

Merkens, Hans

Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 283-291. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Merkens, Hans: Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 283-291 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-228536 - DOI: 10.25656/01:22853

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-228536>

<https://doi.org/10.25656/01:22853>

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

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, 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 bleibt 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 benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik

1. In der Pädagogik gibt es die Tendenz, neu entdeckte Probleme in einer entsprechenden Spezialdisziplin zu isolieren, die Erziehung von Ausländerkindern bzw. die Einrichtung von Bildungsmaßnahmen für Ausländer demzufolge unter der Bezeichnung Ausländerpädagogik zu verhandeln. Dies bietet zwar den Vorteil, im neuen Problemfeld besondere Modelle sowie im Zusammenhang mit diesen Modellen bzw. deren Erforschung neue Verdienstmöglichkeiten schaffen zu können (vgl. hierzu die sarkastische Kritik von AUGUSTIN 1981, S. 13), läßt aber zugleich außer acht, daß sich die neuen Aufgaben oft im Kontext schon bestehender Institutionen wie der Schule stellen, und die neue Spezialdisziplin dann einerseits als Teildisziplin einer bestehenden – der Schulpädagogik – und andererseits quer zu vorhandenen Disziplinen innerhalb der Pädagogik – z. B. der Schul-, Sozialpädagogik usw. – entstehen müßte. Beim Schaffen einer neuen Spezialdisziplin Ausländerpädagogik übersieht man vor allem, daß die Mehrzahl der bisherigen Spezialdisziplinen historisch im Gefolge des Ausdifferenzierens pädagogischer Institutionen entstanden ist, es aber keine eigene Institution gibt, in der alle Bildungsmaßnahmen für Ausländer zusammengefaßt werden. Allerdings müssen wiederum bestimmte Verkürzungen in Kauf genommen werden, wenn das Problem Ausländer aus der Sichtweise einer der einzelnen traditionellen Spezialdisziplinen – der Schulpädagogik – betrachtet werden soll. Diese möglichen Verkürzungen wiegen aber dann nicht so schwer, wenn man den Hinweis von HOPF (1981, S. 845) beachtet, daß die Ausländerkinder in Schule und Unterricht Probleme aufgeben, „für die es keine traditionellen, abrufbaren Lösungen gibt und auf die kaum ein Beteiligter oder eine Institution hinreichend vorbereitet ist“, d. h. wenn man davon ausgeht, daß aus der Sichtweise der traditionellen Spezialdisziplin neue Lösungen für das neue Problem gesucht werden müssen.

2. Im Anschluß an SAUER (1976, S. 388) wird Schulpädagogik als diejenige Disziplin begriffen, die sich mit der Institution Schule einschließlich deren Legitimation und der Interaktionsprozesse in ihr befaßt. Ausländerthematrische Spezialisierungen werden im folgenden vor diesem Hintergrund behandelt.

3. Wie die Pädagogik ganz allgemein, kann auch die Schulpädagogik zur Lösung aktueller pädagogischer Probleme nur im Rahmen politischer sowie speziell gesellschafts- und bildungspolitischer Vorgaben beitragen. So muß zuerst geklärt werden, ob bei den Ausländern und den schulischen Maßnahmen für ihre Kinder Zielsetzungen wie Integration oder Remigration oder Assimilation verfolgt werden oder ob sich bereits auf dieser obersten Ebene Widersprüche zeigen. Von der Schulpädagogik ist zu erwarten, daß sie eventuell vorhandene Widersprüche aufweist und dadurch Einfluß nimmt. So ist beispielsweise eine Tatsache, daß trotz der neuerlichen Behauptung, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland, und der Lippenbekenntnisse, die Ausländer sollten vor allem zur Remigration veranlaßt werden, in der Realität unserer Schulen in erster Linie assimiliert wird (vgl. KODRAN u. a. 1981). Eine gewisse Ausnahme bildet zwar das bayerische

Modell, das aber in seiner Effektivität ebenfalls umstritten ist (vgl. MAIER 1980; SCHMUDE 1980). Solche Widersprüche auf der gesellschafts- und bildungspolitischen Ebene eröffnen der Schulpädagogik sowie auf der Ebene des praktischen Handelns in Schulen einerseits Spielräume, sie verhindern aber andererseits den Beginn notwendiger Reformen, weil die in ihnen entgegengesetzten Positionen nicht genügend Gemeinsamkeiten aufweisen (z. B. Vorbereitung zur Remigration versus Assimilation). Die Widersprüche konkretisieren sich darüber hinaus in unterschiedlichen Modellen, die sich zwischen einem eher segregierenden bayerischen und einem eher assimilierenden Berliner Modell anordnen lassen (HAGE 1981, S. 870f.).

4. Die folgenden Überlegungen werden von der bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzung geleitet, daß das oberste Ziel aller Maßnahmen die Integration der verschiedenen ethnischen Gruppen sein müsse. Im Anschluß an das Gutachten des IFZ (DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER 1981) soll mit Integration jener Prozeß bezeichnet werden, in dem sich Ausländer und Deutsche unter Wahrung ihrer psychosozialen und ethnischen Identität langsam einander annähern. Integration setzt demnach das noch länger währende Nebeneinander und gleichzeitige Verändern verschiedener Wertvorstellungen bzw. kultureller Verhaltensmuster voraus, ein Zustand, der oft mit multikulturell bezeichnet wird. Demgegenüber erscheinen Zielvorstellungen wie die von AUERNEIMER (1981, S. 245) zu statisch und damit nicht angemessen gedacht, der, bezogen auf die Ausländer, lediglich fordert: „Möglichkeit zur Entfaltung der Persönlichkeit durch die bewußte Aneignung der heimischen und der deutschen Kultur und damit zur produktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß, in diesem Sinne zur Selbstbestimmung.“ Gegenüber dem Ziel Integration wird bei einer solchen Formulierung übersehen, daß auch von den Einwohnern des Gastlandes ein Beitrag zur Integration erwartet wird. Ebenso wird der Integrationsbegriff, wie ihn MEHRLÄNDER (1981, S. 11) von HOFFMANN-NOWOTNY übernimmt, für unzureichend gehalten, da „Integration als Partizipation an den Werten der Gesellschaft“ verstanden wird und der „Integrationsgrad“ sich danach bemißt, wieweit die Werte der Gesellschaft des Gastlandes und die Partizipation an den gesellschaftlichen Mustern dieses Gastlandes bereits fortgeschritten sind.

5. Die Schulpädagogik wirkt innerhalb des Rahmens, der durch die gesellschaftspolitischen Vorgaben abgesteckt ist, auf den Ebenen der Schulorganisation, der Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien und des Unterrichts beim Suchen und Entwickeln angemessener Lösungen mit. Dabei müssen die Lösungen in den einzelnen Bundesländern innerhalb des jetzt bestehenden Schulsystems gesucht werden, d. h. es kann nicht erwartet werden, daß der jetzt bestehende Rahmen gesprengt wird. Aber es kann daran mitgearbeitet werden, daß es im Sinne von Evolution zu einer fortschreitenden Entwicklung kommt¹.

6. Mit einer evolutionären Entwicklung kann wiederum nur gerechnet werden, wenn die Schulpädagogik sich nicht mit dem administrativen Ausfüllen des gesteckten Rahmens begnügt, sondern Zielvorstellungen formuliert, die teils in diesen Rahmen gehören, teils aber auch über ihn hinausweisen. Solche zusätzlichen Zielvorstellungen können in der Tradition der Pädagogik gefunden werden. Ich will an dieser Stelle vier nennen, denen m. E. im Kontext des Unterrichtens von Kindern ausländischer Migranten besondere Bedeutung zukommt:

1 In dieser Aussage dokumentiert sich eine Sichtweise, die SCHLEIERMACHER (1849) als für die Pädagogik typisch gesetzt und angewendet hat.

- Bildsamkeit,
- Vielseitigkeit des Interesses,
- Selbsttätigkeit,
- Lebensweltbezug².

In diesen Kategorien wird deutlich, daß die Pädagogik beim Individuum und in seinem sozial-gesellschaftlichen Umfeld ansetzen muß, d. h. aber auch, daß bei den ausländischen Kindern von dieser Stelle ausgegangen und ihnen die Möglichkeit zu einer kreativen Entwicklung geboten werden muß (Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses).

7. Die Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung werden durch bestimmte Rahmenbedingungen der Institution Schule gesetzt. So droht das formulierte bildungs- und gesellschaftspolitische Ziel der Integration häufig an bestimmten Gegebenheiten zu scheitern:

- dem hohen Anteil ausländischer Kinder an einzelnen Schulen, wodurch Deutsche zur Minderheit werden, was wiederum negative emotionale Reaktionen deutscher Eltern zur Folge hat;
- dem noch immer anhaltenden Zustrom älterer türkischer Kinder aus der Türkei, die nicht mehr die Schule besuchen müssen, sondern nur bestimmte Arbeitstugenden erwerben sollen;
- der Verteilung der Ausländerkinder auf die Sekundarschultypen, die nicht mit der der deutschen Kinder übereinstimmt sowie
- der Regionsspezifität von Entwicklungen (vgl. dazu HOPF 1981, S. 850).

7.1. Eine wichtige Grenze wird für die Ausländerkinder durch die Schulpflicht gesetzt, der sie ebenso wie die deutschen Kinder unterworfen sind, allerdings mit zwei Einschränkungen: In Berlin kann einerseits das Recht, die Schule zu besuchen, verlängert werden, wenn dadurch die Aussicht besteht, daß ausländische Kinder das Ziel ‚Hauptschulabschluß‘ doch noch erreichen. Dieser positiven Variante steht eine negative gegenüber, wenn Kinder ab 14 Jahren von der Schulpflicht befreit werden und zum Ausgleich in MBSE-Lehrgänge (Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung) eingewiesen werden können, deren Ziel nicht mehr die Heranbildung von Personen, sondern nur noch die Erziehung zur Industriosität ist, eine Zielperspektive, die Ende des 18. Jahrhunderts für die Industrieschulen entwickelt worden war.

7.2. Alle Klassen und Schüler an öffentlichen Schulen unterliegen der Schulaufsicht durch die Kultusbürokratie. Eine Ausnahme bildet allein der muttersprachliche Ergänzungsunterricht, der in der Regel nachmittags unter der Verantwortung der Heimatländer in den Räumen deutscher Schulen erteilt wird. Problematisch an dieser Organisationsform ist einerseits die Belastung der Kinder, die morgens die deutsche Schule und nachmittags den Ergänzungsunterricht besuchen. Andererseits muß gesehen werden, daß die Kinder in diesem Unterricht häufig demokratiefeindlich indoktriniert werden. Das gilt insbesondere dann, wenn in den Heimatländern Diktaturen herrschen (vgl. AUERNHEIMER 1981, S. 249).

2 Es ist hier nicht der Raum, um diese Begriffe angemessen zu entfalten. Für ihre Darstellung vgl. HERBART (1965), SCHLEIERMACHER (1849), BENNER (1978). Der Begriff des Lebensweltbezuges läßt sich wiederum auf den der Vielseitigkeit des Interesses zurückführen (vgl. HERBART 1965, S. 56ff.).

Besonders von Griechen wird die Einrichtung von Nationalschulen gefordert. Gegen solche Vorstellungen wendet MEYER-INGWERSEN (1981, S. 252) ein, daß die ausländischen Arbeiter keine geschlossenen nationalen Wohngebiete von Minderheiten haben. „Dies bedeutet, daß für eine sinnvolle gesellschaftliche Entwicklung ein ständiger enger Kontakt zwischen den Minderheiten und der einheimischen Bevölkerung geschaffen werden muß.“ Zusätzlich weist er darauf hin, daß die Ausländer später in der deutschen Arbeitswelt tätig sein müssen. Der gemeinsame Schulbesuch ausländischer und deutscher Kinder ist für das Ziel „Integration“ eine notwendige Voraussetzung. Deshalb müssen die ausländischen Kinder der deutschen Schulaufsicht unterstehen. Nicht das Unterrichten in nationalen Schulen, sondern das Berücksichtigen der besonderen Lage von ausländischen Schülern im normalen Schulsystem trägt zur Integration bei.

7.3. Die Rahmenrichtlinien sind für alle Klassen und Schüler eines Bundeslandes verbindlich. Zu bemängeln ist, daß sie z. B. in Berlin auch heute noch nicht der Tatsache Rechnung tragen, daß viele Schüler Ausländer sind (vgl. KODRAN u. a. 1981); dadurch wird die Forderung, die besondere Lage der ausländischen Schüler zu berücksichtigen, unnötig erschwert.

7.4. Die Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung werden in der Praxis durch die bisherige Ausbildung der Lehrer – fehlende Vertrautheit mit den Lebens- und Erziehungsbedingungen der ausländischen Kinder –, den Willen der Eltern deutscher Kinder, die die Bildungschancen ihrer Kinder durch die Anwesenheit von ausländischen Kindern im Unterricht beeinträchtigt sehen, und die mangelnde Bereitschaft des schulischen Umfeldes ganz allgemein gezogen. Die fehlende Vorbereitung auf die Anwesenheit ausländischer Kinder sowie die mangelnde Bereitschaft, notwendige Maßnahmen bildungs- und gesellschaftspolitisch durchzusetzen, verbunden mit einer latenten Ausländerfeindlichkeit, lassen relativ enge Grenzen erwarten.

7.5. Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung werden nicht zuletzt durch die Institution Unterricht gezogen. Nach PETRAT (1979) bedeutet Unterricht, daß mehrere Schüler gemeinsam auf die gleiche Weise unterwiesen werden und diese Form an die Stelle der Einzelunterweisung tritt, wie sie vorher üblich war, wenn der Lehrer seine Schüler einzeln nacheinander unterwies. Unterricht läßt demnach die totale Individualisierung nicht zu (vgl. hierzu als Gegenmeinung HOPF 1981), sondern setzt eine Typisierung der Lernprozesse bzw. Bildungskarrieren voraus. Die Bedürfnisse des einzelnen Schülers können daher nicht zum Maßstab des Unterrichts werden. Im Unterricht können vielmehr nur typische Bedürfnisse von Ausländern berücksichtigt werden. Diese könnten allerdings sogar fest über eine Änderung der Rahmenrichtlinien verankert werden.

8. Damit kann ich mich dem anderen Teil meines Themas, den Erfordernissen, zuwenden.

8.1. Den Erfordernissen wird in der Praxis der Schule durch das Einrichten Besonderer Klassen bzw. durch den Einsatz bestimmter Fördermaßnahmen Rechnung zu tragen versucht. „Dabei ist . . . anzunehmen, daß die kultusministeriellen Richtlinien sich gerade beim Unterricht für Ausländerkinder nicht immer mit der Schulrealität decken“ (AUERNHEIMER 1981, S. 249). So fallen beispielsweise in Berlin „besonders häufig . . . der Förderunterricht und der kooperative Unterricht zugunsten von Vertretungsstunden“ aus (KODRAN u. a. 1981, S. 931).

Ziel aller intendierten Maßnahmen ist es offiziell, die ausländischen Kinder an den Sprach- und Leistungsstand deutscher Kinder anzugleichen, d. h. das Ziel aller administrativ

angeordneten Maßnahmen (insbesondere in Berlin) muß darin gesehen werden, ausländethematische Spezialisierungen auf der Ebene der Schulorganisation sowie der Rahmenrichtlinien möglichst schnell aufzuheben. Die Erfolge in bezug auf diese Zielsetzung sind bisher verhältnismäßig gering, wie der hohe Anteil von ausländischen Schülern belegt, die keinen Schulabschluß erreichen.

8.2. Entscheidende Bedeutung für den alltäglichen Unterricht kommt der Tatsache zu, daß Deutsch Unterrichtssprache ist, eine Sprache, in der viele ausländische Kinder beim Eintritt in die Schule noch nicht denken und die notwendigen empirischen Bezüge herstellen können, auch wenn das ihrem Sprechen nicht immer anzumerken ist. Die Gefahr des sprachlichen Synkretismus (vgl. WYGOTSKI 1977) und des schulischen Versagens ist damit groß: „Es widerspricht dem Recht auf volle Entfaltung der Persönlichkeit, wenn Schüler in der Schule nur deshalb versagen, weil sie die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen“ (MEYER-INGWERSEN 1981, S. 252). Begriffe müssen im Unterricht erarbeitet werden, deren Vorhandensein sonst angenommen werden kann. Jeder Fachunterricht wird auch zum Deutschunterricht (vgl. KODRAN u. a. 1982b).

8.3. Damit ist das zentrale Problem für alle ausländischen Schüler angesprochen: das Problem ihrer Erstsprache im Unterricht. Das alleinige Zulassen des Deutschen als Unterrichtssprache bewirkt, daß ausländische Kinder ihre Muttersprache nicht voll entwickeln können. Erst die Ausbildung der Erstsprache ermöglicht aber wahrscheinlich einen reibungslosen Erwerb der Zweitsprache, weil Ausländer häufig in der Erstsprache nur eine informelle Sprachvarietät beherrschen, in der Zweitsprache Deutsch aber mit einer formalen konfrontiert werden (zu dieser Unterscheidung vgl. FISHMAN 1968; KODRAN u. a. 1981, S. 930)³. Der Schulunterricht müßte, um solche Defizite zu verhindern, mit der Erstsprache als Unterrichtssprache beginnen (vgl. STEINMÜLLER 1981).

Das setzt wiederum die Einrichtung von national homogenen Vorbereitungsklassen voraus, die allerdings – wenn man vom Zusteigerproblem absieht – auf einen Teil der Grundschulzeit beschränkt bleiben müssen. MEYER-INGWERSEN (1981, S. 253) nennt folgende Vorteile für diese Organisationsform, in der deutsche und ausländische Lehrer unterrichten sollen:

- Die Vorerfahrungen ausländischer Kinder aus der Primärsozialisation lassen sich besser einbeziehen,
- das Fachwissen in den Lernbereichen wird vertieft, ohne daß Deutsch beherrscht wird,
- die Muttersprache wird gefestigt,
- in der Muttersprache werden Verfahrensweisen erworben, die sich später auf die Zweitsprache übertragen lassen.

Ein Rechtsanspruch auf Einrichtung solcher Klassen bzw. muttersprachlichen Unterricht besteht allerdings nicht (vgl. HAGE 1981, S. 872f.).

8.4. Die Einführung der Erst- und Muttersprache anstelle der ersten Fremdsprache verspricht nicht einen vergleichbaren Effekt, denn die Erstsprache hat einen anderen Charakter als eine Fremdsprache. Die Schüler müssen vielmehr anfangs in ihrer Erstsprache unterrichtet werden. Für diejenigen Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, erfolgt dann später der Wechsel zu Deutsch als Unterrichtssprache. Eine solche Abfolge,

³ Diese Aussage ist nicht unumstritten. Eine gegenteilige Position nimmt die Forschungsgruppe ALFA ein. Eine Übersicht zum angloamerikanischen Forschungsstand aus der Perspektive des Bilingualismus findet sich bei CUMMINS (1979).

die didaktisch abgestimmt werden kann, indem im Muttersprachunterricht schon der Kontrast zum Deutschen einbezogen und im Deutschunterricht der jeweilige Kontrast zur Erstsprache berücksichtigt wird (vgl. MEYER-INGWERSEN 1981, S. 254), verspricht bessere Erfolge als bisherige inoffizielle und nicht abgestimmte Vorgehensweisen (vgl. KODRAN u. a. 1981, S. 930).

Viele Eltern lehnen es darüber hinaus ab, daß ihre Kinder Türkisch anstelle von Englisch als erste Fremdsprache erlernen, weil sie davon ausgehen, daß damit die weiteren Bildungschancen ihrer Kinder eingeschränkt werden und die Kinder die Muttersprache sowieso beherrschen (vgl. ebda., S. 930f.).

8.5. Das unterrichtliche Handeln muß bei den Schülern ansetzen, deren Bildsamkeit zum Ausgangspunkt wählen. Pädagogisches Handeln ist ganz allgemein bestimmt durch seinen Zielbezug und die Rücksicht auf die Kinder, die dem Kind erst seine Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen. Damit sind wesentliche Elemente jeglichen pädagogischen Handelns gefunden:

8.5.1. Dem unterrichtlichen Handeln als spezieller Form des pädagogischen Handelns sind die Ziele in den Rahmenrichtlinien vorgegeben. Insbesondere für Grund- und Hauptschulen müssen die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne endlich an die Tatsache angepaßt werden, daß viele Kinder nicht mehr Deutsche sind. Dem könnte vor allem in Fächern wie Erdkunde, Musik, Geschichte Rechnung getragen werden, indem die Heimat dieser Kinder besser im Unterricht berücksichtigt wird.

8.5.2. Rücksicht auf das Kind bedeutet, daß nicht von ihm erwartet wird, es könne den Bruch zwischen der Welt der Eltern und der Welt der Schule in seiner Person ohne größere Anstrengung überwinden. Dieser Bruch in den Welten äußert sich in bestimmten Fächern – Sexualkunde, Koedukation im Sport etc. –, er wird besonders deutlich sichtbar, wenn Kinder (häufig verstärkt von engagierten, progressiven Lehrern) gezwungen werden, in der Schule ein anderes Verhalten zu zeigen als außerhalb – Tragen von Kopftüchern z. B. –, und er dokumentiert sich im unterschiedlichen Denken sowie Sprechen (vgl. UYGUR 1982). Rücksicht auf die Kinder setzt demnach das Beachten der individuellen und landsmannschaftlichen Vergangenheit dieser Kinder voraus.

8.5.3. Rücksicht auf die Kinder meint darüber hinaus, daß der Bezug zu ihrer Lebenswelt hergestellt wird. Damit ist nicht die Lebenswelt der Heimat gemeint, sondern die Lebenswelt, „in welcher ein Kind aufwächst“ (HOPF 1981, S. 849), d. h. z. B. die Welt in einem Viertel Kreuzbergs, in der die Erinnerungen der Eltern und Nachbarn an die Heimat – mit einer subjektiven Sichtweise – thematisiert werden. Zu dieser Lebenswelt zählen ebenso die Feste und Bräuche, die nach Berlin mit übernommen wurden. So werden z. B. in Klassen mit türkischen Kindern die Advents- und die Osterzeit behandelt und Weihnachten als Fest einbezogen, die entsprechenden türkischen Feste aber ausgespart. Es fehlen Kalender in den Klassen, die diese Feste und Zeiten aufführen. KODRAN/MERKENS (1981, S. 135) resümieren den gegenwärtigen Zustand so: „Der Lebensweltbezug als didaktisches Prinzip wird speziell bei den ausländischen Schülern nicht hergestellt. Das bedeutet, daß die Lebenswelt dieser Schülergruppe als Basis für die Entwicklung von Bezugssystemen für gemeinsame Erkenntnisse, Erfahrungen und Beobachtungen im Unterricht kaum Beachtung findet.“

8.5.4. Die speziellen Entfaltungsmöglichkeiten der ausländischen Kinder werden in der Schule zu wenig beachtet. Unterricht muß wiederum mehr bei den Kategorien Bildsam-

keit, Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses ansetzen, um diesen Kindern besser gerecht werden zu können. Beachtet werden müssen die anderen Lernformen dieser Kinder: „So scheint es schon auf der Ebene der Wahrnehmungen vorgegebener Zeichen, Symbole und Laute (z.B. beim Abschreiben von der Tafel, beim Nachmalen, bei der Lautdiskriminierung) Vorgänge zu geben, die anders als bei deutschen Schulanfängern ablaufen“ (HOPF 1981, S. 855). Ebenso haben die Kinder während ihrer Primärsozialisation andere Formen des Lernens angenommen und deshalb Schwierigkeiten mit Formen wie offenem Unterricht. Gerade in gemischten Klassen lassen sich diese Probleme nur lösen, indem verstärkt wieder die Maßnahme der Binnendifferenzierung angewendet wird (vgl. KODRAN u. a. 1982b).

8.5.5. Speziell bei der Leistungsbeurteilung muß auf die ausländischen Schüler Rücksicht genommen werden, bei denen intraindividuelle Bezugssysteme häufiger angewendet werden sollten. Wie HOPF (1981, S. 858) bereits angemerkt hat, sind außerdem die Ziffernzensuren von 1–6 in diesem Bereich völlig ungeeignet, weil mit ihnen die Bedingungen nicht ausgedrückt werden können, unter denen die Leistungen zustandekommen. Das würden erst Berichte in schriftlicher Form ermöglichen. Probleme, die sich aus einer solchen Veränderung der Leistungsbeurteilung ergeben würden, sind allerdings nicht einmal andiskutiert. Solche Probleme müssen vor allem darin gesehen werden, daß mit Zeugnissen und Zensuren auch bestimmte Berechtigungen ausgesprochen werden. Diese Probleme werden für ausländische Schüler immer dann sichtbar, wenn sie aus einer Vorbereitungsklasse oder einer besonderen Regelklasse in eine Regelklasse mit deutschen Schülern wechseln und ihre Zensuren sich dann erheblich verschlechtern (vgl. KODRAN u. a. 1982a.).

8.5.6. Es müssen diagnostische Hilfsmittel entwickelt werden. Hierzu zählen vor allem Instrumente für das Bestimmen des Sprachstandes in der Erst- und in der Zweitsprache, in denen der Bezug zur Unterrichtssprache Deutsch und zu den Unterrichtsinhalten hergestellt wird. Solche Instrumente können naturgemäß nur in Kooperation mit Linguisten, Psychologen und Fachdidaktikern erarbeitet werden.

8.5.7. Es müssen endlich die schulorganisatorischen Voraussetzungen für einen erfolgreicherer Unterricht beachtet werden. So sollte der Sachkundeunterricht in der Grundschule nicht von verschiedenen Lehrern erteilt werden. Förderstunden und Fachunterricht müssen von einem Lehrer erteilt werden. Im Förderunterricht müssen die Sprachschwierigkeiten ausländischer Schüler besonders beachtet werden (vgl. KODRAN u. a. 1981, S. 931f.).

9. Die Probleme, die sich aus dem Erwerb der deutschen Sprache für die Identitätsbildung der ausländischen Kinder ergeben, müssen noch genau untersucht werden. ESSER (1981, S. 129) beschreibt z. B., daß ethnische Zugehörigkeitsdefinitionen „zumeist Reaktionen auf erfahrene und nicht für legitim gehaltene Benachteiligungen, auf Konkurrenzbefürchtungen und dem Gefühl, Situationen mit eigenem Handeln nicht wirksam steuern zu können“, sind, d. h. nur in unstrukturierten und undurchsichtigen Situationen eine Rolle spielen. Dem stehen für die Gruppe der Griechen Resultate von GOTOWOS (1979) und GOTOWOS/MERKENS (1982) entgegen, die ethnische Zugehörigkeitsdefinitionen als ein Band begreifen, welches die Individuen verwenden, um die Verbundenheit zur Heimat beibehalten zu können, die also eine stärkere personale Verankerung der ethnischen Identität annehmen. Solche widersprechenden Resultate belegen die Notwendigkeit weiterer genauerer Untersuchungen.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang Resultate, die HAMBURGER u. a. (1981, S. 158ff.) vorgelegt haben. Sie warnen davor, die Sozialisation und Identitätsbildung von ausländischen Kindern immer nur als belastet bzw. defizitär zu begreifen, und machen auf das kreative Potential dieser Kinder aufmerksam.

10. Abschließend ist noch eine Bemerkung zur Leistungsfähigkeit ausländischer Kinder angebracht. LUKESCH (1981, S. 889) verweist darauf, daß ausländische Kinder „in den Resultaten von Schulleistungstests (diese Aussage gilt nur für Schüler auf Hauptschulniveau) keineswegs . . . deutliche Abstände zu den deutschen Schülern . . . aufweisen“. Ganz ähnlich haben wir im Projekt EUM an Hauptschulen festgestellt, daß die ausländischen Kinder in gemischten Klassen häufig zu den besseren Schülern zählten. Das erklärt sich für uns daraus, daß deutsche Eltern ihre Kinder nur dann in der Hauptschule anmelden, wenn sie entweder kein Interesse an einer schulischen Karriere ihrer Kinder haben oder sie für leistungsschwach halten. Werden solche Kinder in Klassen mit ausländischen Kindern unterrichtet, denen der Übergang von der Besonderen Klasse in eine gemischte Regelklasse gelungen ist, die also besonders bildungswillig sind, dann überrascht es nicht, daß diese ausländischen Kinder häufig bessere Leistungen zeigen als ihre deutschen Mitschüler. Für eine solche Interpretation sprechen auch die Resultate, welche SCHWARZER u. a. (1981, S. 117) über das Selbstkonzept deutscher und ausländischer Schüler berichten (vgl. KODRAN u. a. 1982a).

Literatur

- AUERNHEIMER, G.: Gastarbeiter oder Einwanderer? In: Demokratische Erziehung 7 (1981), S. 245–250.
- AUGUSTIN, V.: Elend, hast du'n Job für mich? In: Ästhetik und Kommunikation 11 (1981), H. 44, S. 12–14.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978.
- CUMMINS, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49 (1979), S. 222–251.
- DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER: Kinder ausländischer Arbeitnehmer im schulischen und außerschulischen Bereich. Ausländerintegration 5. Berlin 1980.
- ESSER H.: Situationsunsicherheit und die Eingliederung von Arbeitsmigranten. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 120–130.
- FISHMAN, J.: Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. In: Linguistics 39 (1968), S. 21–49.
- GOTOWOS, A.: Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Berlin (West). Berlin 1979 (Diss.).
- GOTOWOS, A./MERKENS, H.: The ethnicity of immigrants (comparisons of greek and greek-germans). In: NIESSEN, M./PESCHAR, J. (Eds.): Comparative Research on Education. Budapest/London 1982.
- HAGE, K. H.: Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 863–877.
- HAMBURGER, F./SEUS, C./WOLTER, O.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 158–167.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. Bd. II, hrsg. v. W. ASMUS. Düsseldorf 1965.
- HOPF, M.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 839–861.
- KODRAN, R./MERKENS, H.: Unterrichten in Grundschulklassen mit einem hohen Anteil türkischer Schüler. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 131–142.
- KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H./SMITS, N.: Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 925–939.

- KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H./SMITS, N.: Abschlußbericht des Projektes EUM. Berlin 1982. (a)
- KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H.: Projekt EUM II. Abschlußbericht. Berlin 1982. (b)
- LUKESCH, H.: Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 879–892.
- MAIER, H.: Eindeutschung um jeden Preis? Gegen ein spätnationalistisches Konzept unserer Schul- und Ausländerpolitik. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 1 (1980), S. 10–11.
- MEHRLÄNDER, U.: Determinanten der Integration von Gastarbeiterkindern in der Bundesrepublik. In: Beiheft 2 zur ZBW 1981, S. 11–18.
- MEYER-INGWERSEN, J.: Ausländische Kinder und Jugendliche in unseren Schulen. In: Demokratische Erziehung 7 (1981), S. 251–254.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- SAUER, K.: Schulpädagogik. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, S. 385–388.
- SCHLEIERMACHER, F. D.: Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHERS literarischer Nachlaß. Bd. VII, hrsg. v. E. PLATZ. Berlin 1849.
- SCHMUDE, J.: Das Scheitern wird vorprogrammiert. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 1 (1980), S. 12–13.
- SCHWARZER, R./LANGE, B./JERUSALEM, M.: Selbstkonzept und Ängstlichkeit bei deutschen und ausländischen Grundschulern. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 112–119.
- STEINMÜLLER, U.: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: ESSINGER, H./HELLMICH, A./HOFF, G. (Hrsg.): Ausländerkinder im Konflikt. Frankfurt 1981.
- UYGUR, N.: Transkulturelle Betrachtungen über die menschlich gesellschaftlichen Eigenschaften der türkischen Sprache. In: RUHLOFF, J. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Frankfurt 1982, S. 86–104.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Merkens, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität, Itlissstr. 7, 1000 Berlin 33