

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	13 (1991)
Heft:	2
Artikel:	Multikulturalismus an kanadischen Schulen im Dienste nationaler Identität
Autor:	Steiner-Khamsi, Gita
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786285

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 08.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Multikulturalismus an kanadischen Schulen im Dienste nationaler Identität

Von fern und nah, oh Kanada, stehen wir Wache für Dich

Gita Steiner-Khamsi

Die kanadische Multikulturalismus-Politik dient, wie auch die anfangs dieses Jahrhunderts vorherrschenden Modelle der Anglo-Konformität und Assimilation, der Stärkung einer nationalen Identität. Die Amerikanisierungskampagne von 1900–1920 und die Multikulturalismus-Politik von 1970–1990 sind kritische Epochen, da sie die Vorstellungen von Staatsbürgerschaft und von «Nationalität» entscheidend prägten. Die schulischen Sozialisationsinhalte in den beiden Zeitschnitten, in denen völlig entgegengesetzte Vorstellungen von Ethnizität vorherrschten, werden untersucht und miteinander verglichen. Zwischen den beiden Epochen hat ein sozialer Wandel stattgefunden, im Verlaufe dessen Ethnizität in die nordamerikanische Gesellschaft integriert und entmarginalisiert wurde. Ethnische Bindung ist seither, so lautet eine der Hauptaussagen, Bestandteil der neuen nationalen Identität.

Schule nimmt in ihrer hegemonischen Praxis, die sie aufgrund ihrer Eigenschaften als «demokratischer Gemeinplatz» und als Verwalterin «kulturellen Kapitals» ausübt, eine Schlüsselstellung ein bei der Korrektur und Herausbildung dieser nationalen Identität. Einige Aspekte dieser staatlich geförderten und kontrollierten Ethnizität wie z.B. die Tendenzen, Ethnizität zu zelebrieren und zu folklorisieren, Kulturen und Sprachen von eingewanderten Minderheiten zu romantisieren und eine multikulturelle kanadische Tradition zu erfinden werden in der Fachliteratur häufig kritisiert. Zudem veranschaulichen das überarbeitete, multikulturelle Geschichtsverständnis und der Unterricht in den Minderheitensprachen, dass teilweise auch die umstrittene «kulturelle Bereicherungsdoktrin» Aufnahme in die kanadische Multikulturalismus-Politik fand. Die Kritik ist grösstenteils berechtigt. Der Beitrag zeigt allerdings auf, dass die meisten Kritiken die ideologische Dimension unterschätzen und unterbewerten.

Als Folge der Multikulturalismus-Politik konnten interethnische Konflikte umgelagert und Einwanderer der dritten und nachfolgenden Generationen in das nationale Selbstverständnis aufgenommen werden.

Schulische Sozialisation trägt wesentlich zur Entwicklung nationaler Identität bei. Wie am Beispiel der kanadischen Schule ausgeführt wird, hat sie ihrerseits unmittelbar auf Veränderungen des nationalen Selbstverständnisses reagiert.

Die kanadische Schule musste in diesem Jahrhundert diesbezüglich zweimal ihren Sozialisationsinhalt verändern, und zwar in entgegengesetzter Richtung: Anfang dieses Jahrhunderts ging es darum, jene Einwohner, die nicht hundertprozentige Kanadier waren, aus dem nationalen Selbstverständnis auszuschliessen. Assimilation bildete dafür das entsprechende Gesellschaftsmodell. Siebzig Jahre später galt es, Bindungen zum Herkunftsland nicht nur zu erdulden, sondern mit staatlichen Mitteln zu fördern. Dieses Mal sollte die Schule für ein Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten und eine nationale Identität als sogenannte «Bindestrich-Kanadier» (z. B. «Italian-Canadian», «Ukrainian-Canadian») aufbauen.

Mit dem Wandel des Gesellschaftsmodells von einem der Assimilation zu einem des kulturellen Pluralismus, hat sich für die Individuen das Verhältnis zu ihrer kulturellen Herkunft verändert. Anfangs dieses Jahrhunderts wurde ethnische Bindung als Hindernis für eine Assimilation an das Einwanderungsland gesehen. Heute hingegen hat sich Ethnizität in den «mainstream», in die nordamerikanische Gesellschaft integriert. Ethnizität ist für den Einzelnen «an enactment and a celebration of authenticity» (Fishman 1989, S. 18), d. h. sie manifestiert sich in der selbstbewussten Darstellung der eigenen Echtheit und Glaubwürdigkeit. Seit den 70er Jahren gehört die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Herkunft zu den Sozialisationsaufgaben. Ethnizität ist zu einem identitätsbildenden Konstituens geworden.

In einzelnen Staaten haben die Ethnizitätsbewegungen der dritten und nachfolgenden Einwanderungsgenerationen zu einer Überarbeitung kulturpolitischer Grundsätze geführt. Kanada und Australien sind die beiden Staaten, die sich als erste zu einem staatlich geförderten Multikulturalismus, der eingewanderte ethnische Minderheiten einschliesst, bekannt haben. In Kanada gilt die Erhaltung der kulturellen Vielfalt seit 1971 als Staatsziel. 1976 kam es zur Schaffung der Direktion für Multikulturalismus und des Amtes eines Staatsministers für Multikulturalismus. 1988 wurde die Richtlinie präzisiert, erweitert und gesetzlich verankert (Multiculturalism Policy 1988). Australien hat 1977 Richtlinien erlassen, die sich auf den Bericht «Australia as a Multicultural Society» (Australian Ethnic Affairs Council 1977) abstützen. Das neue nationale Selbstverständnis in Australien und in Kanada beinhaltet Ideologien und zum Teil Mythen (siehe Burnet 1979, Jakubowicz 1984), welche eine Reproduktion kultureller Vielfalt begünstigen sollen. Auch in Europa haben einige Staaten begonnen, sozialpolitische Konzeptionen und Programme zu entwickeln, die ihrer Einwanderungssituation und der multikulturellen Zusammensetzung ihrer Bevölkerung gerecht werden. Beispielsweise haben England (Swann 1985), Schweden und die Niederlande multikulturelle Richtlinien und Lehrpläne für ihre öffentlichen Schulen erlassen.

Ich beschränke mich im folgenden auf die Untersuchung der kanadischen Bildungspolitik. Im Vordergrund steht die Analyse schulischer Sozialisationsprozesse, welche in der kanadischen Gesellschaft eine Korrektur nationaler Identität ermöglichen. Zusammengefasst werde ich zwei Aussagen näher darlegen und begründen:

(1) Die kanadische Multikulturalismus-Politik dient wie auch frühere Modelle der Assimilation beziehungsweise der Amerikanisierung – der Herausbildung einer neuen nationalen Identität, die zu einer Verlagerung interethnischer Konflikte führen soll.

Meine Analyse beschränkt sich auf zwei Epochen: Auf die Jahre 1900–1919 und auf den Zeitabschnitt 1971–1988. Nordamerikanische Städte waren in der ersten untersuchten Epoche, d.h. in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, mit massiven Einwanderungsbewegungen aus Süd- und Osteuropa sowie mit der Zuwanderung afrikanischer Amerikaner aus den Südstaaten konfrontiert. Die 70er- und 80er Jahre in Kanada waren die Jahrzehnte des parlamentarischen Multikulturalismus, welche mit der Verkündung des Multikulturalismus-Grundsatzes im Jahre 1971 eingeläutet wurden und mit der Etablierung eines Multikulturalismus-Gesetzes einen vorläufigen Abschluss gefunden haben.

Ich habe die beiden Epochen wegen ihrer Gegensätzlichkeit ausgewählt. Die vorherrschenden Ideologien des nationalen Selbstverständnisses anfangs und Ende des 20. Jahrhunderts hätten nicht unterschiedlicher sein können: Beispiele aus der Amerikanisierungskampagne in den USA sollen die vorherrschende assimilative Sozialpolitik anfangs dieses Jahrhunderts, die auch in Kanada in Form von Kanadianisierung (s. Harney & Troper 1975) oder «Anglo-Konformität» ihre Entsprechung fand¹, veranschaulichen. So ermahnte beispielsweise der Schulinspektor von Toronto in seinem Jahresbericht von 1928 (Toronto Board of Education 1928, S.128; Übersetzung der Verfasserin) die Schuldirektoren und Lehrer an ihre ehrenvolle Aufgabe, den «Männern und Frauen aus Zentraleuropa die kanadischen Prinzipien der Freiheit und Gerechtigkeit» beizubringen. Ferner sollen sie neben dem Englischunterricht keinesfalls «das weitreichendere Ziel: die Kanadianisierung unserer ausländischen Bevölkerung», aus dem Blick verlieren. Die Kanadianisierungs- und die Amerikanisierungskampagnen decken sich in ihrem Ideologiegehalt und ihrer sozialpolitischen Zielsetzung. Die Kanadianisierungskampagne begann lediglich ein halbes Jahrzehnt später als der Amerikanisierungsfeldzug. Da die Amerikanisierungsepoke hingegen historisch besser dokumentiert ist, behelfe ich mich im weiteren amerikanischer Beispiele. In der Amerikanisierungsbewegung der «100 percenters» wurden Binestrich-Amerikaner mit allen Mitteln im «melting pot» zu 100 prozentigen Amerikanern eingeschmolzen. Ein halbes Jahrhundert später wurde von offizieller Seite her jegliche Art von Assimilation und Zwangamerikanisierung abgelehnt. Seit der Inkraftsetzung der Politik des «Multikulturalismus innerhalb eines zweisprachigen Rahmens» (Trudeau, Stanfield, Lewis, Caouette 1971) werden die Sprachen und Kulturen der Binestrich-Kanadier mit staatlichen Mitteln erhalten und geschützt.

(2) Schulische Sozialisation nimmt bei der Schaffung der neuen nationalen Identität eine Schlüssel-Funktion ein.

Ich werde anhand von drei Beispielen – die Anstellungsrichtlinien an kanadischen Schulen, die Überarbeitung des Geschichtsverständnisses und die Organisation der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur – aufzeigen, wie die kanadische Schule begonnen hat, sich zu multikulturalisieren. Sozialisationsziel des multikulturalisierten Lehrplans und der Schulorganisation ist die Herausbildung eines neuen nationalen Selbstverständnisses, in dem erstmals kulturelle Vielfalt und ethnische Bindung Platz haben. Die soziologischen Analysedimensionen von Schule als öffentliche demokratische Sphäre und als Verwalterin kulturellen Kapitals erklären, weshalb Schule bei der Herausbildung von nationaler Identität eine derart wichtige Stellung wahrnehmen kann.

Schule als demokratischer Gemeinplatz und als Verwalterin kulturellen Kapitals

Die Wirkung schulischer Sozialisationsprozesse auf die Herausbildung nationaler Identität wurde bisher wenig untersucht. Weder die europäische noch die nordamerikanische Bildungssoziologie haben diese Fragestellung zu einem Forschungsgegenstand erhoben.

In der Fachliteratur wurden zwar die gesellschaftlichen Reproduktions-, Legitimations- und Selektionsfunktionen der Schule hinreichend begründet (Wexler 1987). In der europäischen Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung jedoch wurde die schulische Reproduktion des sozio-ökonomischen Status und des geschlechtsspezifischen Rollenverständnisses vorrangig diskutiert (s. Fend u. a. 1976, Hurrelmann & Ulich 1982). Lediglich in den 60er und 70er Jahren, bei den Auseinandersetzungen um kompensatorische Erziehung für Arbeiterkinder wurden die kulturellen Anpassungsleistungen hinterfragt, die schulische Sozialisation von Schülern abverlangt, die aus einem anderen «Bildungsmilieu» stammten und, soziolinguistisch betrachtet, über ein anderes interaktives Verhalten verfügten. Als Ausweg aus dieser sozio-ökonomischen Falle wurden vor- und paraschulische Massnahmen gesehen, welche die Bildungsdefizite der benachteiligten Schüler hätten abbauen sollen. Die Interculturelle Pädagogik oder die «Ausländerpädagogik» in den deutschsprachigen Ländern ist in den 70er und 80er Jahren in die Fussstapfen dieser kompensatorischen Bildungskonzeption getreten. Dieses Mal ist die Schülerpopulation mit der grössten Distanz zur Schulkultur die der Kinder von Einwanderungsfamilien. Die Massnahmen richten sich wiederum direkt an die Betroffenen. Sie sollen ihre schulischen Defizite und hergebrachten Benachteiligungen sprachlicher und kultureller Art mittels Deutschzusatzunterricht, Aufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht wettmachen. Wie Schule als gesellschaftliche Institution auf ihre multikulturelle Zusammensetzung reagieren und diese sozialisationswirksam für alle Schüler umsetzen kann, wurde bisher sowohl in der Praxis als auch in der Bildungsforschung weitgehend ausgespart.

Anders verhält es sich in der nordamerikanischen Sozialforschung. Die Geschichte der kanadischen oder US-amerikanischen Schulreform war immer schon grundlegend geprägt vom Einwanderungskontext und von der Binnen-

migration. Seit Ende des 19. Jahrhunderts hat die Schule, vor allem in den Städten, es als ihre Aufgabe betrachtet, eine kulturell, sprachlich, rassisch, politisch und religiös äusserst heterogene Bevölkerung «national» zu integrieren sowie den sozialen Frieden zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen zu sichern. Es ist deshalb nicht aussergewöhnlich, dass neben den Variablen «sozio-ökonomischer Status» und «Geschlecht» auch die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe oder Rasse Aufnahme fanden in die Analyse schulischer Sozialisationsprozesse. Allerdings sind dabei fast ausschliesslich Fragen der Integration/Segregation, der unterschiedlichen Bildungschancen und der sozialen Gleichheit für die Angehörigen verschiedener Rassen und Ethnien gründlich erforscht worden. Über die Fragestellung, wie nationale Identität schulisch reproduziert, beziehungsweise korrigiert wird, lassen sich in der nordamerikanischen Bildungsforschung ebenfalls Studien finden. Die meisten Analysen hingegen beschränken sich auf die Amerikanisierungskampagne um die Jahrhundertwende. Die enge Verknüpfung der schulischen Sozialisationspraxis mit der vorherrschenden Arbeitsbeschäftigte- und Einwanderungspolitik mag für die Zurückhaltung der Bildungssoziologie ausschlaggebend gewesen sein. Die Schule hat seit der Jahrhundertwende in Abhängigkeit von der Tagespolitik nacheinander die Modelle der Assimilation, «melting pot» und des kulturellen Pluralismus in ihren Sozialisationsauftrag integriert.

Die nachfolgenden beiden Konzepte erscheinen nützlich, um die Gestaltung von nationaler Identität durch schulische Sozialisationsprozesse zu erklären.

Dass Schule so rasch und effizient auf den sozialen Wandel reagiert, führt Henry Giroux (1988) darauf zurück, dass Schule eine öffentliche demokratische Sphäre darstellt. Sie ist ein Gemeinplatz, in dem Schüler sich mit sozialer Verantwortung, Gruppenkohäsion und mit «Gemeinschaftssinn» auseinandersetzen müssen. Die Bevölkerung ist in ihr repräsentiert. Zudem bietet Schule Raum, bestehende Formen des Zusammenlebens zu reflektieren und neue Formen des Zusammenlebens modellhaft zu praktizieren. Schule als Gemeinplatz, in der gesellschaftliche Verhältnisse gestaltet werden können, macht er von verschiedenen Faktoren² abhängig. Eine detaillierte und zum Teil kritische Betrachtung der nordamerikanischen «Critical Pedagogy», dessen bekanntester Vertreter, Henry Giroux (1983, Aronowitz & Giroux 1985), sich auf Paulo Freire's «Pädagogik der Unterdrückten» abstützt, muss an dieser Stelle ausgelassen werden.

In ihrem Konzept des «kulturellen Kapitals» gelingt es Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1971) zu erklären, wie die schulische Sozialisation das sozio-ökonomische Schichtungssystem reproduziert. Was als kulturell wertvoll gilt und deshalb schulisch einer Vermittlung, Prüfung und Qualifizierung bedarf, wird von der dominanten Klasse und der dominanten Kultur festgelegt. Schule figuriert als Stätte der Akkumulation und Legitimation dieses kulturellen Kapitals. Sie bewertet Leistungen nach Massstäben dieses kulturellen Kapitals und übt dadurch «symbolische Gewalt» (Bourdieu & Passeron 1971), beziehungsweise «Hegemonie» (s. Gramsci 1971) aus. Mit Diplomen, Fähigkeitsausweisen und Zeugnissen institutionalisiert sie kulturelles Kapital. Dem kulturellen Kapital wird ein bestimmter symbolischer Wert beigemessen; dementsprechend werden Mobilitätschancen fixiert. Neben dem bereits be-

schriebenen institutionalisierten kulturellen Kapital differenziert Bourdieu (1986) weiter in verkörpertes (im Sinne von internalisiertes) sowie in objektives (z. B. Bücher, Kunstgegenstände) kulturelles Kapital.

Am Geschichts- und Sprachunterricht lässt sich die kulturelle Hegemonie am besten veranschaulichen. Die Durchsetzung einer Nationalsprache (s. Collins 1989) und eines nationalistischen Selbstverständnisses waren geschichtlich gesehen ausschlaggebend für die Einführung des öffentlichen Schulwesens. Schule hat seit dem 19. Jahrhundert den Assimilationsauftrag, auf eine «nationale Integration» der verschiedenen Bevölkerungsteile hinzuwirken. Der Einfluss der Multikulturalismus-Politik auf schulische Sozialisationsprozesse muss deshalb daran gemessen werden, wie sich seither das kulturelle Kapital der kanadischen Schule gewandelt hat.

Vom «Sauerkraut» zu «Liberty Cabbage»

In der ersten Lektion der Sprachschule von Henry Ford wird die Aussprache des Satzes «I am a good American» eingeübt (Higham 1981, S. 248). Die eingewanderten Arbeiter sind zur Teilnahme am Englischkurs verpflichtet. Einige Lektionen später geht es ans Einstudieren einer Pantomime, die den patriotischen Geist des Autoherstellers spiegelt: Mitten auf der Bühne steht ein riesiger Ofen. Er ist gekennzeichnet mit «melting pot», auf Deutsch: Schmelztiegel. Auf die eine Seite des Ofens hin bewegt sich eine Reihe von Einwanderern. Die erwachsenen Sprachschüler steigen nacheinander in den Ofen und proklamieren mit Stolz den Namen ihres herkömmlichen Vaterlandes. Aus der entgegengesetzten Öffnung des Ofens steigen Männer heraus, offensichtlich wohlhabend gekleidet. Zwei Merkmale stechen den Zuschauern ins Auge: Die Gleichförmigkeit ihrer Anzüge und die kleinen amerikanischen Flaggen, die sie in ihren Händen halten.

Amerikanisierung wurde von Präsident Theodore Roosevelt ins Parteiprogramm der neu gegründeten Progressiven Partei geschrieben. Er sah Assimilation und Bildung der Bindestrich-Amerikaner als Voraussetzungen, um die politische Partizipation der Bürger und damit verbunden eine Stärkung der Bundesregierung zu erreichen. Zuerst wurde die nativistische Bewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts als Bewegung der «anti-hyphenization» (Deutsch: Anti-Bindestrich), danach der «100 percenter» und schliesslich als «americanization» bekannt.

Die amerikanische Gesellschaft hätte mittels Bildung und Erziehung demokratisiert werden sollen (s. Abrams 1971). Bezogen auf die Einwanderer und auf deren Kinder beinhaltete Demokratisierung vorerst Amerikanisierung. Die Schule erhielt den Auftrag, den am Schicksal ihrer Eltern unschuldigen Kindern die Möglichkeit zu geben, sich von der Armut, Ungebildetheit und Unzivilisiertheit ihrer Eltern zu befreien und sie zu aktiven Staatsbürgern heranzubilden. Die Amerikanisierungskampagne richtete sich auch an primäre ethnische Minderheiten. Der damalige Kommissär für indianische Angelegenheiten, John Oberly, betrachtete es als Aufgabe der Schule, die Schüler indischer Abstammung auf den «allmächtigen Egoismus der amerikanischen

Gesellschaft» (zitiert in Adams 1988, S. 6; Übersetzung der Autorin) vorzubereiten. Sie sollen lernen, «ich» zu sagen anstatt «wir» und «das gehört mir» anstatt «das gehört uns».

Die Verquickung des schulischen Erziehungsauftrages mit Anliegen der sogenannten «100 percenters» ist im Falle der engen Zusammenarbeit zwischen der New Yorker Zweigstelle des «National Americanization Committee» und dem «U.S. Bureau of Education» nachgewiesen. Im Jahr 1918 löste sich die New Yorker Zweigstelle des Amerikanisierungsausschusses auf, da die Schulbehörden ihren Aufgabenbereich vollends abdeckten. Die Erziehungsdirektion räumte der Amerikanisierung oberste Priorität ein. Bis 1919 erhielt die Erziehungsdirektion vom Amerikanisierungsausschuss beträchtliche Geldsummen, um landesweit Englisch- und Staatsbürgerschafts-Kurse anzubieten (Higham 1981).

Mit dem Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg im Jahr 1917 konzentrierte sich die Amerikanisierung auf das Ausmerzen jeglichen Deutschtums in den Vereinigten Staaten. Deutsch-Amerikaner und Amerikaner österreich-ungarischer Abstammung, die Kontakte untereinander aufrecht hielten und ihre Sprache pflegten, wurden der Verschwörung und der mangelnden Loyalität gegenüber dem US-amerikanischen Staat bezichtigt. Sowohl in den USA als auch in Kanada kam es zu Denunzierungsappellen, Internierungen und Verhaftungen der Bindestrich-Bürger, welche kollektiv als Verbündete des Kriegsfeindes galten. Loyalität war unvereinbar mit ethnischer Bindung. «Sauerkraut», die Bezeichnung, welche bis dahin auch Englischsprachige verwendeten, wurde umbenannt in «Freiheitskohl» («Liberty Cabbage»). Fünfzehn Bundesstaaten beschlossen, ausschliesslich Englisch als Unterrichtssprache zuzulassen. Die Bundesstaaten Idaho und Utah verpflichteten Fremdsprachige zum Besuch von Amerikanisierungsklassen.

Die Schule war Vorreiterin des landesweiten Amerikanisierungsfeldzuges. Den Sieg in diesem Kulturkampf konnte sich die Schule aufgrund schulischer Sozialisationsprozesse, insbesondere des Selektionierens und Konformierens, sichern. Das ausgebauten Privatschul- und Testwesen, bis heute augenfällige Merkmale des US-amerikanischen Schulsystems, gehen auf Zeiten des massiven Einwanderungsschubs und der Amerikanisierungsphase zurück:

Privatschulen, allen voran die katholische Schule, konnten sich anfangs dieses Jahrhunderts als gegen-assimilative Alternative zur allgemeinen Volkschule etablieren. Einwanderer konnten sich mit der Einweisung ihrer Kinder in katholische Privatschulen der staatlichen Kontrolle und der Amerikanisierung entziehen. Die Untersuchung von 21 katholischen Schulen durch Bruder William Mang (zitiert in Fass 1989, S. 200f.) kurz vor dem Zweiten Weltkrieg ergab, dass ein Drittel aller männlichen Schüler irischer, ein Fünftel deutscher und ein Zehntel polnischer Abstammung waren.

Die Schule war nicht nur Konformitäts- beziehungsweise Amerikanisierungsagentin, sondern auch kulturspezifische Selektionsinstanz. Die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht war mit beträchtlichen Problemen organisatorischer Art verbunden. Wieviel Bildung für wen investiert wurde, war zu jener Zeit, als Massen von Einwanderern mit ihren schulpflichtigen Kindern in die Städte zogen, zu einer ökonomischen und politischen Frage

geworden. Von 1890 bis 1920 bildeten Einwanderer und ihre Kinder die Hälfte bis zu drei Viertel der Bevölkerung von Cleveland, Milwaukee, Boston, San Francisco, St. Louis, New York und Chicago (Fass 1989, S. 16). «Bildungsoptimierung», d.h. Homogenisierung von Lerngruppen und Spezialförderung der «Geeigneten» und gleichzeitig Vernachlässigung der vielen «Lernunfähigen» erwies sich als kostensenkend. Progressive Pädagogen jener Zeit konnten die Bildungsoptimierung mit Berufung auf ihre Doktrin der individuellen Differenzen und der individuellen Lernfähigkeiten durchsetzen. Der IQ-Test, von Alfred Binet übernommen und in den Vereinigten Staaten durch Lewis Terman für den Gebrauch in der Schule adaptiert, erwies sich als brauchbares Entscheidungsinstrument. Innerhalb von nur fünf Jahren wurde der IQ-Test als Gruppentest eingesetzt, um zuerst im Ersten Weltkrieg eine homogenere Zusammensetzung in der Armee (Hakuta 1986, S. 20f.) zu erreichen, dann um den Einwanderungsbehörden pseudo-wissenschaftlich abgestützte Quotenregelungen für Einwanderer zuzuliefern (siehe Kamin 1974) und schliesslich, um in der Schule individuell abgestimmte Klassenzüge zu bilden. Dieses sogenannte «IQ-tracking» (siehe Fass 1989) gruppierte die Schüler in den Stadtteilschulen nach den Ergebnissen, die sie im sprach- und kulturgebundenen IQ-Test erzielten. Das verzerrte Testverfahren führte dazu, dass die nordamerikanische Schule durch die Kinder von Einwanderern systematisch unterschichtet wurde. Sie wurden anspruchstieferen Klassenzügen zugeteilt. Gleichzeitig konnten Kinder von englischsprachigen Einheimischen durch die Einwanderung fremdsprachiger Schüler einen sozialen Aufstieg erleben.

Eine abgeschwächtere, humanitäre Form des Amerikanisierungs-Zeitgeistes spiegelte sich in den Arbeiten von progressiv orientierten Intellektuellen jener Zeit wie z. B. John Dewey, Robert Ezra Park und Jane Addams wider. Neben dem Schulwesen waren in den ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts die Bildungsinstitutionen, Hilfswerke und Sozialdienste Schrittmacher der Assimilation. Jane Addams präsentierte das Hull-House, das sich im westlichen Einwanderungsquartier der Stadt Chicago befand, als Modell für ein Quartierzentrum, in dem sich Einwanderer ohne Verzicht auf ihre bestehenden Bindungen zur Herkunftssprache und -kultur in die amerikanische Gesellschaft assimilieren konnten (Addams 1910, s. Lissak 1983). Falls Einwanderer in ihrer kulturellen Neu-Orientierung unterstützt und dabei nicht sich selber überlassen würden, dann könnte Einwanderung nach Ansicht von Addams sogar als Quelle der kulturellen Bereicherung für die Einheimischen gesehen werden.

Multikulturelle Erziehung: nur Folklore, nur Kultur?

Die kanadische Multikulturalismus-Praxis wurde öfters kritisiert, weil sie sich vorwiegend mit Kulturfragen befasste und Projekte finanzierte, die folkloristischer Art waren. Anderen Kritikern ging die Multikulturalismus-Politik zu wenig weit. Sie verlangten von einer Multikulturalismus-Politik einen Ausweg aus der ethnischen Mobilitätsfalle. Das Schwergewicht des Multikulturalismus auf Sprach- und Kulturfragen verschleiere soziale Ungleichheit und legitimiere

letztlich die bestehenden ungleichen Mobilitätschancen für die verschiedenen ethnischen Gruppen Kanadas (s. Moodley 1975). Dass die Multikulturalismus-Politik, die in der ersten Fassung von 1971 ausschliesslich kulturpolitische Richtlinien enthielt, keine Umlagerung der ethnischen Schichtung bewirkt hat, wurde wiederholt empirisch nachgewiesen (s. Li 1988)³. Die überhöhten Erwartungen an eine Multikulturalismus-Politik sind entstanden, weil der ideologische Nutzen eines solchen Gesellschaftsmodells unterschätzt wurde.

Multikulturelle oder Interkulturelle Erziehung wurde in anderen Staaten aus ähnlichen Gründen kritisiert. In Grossbritannien beispielsweise beinhaltete Multikulturalismus anfänglich oft nur das Zelebrieren von Ethnizität und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer (s. Steiner-Khamsi 1989). Von seinen englischen Kritikern (s. Troyna & Ball 1985) wurde er deshalb als «Drei-S-Ansatz» karikiert, der den weissen Mitschülern die Lebensgewohnheiten ethnischer Minderheiten, das Binden von Saris, das Kochen von Samosas und die Musik von «Steel Bands» demonstriert.

Die Gefahr, multikulturelle Erziehungskonzepte auf die Kultur- und Folklore-Ebene zu reduzieren, hat Geschichte. Sie kann historisch auf die Bemühungen der bereits erwähnten sozialengagierten Progressiven zurückverfolgt werden, die zwecks Abschwächung und Humanisierung der strikten Amerikanisierung völkerverbindendes Gedankengut einbrachten. Mit ihrer «immigrant's gift»-Doktrin, wonach Einwanderer auch eine kulturelle Bereicherung für die amerikanische Gesellschaft darstellen könnten, wollten sie zweierlei erreichen. Erstens sollten Einwanderungsfamilien nicht mehr nur als Problemfälle und als Belastung für die amerikanische Sozialhilfe betrachtet werden, sondern als Quelle der kulturellen Bereicherung. Zweitens sollte dadurch ihr Assimilationsprozess, der ohnehin unaufhaltsam sei, durch eine temporäre Aufrechterhaltung von ethnischen Bindungen sanfter und konfliktfreier vollzogen werden. Higham (1981, S. 251) berichtet von einem Kurs aus jener Zeit, der in Springfield, Illinois, mit dem Titel «Gifts of the Nations» angeboten wurde. Darin gab man den Einwanderern die Möglichkeit, anderen über ihr Herkunftsland zu erzählen. Denselben völkerverbindenden Effekt hätte der Abendkurs in Delaware haben sollen, an dem Bindestrich-Amerikaner aus 21 verschiedenen Herkunftsländern ihre eigenen Lieder sangen und in ihren Trachten Volkstänze vorführten.

Sogar in der sozialwissenschaftlichen Forschung standen Fragen der Kulturbegegnung zwischen Zuwanderern und Einheimischen im Vordergrund. Strukturelle Bedingungen des Aufenthaltsrechts, der Arbeitsbeschäftigung und der Einreisebedingungen wurden beispielsweise in den Untersuchungen von Robert E. Park, bedeutender Soziologe der Chicago-Schule, nebensächlich behandelt. Paradoxerweise nahmen in seiner Untersuchung über das Verhältnis zwischen Amerikanern und Japanern an der US-Westküste⁴ die strukturellen Rahmenbedingungen überhand, und er musste die Studie abbrechen. Die Untersuchung fiel in die Zeit des japanischen Ausschluss-Entscheides des Kongresses, im Jahr 1924, welcher eine weitere Einwanderung von Japanern einschränkte. Dieser drastische Entscheid veranlasste den Vorsitzenden der zuständigen Forschungskommission, Ray Lyman Wilbur, den Abbruch der Untersuchung zu befürworten. Da seiner Einschätzung nach der *Mann auf der*

Strasse die soziologische Untersuchung infolge des japanischen Ausschluss-Gesetzes als eine tote Angelegenheit betrachtete, wollte er verhindern, dass die Untersuchung zu einer ‹Autopsie› anstatt zu einer ‹Diagnose› werde. Er beschloss daher, dass es das beste sei, die ganze Sache abzuschliessen (Wilbur, zitiert in Raushenbush 1979, S. 115; Übersetzung der Autorin).

Das kanadische Modell: Die Verknüpfung von Bilingualismus mit Multilingualismus

Die Spannungen zwischen den einzelnen Bevölkerungsteilen in den 60er Jahren haben das Spezifische der kanadischen Kulturpolitik, den bilingual-multikulturellen Aspekt, verursacht. Zudem grenzte sich das kanadische Modell nachdrücklich vom US-amerikanischen melting pot ab und vermochte dadurch eine Stärkung der kanadischen Identität als eigenständige Nation innerhalb des nordamerikanischen Kontinents bewirken (s. Troper 1978, Palmer 1976).

Die «stille Revolution» in Quebec (s. Handler 1988), das Aufkommen einer separatistischen Bewegung und einzelne terroristische Anschläge in den Jahren 1963–1970 haben die kanadische Regierung auf den Plan gerufen. Diese hat 1963 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich mit dem Verhältnis der beiden «Gründernationen» Kanadas, den Kanadier anglo-keltischer und den französischer Herkunft, auseinandersetzen sollte. In die Empfehlung dieser Kommission für «Bilingualismus und Bikulturalismus» wurden im vierten Band die «anderen» ethnischen Minderheiten aufgenommen. Dazu zählen all jene Kanadier, die weder zu den beiden «Gründernationen» noch zu den einheimischen Gruppen der Indianer, Inuits oder Metis gezählt werden. Aus den vier Berichtsbänden wurde die offizielle Richtlinie von 1971, des «Multikulturalismus innerhalb eines bilingualen Rahmens» geschaffen. Kanada hat offiziell zwei Landessprachen und keine Einheitskultur. Den Franco-Kanadiern wurde ihr damals wichtigstes kulturpolitisches Anliegen (s. Taylor & Sigal 1985), der Schutz der französischen Sprache, garantiert. Gleichzeitig wurde den anderen ethnischen Minderheiten das Recht zugestanden, ihre Kultur mit staatlicher Unterstützung zu pflegen und zu erhalten. Die Multikulturalismus-Richtlinie war für einige bestenfalls ein Kompromiss. Für andere, insbesondere für die nationalistische Bewegung Quebecs und für die einheimischen Gruppen zielt sie darauf ab, weiterreichende politische Forderungen zurückzubinden und in kulturelle Bahnen zu lenken.

Aus der Kolonialgeschichte Nordamerikas her ist es verständlich, dass das Konzept von «Gründernationen» und damit verbunden eine Kommission, die deren Verhältnis untersucht, den Indianern, Inuits und Metis abträglich ist (s. Burnet 1976). Ihre rechtliche Stellung als einheimische Gruppen ist in separaten Grundsätzen und Gesetzen verankert. In der Multikulturalismus-Politik hingegen werden sie, wie die Angehörigen von anderen ethnischen Minderheiten, als Einzelpersonen betrachtet, die sich in das Gesamtbild des kulturellen Mosaiks einfügen. Im Gegensatz zu anderen ethnischen Minderheiten sind sie

zahlenmässig viel zu unbedeutend, um Farbe und Motiv des kanadischen Gesellschaftsbildes mitbestimmen zu können.

Die Erweiterung des Blickfeldes von einem bikulturell-bilingualen Sichtwinkel zu einem des Multikulturalismus ist auch bei den französischsprachigen Kanadiern auf Ablehnung gestossen: sie sahen darin eine Strategie der Kanadier anglo-keltischer Herkunft, von den nationalen Rechtsansprüchen der Französischsprachigen abzulenken (s. Breton 1979). Die Französischsprachigen werden, nach ihrer Ansicht, in der Multikulturalismus-Richtlinie lediglich zu einer weiteren kanadischen Minderheit gemacht und dadurch in ihren Privilegien als «Gründernation» eingeschränkt. Die Unterstützung der «anderen» ethnischen Minderheiten sei Wasser auf die Mühle der englischsprachigen Provinzen, da sich Einwanderer immer schon dort niederliessen, sich an die anglo-keltische Kultur assimiliert haben und englischsprachig wurden. In Quebec hingegen gab es gesamthaft weniger Einwanderungsströme. Zudem haben es einzelne ethnische Minderheiten verstanden, innerhalb der Provinz Quebec eine englischsprachige Enklave zu bilden. Die jüdische Gemeinde in Montreal, Provinz Quebec, die durch den regen Kontakt mit den anderen englischsprachigen jüdischen Gemeinden Nordamerikas den englischen Sprachgebrauch beibehalten konnte, ist ein Beispiel dafür.

Es waren also vor allem die sogenannten «enteigneten ethnischen Minderheiten», die sich bei der kanadischen Regierung für eine Sozialpolitik des kulturellen Pluralismus stark gemacht haben. Sie haben sich dafür eingesetzt, dass an die offizielle Bilingualismus-Richtlinie auch eine des Multikulturalismus angehängt wird. Für die osteuropäischen Einwanderer aus Letland, Litauen, Estland, Ostpolen und vor allem aus der Ukraine ist es grundlegend, ihre Sprache und Kultur gewissermassen in der kanadischen Diaspora zu erhalten. In ihrem eigenen Verständnis betrachten sie sich als enteignete Volksgruppe («dispossessed minorities»), da sie in der Sowjetunion keine Nation mehr bilden. Es waren auch diese Minderheiten, die sich neben den christlichen Gruppen etwa der Mennoniten und der Hutterer in der Landwirtschaft angesiedelt haben und wesentlich zum Aufschwung der kanadischen Landwirtschaft beigetragen haben. Wenn schon von «Gründernationen» die Rede sei, dann sollen, gemäss der einflussreichen Stimme der ukrainischen Kanadier (s. Hlynka 1981), auch ihre Verdienste wenigstens symbolisch in einer Multikulturalismus-Grundsatzzerklärung anerkannt werden. Schliesslich seien sie es gewesen, die durch Ansiedlung in Westkanada die Prärie-Provinzen Manitoba, Alberta und Saskatchewan «eröffnet» haben.

In der Einleitung zum Multikulturalismus-Gesetz (Multicultural Policy 1988; Übersetzung der Verfasserin) steht, dass *die Regierung Kanadas die Verschiedenheit der Kanadier bezüglich ihrer Hautfarbe, ihrer nationalen oder ethnischen Herkunft sowie ihrer Religion als wesentliches Merkmal der kanadischen Gesellschaft anerkennt. Die Regierung bekennt sich zu einer Politik des Multikulturalismus, die dazu bestimmt ist, das multikulturelle Erbe Kanadas zu bewahren und zu fördern. Gleichzeitig steht sie dafür ein, dass die Gleichwertigkeit aller Kanadier im wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Leben unabdingbar ist und erlangt werden muss.* Die in der Einleitung erwähnte Legitimationsgrundlage für die aktuelle Multikulturalismus-Politik,

nämlich die moralische Verpflichtung, das *multikulturelle Erbe Kanadas zu bewahren* (Multicultural Policy 1988), lässt zu Recht eine «Erfindung von Traditionen» vermuten. Im Abschnitt über das überarbeitete, multikulturelle Geschichtsverständnis werde ich auf den ideologischen Gehalt der Multikulturalismus-Richtlinie eingehen.

Die Modifikationen aus dem Jahr 1988 weisen darauf hin, dass der kulturpolitische Grundsatz um eine strukturelle Dimension erweitert wurde. Dies kann als Antwort auf die Kritik ethnischer Verbände gelesen werden, die beklagt haben, dass die Multikulturalismus-Richtlinie aus dem Jahr 1971 von Niemandem, der in Kanada Jemand ist, ernstgenommen wurde, weil sie lediglich Ethnizität – verstanden als Volkstanz und Ethnische Studien – fördere (s. Lupul 1983). Erstmals wird dem Staatsapparat ausdrücklich eine Avantgardefunktion bei der Umsetzung von Prinzipien der sozialen Gleichheit auferlegt.

Staatliche Institutionen als Promotoren und Monitoren für die neue nationale Identität

In den Ausführungen zum Gesetz werden in sechs Punkten die kanadischen Bundesstellen aufgefordert (Multiculturalism Policy 1988; Übersetzung der Verfasserin), die Richtlinien in ihrem Wirkungsfeld umzusetzen:

... Es wird zudem bekanntgegeben, dass gemäss politischer Richtlinie der kanadischen Regierung sämtliche Bundesinstitutionen dazu angehalten werden:

(a) sicherzustellen, dass Kanadier jeglicher Herkunft die gleichen Möglichkeiten haben, um Anstellung und berufliches Fortkommen in den besagten Einrichtungen zu finden;

(b) politische Richtlinien, Programme und Praktiken zu fördern, die Individuen und Gemeinschaften jeglicher Herkunft besser befähigen, zur anhaltenden Entwicklung Kanadas beizutragen;

(c) politische Richtlinien, Programme und Praktiken zu fördern, die das Verständnis und den Respekt vor der Vielfalt der Angehörigen der kanadischen Gesellschaft vergrössern;

(d) statistische Angaben zu sammeln, um die Entwicklung von politischen Richtlinien, Programmen und Praktiken zu ermöglichen, welche der multikulturellen Realität Kanadas entsprechen und angemessen berücksichtigen;

(e) auf angemessene Weise Gebrauch zu machen von den Sprachfähigkeiten und dem kulturellen Verständnis von Individuen jeglicher Herkunft, und

(f) allgemein, weiterzufahren mit ihren Tätigkeiten, die der multikulturellen Realität Kanadas entsprechen und die darauf Rücksicht nehmen».

Als Aufsichtsbehörde über eine staatliche Einrichtung sind Schulbehörden den aufgeführten Grundsätzen unterstellt. Sie bezeichnen sich selber als «equal opportunity employer», die in ihren Anstellungsgrundsätzen Minderheiten bevorzugt behandeln. In einzelnen Provinzen (siehe z. B. Ontario Ministry of Labour 1984) sind die Schulbehörden verpflichtet, die ethnische Herkunft des Stellenbewerbers zu erfassen, damit bei Anstellungen die demographische

Zusammensetzung der Schulgemeinde berücksichtigt und im Schulpersonal adäquat repräsentiert werden kann.

Im Bericht des parlamentarischen Ausschusses für Multikulturalismus (Multiculturalism Directorate 1987a) werden in 44 Empfehlungen jene Bereiche ausgeführt, die vermehrt multikulturalisiert werden sollen: z. B. demographisch adäquate Repräsentanz bei der Besetzung politischer Ämter, längere Sendezeit und grössere finanzielle Unterstützung der Medien in den Sprachen der ethnischen Minderheiten sowie vermehrte Forschungsförderung für ethnische Studien. Ungefähr ein Drittel der Empfehlungen beziehen sich auf den Bildungs- und Wissenschaftssektor. Die Schule nimmt eine Schlüsselstellung ein bei der Umsetzung der multikulturellen Gesellschaftsprogrammatik. Zwei schulische Massnahmen, die auf eine Multikulturalisierung des kulturellen und sprachlichen Selbstverständnisses im Unterricht zielen, verdienen besondere Beachtung: die Überarbeitung von Geschichtslehrmitteln und die Institutonalisierung des Unterrichts in den Minderheitensprachen.

Die «Erfindung von Tradition» im multikulturalisierten Geschichtsunterricht

Historische Fakten und Mythen darüber, welche ethnischen Gruppen wieviel für den Aufbau der Nation erarbeitet, erkämpft und erlitten haben, bilden den Überbau für die Definition von nationaler Zugehörigkeit (vergl. Anderson 1988). Die um die Jahrhundertwende vorherrschende anglo-konforme Ideologie wich allmählich einem neuen multikulturellen nationalen Selbstverständnis, das Einwanderungsgruppen einbezog. Beide Ideologien haben aktuelle interethnische Konflikte umgelagert und jeweils neue ethnische Gruppen in die kulturelle Hegemonie eingebunden, beziehungsweise ausgelassen. Im einen Fall wurde der Konflikt zwischen «alten» und «neuen» Einwanderungsgruppen (aus Süd- und Osteuropa), im anderen Fall zwischen sekundären ethnischen Gruppen (Einwanderern) und primären ethnischen Gruppen (Franco-Kanadier, Inuits, Indianer) angegangen. Die Ideologie der nationalen Zugehörigkeit zielte darauf ab, die «neuen» und später die primären ethnischen Gruppen aus der kulturellen Hegemonie auszuschliessen. Die kohäsive und identitätsstiftende Wirkung einer solchen Ideologie wurde in beiden Fällen von Einwanderern der dritten Generation anvisiert, die den neuen Mittelstand ausmachten und als ethnische Gruppe zunehmend heterogen wurden. Ihre kollektive Einbindung in die kulturelle Hegemonie löste kurzfristig ihre eigenen, intraethnischen Schichtungsprobleme.

Die Modifikation der kanadischen Nationalhymne im Jahr 1968, die im Titel dieses Beitrags auszugsweise aufgenommen wurde, widerspiegelt die veränderte Ideologie der nationalen Zugehörigkeit. Die zwei Zeilen *From far and wide, O Canada, We stand on guard for thee* beziehen sich auf Einwanderer, die von «fern und nah» gekommen sind und ihre Loyalität zum Staat bekunden. Bezeichnenderweise ist diese Erweiterung der Nationalhymne nur in der englischsprachigen Version anzutreffen. Die französische Version der Nationalhymne hingegen hat keine multikulturelle Anpassung vorgenommen.

Die Besetzung des Amtes des Generalgouverneurs ist das zweite Beispiel, das die Multikulturalisierung von ideologisch beladenen Symbolen veranschaulicht. Da Kanada zum Commonwealth gehört, ist Königin Elisabeth II Regierungsoberhaupt. Offiziell vertreten in Kanada wird sie durch den Generalgouverneur beziehungsweise durch die Generalgouverneurin. Lange Zeit waren die Generalgouverneure, die von der britischen Regierung bestimmt werden, immer britische Staatsangehörige männlichen Geschlechts. Danach wurde das Amt nacheinander durch einen Kanadier francophone, ethnischer (ukrainisch-deutsch) Abstammung und schliesslich von einer Kanadierin besetzt.

Ansprüche an eine Multikulturalismus-Politik werden zwangsläufig enttäuscht, wenn ihr Symbolcharakter nicht angemessen berücksichtigt wird. Der Begriff «Multikulturalismus» drückt semantisch drei verschiedene Realitäten aus: eine reale Sozialpolitik, die demographische Zusammensetzung der Bevölkerung Kanadas und eine Ideologie (vergl. Isajiw 1975). In der ideologischen Ausprägung ist das Bild der Einheit in der Vielfalt überstrapaziert und mit einer Reihe von Mythen belegt (s. Burnet 1979). In der Multikulturalismus-Ideologie ist das eingetreten, was gemäss Hobsbawms (1983a) bei geschichtlich neuen sozialen Phänomenen eintritt: Es werden Traditionen erfunden, um das geschichtlich Neue in der Gegenwart zu verankern. Der Rekurs auf eine ruhmvreiche, multikulturelle Vergangenheit in Kanada und die selbstaufgerlegte Verpflichtung *das multikulturelle Erbe Kanadas zu bewahren* (Multiculturalism Policy 1988) lässt Analogien erkennen zur «Erfindung von Traditionen» im Nationalismus des 19. Jahrhunderts und im nordamerikanischen Nativismus der Jahrhundertwende.

In Zeiten der Nationalstaatengründungen in Europa, speziell in ihrer totalitären Ausprägung des 19. Jahrhunderts, wurden Helden und Märtyrerfiguren neu bestimmt. Sie lösten die alten Idole ab, welche für die regionalen Gemeinschaften wichtig waren. Die nationalen Figuren sind Symbole, die für die fiktive Einheit «Nation» erfunden wurden. Nationalhymnen, Fahnen und Personifikationen der «Nation» (wie z. B. Wilhelm Tell) sind solche Symbole, welche die neu geschaffene Pseudo-Gemeinschaft, die «Nation», zusammenkitten sollen. Sie sind Ausdruck einer «erfundenen Tradition» (Hobsbawm 1983a) und zielen darauf ab, eine geschichtliche Neuheit, in diesem Fall die «Nation» zu legitimieren, indem eine Geschichte der Einheit der Nation nachkonstruiert wird. Die Zeitspanne vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg ist eine historische Epoche, in der in vielen Staaten nationalistische Symbole gehäuft auftraten. Zu dieser Zeit verfielen auch in der Schweiz Politiker und Kulturschaffende gleichermaßen der erfundenen Tradition und benutzten Bezeichnungen wie «die Schweizer, das gesonderte Volk Gottes», «homo alpinicus» oder der «Altar der Berge», um die Einheit und Grösse der Nation, ihrer Einwohner und ihrer Natur auszudrücken (Jost 1987).

Die nativistische Bewegung in den USA und Kanada erlebte mit der massiven Einwanderung aus Europa Auftrieb und konnte die fremdenfeindliche Stimmung sozialpolitisch ausnutzen. Sowohl das Ausmass der Einwanderung als auch ihre residentielle Konzentration in den Städten war geschichtlich neu. Bestandteil der «erfundenen Tradition» um die Jahrhundertwende war die

Einführung eines nativistischen Staatsbürgerkonzeptes, das äussere und innere Feinde zu lokalisieren vermochte. Es wurde nicht anerkannt, dass es patriotische und nicht patriotische Amerikaner gibt. Vielmehr wurde die ganze Bevölkerung unterteilt in Amerikaner und «Un-Amerikaner». Un-Amerikanisch waren diejenigen, die die erforderlichen Assimilationsleistungen, d.h. vor allem den Erwerb der englischen Sprache und die Aufgabe der HerkunftsSprache und -kultur nicht erbrachten. Hobsbawm (1983b) zeigt Analogien auf zwischen dem nordamerikanischen Konzept der Staatsbürgerschaft und Bismarck's Konzeption von Anti-Nationalität, in dessen Folge gewisse Bevölkerungsteile, insbesondere deutsche Sozialisten, Juden und Zigeuner, zu «vaterlandslosen Gesellen» deklassiert und von einer nationalen Identität als Deutsche ausgeschlossen wurden⁵.

Während die Symbole des europäischen Nationalismus und des nordamerikanischen Nativismus verschiedentlich untersucht wurden (Anderson 1988, Higham 1981, Hobsbawm 1983b), werden bisher wenig Analogien hergestellt zu den Symbolen des Multikulturalismus und der Ethnizitätsbewegung der 60er Jahre.

Die Multikulturalisierung des Geschichtsverständnisses und der Schulsprachen sind Symbole, die eine kohäsive Wirkung auf die «multikulturelle kanadische Gesellschaft» haben sollen. So wie ehemals Fahnen, Nationalsprachen, Nationalhymnen und Nationalhelden keinen anderen Sinn hatten als die Pseudo-Gemeinschaft «Nation» zusammenzukitten und um sich von anderen Nationen abzugrenzen, werden heute Symbole angewandt, die es den Einwanderern der dritten und nachfolgenden Generationen ermöglichen, sich als Kanadier zu identifizieren.

Georg Elwert (1989) zeigt auf, wie Nationalismen und Ethnizitätsbewegungen eine Jahrhunderte alte Geschichte ihres «Volkes» postulieren. Diese Selbstdarstellung soll den Glauben erhärten, dass die Homogenität der Gruppe auf ein uraltes, gemeinsames Erbe zurückzuführen sei. Wie Elwert (1989: 442) treffend ausführt: *Die postulierte Geschichte hat ihren Sinn als Prophezeiung.*

Die Überarbeitung des kanadischen Geschichtsverständnisses soll folgende Botschaft vermitteln: Wer in der Vergangenheit einen Platz in der kanadischen Gesellschaft einnehmen konnte, hat in diesem Land auch eine Zukunft. Erstmals mit der Multikulturalismus-Politik soll den ethnischen Minderheiten, wenigstens symbolisch, ein eigenständiger und verdienstvoller Platz in der kanadischen Geschichte zugewiesen werden. Das überarbeitete Geschichtsverständnis dokumentiert die Rolle der anderen ethnischen Minderheiten beim Aufbau der heutigen kanadischen Nation.

Die Multikulturalismus-Direktion leistete einen finanziellen Beitrag zur Geschichtsforschung über die Völker Kanadas und hat eine Serie mit dem Titel «A History of Canada's People» herausgegeben. In einzelnen dieser Geschichtsbände ist das Bild des gemeinsamen, Jahrhunderte alten multikulturellen Erbes überstrapaziert. Das Geschichtsbuch über die portugiesische Einwanderung von Grace Anderson & David Higgs (1983) beispielsweise attestiert zwar, dass die portugiesische Einwanderung erst ab 1953 beachtlich war. Trotzdem wird in diesem Band versucht, den vermeintlich Jahrhunderte alten por-

tugiesischen Einfluss auf die kanadische Gesellschaft historisch zu belegen. Lediglich aufgrund von portugiesischen Notizen auf einem Weltatlas wird angenommen, dass damals zwei portugiesische Seefahrer auf ihren «Entdeckungsreisen» neben Grönland auch auf Labrador und Hudson Bay in Kanada gestossen sind. Die Durchgangsreise dieser beiden Portugiesen wird ins Jahr 1537 zurückdatiert. Das kanadische Geschichtsbuch von Anderson & Higgs (1983) markiert diesen Vorfall als Geburtsstunde einer kontinuierlichen kulturellen Bereicherung durch portugiesische Einwanderer und der Kulturgegung zwischen «Kanadiern» und «Portugiesen». Elwert (1989, S. 442) weist darauf hin, dass eine solche Geschichte *zgleich falsch und produktiv innovativ sein kann*. Denn die Selbstdarstellung ist ein auf die Vergangenheit projiziertes Modell davon, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse sein sollten.

Eine weitere Multikulturalisierung von Lehrmitteln auf der Volksschulstufe ist zu erwarten, da die Multikulturalismus-Direktion für den Ausbau von Ethnischen Studien in Lehre und Forschung finanzielle Mittel zur Verfügung stellt (siehe Multiculturalism Directorate 1987a).

Das Modell der kulturellen Bereicherung in den Schulen von Toronto

Schulmodelle, die auf eine Zweisprachigkeit der Schüler zielen, werden in Englisch und Französisch – in Form von Französisch-Immersionssprogrammen (in anglophonen oder zweisprachigen Provinzen) oder in Englisch und Ukrainisch, Hebräisch, Deutsch oder Arabisch (vorwiegend in den Prärieprovinzen) angeboten. Grundprinzip sämtlicher zweisprachiger Modelle ist der vorwiegende Gebrauch der entsprechenden Minderheitensprache (Französisch, Ukrainisch, Hebräisch, Deutsch oder Arabisch) als Unterrichtssprache während der ersten Kindergarten- und Primarschuljahre. Im Schuljahr 1986/87 besuchten landesweit 202 000 Schüler anglophoner oder ethnischer (d. h. in diesem Fall nicht-englischsprachiger) Herkunft Französisch-Immersionssprogramme (Gibson 1987). In der Provinz Ontario sind es fast 6 Prozent sämtlicher Schüler.

Im folgenden soll auf jene Unterrichtsprogramme eingegangen werden, in denen die jeweilige Minderheitensprache nicht als Unterrichtssprache, sondern als Fach vermittelt wird. Die sogenannten «Heritage Languages», die zweieinhalb Stunden pro Woche erteilt werden, sind mit den in der Schweiz durchgeführten Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur vergleichbar.

In Toronto, Provinz Ontario, ist der Unterricht in den Minderheitensprachen als «cultural enrichment program» konzipiert. Dieses kulturelle Bereicherungsprogramm zeichnet sich durch fünf Merkmale aus:

1. die Ansetzung der Sprachkurse während der regulären Unterrichtszeit
2. die Zulassung von Teilnehmern jeglichen Sprachhintergrunds
3. das breite Sprachprogramm
4. die staatliche Organisation, Aufsicht und Finanzierung sowie
5. die finanzielle Unterstützung von kulturellen Aktivitäten nicht-sprachlicher Art.

Die Ansetzung der Sprachkurse während der regulären Unterrichtszeit, *erstes* Kennzeichen des «cultural enrichment program», hat die innerstädtische

Schulbehörde von Toronto im Jahr 1983 dazu veranlasst, den Schultag für alle Schüler und für alle Lehrer um eine halbe Stunde zu verlängern. Heute umspannt der Schultag auf der Primarschulstufe eine Blockzeit von 8.50–15.20 Uhr. Neben einer Auswahl von Minderheitensprachen werden in den entsprechenden Schulen auch ein Alternativprogramm (meist Zeichnen oder Basteln) angeboten. Schüler können sich Anfang des Schuljahres entscheiden, ob sie in der entsprechenden halben Stunde einen Sprachkurs oder das Alternativprogramm belegen wollen. Zudem gibt es weiterhin Kurse ausserhalb der ordentlichen Schulzeit, am späten Nachmittag oder an Wochenenden. Dieses extracurriculare Angebot ist vor allem für kleinere Sprachminderheiten wichtig, da sie zu wenig interessierte Teilnehmer schulweise versammeln können, um einen Sprachkurs zu eröffnen. Dieser innerstädtische Schulkreis, der sich dem kulturellen Bereicherungsprogramm verpflichtet, ist einer von sechs Schulkreisen Torontos. In diesem einen Schulkreis werden in 201 Schulen «Heritage Classes» angeboten. Die 583 Kurse decken 33 verschiedene Sprachen ab und werden von über 10 000 Schülern besucht. Der grösste Anteil entfällt auf chinesische (Kantonesisch), italienische, griechische, portugiesische, spanische und vietnamesische Kurse. Von den 583 Kursen sind fast die Hälfte im Schultag integriert (Toronto Board of Education 1988).

Zweitens stehen die kulturellen Bereicherungsprogramme allen Schülern zur Teilnahme offen. Bei der Einschreibung im innerstädtischen Schulkreis Torontos erhalten die Eltern eine Broschüre, in der sämtliche Kurse in den Minderheitensprachen angeführt sind (Toronto Board of Education 1989). Schüler jeglicher ethnischer Herkunft können sich in solche Sprachkurse einschreiben. Tatsächlich haben nach Einschätzung des Erziehungsministeriums von Ontario rund fünfzehn Prozent der Kursteilnehmer einen anderen sprachlichen Hintergrund als den des Sprachkurses, den sie belegen. Die Sprachlehrer sind darauf vorbereitet, in der Klasse einzelne Schüler vorzufinden, die keinerlei Kenntnisse in der entsprechenden Minderheitensprache mitbringen.

Das *dritte* Kennzeichen des Programms ist die Vielfalt der angebotenen Sprachen. Dies hängt damit zusammen, dass interessierte Eltern bei den Schulbehörden die Eröffnung eines Kurses beantragen können. Seit September 1989 sind Schulgemeinden in der Provinz Ontario verpflichtet (Education Amendment Act 1989, Bill 5), einen Kurs zu eröffnen, falls 25 Eltern dafür einen schriftlichen Antrag stellen. Diese Regelung sagt nichts über die effektive Klassengrösse aus. Es liegt im Ermessen der entsprechenden Schulgemeinde, die minimale Teilnehmerzahl für die Einrichtung und Abhaltung eines Kurses festzulegen. Das Spektrum der angebotenen Sprachen hat sich innerhalb von zehn Jahren von ursprünglich 30 Sprachen im Schuljahr 1977/78 auf 62 Sprachen im Schuljahr 1987/88 erweitert.

Die Kosten für die Kurse werden, *viertens*, nicht von den einzelnen Schulgemeinden getragen, sondern vom Erziehungsministerium der Provinz. Schulgemeinden mit einem hohen Anteil von Schülern aus Sprachminderheiten werden somit für die zusätzlichen Fördermassnahmen finanziell entlastet. Organisation, Aufsicht und Finanzierung des Unterrichts in den Minderheitensprachen sind seit 1977 Staatsaufgabe. Ähnlich wie in der Schweiz wurden sie vorher entweder von den konsularischen Vertretern der Herkunftsländer

oder von Elternvereinigungen getragen. Seit der Institutionalisierung der Sprachkurse hat sich ihre Anzahl mehr als verdoppelt⁶. Im gleichen Zeitraum wurden zunehmend kleinere Klassen gebildet: War die durchschnittliche Klassengröße für den Unterricht in den Minderheitensprachen im Jahr 1977/78 noch 26,8 Schüler, betrug sie im Schuljahr 1986/87 nur noch 20,8 Schüler. Im Jahr 1988 hat das Erziehungsministerium der Provinz Ontario den Schulgemeinden für den Unterricht in «heritage languages» insgesamt 12,8 Millionen kan. Dollar rückvergütet. Zusätzlich wurden je eine halbe Million für die Fortbildung der Lehrkräfte und für die Herstellung didaktischer Materialien ausgegeben. Die Multikulturalismus-Direktion und das Erziehungsministerium von Ontario haben Forschungs- und Entwicklungsarbeiten unterstützt, die sich mit dem Unterricht in Minderheitensprachen befassen (Cummins 1983, Cummins 1984, Multiculturalism Canada 1987b).

Dass kulturelle Bereicherung nicht auf die Durchführung von Sprachkursen eingeschränkt wird, ist die *fünfte* Besonderheit des Modells in Toronto. Die ethnischen Interessenverbände haben mit finanzieller Unterstützung der Multikulturalismus-Direktion eigene Sport-, Freizeit-, Musik-, Tanz- und Theatervereine gebildet, die Interessenten zur Teilnahme offen stehen. Die ethnischen Gruppen haben verschiedene Vorstellungen darüber, ob und wie Ethnizität am besten gefördert werden soll. Zum einen hängen diese Konzeptionen mit der politischen und wirtschaftlichen Situation im Herkunftsland zusammen, zum anderen mit der Dauer ihres Aufenthalts in Kanada. Die sogenannten enteigneten Volksgruppen (z. B. Ukrainier, Litauer) der 3.–5. Einwanderungsgeneration, Flüchtlinge (z. B. Iraner) und Einwanderer der ersten und zweiten Generation (z. B. Portugiesen, Hong-Kong-Chinesen) erachten die Erhaltung der Sprache für die Kohäsion ihrer ethnischen Gruppe als wichtig.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag hat die Wirkung schulischer Sozialisationsprozesse auf die Herausbildung, beziehungsweise auf die Veränderung nationaler Identität in Kanada untersucht. Zu diesem Zweck wurden zwei Epochen der nordamerikanischen Geschichte, in welchen entgegengesetzte Ideologien der nationalen Identität propagiert wurden, miteinander verglichen. Inwieweit die Ideologie des Multikulturalismus und ihre Anwendung in der kanadischen Sozialpolitik auf die Basis einwirkt, sei dahingestellt. Es ist auffallend, wie wenig ihre Wirkung etwa auf die Ethnizitätsbildung oder auf den Abbau von Diskriminierungen gegenüber ethnischen Minderheiten evaluiert wurde. Ich führe dies auf den Symbolcharakter zurück, den die Multikulturalismus-Politik einnimmt. Die Signalwirkung von «erfundenen Traditionen» und von multikulturellen Symbolen auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft sollte jedoch nicht abgewertet werden. Schliesslich ist es, wie Rudolph Vecoli (1985, S. 16) ausführt, gesünder, «ethnischen Stolz» zu haben anstatt «ethnische Scham». Ebenso ist es produktiv innovativer, als ethnische Minderheit oder als «Ausländer» in der nationalen Geschichte, und somit in der entsprechenden Gesellschaft einbezogen anstatt aus ihr ausgeschlossen zu sein.

Nachfolgende Übersicht fasst die in historischer Perspektive vorgenommene Gegenüberstellung zusammen.

1900–1920	1970–1990
<p><i>Ethnische Konflikte</i></p> <p>hauptsächlich zwischen «alten» (Nord- und Mitteleuropa) und «neuen» Einwanderungsgruppen.</p> <p>Konfliktlösung zugunsten der alten Einwanderungsgruppen. Sie werden in die kulturelle Hegemonie der Anglophonen aufgenommen.</p>	<p>hauptsächlich zwischen primären ethnischen Minderheiten (Franco-Kanadier, Indianer, Inuits) und Anglo-Kanadiern.</p> <p>Konfliktlösung zugunsten sämtlicher Einwanderungsgruppen der dritten und nachfolgenden Generationen. Die franco- und authochtonen Kanadier werden aus der Multikulturalismus-Politik ausgeschlossen. Ihre Rechte werden in anderen Richtlinien und Abkommen geregelt.</p>
<p><i>Gesellschaftsmodell</i></p> <p>Anglo-Konformität und teilweise Melting-Pot (Schmelztiegel) aller europäischen Einwanderer</p>	<p>Kultureller Pluralismus</p>
<p><i>Sozialpolitische Programmatik</i></p> <p>Assimilations- und Amerikanisierungsfeldzug der Progressiven Partei (USA) Anglo-Konformitäts-Politik (Kanada)</p>	<p>«New Ethnicity»/Affirmative Action-Bewegung (USA)</p> <p>Multikulturalismus-Politik in einem bilingualen Rahmen (Kanada)</p>
<p><i>Schulisches Sozialisationsziel:</i> Nationale Identität als ... 100-prozentige (Amerikaner bzw. Kanadier)</p> <p><i>Beispiele:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - «IQ-tracking» als ethno-spezifisches Selektionskriterium - Entwicklung des katholischen Privatschulwesens als gegen-assimilative Institution 	<p>Bindestrich-Amerikaner bzw.-Kanadier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demografische Repräsentanz in Anstellungen - Multikulturalisierung des Lehrplans (neues Geschichtsverständnis) - Institutionalisierung von Minderheitensprachen im Sinne eines kulturellen Bereicherungsprogramms

Aus der Gegenüberstellung der beiden Epochen 1900–1920 und 1970–1990 lassen sich, mit Blick auf schulische Sozialisationsprozesse, folgende drei Schlussfolgerungen ableiten:

(1) Schule hat ihren Sozialisationsauftrag, soziale und nationale Kohäsion beim Schüler identitätswirksam einzubinden, an das jeweils vorherrschende Gesellschaftsmodell angepasst. In diesem Jahrhundert hat sie nacheinander zwei entgegengesetzte Konzeptionen von nationaler Einheit und nationaler Identität vertreten.

Anfang des Jahrhunderts war nationale Identität in Kanada an ein monokulturelles Gesellschaftsverständnis gebunden. Weisse, protestantische, angelsächsische und englischsprachige Kanadier belegten das Zentrum dieser Nation. Ihnen galt das Verdienst und die Geschichte der kanadischen Nation. Die anderen Einwohner, die an dieser Macht teilnehmen wollten, mussten von der Peripherie, von der Marginalität ins Zentrum rücken. Assimilation war der Weg dazu. Anglo-Konformität beziehungsweise Amerikanisierung in den USA gab ihnen diese individuelle Möglichkeit, ihre soziale Position innerhalb der nordamerikanischen Gesellschaft aufzubessern.

Als sich in den 70er Jahren das multikulturelle Gesellschaftsmodell als Lösung für die politischen und ethnischen Konflikte durchsetzte, wurde der Sozialisationsauftrag der Schule geändert. Jetzt ging es darum, eine neue nationale Identität aufzubauen, die auf einem multikulturellen Gesellschaftsbild basierte. Die Pflege und Erhaltung von Minderheitensprachen wurde zur Staatsaufgabe. Das Geschichtsverständnis, wer die kanadische Nation gegründet und wer für ihren Aufbau wieviel investiert hat, wurde korrigiert. Zweisprachigen Kanadiern wurde in staatlichen Institutionen ein neuer Arbeitsmarkt eröffnet. Schulische Sozialisation zur Amerikanisierung und Assimilisierung war nicht mehr gefragt. Angesagt war eine Multikulturalisierung, die vorerst durch die Schule vorangetrieben werden sollte.

(2) Die kanadische Schule hat bei der Herausbildung beziehungsweise Korrektur hergebrachter nationaler Identität eine gesellschaftliche Schlüssel-Stellung eingenommen.

Die Schule hat sowohl den Amerikanisierungs- und, siebzig Jahre später, den Multikulturalisierungsfeldzug angeführt. In ihren Eigenschaften als demokratischer Gemeinplatz und als Verwalterin kulturellen Kapitals konnte sie den Sozialisationsauftrag, eine neue nationale Identität zu fördern, erfolgreich durchführen.

Als Wächterin kultureller Hegemonie ist sie dazu legitimiert, eine soziale Wertung kultureller Werte vorzunehmen. Welche Bevölkerungsschichten im Lehrplan vertreten und wessen Geschichte und Sprachen ausgelassen sind, bilden den Kern jenes gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses, der Bildung in Gang setzt. In der kanadischen Schule sind Ansätze erkennbar, wie sich das kulturelle Kapital multikulturalisiert hat. In diesem Beitrag wurden als Beispiele die Änderung des Geschichtsverständnisses und der staatlich verordnete Unterricht in den Minderheitensprachen aufgeführt.

Zudem hat Schule als demokratischer Gemeinplatz auf interaktioneller Ebene Modellcharakter. In dieser genuin hierarchischen, sozialen Institution repräsentieren «lediglich» die Klienten, d.h. die Schüler, die ethnische Zusam-

mensetzung der Bevölkerung. Im Freire'schen (Freire 1973) Bild der Schule als Bank, der Bildung als Kapitalanlage, des Lehrers als Bankangestellter sowie – am anderen Ende, auf der Empfängerseite – des Schülers als Kunde gesprochen, könnte die kulturelle Hegemonie in der Schule folgendermassen umschrieben werden: die Bankangestellten, die den Klienten Anteilscheine ausstellen (d.h. der Lehrkörper) sind von ihrer ethnischen Herkunft her identisch mit denjenigen, die den Betrag der Anteilscheine festlegen. Wenn also in staatlichen Institutionen eine Anstellung von Minderheiten begünstigt wird, so ist eine positive Auswirkung auf den Sozialisationsprozess von Schülern aus ethnischen Minderheiten zu erwarten.

(3) Das Konzept der kulturellen Bereicherung hat in den 80er Jahren Eingang in die Interkulturelle Pädagogik deutschsprachiger Länder gefunden. Aus geschichtlicher Perspektive ist die Reduktion pädagogischer und sozialpädagogischer Interventionen auf eine Kulturebene abzulehnen.

In seinem Entstehungszusammenhang betrachtet, war das Aufgreifen der kulturellen Bereicherungsdoktrin zunächst ein Fortschritt. «Ausländer» erhielten dadurch eine aktiverere Rolle. Wie an früherer Stelle bereits erwähnt, war die sogenannte «Ausländerarbeit» auf Integrationshilfen reduziert, die in vielerlei Hinsicht an die Massnahmen der umstrittenen kompensatorischen Erziehung erinnern. Im Zuge der Diskussion über vermehrte Chancengleichheit hätten die «Defekte» der einheimischen Arbeiterkinder abgebaut werden sollen. In den 70er Jahren hat sich in den westeuropäischen Staaten die Klientel der kompensatorischen Erziehungspraxis verändert. Schulisch sichtbar benachteiligt waren nicht mehr nur die einheimischen Arbeiterkinder, sondern vor allem und immer mehr die Einwandererkinder. «Defizite», die es nun bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den 70er Jahren pädagogisch und sozialpädagogisch zu beheben galt, waren beispielsweise ihre konfliktbeladene Mehrsprachigkeit, ihre kulturell bedingte «Andersartigkeit» sowie die angebliche Orientierungslosigkeit der Eltern. Die Definition der ausländischen Wohnbevölkerung als hilfsbedürftig, defizitär und therapiebedürftig wurde zum Teil auch in der sozialpädagogischen Forschung und Praxis aufgegriffen. Als Folge davon wurden spezielle Betreuungs-, Freizeit-, Beratungs-, Begegnungs- und Erwachsenenbildungsangebote eingerichtet (siehe Griese 1984). Die Ausländer waren jeweils die Passiven, die Empfänger und zum Teil die Entmündigten. Diese Rolle wurde, allerdings eingeschränkt auf das Folkloristische und auf ausländische Frauen, in den 1980er Jahren durchbrochen: Ausländerinnen durften aus der multikulturellen Mottenkiste schöpfen: kochen, singen, tanzen und erzählen. In gut gemeinter Absicht hätte damit demonstriert werden sollen, dass ausländische Familien nicht nur Probleme haben und Probleme verursachen, sondern durchaus auch etwas Kulturelles zu bieten haben. Bezeichnenderweise hat die Schule diese verkürzte Konzeption von Interkultureller Pädagogik fast nur auf der Kindergarten- und Primarschulstufe aufgegriffen.

Den Ursprung hat die kulturelle Bereicherungskonzeption in der «immigrant's gift doctrine», einer humanistischen Version der Amerikanisierung. Die Assimilation der ersten Einwanderungsgeneration hätte dadurch erleichtert werden sollen. Das kanadische Multikulturalismus-Gesetz aus dem Jahr 1988

hat die Kritik, nämlich zuviel «immigrant's gift doctrine» und zu wenig Massnahmen zur Gleichberechtigung und Anti-Diskriminierung, berücksichtigt und seinen Geltungsbereich teilweise auf Nicht-Kulturelles wie z.B. auf das Wirtschaftsleben oder die Verteilung politischer Ämter ausgeweitet.

Die Dominanz der Kulturfrage in der deutschsprachigen Interkulturellen Pädagogik ist meiner Einschätzung nach Ausdruck einer Fehlentwicklung und hat im sozialen und pädagogischen Bereich Schaden angerichtet (Steiner-Khamsi, in Vorbereitung). Möglicherweise tritt sie vor den aktuellen politischen Ereignissen in Europa in den Hintergrund. Die Türkisierung der Ausländerfrage in der BRD, in abgeschwächter Form auch in der Schweiz und in Österreich, beruhte bisher auf dem Hervorheben kultureller Unterschiede zwischen «Ausländern», speziell Türken, und Einheimischen. Die kulturelle Distanz zwischen Ausländern und Einheimischen wurde als Haupthindernis für die gesellschaftliche Integration der Einwanderer betrachtet. Mit der Übersiedlung von Menschen aus demselben Sprach- und Kulturkreis, von der DDR in die BRD, wird die in der Interkulturellen Pädagogik vorherrschende Kulturdifferenzthese fragwürdig. Die aktuelle Übersiedlungsbewegung verdeutlicht, dass Arbeitsmigration nicht vorwiegend Probleme der kulturellen und sprachlichen Anpassung auslöst, sondern Spannungen struktureller Art (z.B. bezüglich der Wohnsituation, Arbeitssituation), die ausserschulisch gelöst werden müssen.

Die kulturelle Bereicherungsdoktrin, die in der Interkulturellen Pädagogik zunehmend vertreten wird, scheitert daran, dass sie keine gesellschaftspolitische Entsprechung hat. Es nützt wenig, der Fremdenfeindlichkeit und dem Rassismus eine pädagogische Ausländerfreundlichkeit entgegen zu setzen. Voraussetzung für ein kulturelles Bereicherungsprogramm an Schulen ist die politische Übereinkunft, ein Einwanderungsland zu sein. Wie am kanadischen Beispiel deutlich wird, kann Schule unter den gegebenen gesellschaftspolitischen Bedingungen eine aktive Rolle bei der Multikulturalisierung des nationalen Selbstverständnisses einnehmen.

Anmerkungen

¹ Einige Autoren wie beispielsweise Milton Gordon (1964) betrachten «Anglo-Konformität» und «Melting Pot» als unterschiedliche sozialpolitische Modelle. Für US amerikanische Einwanderungsverhältnisse war diese Differenzierung wichtig, da ab Mitte des 19. Jahrhunderts andere Einwanderer aus Nord- und Zentraleuropa in die kulturelle Hegemonie der Einwanderer englischer Abstammung eingebunden wurden und ihre Vorherrschaft über andere (Einheimische, Schwarze, «new immigrants» aus Ost- und Südeuropa) gemeinsam ausübten. Das Bild des kulturellen Sammelbekbens («melting pot») wurde anfangs dieses Jahrhunderts populär (s. Postiglione 1983:17) und wurde damit assoziiert, dass verschiedene (europäische) Nationalitäten zusammenschmelzen. Daraus hätte ein neues, kulturell hochwertiges Produkt entstehen sollen. In diesem Beitrag verzichte ich aus folgenden Gründen auf eine Unterscheidung der assimilativen Eingliederungsmodelle «Anglo-Konformität», «Melting-Pot» und «Amerikanisierung», obwohl sie sich geschichtlich auf unterschiedliche Einwanderungsbedingungen beziehen: Die «new ethnicity» Bewegung der 60er und 70er Jahre (s. Elschenbroich 1986), die in der Folge auch die sozialwissenschaftliche Terminologie beeinflusste, verstand sich als Protestbewegung gegen die faktische «Zwangamerikanisierung» des melting pot und setzte sie mit anderen assimilativen Modellen gleich. Noch wichtiger für die vorliegende

Fragestellung ist, dass in der kanadischen Fachliteratur (s. z. B. Bienvenue & Goldstein 1985) die Bezeichnung «Anglo-Konformität» verwendet wird, um die kulturelle Hegemonie der englischsprachigen Kanadier gegenüber den Franco-Kanadiern zu markieren. Die Epoche der «Amerikanisierung» in den USA entspricht derjenigen der «Anglo-Konformität» in Kanada.

² Giroux (1988) misst der Stellung des Lehrers besondere Bedeutung bei. Bezogen auf nordamerikanische Verhältnisse analysiert er die allmähliche Machteinbusse des Lehrers. Lehrer seien zu Manager-Pädagogen und Technokraten gemacht worden, die sich nicht mehr mit der Frage befassen, was in der Schule vermittelt werden soll, sondern wie den Schülern am wirksamsten ein vorgegebenes Wissen beigebracht wird. Lehrer müssen seiner Ansicht nach wieder zu Intellektuellen werden, die über ihre eigene Praxis reflektieren und entscheiden. Erst dann werden sie wieder zu «transformative intellectuals», d. h. Intellektuelle, die am fortlaufenden Demokratisierungsprozess der Gesellschaft aktiv mitwirken.

³ Dass ethnische Zugehörigkeit nach wie vor ein wichtiger Faktor für die Position in der kanadischen Klassenstruktur ist, belegt, meiner Ansicht nach nicht das Versagen der Multikulturalismus-Politik, sondern lediglich der Mythen und Hoffnungen, die sie ausgelöst hatte.

⁴ Park selber hat sich zwar aktiv für eine gesellschaftliche Besserstellung von schwarzen Amerikanern und von ethnischen Minderheiten eingesetzt; in seiner sozialwissenschaftlichen Arbeit hingegen liess er die politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Einwanderung beiseite. Zu jener Zeit hatte eine Gruppe von Soziologen an der Universität Chicago unter Leitung von William I. Thomas und später unter Park in ihren migrationssoziologischen Untersuchungen die Frage der Kulturgeggnung zwischen Zuwanderern und Einheimischen in den Vordergrund gestellt (s. Persons 1987). Park (1950) lokalisierte die einzelnen Etappen des Eingliederungsprozesses – Kontakt, Konflikt, Akkommodation, Assimilation – in einem festgelegten Kontinuum. Endziel der migrationsbedingten Kulturgeggnung ist die vollständige Assimilation der Einwanderer. Die kulturelle und sprachliche Angleichung ist für den Einwanderer eine Voraussetzung, um soziale Akzeptanz und berufliche Mobilität zu erlangen.

⁵ Im schweizerischen Fall wurden institutionelle Strukturen, welche früher zur Kontrolle von Juden, Fahrenden und Anarchisten benutzt wurden, übernommen, um die ausländische Wohnbevölkerung zu überwachen:

Vorläufer des «Bundesgesetzes über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer», dem ersten «Ausländergesetz», welches vom Schweizer Volk in einer Abstimmung von 1925 angenommen wurde, sind jene Gesetze, die Mitte des 19. Jahrhunderts geschaffen wurden, um die ausländischen und einheimischen «Vaganten» besser fahnden, registrieren und schliesslich zwangseinsbürgern zu können (Huonker 1987). Zudem führte dieses «Bundesgesetz die Heimatlosigkeit betreffend» vom 3.12.1850 zur Einrichtung des Amtes eines «Untersuchungsbeamten in Heimatlosensachen», welches im Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartement angesiedelt war und ähnliche Aufgaben beinhaltete wie die fast 70 Jahre später, im Jahr 1917, geschaffene Fremdenpolizei.

⁶ Quelle: Education Statistics, Ontario, 1987: Die Angaben beziehen sich auf die Provinz Ontario.

Schuljahr	Sprachen	Klassen	Schüler	Gemeinden
1977–78	30	1 968	52 713	42
1978–79	41	2 806	66 980	51
1979–80	44	3 232	76 017	51
1980–81	45	3 443	78 208	64
1981–82	47	3 689	81 993	63
1982–83	49	4 030	88 853	68
1983–84	50	4 163	88 567	73
1984–85	56	4 176	91 475	75
1985–86	58	4 364	91 110	72
1986–87	58	4 305	89 706	71

Literatur

Abrams, Richard M.: The Failure of Progressivism. In: Richard M. Abrams & Lawrence W. Levine (eds.): *The Shaping of Twentieth-Century America*. Boston: Little, Brown & Co. 1971, 207–224. (2. Auflage).

Adams, David Wallace: Fundamental Considerations: The Deep Meaning of Native American Schooling, 1880–1900. *Harvard Education Review*, 1988, 58/1, 1–28.

Addams, Jane: *Twenty Years at Hull-House*. New York 1910.

Anderson, Benedict: *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a/M: Campus 1988.

Anderson, Grace M., Higgs, David: *A History of Canada's Peoples. A Future to Inherit. Portuguese Communities in Canada*. Toronto: McClelland & Steward in association with the Multiculturalism Program 1983.

Aronowitz, Stanley; Giroux, Henry: *Education Under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey 1985.

Australian Ethnic Affairs Council: *Australia as a Multicultural Society*. Canberra: AGPS 1977.

Bienvenue, Rita M., Goldstein, Jay E. (ed.): *Ethnicity and Ethnic Relations in Canada*. Toronto: Butterworth 1985 (2. Auflage).

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett 1971.

Bourdieu, Pierre: The forms of capital. In: John G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press 1986, 240–258.

Burnet, Jean: Ethnicity: Canadian Experience and Policy. *Sociological Focus*, 1976, 9, 199–207.

Burnet, Jean: Myths and Multiculturalism. *Canadian Journal of Education*, 1979, 4, 43–98.

Breton, Raymond: From a Different Perspective: French Canada and the Issue of Immigration and Multiculturalism. *TESL Talk*, 1979, 10/3, 45–56.

Collins, James: Hegemonic Practice: Literacy and Standard Language in Public Education. *Journal of Education*, 1989, 171/2, 9–34.

Cummins, Jim: *Heritage Language Education. A Literatur Review*. Toronto, Ont.: Ontario Institute for studies in Education 1983.

Cummins, Jim (ed.): *Heritage Language in Canada: Research Perspective. Report of the Heritage Language Research Conference*. Toronto, Ont.: Ontario Institute for Studies in Education 1984.

Elschenbroich, Donata: *Eine Nation von Einwanderern. Ethnisches Bewusstsein und Integrationspolitik in den USA*. Frankfurt/M.: Campus 1985.

Elwert, Georg: Nationalismus und Ethnizität, über die Bildung von Wir-Gruppen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1989, 41, 440–464.

Fass, Paula S.: *Outside In. Minorities and the Transformation of American Education*. New York & Oxford University Press 1989.

Fend, Helmut; Knörzer, Wolfgang; Nagel, Willibald; Specht, Werner; Väth-Szusdziara, Roswith: *Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim und Basel: Beltz 1976.

Fishman, Joshua A.; *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters 1989.

Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1973.

Gibson, Judy (ed.): *French Immersion in Canada: Policies, Regulations, Procedures & Guidelines*. Ottawa: Canadian Parents for French 1987.

Giroux, Henry A.: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey 1983.

Giroux, Henry A.: *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey 1988.

Gordon, Milton M.: *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press 1964.

Gramsci, Antonio: *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers 1971.

Griese, Hartmut M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Leverkusen: Leske & Budrich 1984.

Hakuta, Kenji: *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books 1986.

Handler, Richard: *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*. Madison: University of Wisconsin Press 1988.

Harney, Robert F., Troper, Harold M.: *Immigrants. A Portrait of the Urban Experience, 1890–1930*. Toronto: Van Nostrand Reinhold 1975.

Higham, John: *Strangers in the Land, Patterns of American Nativism 1860–1925*. Westport, Connecticut: Greenwood Press 1981.

Hlynka, Isydore: *The Other Canadians*. Winnipeg: Taras Shevchenko Foundation 1981.

Hobsbawm, Eric: Introduction: Inventing Traditions, In: Eric Hobsbawm & Terence Ranger (eds.): *The Invention of Tradition*. Cambridge: University Press 1983, 1–14. (1983 a)

Hobsbawm, Eric: Mass-Producing Traditions: Europe, 1870–1914. In: Eric Hobsbawm & Terence Ranger (eds.): *The Invention of Tradition*. Cambridge: University Press 1983, 263–307. (1983 b).

Huonker, Thomas: *Fahrendes Volk – verfolgt und versempt. Jenische Lebensläufe*. Zürich: Limmat 1987.

Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz 1982 (2. Auflage).

Isajiw, Wsevolod W.: Immigration and Multiculturalism – Old and New Approaches. Vortrag an der Konferenz: «*Multiculturalism and Third World Immigrants in Canada*». Edmonton: University of Alberta, 3.–5. September 1975.

Jakubowicz, Andrew: State and Ethnicity: Multi-culturalism as Ideology. In: James Jupp (ed.): *Ethnic Politics in Australia*. North Sydney: Allen & Unwin 1984, 14–28.

Jost, Hans-Ulrich: Die Schweiz und ihre Fremden. *Vortrag anlässlich der Jahrestagung des Christlichen Friedensdienstes*. Männedorf: Boldern 7. November 1987.

Kamin, Leon J.: *The Science and politics of I.Q.* New York: John Wiley & Sons 1974.

Li, Peter S.: *Ethnic Inequality in a Class Society*. Toronto: Wall & Thompson 1988.

Lissak, Rivka: Myth and Reality: The Pattern of Relationship between the Hull House Circle and the «New Immigrants» on Chicago's West Side, 1890–1919. *Journal of American Ethnic History*, 1983, 2/2, 21–50.

Lupul, Manoly R.: Multiculturalism and Canada's White Ethnics. *Canadian Ethnic Studies*, 1983, 15, 99–107.

Moodley, Kogila: Canadian Multiculturalism as Ideology, *Ethnic and Racial Studies*, 1983, 6/3, 320–331.

Multiculturalism Directorate (ed.): *Multiculturalisme: Building the Canadian Mosaic*, Report of the Standing Committee on Multiculturalism. Ottawa: Canadian Government Publishing Centre, Supply and Services 1987 (a).

Multiculturalism Directorate (ed.): Publications Supported by Multiculturalism Canada 1985–1987. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada 1987 (b).

Multiculturalism Policy: Ottawa: Multiculturalism Directorate 1988.

Ontario Ministry of Labour, Ontario Human Rights Commission & Race Relations Division: *Towards a Policy. Race and Ethnic Relations in the Education System*. Toronto 1984.

Palmer, Howard: Mosaic Versus Melting Pot? Immigration and Ethnicity in Canada and the United States. *International Journal*, 1976, 31, 488–528.

Park, Robert E.: *Race and Culture*. Glencoe, Ill.: Free Press 1950.

Persons, Stow: *Ethnic studies at Chicago, 1905–1945*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press 1987.

Postiglione, G.A.: *Ethnicity and American Social Theory. Toward Critical Pluralism*. New York & London: Lanham 1983.

Raushenbush, Winifred: *Robert E. Park: Biography of a Sociologist*. Durham, N.C.: Duke University Press 1979.

Steiner-Khamsi, Gita: Kein Platz für Minderheitensprachen in einem anti-rassistischen Bildungsprogramm – Zur Situation in Grossbritannien. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 1989, 1, 64–76.

Steiner-Khamsi, Gita: Zur Geschichte der Interkulturellen Pädagogik in der Schweiz und Europa. In: Pierre Dasen, Armin Gretler, Anne-Nelly Perret, Edo Poglia (Hrsg.): *Etre Migrant II* (in Vorbereitung).

Swann-Report: *Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationery Office 1985.

Taylor, Donald M., Sigal, Ronald J.: Defining «Quebecois»: The Role of Ethnic Heritage, Language, and Political Orientation. In: Rita M. Bienvielle & Jay E. Goldstein (eds): *Ethnicity and Ethnic Relations in Canada*. Toronto: Butterworths 1985, 125–137. (2. Auflage).

Toronto Board of Education (ed.): *Chief Inspector's Report. Annual Report 1928*. Toronto: Board of Education 1928.

Toronto Board of Education (ed.): *Fact Sheet No. 44, June 1988*. Toronto: Board of Education 1988.

Toronto Board of Education (ed.): *Heritage Programs 1989–90*. Toronto: Board of Education 1989.

Troper, Harold: Nationality and the History of Education: Nationalism and the History of Curriculum in Canada. *History Teacher*, 1978, 12, 11–27.

Troyna, Barry, Ball, Wendy: Styles of LEA policy intervention in multicultural/anti-racist education. *Educational Review*, 1985, 37/2, 165–173.

Trudeau, Pierre E.; Stanfield, Robert; Lewis, Davis; Caouette, Real: Federal Multicultural Policy. *House of Commons Debates*, 1971, October 8, 8545–8548.

Vecoli, Rudolph J.: Return to the Melting Pot: Ethnicity in the United States in the Eighties. *Journal of American History*, 1985, 5, 7–20.

Wexler, Philip: *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. London & New York: Routledge & Kegan Paul 1987.

Le multiculturalisme des écoles canadiennes au service de l'identité nationale

Résumé

La politique canadienne actuelle de multiculturalisme, tout comme les modèles de conformisme et d'assimilation anglo-saxonne dominants au début du siècle, sont au service du développement d'une identité nationale. La campagne d'américanisation de 1900 à 1920 et la politique de multiculturalisme de 1970 à 1990 sont des époques critiques qui influencent fortement les représentations de citoyenneté et de «nationalité». Dans le présent article, les contenus scolaires des deux périodes durant lesquelles des représentations opposées d'ethnicité dominant, sont analysés et comparés. Entre les deux époques, un changement social profond a lieu avec pour conséquence l'intégration de l'ethnicité dans la société nord-américaine. Depuis lors – telle est la thèse principale – l'attache ethnique fait partie intégrante de la nouvelle identité nationale.

La pratique hégémonique qu'exerce l'école en tant que «lieu commun démocratique» et gestionnaire du «capital culturel» tient une position clé pour corriger et former cette identité nationale. Certains aspects de l'ethnicité promue et développée par l'Etat, par exemple les tendances à transformer l'ethnicité en un folklore qu'on célèbre, à donner aux langues et aux cultures des minorités immigrées un cachet romantique et à inventer une tradition canadienne multiculturelle, ont souvent été critiqués dans la littérature spécialisée. Cette critique est dans une large mesure justifiée. L'article tend toutefois à montrer que la plupart des critiques sous-estiment et sous-évaluent la dimension idéologique. La politique de multiculturalisme a eu pour conséquence de déplacer des conflits interethniques et d'intégrer des immigrés de troisième génération et suivante dans l'identité nationale.

Multiculturalism on Duty for National Identity

Summary

The ideological content and impact of the Canadian multiculturalism policy on the formation and modification of national identity in schools will be traced more in detail. Analogous to former societal models such as anglo-conformity and assimilation, multiculturalism is viewed as a response to interethnic conflicts, which aims at restoring social cohesion. The americanization period from 1900–1920 and the decades of official Canadian multiculturalism in the nineteen seventies and eighties deserve some scrutiny, because, although antipodal in their approach to ethnicity, they both determined the profile of citizenship and of «nationality». The argument will be put forward that the social

change between the two periods accounts for the mainstreaming and de-marginalization of ethnicity. The new conception of national identity, reflected in the multiculturalism ideology, therefore integrates ethnicity.

Schools safeguard in their hegemonic practice as a «public democratic sphere» and as an administrative body of «cultural capital» a key position in the modification and formation of national identity. Some of the features of this state promoted and state controlled ethnicity such as the tendencies to celebrate and folklorize ethnicity, to romanticize the cultures and languages of immigrant minorities and to invent a multicultural Canadian tradition have been widely criticised. To take the point further, the multiculturalized conception of history and the instruction of community languages in schools manifest some aspects of the controversial «cultural enrichment doctrine». Assessing only the implementation of multiculturalism as a social policy, however, does not reflect the whole scope of multiculturalism. It needs to be acknowledged that the multiculturalism policy led to a shift of interethnic conflicts and established a new ideology of «nationalism» and of national identity. As a consequence the third and subsequent generations of immigrants and especially their history and their languages, became included, at least symbolically, in the new multicultural conception of the Canadian «nation».