

Reich, Hans H.; Merkens, Hans
Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 2, S. 100-105



Quellenangabe/ Reference:
Reich, Hans H.; Merkens, Hans: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung - In:
Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 2, S. 100-105 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81835 - DOI:
10.25656/01:8183

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81835>

<https://doi.org/10.25656/01:8183>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
21. Jahrgang / 1993 / Heft 2

Thema:

Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

Verantwortlicher Herausgeber:
Hans-Jürgen Krumm

| | |
|---|-----|
| Editorial | 98 |
| Vorwort | 99 |
| Hans H. Reich, Hans Merkens: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung | 100 |
| Leonie Herwartz-Emden, Manuela Westphal: Bildungserwartungen und Berufsmotivation von Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion | 106 |
| Ute Schönflug, Monika Alamdar-Niemann: Erziehungsklima und Schulbiographie | 126 |
| Dorothea Bender-Szymanski, Hermann-Günter Hesse: Interkulturelles Lernen: Ein pädagogischer Zugang über Alltagstheorien von Lehrern und Schülern | 147 |

Allgemeiner Teil

| | |
|---|-----|
| Christian-Reiner Weisbach: Das Konstrukt einer wertschätzenden Lenkung | 167 |
|---|-----|

| | |
|--------------------------|-----|
| Buchbesprechungen | 182 |
|--------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------|-----|
| Berichte und Mitteilungen | 192 |
|----------------------------------|-----|

Hans H. Reich, Hans Merkens

Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

Consequences of the working-migration on education

Das vorliegende Heft enthält Beiträge, die im Rahmen des Forschungsprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) entstanden sind. FABER ist ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft, das sich als eine konstruktive Antwort auf die Kritik an der Ausländerpädagogik versteht, die in den 80er Jahren Konjunktur hatte. Bestritten wurde damals sowohl die Eigenständigkeit des Arbeitsgebiets als auch die Stichhaltigkeit der bis dahin zugrundegelegten Annahmen. Kritisiert wurden der Umgang mit dem Fremden als Forschungsobjekt und die dabei zutagetretenden ethnistischen Denkweisen, die Absonderung des Arbeitsgebiets von allgemeinen Institutionen und Diskussionen und die dahinter vermuteten Motive der Forscher, die Pädagogisierung schließlich eines im Kern sozialpolitischen Problems und deren angenommene kontraproduktive Auswirkungen; den Stimmen der Kritiker nach hätte man das Thema als erziehungswissenschaftliches Ende der 80er Jahre zu den Akten legen können. Aber da war doch noch etwas. Da gab es doch offenkundig ungelöste Probleme, deren Indikatoren anhaltende Ungleichheit der Schulerfolge, die Marginalität der Einwandererjugendlichen im Berufsbildungsbereich und ein kaum veränderter Monokulturalismus in der Bildung der „Einheimischen“ waren — Probleme, die zwar von den attackierten Ausländerpädagogen, doch kaum von der zünftigen Schul-, Berufs- und Sozialpädagogik aufgegriffen worden waren. Zu fragen war nach der Berechtigung der Kritik, aber auch nach verlässlicheren Grundlagen der Weiterarbeit. Zu akzeptieren war zunächst der Vorwurf einer kurzfristigen Abhängigkeit der Ausländerpädagogik von der Einwanderungspolitik und ihren wechselnden Problemlagen. Im Laufe der 80er Jahre waren aus den Arbeitsmigrationen der vorangegangenen Jahrzehnte heraus neue Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland entstanden, und es hatten neue Einwanderungsbewegungen in der Form der Asylsuche und der Aussiedelung stattgefunden. Die Gefahr bestand, daß neben die „Ausländerpädagogik“ nun eine „Asylantenpädagogik“ und „Aussiedlerpädagogik“ treten würden — Folge einer falschen, einer nichtpädagogischen Definition des Gegenstands. Ein erstes Ziel des Forschungsprogramms mußte also die Aktualisierung der Forschung nicht nur im Sinne der Hinzufügung neuer Beschreibungen und

Erzählungen, sondern im Sinne der Frage nach dem Gemeinsamen und Durchgehenden in den alten und neuen Geschichten sein. Einzubeziehen waren dann auch, um diese Verallgemeinerung abzusichern, Vergleiche mit den Bildungsgeschichten in anderen Einwanderungsgesellschaften und in historisch zurückliegenden Epochen, welche Alternativen ebenso wie Traditionen des gegenwärtigen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlichen Denkens freilegen können.

Zu akzeptieren war ferner die Kritik an einer mangelnden Distanz zum eigenen erziehungswissenschaftlichen Tun. Allzu rasch hatten die zugrundegelegten Vorstellungen angesichts der Entwicklung des Problemfeldes selbst wie innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion ihre stets nur kurzzeitige Gültigkeit eingeübt. Auf Defizitannahmen und die ihnen entsprechenden kompensatorischen pädagogischen Vorstellungen waren Differenzannahmen gefolgt, die sich mit zunächst bikulturellen, dann multikulturellen Vorschlägen verbanden, diese wiederum wurden durch universalistische Argumentationen erneut in Frage gestellt. Ein zweites Ziel des zu entwickelnden Forschungsprogramms mußte daher die Gewinnung eines selbstreflexiven Standpunktes in diesem Arbeitsgebiet der Erziehungswissenschaft werden.

Ein dritter Vorwurf richtete sich gegen eine zu enge Bindung an Probleme der schulpädagogischen bzw. sozialpädagogischen Praxis. Zwar mochten die Initiatorinnen und Initiatoren des Schwerpunkts die programmatische Forderung nach Praxisferne, wie sie in der Kritik erhoben wurde, nicht uneingeschränkt übernehmen, doch war einzuräumen, daß viele Praxisvorschläge auf ad hoc zusammengestellten theoretischen Versatzstücken basierten, welche nicht immer in der gebotenen Differenziertheit und Gründlichkeit rezipiert worden waren. Erforderlich war also eine Verstärkung der theoretischen Fundamente, letztlich mit dem Ziel der Entwicklung eigenständiger Theorien des Arbeitsgebiets.

Schritte, die dahin führen, werden in der kritischen Sichtung allgemeinerer sozialpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Theorien bestehen, die zur Erklärung oder zur Orientierung pädagogischen Handelns in einem Kontext von Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt herangezogen worden sind oder herangezogen werden können. Dabei sehen sich die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die diese Aufgabe übernehmen, nicht nur in der Rolle von Nehmenden, es geht ihnen auch um die Frage, inwieweit für allgemeingültig gehaltene oder ausgegebene erziehungswissenschaftliche Theorien dem Test der Anwendung auf veränderte gesellschaftliche Voraussetzungen von Bildung und Erziehung standhalten oder sich als Theorien kulturell begrenzter Reichweite erweisen. Gesucht wird ein Dialog mit den anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sowohl in dem Sinne, daß das Arbeitsgebiet „Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ aus seiner bisherigen Isolation austritt und seine Position gegenüber der Allgemeinen Pädagogik, der Allgemeinen Didaktik, der

Vergleichenden Pädagogik oder kulturvergleichenden Sozialisations-theorien klärt, als auch in dem Sinne, daß sein Thema und die von ihm ausgehenden Fragen als relevant für die Fragestellungen und Theorien der anderen Teildisziplinen erkannt werden.

Die angesprochene Neubestimmung des Gegenstandsbereiches sollte sich in der Wahl der Forschungsperspektive, der Umfangsbestimmung des Begriffs „Bildung und Erziehung“ und der Entscheidung über die Ebenen der Untersuchungen bemerkbar machen.

Es ist ein herkömmlicher, vom common sense nahegelegter Ansatz, bei Untersuchungen in diesem Bereich von vornherein zwischen den Eingewanderten und den Ansässigen, den Minderheiten und der Mehrheit zu unterscheiden. Die nächste Konsequenz einer solchen Vorentscheidung ist dann aber auch gleich die, daß der weitaus überwiegende Teil der Untersuchungen sich als Erforschung der Minderheiten aus der Sicht der Mehrheit darstellt. Der komplementäre Ansatz, die Erforschung der Mehrheit — sei es als Selbstreflexion, sei es als Erforschung aus der Sicht von Minderheiten — erfordert einen Perspektivenwechsel, wie er in größerem Umfang bisher erst in der angelsächsischen Forschung, insbesondere im Rahmen der antiracist education vorgenommen worden ist. Die deutsche Forschung hat hier Aufholbedarf. Im Rahmen des FABER-Programms nehmen daher Untersuchungen zum Bildungshandeln der Mehrheit in der Einwanderungsgesellschaft — von Einstellungen und Einstellungsveränderungen bei Lehrern über Funktionen von Schulen bis hin zu regionaler und nationaler Bildungspolitik — einen bedeutenden Raum ein. Zugleich und darüber hinausgehend wird aber die Berechtigung jener common-sense-Untersuchungen selbst in Frage gestellt, d.h. ihr Erklärungswert bezweifelt. Es werden Untersuchungen durchgeführt, die etwa das Erziehungshandeln in eingewanderten und in ansässigen Familien mittels einheitlicher, gruppenübergreifender Theorien zu erklären versuchen. Damit ist der wesentliche Schritt zur Gewinnung einer generellen Forschungsperspektive getan.

Wenn die Bewältigung von Pluralisierung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen und analysiert wird, dann erhebt sich die Frage, in welcher Weise diese Aufgabe auf die verschiedenen Sektoren der Gesellschaft, oder enger auf Bildung und Erziehung bezogen: auf die verschiedenen Sozialisationsinstanzen, verteilt ist, und welche Konsequenzen sich aus verschiedenen Verteilungsmustern ergeben. Es ist zu fragen, welchen „Zumutungen“ die Familien der Einwanderer, welchen die Familien der „Einheimischen“ ausgesetzt sind, und in welchem Maße sie in ihren Sozialisationsaufgaben durch den assoziativen Sektor der Gesellschaft, ihre Bildungsinstitutionen und das politische Milieu unterstützt oder behindert werden: Gleichen sich die Erziehungsstile in den Einwandererfamilien an die der ansässigen Familien an? Wirken die ethnischen Communities bremsend oder fördernd auf diesen Prozeß ein? Stellt sich die öffentliche Schule als Gegeninstanz zur Einwandererfamilie dar oder als ein fortsetzendes Sozialisationsangebot? Oder ist dies alles

eine Frage der Interpretation, abhängig vom jeweiligen politischen Klima? In welcher Weise reagieren ansässige Familien ihren Kindern gegenüber auf die Begegnung mit den eingewanderten Sprachen und Kulturen? Befinden sie sich dabei im Einklang mit den Zielsetzungen öffentlicher Bildungseinrichtungen?

Insofern also durch Einwanderung nicht nur das Funktionieren einzelner Bildungsinstanzen, sondern auch ihr gegenseitiges Verhältnis in Frage gestellt wird, ist ein weiter Begriff von Bildung und Erziehung zugrunde zu legen. Insofern jedoch das Handeln der Mehrheit im Vordergrund der Betrachtung steht, richtet sich der Blick in besonderer Weise auf die Institutionen öffentlicher Bildung im Einwanderungsstaat, da Mehrheitshandeln in ihnen am faßbarsten und wohl auch am wirksamsten zum Ausdruck kommt. Mehrere FABER-Projekte widmen dieser Ebene ihr spezifisches Augenmerk; in Ansätzen werden auch Beziehungen zwischen Ebenen (Familie — Schule) untersucht. Zu regelrechten Mehr-Ebenen-Analysen allerdings reichen die Einzelprojekte nicht aus; ob es gelingen wird, durch Beziehung der Ergebnisse von Einzelprojekten aufeinander einen Schritt weiter zu kommen, ist eine offene Frage.

Die Idee eines auf diesen Überlegungen fußenden Schwerpunktprogramms wurde zunächst innerhalb der Forschungsgruppe ALFA diskutiert und bei einem von der Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik an der Universität Münster ausgerichteten Treffen von Fachkollegen weiterentwickelt. Daraus ging der Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft hervor, der (in einer zweiten Fassung) 1989 gebilligt wurde.¹ Ein Treffen zur Vorbereitung der Einzelanträge fand bei der DFG in Bonn statt, eine internationale Tagung an der Universität Hamburg thematisierte den weiteren Rahmen des Unternehmens.² 1990 wurden dann neun Einzelprojekte bewilligt, die seit 1991 arbeiten:

- Lernen durch Kulturkontakt
- Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation in interkulturell vergleichender Perspektive
- Die Minderheitenschulfrage in der Weimarer Republik
- Familiäre Orientierungen türkischer Arbeitsmigranten
- Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen
- Institutionalisierte Diskriminierung
- Die Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten im Deutschen und Türkischen
- Unterricht in der Herkunftssprache — bildungspolitische Bedingungen
- Schulsprachenpolitische Konzeptionen.³

Im vorliegenden Heft sind Beiträge aus drei der neun Projekte versammelt, die in der ersten Antragsphase genehmigt worden sind. Sie veranschaulichen mit ihren unterschiedlichen Themen und methodischen Anbindungen, daß es im FABER-Programm gelungen ist, Forschungsstrategien unterschiedlicher Provenienz auf ein Themenfeld zu focusieren. Damit geht einher, daß auch sehr verschiedene Theorien als

Grundlage für Erklärungen und Beschreibungen herangezogen werden. Die Strategie des Verzichts auf Einheitlichkeit der Wissenschaftsauffassungen hat sich bewährt, wie die bisherigen Tagungen der FABER-Gruppe gezeigt haben und die folgenden Aufsätze belegen. Es muß allerdings darauf verwiesen werden, daß das Spektrum der Projekte im FABER-Programm noch breiter angelegt ist, als das über die drei folgenden Beiträge deutlich wird. Deren Themen reichen, wenn man den Unterricht als interessierenden Gegenstand in den Mittelpunkt rückt, von den institutionellen Voraussetzungen — *Lentz, Radtke*⁴ — über biographische Voraussetzungen der zu Unterrichtenden — *Herwartz-Emden, Westphal; Schönplflug, Alamdar-Niemann* — und deren Einfluß auf Schulerfolg, bis hin zu Analysen der im Unterricht wirkenden Wert- und Vorurteilsdimensionen — *Bender-Szymanski, Hesse*. Betrachtet man die Beiträge einzeln, so interessiert die Arbeit von *Bender-Szymanski, Hesse* unter zweierlei Gesichtspunkten. Einerseits kann sie in der Tradition von Arbeiten wie der von *Brophy, Good* (1976) gesehen werden, in denen die Frage aufgeworfen wurde, wie in unterrichtlichen Interaktionen Vorurteile von Lehrern wirksam werden, die dann wiederum den Schulerfolg beeinflussen. Indem *Bender-Szymanski, Hesse* für die Dimension allo- bzw. idiozentriert das Vorhandensein unterschiedlicher Einstellungen bei Lehrern, Referendaren und Schülern nachweisen konnten, belegen sie erneut die Bedeutung von Vorurteilsstrukturen bei Interpretationen von Ereignissen. Dabei erwiesen sich die interkulturellen Differenzen in Übereinstimmung mit den Resultaten von *Hofstede* (1980) am größten, es konnten aber ebenso intrakulturelle Unterschiede nachgewiesen werden. Andererseits wird von den Autoren eine interessante Anwendung sowie Erweiterung der Struktur-Legetechnik von *Groeben* u.a. (1988) vorgenommen. Dabei zeigt sich, daß diese Methode für das Bloßlegen von Wertpräferenzen sowie damit verbundenen Vorurteilsstrukturen gut geeignet ist.

Der Beitrag von *Herwartz-Emden, Westphal* wendet sich im Kern der Fragestellung zu, welche Bildungsaspirationen und Aspirationen in bezug auf Plazierung in der deutschen Gesellschaft bei weiblichen Aussiedlern aus Rußland gegeben sind. Darüber hinaus informiert die Arbeit über Bildungsbeteiligung von Frauen in Rußland. Die besondere Thematik veranschaulicht einerseits, daß Unterricht in interkulturellen Kontexten nicht auf die Gruppe der Kinder und Heranwachsenden beschränkt bleiben kann, andererseits wird in Fortsetzung des Ansatzes von *Bender-Szymanski, Hesse* eine andere wesentliche Voraussetzung des Unterrichts thematisiert: Die Ausprägung der Bildungsaspiration. Über die engere Fragestellung hinaus ist für den Fortgang der pädagogischen Diskussion insgesamt der Hinweis auf konkurrierende Ziele — Familie und Beruf — von Interesse, die in Einklang gebracht werden müssen. Damit scheint als Anforderung etwas von der notwendigen Mehrperspektivität auf, ein Aspekt, der im vorangehenden Beitrag ebenfalls thematisiert wurde. Zusätzlich ist die Aufforderung wichtig, sich in der

Bildungsarbeit von der Aussiedler- weg zur Einwandererperspektive hin zu verändern.

Im Beitrag von *Schönpflug, Alamdar-Niemann* werden die Voraussetzungen des Schulerfolgs türkischer Kinder nicht mehr nur aus der Perspektive von Einstellungen oder wirkenden Vorurteilen, sondern von deren selbst berichteten biographischen Voraussetzungen untersucht. Damit wird die Frage des für die Pädagogik interessanten Zusammenhangs von primärer und sekundärer Sozialisation aus einer bestimmten Perspektive aufgegriffen. Interessant sind dabei die Ähnlichkeiten sowie Differenzen der Resultate für Mädchen und Jungen sowie bei den Mädchen für die mehr ländliche Region Baden-Württembergs und die großstädtische Berlins. In Diskriminanzanalysen konnte durchgängig die Bedeutsamkeit der Ausprägung des Merkmals Bildungsaspiration für den Schulerfolg nachgewiesen werden. Außerdem erwies sich das Personmerkmal Anpassung (guter Sohn/gute Tochter) als guter Prädiktor. Gerade dieses zweite Resultat bietet eine gute Basis, um bisher gewohnte Denkklišees in Frage zu stellen, die Assimilation mit Schulerfolg und zunehmender Distanz zur ethnischen Minorität in Zusammenhang zu bringen.

Faßt man diese drei Arbeiten unter einem Label zusammen, so kann man sie in der Tradition der Berliner Didaktik der Analyse der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen zurechnen, wobei die soziokulturellen Voraussetzungen eindeutig im Vordergrund stehen (*Heimann, Otto, Schulz* 1965).

Anmerkungen

- ¹ Der Antragstext ist veröffentlicht in „Deutsch lernen“, Heft 1/90, S. 69-88.
- ² Die Tagung ist dokumentiert in dem von *I. Gogolin* u.a. herausgegebenen Band „Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa“, Münster: Waxmann 1991.
- ³ Ein vorläufiges Verzeichnis projektbezogener Veröffentlichungen ist erhältlich über *H. Reich*, Universität Landau.
- ⁴ Der Artikel von *Lentz & Radtke* erscheint in einem der folgenden Hefte.

Literatur

- BROPHY, J.-; GOOD, T.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976.
GROEBEN, N.; WAHL, D.; SCHLEE, J.; SCHEELE, B.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988.
HEIMANN, P.; OTTO, G.; SCHULZ, W.: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965.
HOFSTEDE, G.: Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills 1980.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität, Fabeckstraße 13, 1000 Berlin 33.
Prof. Dr. Hans H. Reich, Universität Koblenz/Landau, Fachbereich 6,
Abteilung Landau, Marktstraße 46, 6740 Landau.