

Schwarzer, Ralf; Arzoz, Jose

Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 877-893



Quellenangabe/ Reference:

Schwarzer, Ralf; Arzoz, Jose: Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 877-893 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141303 - DOI: 10.25656/01:14130

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141303>

<https://doi.org/10.25656/01:14130>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 6 – Dezember 1980

I. Thema: Ausbildung der Ausbilder

- ANTONIUS LIPSMEIER Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder 813
- KONRAD KUTT Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven 825
- GÜNTHER PÄTZOLD Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis 839
- ELMAR KOENEN Die staatlich verordnete Ausbildereignung. Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs 863

II. Forschungsberichte

- RALF SCHWARZER/
JOSÉ ARZO Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen 877
- FALKO RHEINBERG/
ULRIKE HENDRICKS Verbesserte Wahrnehmung eigenen Lernzuwachses. Anlage und Ergebnisse eines Unterrichtsexperiments 895
- ERIKA WÖLFERT Das Spielverhalten körperbehinderter Kinder. Bericht über eine empirische Untersuchung 907

III. Literaturberichte

- LUDWIG LIEGLE Neuere Veröffentlichungen zur Erziehung im Kibbuz 921
- FRIEDRICH SCHWEITZER Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan 931

IV. Diskussion

- HELMUT KARG Über das Revidieren von Unterrichtsempfehlungen für die gymnasiale Oberstufe. Zu dem Beitrag von W. Harder in Heft 2/1980 943
- WOLFGANG HARDER Richtlinienentwicklung und Lehrerbeteiligung. Replik auf den Beitrag von H. Karg 949
- KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Sozialisationstheorie und Subjektbegriff. Anmerkungen zu Dieter Geulens handlungstheoretischem Entwurf 953

V. Besprechungen

- MARTIN KIPP Udo Müllges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 965
- HARALD SCHOLTZ Fritz Borinski et al. (Hrsg.): Jugend im politischen Protest. Der Leuchtenburgkreis 1923 – 1933 – 1977 970
- HARALD SCHOLTZ Ulrich Aufmuth: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt 973
- Pädagogische Neuerscheinungen 977

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

José Arzoz, Seminar für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Ahornstraße 55, 5100 Aachen; Stud. Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Ulrike Hendricks, Psycholog. Institut der Ruhr-Univ., Postfach 102148, 4630 Bochum; Stud.-Dir. Helmut Karg, Brückenstraße 62, 5140 Erkelenz; Dr. Martin Kipp, Klewergarten 10, 3000 Hannover 91; Elmar Koenen, Tattenbachstraße 6, 8000 München 22; Dipl.-Hdl. Konrad Kutt, Trabener Straße 14B, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. L. Liegle, Biesingerstraße 9, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Antonius Lipsmeier, Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Postfach 940, 5800 Hagen; Dr. Günter Pätzold, Ortlí 30, 4600 Dortmund 30; Dr. Falko Rheinberg, Psycholog. Institut der Ruhr-Universität, Postfach 102148, 4630 Bochum; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzbürger Straße 82, 1000 Berlin 15; Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Angelastraße 17, 5161 Düren-Merken; Friedrich Schweitzer, Th. M., Beuenerstraße 28, 7311 Owen/Teck; Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Leunenschloßstraße 9, 4600 Dortmund 41; Dr. Erika Wölfert, Dornkamp 8, 2000 Hamburg-Schenefeld.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen

1. Die schulische Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer

In der Bundesrepublik Deutschland leben zur Zeit ungefähr 4,1 Mio. Ausländer, die meisten davon als Arbeitnehmer oder als deren Familienangehörige aus südeuropäischen Ländern einschließlich der Türkei. In diesen Familien lebten 1977 rund 870 000 Kinder unter 15 Jahren. Seit dem Anwerbestopp von 1973 für Arbeitnehmer aus Staaten außerhalb der EG und seit der Stichtagregelung der Arbeitserlaubnis von 1974 bzw. 1976 hat sich die Zahl der erwerbstätigen Arbeitnehmer auf unter 2 Mio. eingependelt, doch liegt die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung trotzdem bei über 4 Mio. Das hängt mit drei Faktoren zusammen: (1) mit der hohen Geburtenrate, denn jedes 5. in der Bundesrepublik geborene Kind ist ein Ausländerkind; (2) mit der Familienzusammenführung, welche durch die seit 1975 gültige Kindergeldregelung begünstigt wird (es wird bei Nicht-EG-Angehörigen nur dann gezahlt, wenn deren Kinder in der Bundesrepublik leben); (3) mit der Verweildauer, da 1978 61% aller Ausländer länger als 5 Jahre, 45% länger als 8 Jahre und 26% länger als 10 Jahre in der Bundesrepublik lebten (STATISTISCHES BUNDESAMT 1978, S. 35).

Die Entwicklung der Kinder steht unter dem Einfluß der beruflichen Zukunftsperspektive und sozialen Lage ihrer Eltern. Diese ist gekennzeichnet durch aufenthaltsrechtliche und existentielle Unsicherheit sowie durch eingeschränkte Lebensverhältnisse und geringe soziale Anerkennung. Die Kinder sind bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten benachteiligt. Obwohl mehr als die Hälfte der Mütter berufstätig ist (LOPEZ-BLASCO 1979), war der Anteil der Kinder in vorschulischen Einrichtungen 1977 nur ca. 27% gegenüber ca. 65% der deutschen Kinder. Dieser Tatbestand dürfte mitverantwortlich sein für den geringen Schulerfolg in späteren Jahren. Es gab 1977 ca. 565 000 Ausländerkinder im Alter von 5 bis 14 Jahren. Davon besuchten 549 000 allgemeinbildende Schulen. Rund zwei Drittel von ihnen erreichen keinen Hauptschulabschluß und daher meistens auch keine Berufsausbildung. Mehr als 20% bleiben dem Unterricht fern. In Realschulen und Gymnasien sind sie extrem unterrepräsentiert (alle Angaben nach DIETERICH/SCHMITT/STEFFEN 1980, S. 31 ff.).

Die politischen Vorstellungen zur Aufhebung oder Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Ausländerkindern sind vielfältig. Eine wesentliche Voraussetzung für die Behandlung dieser Frage ist der Konsens zwischen der Bundesregierung und den Ländern von 1977 auf der Grundlage der Vorschläge der „Bund-Länder-Kommission zur Fortentwicklung einer umfassenden Konzeption der Ausländerbeschäftigung“. Danach versteht sich die Bundesrepublik nicht als Einwanderungsland, sondern als Aufenthaltsland für Ausländer, die in ihre Heimat zurückkehren wollen. Daher soll eine Rückkehrbereitschaft und -fähigkeit unterstützt und verstärkt werden. Gleichzeitig soll an dem Anwerbestopp festgehalten werden. Besonderes Interesse verdienen die Probleme der in der Bundesrepublik heranwachsenden Ausländer, die hier geboren oder im Kleinkindalter eingereist sind (sog. „Zweite Generation“). Aufgrund dieser politischen Voraussetzung

soll die Verantwortung für die schulische Betreuung nicht allein bei der Bundesrepublik liegen. Vielmehr tragen die Eltern, die ihre Kinder nachkommen lassen, ebenfalls einen Teil der Verantwortung, und ebenso die Herkunftsländer, denen die Vermittlung von Sprache und Kultur so weit zu übertragen ist, daß eine Re-Integration möglich bleibt. Allerdings bleibt das Erreichen eines deutschen Schulabschlusses eine grundlegende bildungspolitische Zielvorstellung. Um dieses Ziel nicht zu gefährden, sollte der Besuch von Vorbereitungsklassen auf zwei Jahre begrenzt sein. – Inwieweit diese Konzeption realistisch und wünschenswert ist, steht hier nicht zur Diskussion.

Der Schulbesuch der Ausländerkinder wird aufgrund von Ländererlassen geregelt, die sich ihrerseits überwiegend an den KMK-Empfehlungen von 1976 orientieren. Schulpflicht, Schülerfürsorge und Elternvertretungsrechte sind in gleicher Weise festgelegt wie für deutsche Kinder. Zur Vermittlung der deutschen Sprache werden für eine Dauer von höchstens zwei Jahren Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen 15 bis 24 Schüler aus höchstens zwei Jahrgangsstufen zusammengefaßt werden. Der Unterricht kann den jeweiligen besonderen Bedingungen entsprechend auch in der Muttersprache erfolgen. In dem Fall wird Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Anschließend erfolgt die Zuweisung zu Regelklassen, in denen der Ausländeranteil ein Fünftel nicht überschreiten soll. Als besondere Fördermaßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung sind vorgesehen: Hausaufgabenhilfe, zusätzlicher Deutschunterricht und muttersprachlicher Ergänzungsunterricht.

Die Ausgestaltung dieser KMK-Empfehlungen hat zu einer Reihe von länderspezifischen Entwicklungen geführt. Der Hintergrund für diese unterschiedlichen Differenzierungen in der schulischen Betreuung von Ausländerkindern ist teilweise auf kontroverse bildungspolitische Vorstellungen von Christdemokraten und Sozialdemokraten zurückzuführen (EUROPARAT 1980, S. 13). Auf der einen Seite soll die kulturelle Identität der Migranten gewahrt bleiben, so daß die Entscheidung für Integration oder Re-Integration in jedem Einzelfall offengehalten wird. Auf der anderen Seite wird die Rückkehr ins Herkunftsland bei der Mehrzahl der Migranten für unrealistisch gehalten, so daß die schnellstmögliche Integration in die deutsche Gesellschaft angezeigt ist. Da wir unsere Untersuchung in Bayern und Nordrhein-Westfalen durchgeführt haben, sollen anhand dieser beiden Länder die unterschiedlichen Formen schulischer Betreuung kurz dargestellt werden.

In *Bayern* können die Eltern wählen, ob ihre Kinder gemeinsam mit deutschen Kindern oder separat in nationalen Klassen unterrichtet werden sollen. Folgende Varianten stehen zur Verfügung. (1) *Modell A*: Ausländerkinder werden nach besonderen Lehrplänen in separaten muttersprachlichen Klassen an öffentlichen Grund- und Hauptschulen unterrichtet. Deutsch als Fremdsprache ist Pflichtfach und wird von deutschen Lehrern durchgeführt, während der übrige Unterricht in den Händen von Lehrern des Herkunftslandes liegt. (2) *Modell B*: Die Kinder können in deutsche Regelklassen integriert werden, sofern sie die deutsche Sprache beherrschen und die Eltern diese Eingliederung wünschen. Außerdem werden fünf Stunden in der Muttersprache angeboten. (3) *Modell C*: Ausländerkinder, die weder hinreichend Deutsch sprechen noch eine muttersprachliche Klasse besuchen können, werden je nach den Gegebenheiten vom Unterricht befreit und erhalten einen Förderunterricht in der deutschen Sprache von 5 Wochenstunden (FRIBERG/HOHMANN 1976, S. 20). – In Bayern besuchen 26 000 Ausländerkinder separate muttersprachliche Klassen (Modell A), während 28 500 Kinder in Regelklassen mit deutschen Schülern gemeinsam unterrichtet werden (Modell B). Gemischte Klassen mit Ausländern verschiedener Nationalität haben sich als nicht erfolgreich erwiesen (EUROPARAT 1980, S. 16).

In *Nordrhein-Westfalen* wird zwischen Vorbereitungsklassen innerhalb deutscher Schulen und Regelklassen unterschieden, während national orientierte Ersatzschulen nicht vorgesehen sind. In den

Richtlinien für den Unterricht in Vorbereitungsklassen heißt es: „Es ist somit die Aufgabe der Vorbereitungsklassen, die ausländischen Schüler unter Wahrung ihrer Identität in Sprache und Kultur auf eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Regelklassen vorzubereiten. In diesen sollen sie später die deutschen Schulabschlüsse und jene Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die für die gleichberechtigte Teilnahme am kulturellen, beruflichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben in der Bundesrepublik Deutschland Voraussetzung sind“ (KULTUSMINISTER 1977, S. 14). Die Schüler erhalten dort Unterricht in der Muttersprache und in der deutschen Sprache sowie Integrationsunterricht in musischen Fächern. Es gibt Vorbereitungsklassen in Normalform mit einer zwei-jährigen Besuchsdauer und in Langform mit einer maximal sechsjährigen Besuchsdauer. An einer Grund- oder Hauptschule sollen möglichst drei bis vier Vorbereitungsklassen in Normalform mit Schülern derselben Nationalität eingerichtet werden. Die Vorbereitungsklassen in Langform werden auf zweisprachiger Basis von deutschen und ausländischen Lehrern geleitet. Deutsch als Fremdsprache und Mathematik werden schon in der 1. Klasse in deutscher Sprache unterrichtet, während Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben sowie Landeskunde in der Muttersprache unterrichtet werden. Die Überleitung in Regelklassen soll nach dem 4. oder 6. Schuljahr erfolgen, sofern die Ausländerkinder überhaupt Vorbereitungsklassen besuchen. Denn die unmittelbare Einschulung in die Regelklasse ist ebenfalls möglich. Die Übergänge zwischen Vorbereitungsklassen und Regelklassen richten sich nach der Befähigung der Schüler, dem Unterricht in dem neuen Klassenverband in deutscher Sprache folgen zu können. Die dafür erforderliche Begutachtung und Entscheidung liegt in den Händen der beteiligten Lehrer. Oft ist unklar, ob nach Abschluß der Regelbesuchsdauer einer Vorbereitungsklasse ein Übergang pädagogisch zweckmäßig ist, und es kann vorkommen, daß Schüler zwischen beiden Einrichtungen hin- und hergeschoben werden. Damit sind grundsätzliche Probleme dieser Organisationsform angesprochen. Es besteht die Gefahr, daß das bildungspolitische Integrationsziel durch eine Verselbständigung der Vorbereitungsklassen unterlaufen wird, indem die Übergänge hinausgezögert werden. Da die Unterrichtsqualität in Vorbereitungsklassen vermutlich etwas geringer ist als in Regelklassen, kann es schwierig sein, den Anschluß an diese zu erreichen. Die zu hohen Klassenfrequenzen mögen dabei eine Rolle spielen. Die dort unterrichtenden ausländischen Lehrer sind häufig unterqualifiziert – besonders hinsichtlich ihrer eigenen Deutschkenntnisse – und verwenden oft Lehrpläne aus den Herkunftsländern (BOOS-NÜNNING/HOHMANN 1976).

Die nationalen Vorbereitungsklassen in den meisten Bundesländern und die separaten muttersprachlichen Klassen in Bayern stehen vor dem Problem, aufgrund unzureichender schulischer Rahmenbedingungen den ihnen gestellten Aufgaben nicht vollkommen gerecht werden zu können. Aber auch wenn diese Bedingungen verändert würden, bleibt fraglich, ob nicht allein die strukturelle Organisationsform zu einer Isolierung und Getto-bildung führen kann, welche mit nachteiligen psychosozialen Konsequenzen verbunden ist. Dies ist eine Frage der vorliegenden Untersuchung.

2. Mögliche Sozialisationswirkungen unterschiedlicher Modelle der schulischen Betreuung

Die uns leitende Frage nach der psychosozialen Verfassung von Ausländerkindern läßt sich unter widersprüchlichen theoretischen Annahmen diskutieren. Die Beschulungsmodelle stellen für die Kinder Lernumwelten dar, in denen sie jahrelang unterrichtet werden. Diese Lernumwelten in nationalen und integrierten Klassen unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler, den Anteil der Muttersprache und die Nationalität der Lehrer. Darüber hinaus ist jedoch anzunehmen, daß die Qualität des Unterrichts insgesamt verschieden ist, weil diese vom Ausbildungsniveau der Lehrer und dem tatsächlich realisierten Curriculum abhängig ist. Damit sind einige Umweltvariablen angesprochen, die über eine potentielle Sozialisationswirkung verfügen. Sofern theoretische Kategorien und empirische Daten über die Qualität des Unterrichts nicht vorliegen, stützen sich Urteile über den Beschulungsmodus auf die Sozialisationswirkung. Die

Qualität der Beschulung läßt sich also auch danach bemessen, welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, Wertvorstellungen und Selbstkonzepte erworben werden. Dieses Vorgehen ist auch bei der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen üblich. Der Nachweis von Mittelwertunterschieden zwischen verschiedenen Schulen ist jedoch dann wenig ergiebig, wenn es keine theoretische Erklärung für solche Differenzen gibt.

Eine naheliegende Erklärung für verschiedene Sozialisierungseffekte bei unterschiedlicher Beschulung von Ausländerkindern liegt in dem Umweltdruckprinzip, eine andere Vorhersage liefert die Bezugsgruppentheorie. Beide Ansätze widersprechen sich. Nach dem *Umweltdruckprinzip* erzeugen stimulierende und anspruchsvolle Situationen positive Sozialisierungswirkungen. Hohe Qualität des Unterrichts in Verbindung mit einem hohen Ansehen der Schule müßte demnach im Durchschnitt zu hohen Leistungen und gleichzeitig hohen Selbstkonzepten und hoher Zufriedenheit führen. Die Stärke der Situation ist danach die wesentliche Determinante des Sozialisierungsprozesses. Eine starke Situation liefert Lernanreize, weckt Interessen, bahnt Lernwege und steuert den Lernvorgang. Eine schwache Situation dagegen überläßt den Persönlichkeitseigenschaften der in ihr Handelnden einen sehr großen Spielraum. Die Streuung im abhängigen Merkmal läßt sich dann besser aufgrund individueller Differenzen auf der Schülerseite erklären. Schüler mit hohen Lernvoraussetzungen profitieren daher auch von schwachen Situationen, während andere dadurch benachteiligt werden. Die Wirkung situativ bestimmter Sozialisation läßt sich anhand eines Gedankenexperiments veranschaulichen. Man könnte einer Gruppe von Schulanfängern in gewohnter Weise das Rechnen vermitteln und an eine andere Gruppe statt dessen lediglich Taschenrechner verschenken (schwache Situation). Nach Ablauf des Untersuchungszeitraums würde man Mittelwertdifferenzen in der Rechenleistung finden, die sich mit Hilfe des Umweltdruckprinzips erklären ließen. Bei normalen Schulvergleichen dagegen sind die Umweltdifferenzen nicht so sehr verschieden, so daß oft nach anderen Erklärungen gesucht werden muß. Übrigens ist die verbreitete Annahme, Schulleistung beruhe vor allem auf Intelligenz, auf die Situationsähnlichkeit der Beschulung zurückzuführen. Würde man die Qualität des Unterrichts experimentell variieren und extrem starke und schwache Situationen erzeugen, dann würde ersichtlich, daß die Lernumwelt eine wesentliche Determinante für Sozialisierungswirkungen darstellt. – Bei Geltung des Umweltdruckprinzips sagen wir Unterschiede zwischen nationalen und integrierten Klassen voraus, die zugunsten der gemeinsamen Beschulung von Ausländern und Deutschen ausfallen müßten. Methoden, Medien, Lehrer usw. in einem hochorganisierten und bewährten System bewirken sicher bessere Lernleistungen und größere Zufriedenheit mit dem Unterricht als die stärker am Herkunftsland orientierten Curricula und Lehrer in nationalen Klassen.

Es ist aber auch möglich, daß die Schüler in nationalen Klassen zufriedener sind, eine positive Identität entwickeln und über ein gutes Selbstkonzept verfügen im Gegensatz zu Schülern in integrierten Klassen. Ein solcher Befund ließe sich mit Hilfe der *Bezugsgruppentheorie* erklären (HYMAN/SINGER 1968; SULLS/MILLER 1977; SCHWARZER 1979). Die psychosoziale Verfassung von Individuen ist danach abhängig von deren Rangplatz in einer Bezugsgruppe. Übertragen auf die Schule, läßt sich annehmen, daß das subjektive Befinden auf Selbstbewertungsprozessen beruht, die ihrerseits über Vergleiche mit den Mitschülern in Gang gesetzt werden. Zwar ist die bevorzugte Art der Vergleichskognition individuell verschieden, und manche Personen sind mehr an einer individuellen Bezugs-

norm orientiert (RHEINBERG 1980), doch dominieren zumindest in der Sekundarstufe nach unseren Erfahrungen die sozialen Vergleichsprozesse. Da meistens die Schulklasse als tägliche Lernumwelt die Bedeutung einer Bezugsgruppe erhält, spielt es eine entscheidende Rolle, aus welchen Schülern sie zusammengesetzt ist. Dieser Sachverhalt ist nicht nur bei der Integration von Ausländern interessant, denn auch die Frage nach der Integration von Lernbehinderten in der Normalschule ist unter bezugsgruppentheoretischen Gesichtspunkten untersucht worden (KRUG/PETERS 1977; RHEINBERG/ENSTRUP 1977). Diesen Befunden zufolge scheint die Segregation für die Selbstkonzeptentwicklung lernschwacher Schüler vorteilhafter zu sein. Analog dazu müßte für Ausländerkinder argumentiert werden. Ihre psychosoziale Verfassung beruht auf kognitiven Prozessen, die von dem sozialen Kontext mitbestimmt werden. Im Unterricht als einer leistungsthematischen Situation kommt es ständig zu Selbstbewertungen in Verbindung mit sozialen Vergleichen. Werden die Ausländer gemeinsam mit Deutschen schulisch betreut, fallen diese Vergleiche meistens ungünstig aus, da erfahrungsgemäß die Ausländer über ein deutlich niedrigeres Leistungsniveau verfügen als ihre deutschen Mitschüler. Die Integration ist also, bezugsgruppentheoretisch gesehen, eine dauerhafte psychosoziale Streßsituation. Die Ausländer erleben sich als minderwertige Schüler, die nicht nur weniger leisten, sondern meistens außerdem noch sozial zurückgewiesen werden. Demnach müßten negative Selbstbewertungen und eine entsprechende emotionale Befindlichkeit nachweisbar sein. Ausländer in nationalen Schulen dagegen vergleichen sich eher mit ihresgleichen, was zu einer Schonraumwirkung führen könnte. Vergleicht man beide Ausländergruppen, dann müßten Schüler in integrierten Klassen vielleicht mehr leisten als ihre Mitschüler in nationalen Klassen, aber sich schlechter fühlen als diese. Ein solcher Befund wäre eine relative Gratifikation der Ausländer in nationalen Klassen und eine relative Deprivation der Ausländer in integrierten Klassen.

Bisher liegen solche Ergebnisse nicht vor, und es ist völlig ungeklärt, inwieweit Sozialisationswirkungen bei unterschiedlicher Beschulung auftreten, die sich entweder mit dem Umweltdruckprinzip oder mit der Bezugsgruppentheorie erklären ließen. Beide Ansätze sind in sich stimmig und beanspruchen allgemeine Gültigkeit. Es ist daher nicht die Frage, welches Prinzip wahr oder falsch ist. Vielmehr muß geklärt werden, welches der beiden Prinzipien in dieser speziellen Situation über eine größere Wirkung verfügt. Natürlich ist es eine Vereinfachung, Sozialisationsergebnisse allein auf derartige Mechanismen zurückführen zu wollen, da die Schulwirklichkeit immer etwas komplexer ist. Das ändert aber grundsätzlich nichts an der theoretischen Bedeutung und praktischen Tragweite der hier gewählten Ansätze.

3. Die Untersuchung

3.1. Fragestellung

Die explorative Absicht der Untersuchung liegt in der Frage, ob die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in Nationalklassen und Regelklassen unterschiedlich ausgeprägt ist. Diese Frage läßt sich prüfen, indem Mittelwertvergleiche zwischen den Schularten vorgenommen werden. Falls integrierte und nationale Klassen sich unterscheiden, soll nach Hinweisen dafür gesucht werden, ob diese Differenzen in einem ursächlichen

Zusammenhang mit einer Sozialisationswirkung stehen. Da die vorliegende Studie sich leider nur auf eine Querschnittanalyse stützen kann, sollen die Mittelwerte auf den einzelnen Klassenstufen miteinander verglichen werden. Sind in unteren Klassenstufen die Differenzen geringer als in höheren Klassenstufen, wird eine Sozialisationswirkung interpretativ unterstellt (Schereneffekt): Bei anhaltenden gleichartigen Sozialisationsbedingungen verstärkt sich der Trend in die eine oder andere Richtung. Fällt die Entscheidung zugunsten der Annahme von Sozialisationswirkungen, ist zu fragen, ob das Umweltdruckprinzip oder die Bezugsgruppentheorie als Interpretationsgrundlage heranzuziehen ist.

3.2. Stichprobe und Durchführung

Die Untersuchung wurde Anfang 1980 an 280 spanischen Kindern in Mönchengladbach, Remscheid und Nürnberg durchgeführt. Diese Kinder besuchten entweder integrierte Regelklassen, nationale Vorbereitungsklassen oder nationale Klassen (Modell A in Bayern) in Grund- und Hauptschulen von der 4. bis zur 9. Klassenstufe. Eine Kreuztabelle der Stichprobe nach Schulart und Klassenstufe liefert *Tabelle 1*.

Tabelle 1: Stichprobe

Beschulung	Klassenstufe						Summe
	4	5	6	7	8	9	
Regelklasse	31	18	16	19	20	16	120
Vorbereitungs- klasse	24	5	11	16	13	7	76
Bayerisches Modell A	12	21	16	12	10	13	84
Summe	67	44	43	47	43	36	280

120 spanische Kinder gehen also gemeinsam mit deutschen Kindern zur Schule, während 160 spanische Kinder in nationalen Klassen unter sich sind. Davon besuchen 76 die Vorbereitungsklasse und 84 die separaten muttersprachlichen Klassen in Bayern. Bemerkenswert ist hier, daß auch ältere Schüler noch Vorbereitungsklassen besuchen, die eigentlich in der Normalform auf zwei Jahre befristet sind. 72% der Kinder halten sich bereits sechs Jahre oder länger in Deutschland auf, 17% leben hier drei bis fünf Jahre, und 11% sind innerhalb der letzten zwei Jahre eingereist. 52% der Kinder sind weiblich. Die Verteilung der Geschlechter auf Schularten und Klassenstufen zeigt keine Besonderheit.

3.3. Variablen und Instrumentarium

Die „psychosoziale Verfassung von Schülern“ stellt ein sehr allgemeines Konstrukt dar, das einer Spezifizierung bedarf. Wir glauben, durch die Auswahl folgender Variablen einige brauchbare Indikatoren für dieses Konstrukt gewonnen zu haben: (1) Selbstkon-

zept, (2) Hilflosigkeit, (3) Prüfungsangst, (4) Schulunlust, (5) Konkurrenz- und Leistungsdruck. Damit sind Merkmale angesprochen, die sowohl die akute subjektive Belastung durch Lernumweltgegebenheiten als auch die mögliche Sozialisationswirkung im Sinne überdauernder Beeinträchtigung der eigenen Person betreffen.

Das *Selbstkonzept* haben wir auf dreierlei Weise operationalisiert. Der SKB-Fragebogen von MEYER (1972) liefert zwei Werte; Selbstkonzept der Fähigkeit (Beispielitem: „Ich habe von mir den Eindruck, daß ich klüger bin als viele andere in meinem Alter“) und Furcht vor sozialen Konsequenzen (Beispielitem: „Ich denke oft darüber nach, was andere sagen könnten, wenn ich etwas nicht schaffe“). Ein anderer Fragebogen (in Anlehnung an FEND et al. 1976) soll das allgemeine Selbstwertgefühl messen (Beispielitem: „Ich habe nicht viel Grund, auf mich stolz zu sein“). – Zur Erfassung der *Hilflosigkeit* wurde ein neuer Fragebogen eingesetzt, den wir z. Z. in Aachen weiterentwickeln (Beispielitem: „Es lohnt nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, weil ich sie doch danebenschreibe“). – *Prüfungsangst* und *Schulunlust* wurden mit den gleichnamigen Skalen aus dem Angstfragebogen für Schüler erfaßt (WIECZERKOWSKI et al. 1974). – Als Maße für *Konkurrenz- und Leistungsdruck* dienten 2 Skalen, die in Anlehnung an FEND et al. (1976) entwickelt wurden (Beispielitem: „In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Gegner“. Oder: „In unserer Schule kann man es sich kaum leisten, krank zu werden, da man sonst den Anschluß verpaßt“). – Die Fragebogenbatterie wurde den Schülern wahlweise auf spanisch und auf deutsch vorgelegt, weil die Möglichkeit bestand, daß ein Schüler der „Zweiten Generation“ besser deutsch spricht als spanisch.

3.4. Ergebnisse

Schulartunterschiede: Bei der Darstellung der Ergebnisse beschränken wir uns aus Raumgründen auf die Hälfte der Variablen, nämlich ‚Selbstwertgefühl‘, ‚Hilflosigkeit‘, ‚Schulunlust‘ und ‚Leistungsdruck‘. (Die anderen vier Variablen haben zu tendenziell gleichartigen Ergebnissen geführt.) Zunächst soll ein Vergleich zwischen den drei Schularten vorgenommen werden. Vier univariate Varianzanalysen mit nachfolgenden Einzelvergleichen erbrachten signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Schularten (vgl. Abb. 1–4). Spanische Schüler in Regelklassen empfinden demnach im Durchschnitt geringere Hilflosigkeit, geringere Schulunlust und geringeren Leistungsdruck als spanische Schüler in nationalen Vorbereitungsklassen innerhalb desselben Bundeslandes. Außerdem verfügen sie über ein besseres Selbstkonzept. Schüler in diesen Vorbereitungsklassen empfinden ihrerseits im Durchschnitt weniger Hilflosigkeit, Schulunlust und Leistungsdruck als spanische Kinder in den nationalen Klassen des Bayerischen Modells. Die Mittelwerte spiegeln eine deutliche Rangordnung zwischen den drei Gruppen wider. Bei den anderen vier Merkmalen war die Richtung der Unterschiede zwischen den beiden Extremgruppen genauso wie hier.

Hinweise auf Sozialisationswirkungen: Falls die Unterschiede zwischen den Beschulungsformen auf höheren Klassenstufen größer sind als auf unteren Klassenstufen, kann dies auf einen differentiellen Entwicklungsverlauf der psychosozialen Verfassung hindeuten. Um zu sehen, ob diese Annahme eines Schereneffekts aufrechterhalten werden kann, wurden die Schulartunterschiede klassenstufenspezifisch berechnet und dargestellt. Wir haben zweifaktorielle Varianzanalysen durchgeführt mit den Faktoren ‚Schulart‘ und ‚Klassenstufe‘ und daran Einzelvergleiche angeschlossen. Im Fall eines Schereneffekts müßte die Wechselwirkung signifikant sein. Allen Entscheidungen in dieser Arbeit liegt eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% zugrunde. Zunächst erfolgte eine multivariate Varianzanalyse mit den abhängigen Variablen ‚Selbstwertgefühl‘, ‚Hilflosigkeit‘, ‚Schulunlust‘ und ‚Leistungsdruck‘. Diese Prozedur ergab eine signifikante Interaktion zwischen

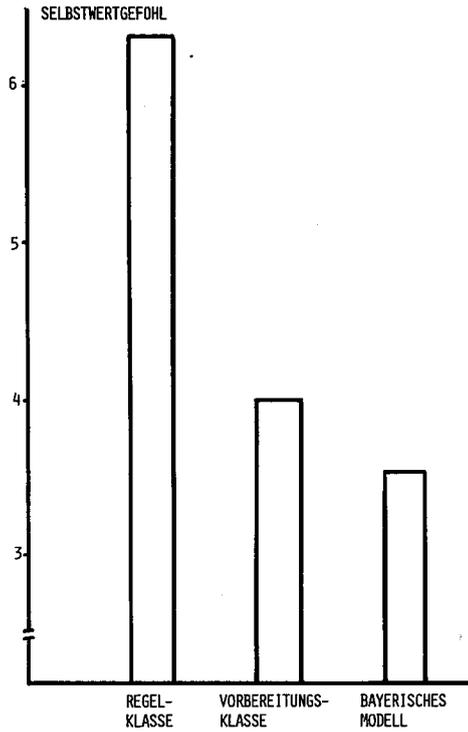


Abbildung 1: Schultartunterschiede im Selbstwertgefühl

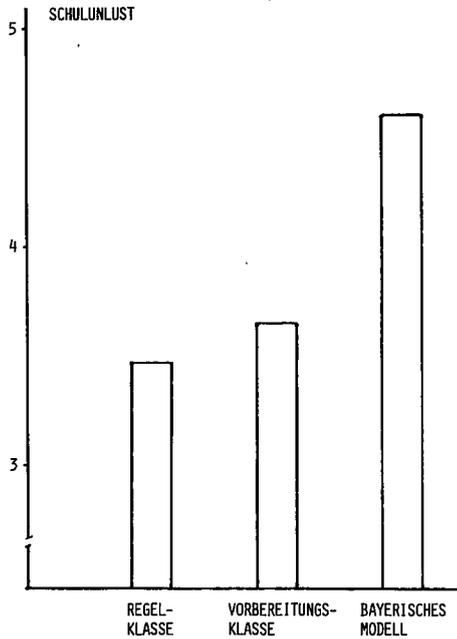


Abbildung 3: Schultartunterschiede in der Schulunlust

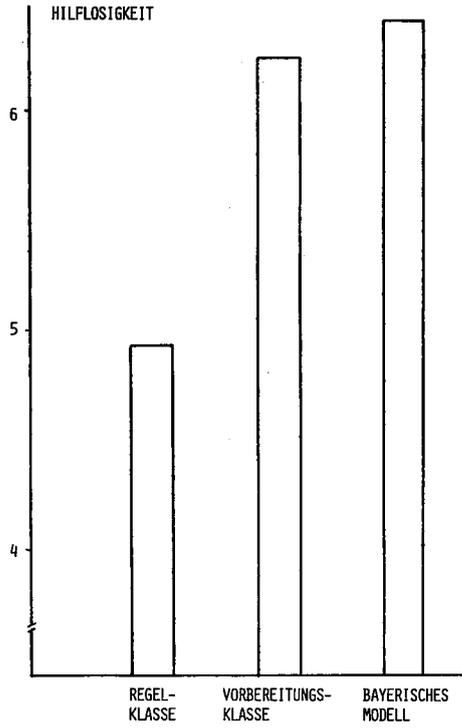


Abbildung 2: Schulartunterschiede in der Hilflosigkeit

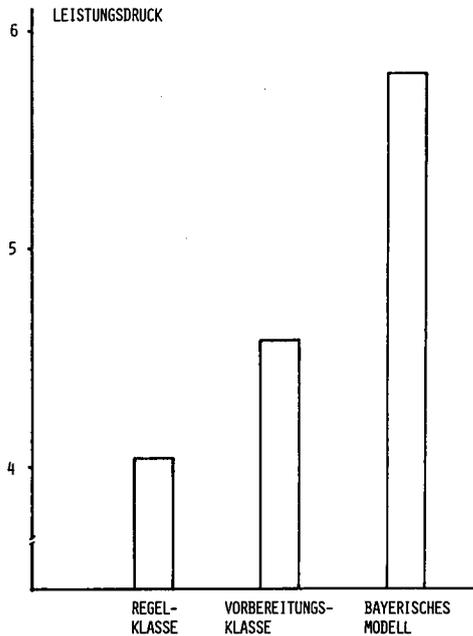


Abbildung 4: Schulartunterschiede im Leistungsdruck

Beschulungsform und Klassenstufe. Außerdem gab es einen signifikanten Haupteffekt für die Beschulungsform. Im Anschluß daran wurden univariate Analysen vorgenommen, die Aufschluß über Beziehungen zwischen den 12 Zellen des Versuchsplans geben. Die Interpretation von Wechselwirkungen ist in dem vorliegenden Versuchsplan trotz ungleicher Zellhäufigkeiten möglich, da die beiden Faktoren Schulart und Klassenstufe orthogonal sind ($\chi^2 = 1.33$, $CC = .07$).

Selbstwertgefühl: Für das abhängige Merkmal ‚Selbstwertgefühl‘ gab es die erwartete Wechselwirkung zwischen Schulart und Klassenstufe sowie einen Haupteffekt der Beschulungsweise (Tab. 2). Demnach ist in integrierten Klassen das Selbstwertgefühl im Durchschnitt höher ausgeprägt als in nationalen Klassen. Das war schon zuvor im Zusammenhang mit den Schulartvergleichen mitgeteilt worden. Sehr beachtlich ist die erklärte Stichprobenvarianz von 22%. Gäbe es nicht diese alternativen Beschulungsformen für Ausländerkinder, wäre die Streuung des Merkmals Selbstwertgefühl um 22% geringer als jetzt. Die Korrelation zwischen Selbstwertgefühl und Schulart beträgt $r = -.47$. Entschei-

Tabelle 2: Varianzanalyse für die abhängige Variable „Selbstwertgefühl“

Quelle	QS	FG	MQ	F	p	Eta ²
Schulart	481.96	1	481.96	81.14	.00	.22
Klassenstufe	22.78	5	4.56	.77	.57	
Interaktion	134.45	5	26.89	4.53	.00	.06
Innerhalb	1586.04	267	5.94			
Total	2225.23	278				

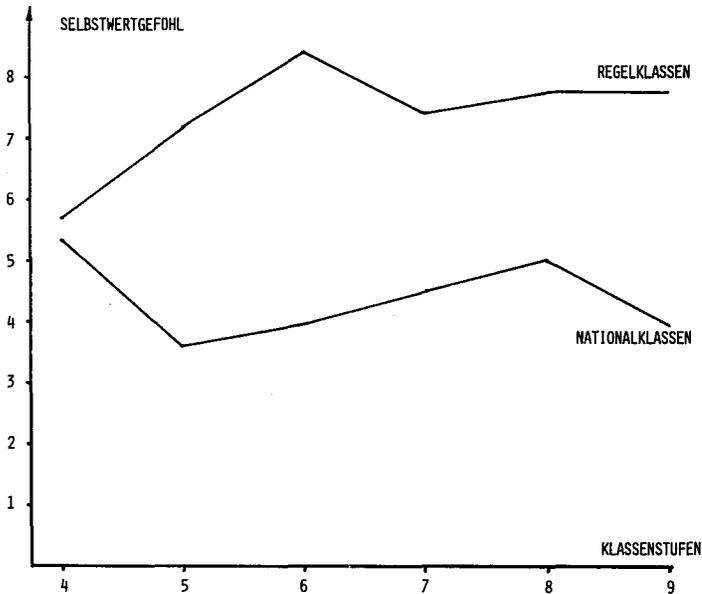


Abbildung 5: Selbstwertgefühl von spanischen Kindern in integrierten und nationalen Schulen auf sechs Klassenstufen

dend ist hier jedoch die Verteilung der Mittelwerte über die sechs Klassenstufen hinweg (Abb. 5). In der 4. Klasse gibt es keinen Unterschied zwischen integrierter und nationaler Beschulungsform, doch auf den fünf anderen Klassenstufen sind die Differenzen signifikant. Das durchschnittliche Selbstwertgefühl zwischen beiden Institutionen strebt von Jahr zu Jahr weiter auseinander, wie die graphische Darstellung veranschaulicht. Wir haben es hier also mit einem Schereneffekt zu tun, der als Hinweis auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen bei integrierter und nationaler Beschulung gedeutet werden kann.

Hilflosigkeit: Auch für das abhängige Merkmal ‚Hilflosigkeit‘ gab es die erwartete Wechselwirkung zwischen Schulart und Klassenstufe sowie zwei Haupteffekte (Tab. 3). Wie wir bereits wissen, liegt die Hilflosigkeit in nationalen Klassen höher als in integrierten. Die erklärte Kriteriumsvarianz in dieser Stichprobe beträgt 7,6%. Die Korrelation zwischen

Tabelle 3: Varianzanalyse für die abhängige Variable „Hilflosigkeit“

Quelle	QS	FG	MQ	F	p	Eta ²
Schulart	136.41	1	136.41	24.00	.00	.076
Klassenstufe	77.99	5	15.60	2.74	.02	.040
Interaktion	64.57	5	12.91	2.27	.05	.040
Innerhalb	1523.00	268	5.68			
Total	1801.96	279				

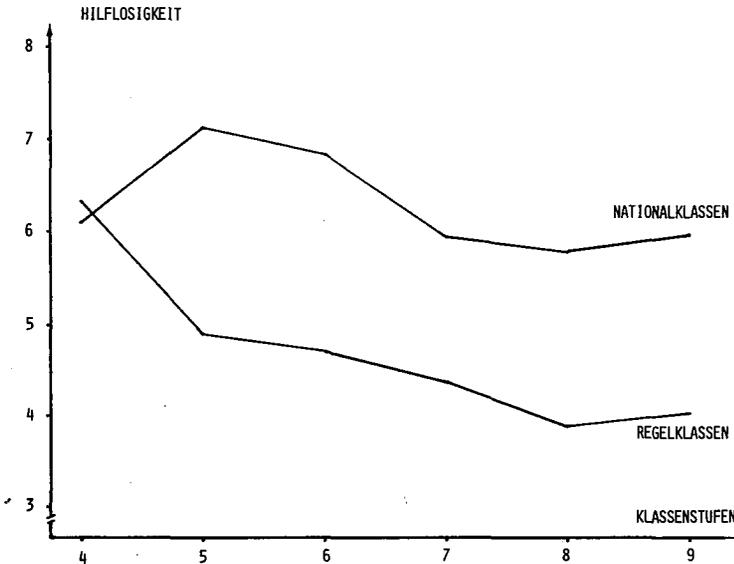


Abbildung 6: Hilflosigkeit von spanischen Kindern in integrierten und nationalen Schulen auf sechs Klassenstufen

Schulart und Hilfslosigkeit beträgt $r = .28$. Aber die signifikante Wechselwirkung ist hier noch wichtiger. In der 4. Klasse gibt es keine Unterschiede, während auf allen anderen Klassenstufen die Mittelwerte signifikant verschieden voneinander sind (Abb. 6). Offenbar wird die Differenz in der erlebten Hilfslosigkeit in höheren Klassen stabiler, so daß auch dieser Befund als Hinweis auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen bei integrierter und nationaler Beschulung gedeutet werden kann.

Schulunlust: Für das abhängige Merkmal ‚Schulunlust‘ gab es ebenfalls die erwartete Wechselwirkung zwischen Schulart und Klassenstufe sowie einen Haupteffekt, der für die nationalen Klassen höhere Schulverdrossenheit anzeigt als für Regelklassen (Tab. 4). Allerdings erklärt dieser Effekt nur 2% der Schulunlustvarianz in der Stichprobe, während die Interaktion 5% erklärt. Die Einzelvergleiche ergeben folgendes Bild: in der 4. und

Tabelle 4: Varianzanalyse für die abhängige Variable „Schulunlust“

Quelle	QS	FG	MQ	F	p	Eta ²
Schulart	35.01	1	35.01	7.14	.01	.02
Klassenstufe	36.79	5	7.36	1.50	.19	
Interaktion	75.32	5	15.06	3.07	.01	.05
Innerhalb	1313.49	268	4.90			
Total	1460.62	279				

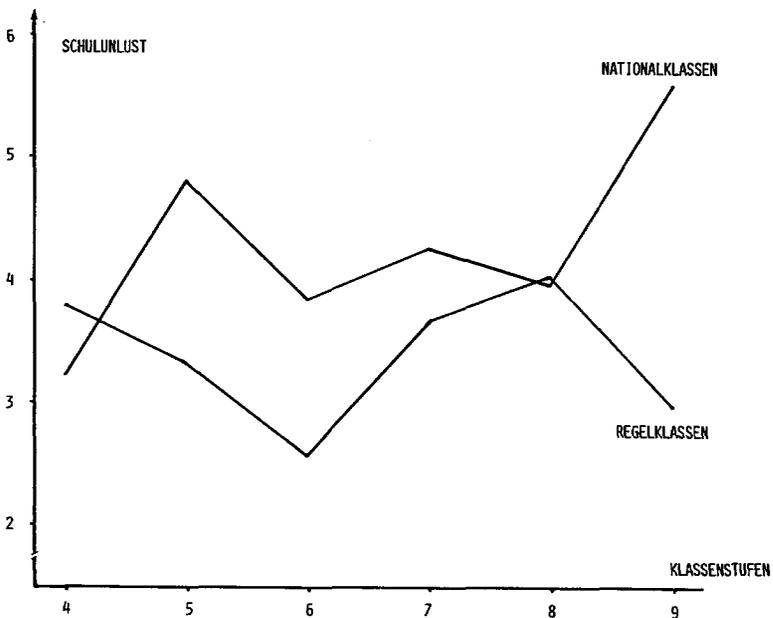


Abbildung 7: Schulunlust von spanischen Kindern in integrierten und nationalen Schulen auf sechs Klassenstufen

8. Klasse unterscheiden sich die Mittelwerte nur zufällig voneinander, während in den anderen Klassenstufen systematische Unterschiede nachgewiesen sind (Abb. 7). Auch dieser Befund läßt sich als Hinweis auf Sozialisationswirkungen deuten.

Leistungsdruck: Für das abhängige Merkmal ‚perzipierter Leistungsdruck‘ gab es keine Wechselwirkung, sondern nur einen mittelgroßen Haupteffekt, der 7% der Kriteriumsvarianz in der Stichprobe erklärt (Tab. 5). Die Korrelation zwischen der Schulart und dem Leistungsdruck beträgt $r = .26$. Spanische Schüler in Regelklassen empfinden weniger Leistungsdruck als solche in nationalen Klassen. Allerdings liegen hier kaum Hinweise für einen Entwicklungsprozeß unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen vor. Zwar gibt es in der 4. Klasse noch keine signifikanten Mittelwertdifferenzen, die erst in der 5. bis 7. Klasse auftreten, doch verschwindet dieser Unterschied wieder in der 8. und 9. Klasse (Abb. 8).

Tabella 5: Varianzanalyse für die abhängige Variable „Leistungsdruck“

Quelle	QS	FG	MQ	F	p	Eta ²
Schulart	96.70	1	96.70	21.38	.00	.07
Klassenstufe	41.51	5	8.30	1.84	.11	
Interaktion	40.56	5	8.11	1.79	.11	
Innerhalb	1212.30	268	4.52			
Total	1391.07	279				

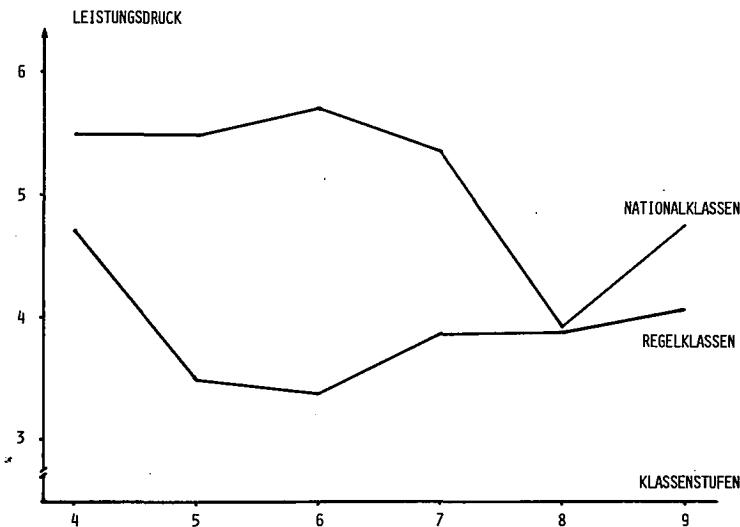


Abbildung 8: Leistungsdruck von spanischen Kindern in integrierten und nationalen Schulen auf sechs Klassenstufen

Zusammengefaßt zeigt die Analyse dieser vier Variablen vor allem Schulartdifferenzen, aber auch Wechselwirkungen zwischen der Schulart und der Klassenstufe. Spanische Schüler, die gemeinsam mit deutschen Kindern eine Regelklasse besuchen, haben vorteilhaftere Meßwerte als solche spanischen Schüler, die in nationalen Klassen unterrichtet werden. Sie sind weniger hilflos und weniger schulverdrossen, sie empfinden weniger Leistungsdruck und verfügen über ein höheres Selbstwertgefühl. Diese Aussage wird noch gestützt durch die anderen Variablen unseres Datensatzes, die wir hier aus Raumgründen nicht ebenfalls ausführlich darstellen können. Danach haben integrierte Schüler ein besseres Konzept eigener Fähigkeit, weniger Prüfungsangst und weniger Furcht vor sozialen Konsequenzen. Bezüglich des Konkurrenzdrucks gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Regelklassen und nationalen Klassen, jedoch innerhalb der nationalen Klassen, und zwar empfinden muttersprachlich unterrichtete Kinder in Bayern mehr Konkurrenz als in Nordrhein-Westfalen.

Wichtig ist das Auftreten von Interaktionen bei den Variablen ‚Selbstwertgefühl‘, ‚Hilflosigkeit‘ und ‚Schulunlust‘. Während in der 4. Klasse in dieser Hinsicht keine Unterschiede zwischen den beiden Beschulungsweisen bestehen, gibt es solche Mittelwertdifferenzen in höheren Jahrgängen, vor allem in der 9. Klasse. Daran ist ein Trend ablesbar, der sich als ein zugrunde liegender Entwicklungsprozeß unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen deuten läßt.

4. Diskussion

Es hat sich nachweisen lassen, daß die psychosoziale Befindlichkeit bei spanischen Schülern, die gemeinsam mit deutschen Kindern unterrichtet werden, vorteilhafter ausgeprägt ist als bei spanischen Schülern, die in nationalen Klassen unterrichtet werden. Die Unterschiede sind anhand der Merkmale ‚Selbstwertgefühl‘, ‚Hilflosigkeit‘, ‚Schulunlust‘ und ‚Leistungsdruck‘ demonstriert worden, lassen sich aber auch an zusätzlichen Variablen zeigen. Besonders eindrucksvoll erscheint das Anwachsen der Mittelwertdifferenzen im Verlauf der Beschulung. Diesen Sachverhalt deuten wir als Hinweis auf einen Sozialisationsprozeß, der in beiden Schularten unterschiedlich verläuft. Vorsicht bei der Interpretation ist aber deswegen geboten, weil noch keine Längsschnittstudie zu dieser Thematik vorliegt. Eine weitere Einschränkung liegt in der Auswahl der Variablen. Wollte man alle Sozialisationswirkungen überprüfen, so müßte man unter anderem auch die Leistungen erfassen. Wir konnten dazu leider nur die Zensuren in Deutsch, Mathematik und Spanisch erheben, aber keine objektiven Leistungsvergleiche durchführen. Bezüglich dieser drei Zensuren gibt es keine Unterschiede zwischen den Beschulungsformen.

Aus theoretischer Sicht gab es zwei sich widersprechende Alternativen zur Erklärung möglicher Unterschiede oder Sozialisationswirkungen: das Umweltdruckprinzip und die Bezugsgruppentheorie. Da die Richtung der Befunde unmißverständlich zugunsten der integrierten Beschulung geht, können die von uns erwarteten Bezugsgruppeneffekte keine wesentliche Rolle gespielt haben. Offenbar halten die spanischen Kinder in Regelklassen den Vergleich mit ihren deutschen Mitschülern aus, ohne daraus psychosoziale Schwierigkeiten zu entwickeln. Möglicherweise ziehen sie die deutschen Kinder gar nicht als Referenzpersonen für ihre Selbstbewertungen heran und bilden statt dessen innerhalb der

Schulklasse oder mehrerer Schulklassen eine eigene Bezugsgruppe, die nur aus Ausländerkindern besteht. Dann wäre die sozialpsychologische Situation dieser integrierten Schüler nicht viel anders als die der Kinder in nationalen Klassen, wo keine deutschen Bezugsgruppen zur Verfügung stehen. Wenn demnach kein oder ein nur geringer Effekt aufgrund des sozialen Kontexts vorhanden ist, müssen andere Lernumweltmerkmale für die Sozialisationsbedingungen charakteristisch sein. Dazu gehören das Leistungsniveau der Schule oder Klasse, das öffentliche Ansehen, die Lehrerpersönlichkeit und -qualifikation, die materielle Ausstattung, die curricularen Besonderheiten usw. Unterschiede zwischen solchen Merkmalen in verschiedenen Institutionen lassen das Umweltdruckprinzip zur Geltung kommen. Wir interpretieren daher die empirisch ermittelten Befunde als Auswirkungen verschiedener Lernumwelten, die auf Dauer relativ stabil sind und die psychosoziale Verfassung der Kinder nicht unbeeinflusst lassen.

Bei dem Versuch, die Ergebnisse erschöpfend zu interpretieren, bleibt man zwangsläufig zu sehr an der Oberfläche, weil diese kleine Studie aufgrund methodischer Begrenztheit keine Aussagen über zugrunde liegende Prozesse erlaubt. Wir sind darauf angewiesen, von systematischen Mittelwertdifferenzen in der psychosozialen Verfassung auf Sozialisationsbedingungen und -prozesse zu schließen. Dazu sind weitere Informationen über die Umstände der Beschulung von Ausländerkindern hilfreich. Wir haben ermittelt, daß Kinder in nationalen Klassen schulverdrossener sind als solche in Regelklassen. Damit stimmt die häufig berichtete Beobachtung überein, daß der muttersprachliche Unterricht nur ungern besucht wird. Im Ruhrgebiet schwängt etwa ein Drittel der Kinder den Nationalunterricht. 10% von ihnen lehnen die Muttersprache ab, 11% äußerten, sie hätten keine Lust oder der Nationalunterricht sei ihnen zu streng (SCHRADER/NIKLIŠ/GRIESE 1976, S. 162). Die übrigen geben andere Gründe an, die vielleicht nur vorgeschoben sind. Strenge und autoritäre Umgangsformen der Lehrer aus den Herkunftsländern sind angeblich an der Tagesordnung. In den Klassenzimmern spielt sich oft ein pädagogischer Kulturkonflikt ab: Kinder, die besser deutsch als ihre Muttersprache beherrschen und deren Eltern vielleicht schon recht gut in unsere moderne Gesellschaft integriert sind, erhalten Unterricht von relativ schlecht ausgebildeten Lehrern, die aus ihrem Herkunftsland pädagogische, kulturelle und religiöse Vorstellungen mitbringen, die hier nicht situationsadäquat sind. Die Schülerreaktionen darauf können sehr verschieden sein, je nachdem in welchem Maß sie sich bereits gesellschaftlich integriert fühlen. Die Zukunftsperspektive der Schüler wäre ein Maßstab für die Passung zwischen Individuum und Lernumwelt. Kinder mit einer Zukunftsperspektive, die auf Integration zielt, werden durch nationalen Unterricht in ihrer Sozialisation beeinträchtigt. Solche Kinder, die sich ihrer familiären Tradition verbunden fühlen und im Einklang mit den Eltern die Remigration erwarten, wären dagegen in der muttersprachlichen Lernumwelt besser aufgehoben. Es ist zu vermuten, daß sich die von uns ermittelten Durchschnittswerte aus beiden Richtungen zusammensetzen. Eine weiterführende Analyse müßte daher zum Ziel haben, Untergruppen von Schülern mit divergierenden Zukunftsperspektiven und unterschiedlicher kultureller Eingebundenheit zu identifizieren.

Ein zusätzlicher Weg zur Interpretation unserer Daten führt über das Konzept der gelerten Hilflosigkeit (ABRAMSON et al. 1978; SELIGMAN 1979). Wer sich hilflos fühlt, glaubt, seine Umwelt nicht hinreichend kontrollieren zu können. Er ist davon überzeugt, daß seine Handlungen nicht in Beziehung zu Ereignissen der Umwelt stehen. Diese Auffassung,

daß Ereignisse nicht auf eigene Fähigkeit und Anstrengung zurückzuführen sind, wird unter bestimmten Sozialisationsbedingungen von einem Teil der Personen gelernt. Spanische Kinder in nationalen Klassen geben mehr Hilfflosigkeit an als ihre Mitschüler in integrierten Klassen, und dies vor allem in höheren Jahrgängen. Offenbar fehlt im nationalen Unterricht die Gelegenheitsstruktur, um in hinreichender Weise Erfahrungen mit eigenem Handeln gewinnen zu können und das Bewußtsein von Kompetenz und Kontrollierbarkeit aufzubauen. Möglicherweise ist der Unterschied auch darauf zurückzuführen, daß spanische Kinder in Regelklassen einige ihrer deutschen Mitschüler als Verhaltensmodelle ansehen und auf diesem Wege stellvertretend Erfahrungen sammeln, wie man die komplizierte Lebenswelt innerhalb und außerhalb der Schule unter Kontrolle bringt. Das Defizit in nationalen Klassen wäre dann auch ein Defizit an Verhaltensmodellen. Möglicherweise ist auch der Interaktionsstil von Lehrern aus den Herkunftsländern nicht liberal genug, um den Schülern exploratives Verhalten im Lernprozeß zu ermöglichen. Exploration ist ein zentrales Konzept in der Person-Umwelt-Auseinandersetzung, das unmittelbar mit der Hilfflosigkeit und dem Selbstkonzept zusammenhängt (FATKE 1977; BANDURA 1980). Wer aktiv Information sammelt und neue Situationen aufsucht, wer also exploriert, der kann nicht hilflos sein. Explorationsverhalten ist ein Indikator für die subjektive Überzeugung, daß die Umwelt kontrollierbar ist und daß eigene Fähigkeiten vorhanden sind, die den Anforderungen der Umwelt bei Bedarf entgegentreten können. Wir finden daher auch in unseren Daten eine Korrelation von Hilfflosigkeit mit dem Konzept eigener Fähigkeit von $r = -.52$ und mit dem Selbstwertgefühl von $r = -.54$. Jemand, der nicht hilflos ist, wird außerdem die in der Schule geforderte Leistung als weniger belastend empfinden. Entsprechend korrelieren Hilfflosigkeit und Leistungsdruck mit $r = .39$. Diese Angaben können nur Indikatoren für weitaus komplexere Zusammenhänge darstellen. Es wird vermutet, daß mangelhafte Gelegenheitsstrukturen, mangelnder Explorationspielraum und ein Defizit an Verhaltensmodellen mit verantwortlich sind für die ungünstige psychosoziale Verfassung von Kindern in nationalen Klassen. Weiterhin ist es denkbar, daß die Schüler in Regelklassen vom Prestige ihrer Institution profitieren. Eine deutsche Schule zu besuchen, kann unter Umständen als Aufwertung empfunden werden, während der Besuch von nationalen Klassen die Zugehörigkeit zu einer sozial benachteiligten Migrantenminorität unterstreicht und daher keinen Anreiz für sozialen Aufstieg darstellt. Es wäre etwas voreilig, aus unseren Ergebnissen bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen. Vielmehr sollte man zuvor auf dem Weg über gezielte Interventionsstudien mehr Aufschluß über die in Frage stehenden Zusammenhänge gewinnen.

Literatur

- ABRAMSON, L. Y./SELIGMAN, M. E. P./TEASDALE, J. D.: Learned helplessness in humans: critique and reformulation. In: *Journal of Abnormal Psychology* 87 (1978), S. 49–74.
- BANDURA, A.: Self-referent thought: the development of self-efficacy. In: J. H. FLAVELL/L. D. ROSS (Eds.): *Development of Social Cognition*. 1980. (im Druck).
- BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M.: Probleme des Unterrichts in der Grund- und Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen. In: M. HOHMANN (Hrsg.): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: Schwann 1976, S. 26–56.
- DIETERICH, H./SCHMITT, G./STEFFEN, G.: Beratungsprobleme bei ausländischen Schülern. Studienbrief 14, Teil 2, Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ des DIFF. Tübingen 1980.

EUROPARAT: Newsletter 2. Straßburg 1980.

FATKE, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. Adaptationsprozesse in der Schule. München: Piper 1977.

FEND, H./KNÖRZER, W./NAGL, W./SPECHT, W./VÄTH, R.: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim: Beltz 1976.

FRIBERG, D./HOHMANN, M.: Schulpflicht und Schulrecht. Die Situation in den einzelnen Bundesländern. In: M. HOHMANN (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann 1976, S. 11–25.

HOHMANN, M.: Ausländerkinder. In: R. SCHWARZER (Hrsg.): Beraterlexikon. München: Kösel 1977, S. 16–19.

HYMAN, H. H./SINGER, E. (Eds.): Readings in Reference Group Theory and Research. Toronto: Free Press 1968.

KRUG, S./PETERS, J.: Persönlichkeitsänderung nach Sonderschuleinweisung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie 9 (1977), S. 181–184.

KULTUSMINISTER: Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Vorbereitungsklassen. In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Heft 5002. Köln: Greven 1977.

LÓPEZ-BLASCO, A.: Ausländische Kinder im Kleinkindalter. In: A. LANGENOHL-WEYER/R. WENNEKES/R. BENDIT/A. LÓPEZ-BLASCO/Ü. AKPINAR/J. VINK (Hrsg.): Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich. München: Juventa 1979, S. 75–96.

MEYER, W.-U.: Überlegungen zur Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Selbstkonzepten der Begabung. Manuskript. Psychologisches Institut der Ruhr-Universität Bochum 1972.

RHEINBERG, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe 1980.

RHEINBERG, F./ENSTRUP, B.: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: ein Bezugsgruppeneffekt. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie 9 (1977), S. 171–180.

SCHRADER, A./NIKLIŠ, B. W./GRIESE, H. M.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg: Athenäum 1976.

SCHWARZER, R.: Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 3 (1979), S. 153–166.

SELIGMAN, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg 1979.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik 3/1978.

SULS, J. M./MILLER, R. L. (Eds.): Social Comparison Process. New York: Wiley 1977.

WIECZERKOWSKI, W./NICKEL, H./JANOWSKI, A./FITTKAU, B./RAUER, W.: Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann 1974.