zu verstehen, worauf sich die hier vorgestellte Transnationalitätsdebatte überhaupt bezieht.

#### *Transnationalismus und Transnationalität*

Transnationalismus, d. h. der staatenüberschreitende, internationale Transfer von Ideen, Werten, Ästhetik, wissenschaftlichen Diskursen, Kommunikation, Produktion und von Menschen wird von mehreren Autorinnen und Autoren als hervorragendes Kennzeichen der zweiten Jahrhunderthälfte, der Postmoderne, betrachtet. Bis zu den siebziger Jahren wurde die Postmoderne-Diskussion ausschließlich in den Literatur- und Kunstwissenschaften geführt. Der amerikanische Literaturwissenschaftler Fredric Jameson beispielsweise hat sich mit der Verbindung unterschiedlicher, historisch und kulturell geprägter Stil- und Ausdrucksmittel in der Architektur und Kunst befaßt (1986). Die darin vorgenommene Transzendenz von Zeit (Verknüpfung verschiedener Stilepochen) und Raum (Verknüpfung verschiedener kultureller Vorstellungen von Ästhetik) sieht er als eine logische Folge des Spätkapitalismus. Der Spätkapitalismus muß sich nämlich des Transnationalismus bedienen. Dementsprechend produziert Kunst unter den Bedingungen des Spätkapitalismus einen "postmodern hyperspace", der nationale Grenzen auflöst und kultureller Homogenität entgegenwirkt.

Stanley Aronowitz beispielsweise hat in seiner Aufzählung der politischen Veränderungen seit dem Zweiten Weltkrieg, welche die historische Epoche der Postmoderne entscheidend geprägt haben, globalen und staatenüberschreitenden Entwicklungen ein besonderes Gewicht verliehen (1988). Die nachfolgenden politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen seit dem Zweiten Weltkrieg sieht er als Ursachen für die apokalyptische Wende der Nationalstaaten und für das neu entfachte, kritische Verhältnis des Bürgers/der Bürgerin zum Staat (Aronowitz 1988):

1- Die Produktion von Gütern ist seit dem Zweiten Weltkrieg zunehmend deterritorialisert und ist auf verschiedene Regionen der Welt verteilt: Güter werden an einem Ort produziert (z.B. in Ostasien oder im pazifischen Raum) und an einem anderen Ort konsumiert (in der westlichen Hemisphäre);

2- Wirtschaftsmonopole und Industriekonzerne werden zunehmend transnational;

3- Nationalstaatliche Politik in den Industriestaaten befindet sich in einer tiefen Krise, da sie im Spätkapitalismus auf die Aufgabe reduziert worden ist, das bestehende Weltwirtschaftsgefälle aufrechtzuerhalten und dafür zu sorgen, neue Märkte zu erschließen und billige Arbeitskräfte sicherzustellen;

4- Die moralische Grundlage nationalstaatlicher Politik steht auf wackligem Grund, weil Politiker der Industriestaaten mit dem Auftrag, die eigene Volkswirtschaft zu kontrollieren und zu lenken, ständig an die Grenzen ihres Machteinflusses stoßen;

5- Das politische Leben ist nicht mehr von der Zielvorstellung einer ständig besseren Lebensqualität geleitet. Die globale Industrialisierung ist an ihre ökologische Grenzen gestoßen. Soziale Bewegungen befassen sich nicht mehr mit Utopien, sondern betätigen Realpolitik auf Ebene der Gemeinden und Regionen. Dadurch übernehmen soziale Bewegungen die ehemalige Aufgabe von Politikern, die aufgrund der allgemeinen Skepsis gegenüber des Staatsapparates ständig an Einfluß verlieren;

6- Die Ökologiebewegung, eine Form postmoderner Politik, agiert lokal und regional. Allgemein stellen Bürgerinitiativen und Initiativen, die von einer Gemeindeebene ausgehen oder Identitätsfragen (Anmerkung: Identitätsfragen in bezug auf das Geschlecht, sexueller Orientierung und Ethnizität) von Menschen betreffen, die einzig wirksame politische Kraft dar.

7- Terrorismus ist eine andere neue Form von politischer Aktivität, die sich in der Postmoderne entfaltet hat.

Aronowitz hat sich aus der Perspektive der politischen Theorie mit dem Phänomen des Transnationalismus auseinandergesetzt. Er interessiert sich in seiner Analyse vor allem dafür, weshalb die Einlösung des Projektes der Moderne, Nationalstaatlichkeit und die daran angeknüpften Ideale von Fortschritt, Industrialisierung und sozialer Gleichheit, in Ländern des Spätkapitalismus zunehmend unwahrscheinlich wird.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, daß politischer Transnationalismus verschiedene Auswirkungen haben kann. In manchen Staaten hat er regionale, kommunale und supranationale Verbindungen begünstigt, in anderen Staaten wiederum hat er den Nationalismus bestärkt. Claus Offe beispielsweise hat in seiner Untersuchung des politischen Transformationsprozesses von ost- und zentraleuropäischen Staaten das Phänomen des Ethno-Nationalismus analysiert (1994). Ethnische Politik in Ost- und Zentraleuropa, d.h. die Gleichsetzung von Volk und Nation, kann unter anderem als Reaktion gegen die vom ehemaligen sowjetischen Regime auferlegte transnationale Allianz gedeutet werden<sup>2</sup>.

Für die Interkulturelle Pädagogik, die an den Folgen des Transnationalismus für Individuen und Bildungsinstitutionen interessiert ist, erscheint die ethnologische Forschung zur Transnationalität besonders bedeutsam zu sein. Das Ethnologinnenteam Linda Basch, Nina Glick Schiller und Cristina Szanton-Blanc hat seit 1992 mehrere gemeinsame Publikationen und die Zeitschrift "Identity" zur Transnationalismusforschung vorgelegt (z.B. 1992, 1995). Ihre ethnografische Forschung bezieht sich auf Einwanderungsgruppen aus St. Vincent, Grenada, Haiti und den Philippinen, die sich im Großraum von New York niederließen. Sie analysierten den regen transnationalen Fluß von Gütern, Werten, Freunden und Familienangehörigen zwischen den U.S.A. und den Herkunftsregionen, welcher von diesen Einwanderungsgruppen ausgeht und deren weiteren Umkreis sowohl materiell als auch kulturell nachhaltig beeinflusst.

Die Erforschung von Pendelbewegungen von Migranten, beispielsweise zwischen Italien und der Schweiz (siehe Hetflage) oder Italien und Deutschland (siehe Giordano), ist im deutschsprachigen Raum nichts Neues. Im Gegensatz zur bisherigen Forschungsausrichtung, werten Basch, Glick Schiller & Szanton-Blanc die kulturelle Situation der Einwanderungsgruppen jedoch nicht als Schicksalsschlag – als ein "Leben im Provisorium" oder als eine "kulturelle Zwischenwelt" – an dem die Eingewanderten letztlich zerbrechen. Aus den Äußerungen der Betroffenen und deren Umkreis deuten sie ihre Einwanderungsbeziehungsweise ihre Auswanderungssituation als eine Situation der Stärke, die offenbar multiple Identitäten, psychische Flexibilität und Vielsprachigkeit begünstigt. Das Ethnologinnenteam hat darüber hinaus den Wertewandel und andere soziale, kulturelle, politische und wirtschaftliche Veränderungen erforscht, welche diese Transmigranten in ihrem näheren Umkreis bewirken. Ihre ethnografischen Studien beziehen sich auf beide Lebenswelten der Transmigranten: Sie untersuchen sowohl den Kreis der Angehörigen und Bekannten, welche die "transmigrants" für eine begrenzte Zeit hinter sich gelassen, als auch den Kreis, den diese sich im Einwanderungsland U.S.A., neu erschlossen haben. Pendlerinnen und Pendler oder "transmigrants" (Basch, Glick Schiller & Szanton-Blanc 1992), die mindestens in zwei Nationen zuhause sind, sind jedoch nicht die einzigen, die Transnationalität manifestieren.

Die Ethnologen Akhil Gupta und James Ferguson (1992) identifizieren drei solche Gruppierungen, welche Transnationalität in ihrem Alltag erfahren und die bislang angenommene Isomorphie von Raum und Kultur durchbrechen: Erstens, Pendlerinnen und Pendler (Transmigranten) sowie die Bevölkerung, die in Grenzgebieten wohnt (z.B. in den USA: die mexikanische Bevölkerung in den Südweststaaten Kalifornien, Neu Mexiko, Texas, Arizona; z.B. in Europa: die slowenische Minderheit in Kärnten); zweitens, Eingewanderte, die zur Multikulturalität einer Gemeinschaft beitragen; und drittens, Menschen, die unter postko-

lonialen Bedingungen leben, wo Sprache und Kultur wesentlich vom früheren kolonialen Einfluß bestimmt sind.

Die in diesem Beitrag vorgestellten ethnologischen Studien zur Transnationalität fordern, in der Forschung das Paradigma der räumlichen Trennung von Kulturen beziehungsweise der kulturellen Isomorphie von Gemeinschaften aufzugeben und stattdessen das Augenmerk auf drei Phänomene zu richten: Als erstes sollen sozialer Wandel und kulturelle Transformationsprozesse unter dem Einfluß von Transnationalismus erforscht werden, als zweites soll in der sozialwissenschaftlichen Forschung der Tatsache von multiplen Identitäten als Folge von Transnationalität Rechnung getragen werden und als drittes sollen Institutionen und politische Strukturen unter dem Aspekt untersucht werden, auf welche Art und Weise sie das realitätsferne Konzept von monokultureller und einsprachiger Staatsbürgerschaft reproduzieren.

#### *Minderheiten als Gegengedächtnis*

Henry A. Giroux legt mit seinem pädagogischen Konzept des "border crossing" (1992) eine Grundlage dar, um Transnationalismus und Transnationalität in der Bildungsforschung und -praxis zu reflektieren. Lernprozesse stützen einen gesellschaftlichen Homogenisierungs- und Assimilationsvorgang, der dadurch gekennzeichnet ist, daß Schülerinnen und Schüler Werte, Normen und Praktiken der Mittelschicht und der kulturellen Mehrheit übernehmen. Der Lehrplan und die darin vorgenommene Definition von "Allgemeinwissen", der heimliche Lehrplan (Unterrichtsorganisation, Rituale des Lernvorgangs) und die beanspruchte Vorrangstellung der Schule vor anderen Sozialisationsinstanzen (Elternhaus, Medien, Gleichaltrigengruppe), die ebenfalls Lernen ermöglichen, steuern den Homogenisierungs- und Assimilationsvorgang. Lernen im traditionellen Sinn geht von einer solchen Zentripetalwirkung aus, von der Peripherie ins Zentrum. Das Zentrum der Wissensproduktion absorbiert andere, randständige Positionen. Dieser Prozeß ist bei Einwanderinnen und Einwanderern deutlich nachvollziehbar. Assimilation wird dabei als Lernprozeß gesehen, der es den Einwanderern ermöglicht, von der gesellschaftlichen Peripherie ins Zentrum zu rücken und folglich im Zentrum der Macht und der Wissensproduktion mitzuwirken. Verändert in diesem Lernprozeß haben sich lediglich die Eingewanderten, unverändert blieben die Aufnahmegesellschaft und die Einheimischen, welche das Zentrum okkupieren.

Um eine solche Zentripetalwirkung zu erzielen, mußte jedoch eine unheimliche Verdrängungsleistung peripherer Kräfte vollbracht werden. Die Perspektiven der Minderheiten mußten systematisch – auf Ebene des Lehrplans, der Schul-

und Unterrichtsorganisation – ausgeblendet werden. Den Preis, den sie für diese Verdrängungsleistung aufwendet, ist Realitätsferne. Die im Lehrplan kanonisierte Vorstellung von Bildung und Wissen ist nur lose mit den Alltagserfahrungen von Schülerinnen und Schülern verknüpft. Die Rigidität des Systems Schule läßt sich zum Teil aus dieser Realitätsferne erklären: es existiert kein Regulator, der sich nach den ständig verändernden Bildungsbedürfnissen einer (multikulturellen) Bevölkerung einstellt, und die idealisierten universellen Vorstellungen von "Allgemeinwissen" und "Bildung" wieder auf einen realen Boden von Partikularinteressen stellen könnte. Vielmehr wird das System Schule immer wieder so reguliert, daß es Vielfalt und Heterogenität ausblendet, indem es zum Beispiel an ihrer Klientel Defizite (z.B. bezüglich Sprache oder kultureller Anpassungsleistungen) ausmacht und zu ihrer Behebung paraschulische Stütz- und Förderstrukturen bereitstellt (siehe Steiner-Khamsi 1995c).

Wie würde Schule aussehen, wenn sie nicht mehr von einer Zentripetal-, sondern von einer Zentrifugalkraft ausginge, d.h. wenn das Zentrum von randständigen Positionen angezogen wäre und von ihr lernen würde? Was würde passieren, wenn das vermeintlich Allgemeingültige mit dem konkreten Anderen, das Universale mit dem Partikularen, konfrontiert würde, d.h. wenn Minderheiten ihre Perspektive in der öffentlichen Sphäre, die Schule darstellt, einbringen?

Wir können aus den genannten Forderungen verschiedene pädagogische Handlungsfelder ableiten, die an dieser Stelle lediglich aufgelistet werden: Auf Unterrichtsebene würde die Erfahrung der Grenzüberschreitung ("border crossing") ermöglicht. Schülerinnen und Schüler würden die Perspektiven der jeweils Anderen kennenlernen und befähigt werden, ihr Empathiezentrum an mehrere Positionen gleichzeitig zu verlegen. Den Minderheitenperspektiven und dem Minderheitendiskurs wird zudem die Aufgabe zuteil, als Gegengedächtnis zu fungieren, welches die enorme Verdrängungsleistung von Schule verarbeitet und wieder an die Oberfläche bringt. Als Folge davon würde der Geschichtsunterricht beispielsweise vermehrt multiperspektivisch erteilt werden, d.h. die Perspektiven der verschiedenen (Welt-)Bevölkerungsteile auf ein und dasselbe historische Ereignis würden zur Sprache kommen (siehe Bergmann 1993). Im Sprachunterricht würden bei der Besprechung literarischer Texte die Subjektposition der Autorin, des Autors zur Diskussion gestellt (siehe Deleuze & Guattari 1986). Der Kanon literarischer und kultureller Werke würde pluralisiert, multikulturalisiert und popularisiert, sodaß auch zeitgenössische kulturelle Produktionen, die nicht aufs Schriftliche beschränkt sind, darin Aufnahme finden. Bei einer pädagogischen Umsetzung des Minderheitendiskurses wäre auch zu erwarten, daß sich Lehrpläne mehr als bisher globalen und transnationalen Themen zuwenden.

### *Schlussfolgerungen*

Im vorliegenden Beitrag habe ich drei aktuelle sozialwissenschaftlichen Debatten vorgestellt, die auch für die Interkulturelle Pädagogik relevant sind: Die Debatten über Essentialismus, Universalismus/Partikularismus und Transnationalität. Mein Augenmerk habe ich dabei auf den Entstehungskontext dieser Debatten gerichtet und die wichtigsten Folgerungen für die Interkulturelle Pädagogik beziehungsweise für die "multicultural education" – Differenz/Vielfalt, Zentrum/Peripherie-Verschiebung, Multikulturalisierung der öffentlichen Sphäre – ausgeleuchtet. Alle drei vorgestellten Debatten sind zunächst in der amerikanischen Fachdiskussion entstanden, belebten kurz darauf die englische Kontroverse über Vor- und Nachteile multikultureller und anti-rassistischer Erziehung und sind schließlich auf diesem Umweg auch von einigen Interkulturellen Pädagogen und Interkulturellen Pädagogen in Deutschland rezipiert worden.

Mich hat in diesem Beitrag interessiert, welche Aspekte und Stoßrichtung der drei Debatten beim transatlantischen Transfer aufgegriffen und welche verlorengegangen sind. Ich verspreche mir von einem solchen Vergleich, die Grenzen, Möglichkeiten und Widerstände nationaler Fachdiskussionen zu erkennen und die Logik der Argumentationsweise zu verstehen beziehungsweise zu dekonstruieren.

Mir ist aufgefallen, daß die Essentialismusdebatte auch in Deutschland einen fruchtbaren Boden gefunden hat und bereits bestehende Fachdiskussionen in den Sozialwissenschaften (Kritik der Konstrukte "Rasse", "Nation", "Volk", "Ethnizität") und in der Interkulturellen Pädagogik im speziellen (vor allem die Kulturalisierungskritik) weiterentwickelt hat. Die deutsche Alteritätsforschung, welche die Konstruktion der Eingewanderten als die Anderen kritisch unter die Lupe genommen hat, verkörpert meines Erachtens den anti-essentialistischen Ansatz in der Migrations- und Minderheitenforschung am deutlichsten. Weiter ist mir aufgefallen, daß die Universalismus/Partikularismus Forschung erst jetzt, mit großer zeitlicher Verzögerung auch in einschlägigen deutschen Fachkreisen diskutiert wird. Und schließlich wage ich vorauszusagen, daß die amerikanische Transnationalitätsdiskussion und das Konzept der kulturellen Staatsbürgerschaft gar kein oder noch lange kein Gehör in deutschen Fachdiskursen finden wird.

Zu Beginn des Beitrags habe ich versprochen, nicht bei einer Beschreibung stehen zu bleiben, sondern zu erklären und zu vergleichen. Zur Zeit kann ich mich erst auf eine vorläufige und vorsichtige Einschätzung einlassen: Die deutsche Fachdiskussion ist immer noch universalistisch orientiert, weil sie am Projekt der Moderne, nämlich universale Staatsbürgerschaft einzulösen, festhält. Diese aufklärerische Perspektive geht nicht von Gruppenmerkmalen aus, sondern stellt den Einzelnen ins Zentrum der Analyse. Sie zielt darauf ab, soziale

Gerechtigkeit durch Entkulturalisierung herzustellen. Dieser modernistische Ansatz ist kulturblind oder "color-blind" und er tabuisiert Ungleichheiten und Diskriminierungen, die aufgrund der ethnischen und nationalen Herkunft zustandekommen. Gleichzeitig verhindert sie auch die Anerkennung von Vielfalt und untergräbt jene wichtige pädagogische Forderung der letzten beiden Debatten (Universalismus/Partikularismus und Transnationalität), die Minderheitendiskurs und Minderheitenperspektiven als Voraussetzung für eine Demokratisierung, Pluralisierung und Multikulturalisierung der Schulentwicklung betrachten. Die unterschiedliche Rezeption der drei aktuellen sozialwissenschaftlichen Debatten bei der amerikanischen "multicultural education" und bei der deutschen Interkulturellen Pädagogik kommt mit anderen Worten dadurch zustande, daß letztere zwar einzelne Aspekte der Debatten aufgenommen und zum Teil sogar weiterentwickelt hat, jedoch den Anstoß zu diesen Debatten – die Postmoderne-Diskussion – nicht ernstgenommen, sondern als kurzlebigen Trend abgetan hat.

Diese vorläufige Einschätzung bedarf weiterer Belege und Ausführungen. Es reicht nicht aus, selber transnational zu sein und sich in beiden Fachkreisen – der amerikanischen und deutschen – zu bewegen. Es bedarf einer sorgfältigeren diskursiven Analyse. Der Vorsatz, den amerikanischen Diskurs mit dem deutschen Diskurs zur Migrations- und Minderheitenforschung zu vergleichen und die daran anknüpfenden Fragen – Welche Fachdiskussionen stoßen hier/dort auf Anklang und welche auf Ablehnung? Und weshalb? – aus Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu beantworten, wird mich deshalb weiterhin leiten.

#### Anmerkungen

- 1 Der Titel des Symposiums, das von der Arbeitsgemeinschaft-auf-Zeit Interkulturelle Bildung und von der Kommission Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisiert wird, lautet: Universalität, Partikularität und Differenz - bildungstheoretische und schulpädagogische Perspektiven für die Migrationsgesellschaft.
- 2 Dazu Offe (1994: S. 152): "Die kommunistische Vergangenheit wird in den nachkommunistischen Gesellschaften häufig gedanklich so strukturiert, dass es sich um eine auferlegte Trennung und gleichzeitig um eine erzwungene transnationale Allianz gehandelt hat. Eine auferlegte Trennung vom Westen und eine erzwungene Integration in das politische, militärische, ökonomische und ideologische Blocksystem des Warschauer Pakts, des COMECON und der führenden Rolle der KPdSU."

#### Literatur

- Auernheimer, Georg: *Der sogenannte Kulturkonflikt*. Frankfurt/M: Campe 1988.
- Auernheimer, Georg: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995, 2. Auflage.
- Aronowitz, Stanley: Postmodernism and Politics. In: Andrew Ross (ed.): *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1988, S. 46-62.
- Banks, James & McGee Banks, Cherry (eds.): *Handbook of Multicultural Education*. New York: Macmillan 1995.
- Bergmann, Klaus: Wir und die anderen – Lernen an und aus Geschichte. *Internationale Schulbuchforschung*, 1993, 2/3, S. 179-200.
- Bommes, Michael & Radtke, Frank-Olaf: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993, 39/3, S. 483-497.
- Bukow, Wolf-Dietrich & Llaroya, Roberto: *Mitbürger aus der Fremde*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix: What is a Minor Literature? In: *Kafka: Towards a Minor Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1986 (auch in Deutsch erschienen).
- Dittrich, Eckhard J. & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Ethnizität, Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990.
- Giroux, Henry A.: *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York & London: Routledge 1992.
- Glick Schiller, Nina, Basch, Linda & Blanc-Szanton, Cristina: Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. in: Nina Glick Schiller, Linda Basch & Cristina Blanc-Szanton (eds.): *Towards a Transnational Perspective on Migration*. New York: The New York Academy of Sciences 1992, S. 1-24.
- Glick Schiller, Nina, Basch, Linda & Blanc-Szanton, Cristina: *Nations Unbound. Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*. Basel: Gordon & Breach Publishers 1995.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster: Waxmann 1994.
- Gupta, Akhil & Ferguson, James: Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology*, 1992, 7/1, S. 6-23.
- Hall, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument-Verlag 1994.
- Hartsock, Nancy: Rethinking Modernism: Minority vs. Majority Theories. In: Abdul R. JanMohammed & David Lloyd (eds.): *The Nature and Context of Minority Discourse*. Oxford: Oxford University Press 1990, S. 17-36.
- Huyssen, Andreas: Postmoderne – eine amerikanische Internationale? In: Andreas Huyssen & Klaus R. Scherpe (Hrsg.): *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Hamburg: Rowohlt 1986, S. 13-44.
- Jameson, Fredric: Postmoderne – zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In: Andreas Huyssen & Klaus R. Scherpe (Hrsg.): *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Hamburg: Rowohlt 1986, S. 45-102.
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Unter anderen*. Duisburg: DISS 1993.

- Mohanty, Chandra Talpade: On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. In: Henry A. Giroux & Peter McLaren (eds.): *Between Borders, Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge, 1994, S. 145-166.
- Offe, Claus: *Der Tunnel am Ende des Lichts. Erkundungen der politischen Transformation im neuen Osten*. Frankfurt/M: Campus 1994.
- Prenzel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske & Budrich 1993.
- Radtke, Frank-Olaf: Multikulturalismus und Erziehung: Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: "Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft". In: Rainer Brähler & Peter Dudek (Hrsg.): *Fremde – Heimat*. Frankfurt/M: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1992, S. 185-208.
- Rattansi, Ali: Changing the subject? Racism, culture and education. In: James Donald & Ali Rattansi (eds.): *"Race", Culture & Difference*. London: Sage 1992, S. 11-48.
- Reich, Hans: Folger der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation des FABER-Projektes. *Deutsch lernen*, 1990, 1, S. 70-88.
- Rosaldo, Renato: Cultural Citizenship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology*, 1994, 8/1, S. 402-411.
- Sassen, Saskia: Cultural Citizenship. *Leonard Hastings Schoff Memorial Lecture, gehalten an der School of International Affairs, Columbia University*. Erscheint: New York: Columbia University Press 1996.
- Steiner-Khamsi, Gita: Community Languages and Anti-Racist Education: The Open Battlefield. *Educational Studies*, 1990, 16/1, S. 33-47.
- Steiner-Khamsi, Gita: *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske & Budrich 1992.
- Steiner-Khamsi, Gita: Essentialismus, Universalismus und Faber. *Unveröffentlichtes Manuskript* für die Arbeitstagung der DGfE AG-auf-Zeit "Interkulturelle Bildung". Hamburg: Haus Rissen, Oktober 1994.
- Steiner-Khamsi, Gita: Attraversamento delle frontiere nel lavoro antirazzista con i giovani. In: Anna Aluffi Pentini & Walter Lorenz (a cura di): *Per una pedagogia anti-rassistica*. Bergamo: edizioni junior 1995, S. 123-146. (1995a)
- Steiner-Khamsi, Gita: Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz? In: Hans-Rudolf Wicker, Jean-Luc Alber, Claudio Bolzmann, Rosita Fibbi, Kurt Imhof & Andreas Wimmer (Hrsg.): *Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat*. Zürich: Seismo 1995. (1995b)
- Steiner-Khamsi, Gita: Zur Geschichte und den Perspektiven der interkulturellen Pädagogik in der Schweiz und in Europa. In: Edo Poggia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz*. Bern: Lang 1995, S. 45-65. (1995c)
- Treibel, Annette: *Engagement und Distanzierung in der westdeutschen Ausländerforschung*. Stuttgart: Enke 1988.
- Yuval-Davis, Nira: Fundamentalism, multiculturalism and women in Britain. In: James Donald & Ali Rattansi (eds.): *"Race", Culture & Difference*. London: Sage & The Open University 1992, S. 278-291.

Elisabeth Jaksche

## Zwischen Integration und Ausgrenzung – am Beispiel der afrikanischen Studierenden in Südfrankreich

### *Migrationsforschung im Mikrokosmos*

In Frankreich sind Integrationsschwierigkeiten von ImmigrantInnen erst seit relativ kurzer Zeit als politisches Problem erkannt worden. Sie werden vorwiegend als soziale Frage betrachtet, unter Vernachlässigung der kulturellen Dimension. Die Gründe dafür liegen wohl in dem, was die "nationale Identität" Frankreichs genannt werden kann, und in der Entwicklung der Immigrationspolitik seit 1945.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Frankreich die Immigration von der Regierung als nationale Notwendigkeit empfunden. Der Großteil der Immigranten war aus der ehemaligen Kolonie Algerien. Von dort konnten sie seit 1947 frei nach Frankreich ein- und ausreisen. Die französische Regierung bemühte sich allerdings, andere Nationalitäten zu bevorzugen und mit Algerien Beschränkungen auszuhandeln. Diese Maßnahmen hatten vor allem zur Folge, daß die portugiesische Einwanderung an Wichtigkeit gewann. Bis zum Anwerbestopp 1974 interessierten sich die Sozialwissenschaften nur wenig für das Immigrationsphänomen. Die wenigen existierenden Arbeiten waren meist politische Schriften. Erst als die Kontrolle der Einwanderung und die Ermutigung der Immigranten zur Rückkehr in die Herkunftsländer immer stärker wurden, begann auch die Soziologie sich für die soziale Lage von ausländischen Arbeitern zu interessieren, wobei die Grenze zwischen Wissenschaft und politischem Engagement durchlässig war. Der Marxismus als dominierendes Paradigma lenkte das Interesse auf die Rolle der ausländischen Arbeiter im sozioökonomischen Prozeß. Daneben begann man sich für die Bedingungen des Zusammenlebens von Franzosen und Immigranten zu interessieren.

Zu Beginn der 80er Jahre führten mehrere Unruhen, an denen viele Jugendliche nordafrikanischer Herkunft beteiligt waren, dazu, daß sich die öffentliche Wahrnehmung des Phänomens Immigration entscheidend veränderte. Ebenfalls zu dieser Zeit wurde auch der Islam zum Politikum, der allerdings erst 1989 durch die "Kopftuchaffäre" zur eigentlichen Auseinandersetzung führte. Diese Debatte fiel deswegen so heftig aus, weil sie den Kern der nationalen Identität Frankreichs traf. Diese besteht seit der Revolution nicht aus der Identifikation mit einer kulturellen Gemeinschaft, sondern aus dem Willen zur Teilnahme an