

Hamburger, Franz

Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft

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. 273-282. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Hamburger, Franz: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft - 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. 273-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228526 - DOI: 10.25656/01:22852

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228526>

<https://doi.org/10.25656/01:22852>

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

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

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 Erfahrungen 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 Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	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

Zur Fragestellung dieses Symposiums, ob die Ausländerpädagogik eine pädagogische Spezialdisziplin sei oder sein solle, wird die These vertreten, daß es für die Etablierung einer besonderen pädagogischen Disziplin keine hinreichenden Gründe gibt, eine Ausländerpädagogik vielmehr vorhandene Probleme perpetuiert und neue generiert. Dies trifft auch für andere Konzepte zu, die nur von dem „zufälligen“ Merkmal „Ausländer“ ausgehen, die die Adressaten nach einem ethnozentrischen Muster definieren und sozialstrukturelle Problemlagen in Kulturprobleme umdeuten. Es reicht also nicht aus, der herrschenden Ausländerfeindlichkeit eine pädagogische Ausländerfreundlichkeit entgegenzusetzen; es soll vielmehr gerade die Legitimation dieses Merkmals angezweifelt und eine Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligungen befürwortet werden.

1. Mit dem Begriff „Ausländerpädagogik“ werden pädagogische Handlungskonzepte gemeint, in denen die Besonderheiten der Zielgruppe – implizit oder explizit – als Legitimation für die Ausgrenzung gegenüber anderen Handlungskonzepten dienen. In der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird beispielsweise angenommen, daß „der Klientel aufgrund der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Traditionen eben nicht nur mit den herkömmlichen Interventionsmöglichkeiten zu begegnen ist“ (GEIGER/MEINHARDT 1981, S. 239). Von solchen Prämissen ausgehend, werden ausländerspezifische Handlungskompetenzen und Studiengänge entwickelt oder spezifische und umfassende Interventionssysteme der Ausländerarbeit postuliert (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART/SCHNEIDER 1981). Im Bereich der Schulpädagogik ist diese Entwicklung mit der Etablierung von Studiengängen zur Ausbildung von Ausländerpädagogen schon weiter vorangeschritten (vgl. REICH 1979). Sie hat mit vereinzelt Maßnahmen von Amateuren, den Initiativgruppen, die Hausaufgabenhilfen organisierten, begonnen (vgl. AKPINAR/LÓPEZ-BLASCO/VINK 1977); deren Arbeit war nicht therapeutisch, sondern politisch oder humanistisch begründet, richtete sich überwiegend auf den Erwerb praktischer Kompetenzen und sozialer Fähigkeiten.

Mit der Zahl der Kinder und Jugendlichen wuchs in den letzten Jahren nicht nur die Zahl der Maßnahmen und Programme; die Ausdifferenzierung eines neuen Berufsstandes und die Institutionalisierung eines neuen professionellen Handlungsfeldes bedarf nun auch der Legitimationstheorien, „die einen institutionalen Ausschnitt anhand eines differenzierten Wissensbestandes rechtfertigen“ (BERGER/LUCKMANN 1969, S. 101). Eine solche Legitimation als „Ausländerpädagogik“ ist insbesondere dort notwendig, wo – wie an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs – der Studiengang zunächst zur Ausschöpfung der Hochschulkapazitäten geschaffen wird.

Über diese normale, interne Legitimationsfunktion hinaus kann „Ausländerpädagogik“ ihre Gefährlichkeit in ihrer externen Legitimierungsaufgabe entfalten, wenn es nämlich darum geht, die Einrichtung von Studiengängen und Stellen politisch zu begründen und

durchzusetzen. Dann müssen einerseits die Leistungen dieser Pädagogik bei der Verminderung von größeren sozialen Problemen behauptet und/oder nachgewiesen werden, andererseits muß das schon vorhandene „Problem“ als pädagogisch lösbar, zumindest bearbeitbar dargestellt werden. Damit wird – oft gegen die Intentionen der Vertreter der Ausländerpädagogik – ein Beitrag geleistet zur Definition des Ausländer„problems“ als sozialer Bedrohung und zur Definition des ausländischen Kindes und Jugendlichen als hilfsbedürftig, defizitär oder therapiebedürftig im weiteren Sinn. Auf diesen Prozeß hebt die Kritik an der „Pädagogisierung der Ausländerfrage“ ab (vgl. HAMBURGER/SEUS/WOLTER 1981; GRIESE 1981). Diese Kritik und Selbstkritik ist der vorläufige Höhepunkt (und ritualisierter Bestandteil) einer Entwicklung, die mit der Laienhilfe im Internationalen Erziehungsjahr 1970 begann, durch die Organisation von Initiativgruppen fortgesetzt, in Modellprojekten schließlich staatlich gefördert und in dem institutionellen Substrat der Ausländerpädagogik etabliert wurde. Diese Entwicklung läßt sich sowohl an Art und Umfang der Publikationen zur Thematik, als auch an der Entwicklung akademischer Qualifikationsschriften, der Rezeption in Fachzeitschriften, der „Verwissenschaftlichung“ nach formalen Standards und einer zunehmenden Theoretisierung ablesen (vgl. WEIDACHER 1981).

Halten wir ein erstes Dilemma fest: Die organisierte Ressourcenbeschaffung für die pädagogisch zweifellos notwendige Hilfe für Ausländer kann diese sicherstellen und konstituiert zugleich eine problematische Definition des Adressaten dieser Hilfe sowie eine pädagogisierende, d. h. auch entpolitisierende Problemdefinition.

2. Dieser Prozeß ist freilich nicht auf die Pädagogik beschränkt; er ist Teil eines typischen Musters, wie die Definition von sozialen Problemen abläuft (vgl. ALBRECHT 1977). In diesem Definitionsprozeß befinden wir uns gegenwärtig in der Bundesrepublik im Hinblick auf die „Ausländerfrage“; das Programm „Ausländerpädagogik“ ist dabei Teil des sozialstaatlichen Handelns. Dieses Handeln ist widersprüchlich in seinen Folgen:

Es rechtfertigt sich bei der Finanzierung von „Fördermaßnahmen“ gegenüber der deutschen Bevölkerung mit dem Hinweis auf drohende soziale Konflikte u. ä. Die betroffenen Ausländer perzipieren diese Zuschreibung, weil sie intensiv an der öffentlichen Kommunikation partizipieren; entweder sie übernehmen diese Zuschreibung, was ihr Assimilationsverhalten destruiert, oder sie weisen sie als Zumutung der deutschen Gesellschaft zurück, was ebenfalls ihre Segregation fördert. Die als Problemdefinition veröffentlichte Legitimation des staatlichen Handelns fördert bei der „Problemgruppe“ nun ihrerseits problemgenerierende Zuschreibungen.

Bei der deutschen Bevölkerung bauen die Beschwörungen der „sozialen Zeitbombe“ die vorhandenen Vorurteile nicht ab. Vielmehr verschärfen sie diese durch Aktualisierung von Ängsten, indem im Falle staatlicher Untätigkeit bedrohliche Perspektiven eröffnet werden. Die Vorurteile werden auch im Falle staatlicher Fördermaßnahmen erheblich verstärkt, weil die Maßnahmen so beschaffen sind, daß in der Öffentlichkeit ihre tatsächliche Wirkung in der Regel nicht festgestellt und analysiert werden kann; öffentlichkeitswirksam ist der Ankündigungscharakter sozialpolitischer Versprechungen.

Die faktische Wirkungslosigkeit der Fördermaßnahmen und/oder ihre Konterkarierung durch die ausländerrechtliche Disziplinierung bereiten eine spätere Phase des Definitionsprozesses vor: Wenn die Wirkungslosigkeit der Maßnahmen öffentlich wahrgenommen wird, kann die Ursache dafür den Problembetroffenen selbst zugeschrieben werden. Politiker können – sich selbst überzeugend – darauf hinweisen, daß sie wegen „ausländerfreundlicher“ Maßnahmenprogramme sogar den Unwillen deutscher Bevölkerungskreise in Kauf zu nehmen bereit waren, aber „den Ausländern sei wohl nicht mehr zu helfen“, weil sie die angebotenen Hilfen nicht dankbar annähmen. Damit schließt sich der Definitionszirkel auf einer höheren Stufe: Ausländer sind nicht nur ein Problem, sie „problematisieren sich“ durch die Annahme oder Zurückweisung einer zugeschriebenen Anormalität und werden schließlich durch Schuldzuweisung in einen gänzlich inferioren Status versetzt. So entsteht das Stereotyp vom „nicht integrationswilligen Türken“.

Die Pädagogik als Teil der staatlichen und wissenschaftlichen Reaktion auf die „Ausländerfrage“ steht also auch hier vor dem Dilemma, daß sie sich an der Diskussion über die Beschulung von Ausländerkindern beteiligen muß, ohne sich ihrer Folgerungen für die Betroffenen gewiß werden zu können.

3. Eine zentrale Frage, von deren Beantwortung Folgeprobleme der Ausländerbeschäftigung wie die pädagogischen abhängig sind, ist die, ob die Bundesrepublik ein Einwanderungsland sei. Die soziologischen Analysen der letzten Jahre kommen übereinstimmend zu der Erkenntnis, daß die Bundesrepublik Deutschland faktisch diesen Status längst erlangt habe (vgl. FORSCHUNGSVERBUND 1979; HECKMANN 1981; MEHRLÄNDER u. a. 1981). Die wichtigsten Argumente dieser Untersuchungen lauten zusammengefaßt:

- Die ausländischen Arbeiter sind zu einem erheblichen Teil ökonomisch nicht substituierbar, besonders in bestimmten Wirtschaftsabteilungen und Regionen.
- Die Verhältnisse in den Heimatländern wandeln sich und die Auswanderungsziele werden nicht in dem Ausmaß erreicht, daß von daher ein Remigrationsschub zu erwarten wäre.
- Langfristige demographische Entwicklungen und Interessen der deutschen Bevölkerung sprechen ebenfalls für einen Verbleib.
- Die strukturelle Zusammensetzung der ausländischen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland (Altersgliederung, Familienstatus und -struktur, Verweildauer u. ä.) indiziert einen Einwanderungsprozeß.
- Vergleiche (historisch und international) sprechen dafür, daß die Ambivalenzen im Bewußtsein der Migranten typisch für den *Prozeß* der Einwanderung sind.
- Die zweite Generation wird im Falle der Rückwanderung möglicherweise noch größere Probleme erfahren als in der Bundesrepublik.
- Die Ausländerpolitik der Bundesrepublik Deutschland (Anwerbestopp, Kindergeldregelung, Begrenzung der Familienzusammenführung) motiviert eher zum Verbleib und verhindert „experimentelle“ Rückwanderungen.

Angesichts des Einwanderungsprozesses werden alle Zielfragen in der Beschulungspolitik für Einwandererkinder und in der Sozialpädagogik prekär: Wegen der ausländerrechtlich begründeten Unsicherheit in der Situation der eingewanderten Familien kann die subjektive Sicherheit im Hinblick auf den Verbleib in der Bundesrepublik Deutschland nicht vorausgesetzt werden; aber man kann auch nicht auf die Remigration bauen, denn diese käme in vielen Fällen einer zwangsweisen und gewalttätigen Repatriierung gleich (BLASCHKE/GREUSSING 1980, S. 18).

4. Die Ausländerpolitik der Bundesrepublik lehnt offiziell den Sachverhalt der Einwanderung ab. Genau dadurch bleibt sie in der Tradition ihrer bisherigen Funktion. Ausländerpolitik war bisher immer *Ausländerbeschäftigungspolitik*. Sie zielte darauf ab, durch ausländerrechtliche Bestimmungen (Aufenthaltsrecht, Arbeitserlaubnis usw.) die staatliche Dispositionsbefugnis über die Ausländer aufrechtzuerhalten, um bei konjunkturellen Schwankungen entsprechend agieren zu können und die sozialen Folgekosten der Ausländerbeschäftigung zu minimieren. Eine solche Dispositionsbefugnis schien insofern notwendig, als „die Beschäftigung von ausländischen Arbeitern ... für den Staat zur finanziellen Belastung (wird), sobald diese sich nicht mehr auf den logischen Kern ihrer Importierung, auf den Status als bloße Verkäufer von Arbeitskraft reduzieren lassen“ (DOHSE 1977, S. 207). Eine solche Ausländerpolitik erwies sich solange als nicht problematisch, wie eine reibungslose Einbindung in den Produktionsprozeß, ein Offenhalten der Rückkehr in das Heimatland und die materielle Reproduktion der ausländischen Arbeitnehmer sichergestellt werden konnte. Entscheidende Veränderungen waren dann erforderlich, als die ausländischen Arbeitnehmer begannen, den Anwerbezweck – ausschließlich als nutzbare Arbeitskräfte zu fungieren – zu „durchbrechen“, und damit soziale und infrastrukturelle Folgekosten provozierten.

Der Übergang von der „Gastarbeiterbeschäftigung“ zur „Einwanderung“ markiert den entscheidenden Problemwandel. Eine politische Bearbeitung der Folgeprobleme stößt auf sozialstrukturelle Restriktionen; denn die Einwanderung ist zugleich „Unterschichtung“ der deutschen Bevölkerung. Eine Integrationspolitik muß zumindest punktuell diese Unterschichtung durchbrechen, weil ohne soziale Dispersion keine Integration möglich ist. Eine solche Politik gerät jedoch zu allererst mit jenen Schichten in Konflikt, die von der ausländischen Unterschichtung prestigegemäß profitiert haben, nämlich mit den deutschen Unterschichten. In Krisenzeiten, und mit einer solchen Situation haben wir es ohne Zweifel derzeit zu tun, ist eine solche Politik jedoch nicht mehrheitsfähig, weil sie mit sozialen Kosten verbunden ist. Gleichzeitig stellt der erreichte Status der Integration, insbesondere im Hinblick auf die zweite Ausländergeneration, ein besonderes Konfliktpotential dar, da wir bei dieser ein „Ende der Bescheidenheit“ feststellen können.

Die hier skizzierten Prozesse sind sozialstrukturell verankert und durch Politik nur begrenzt steuerbar. Eine theoretisch mögliche Strategie der Förderung der Rückwanderung greift zu kurz. Andererseits ist die politische Anerkennung der Faktizität „Einwanderung“ ohne Anwendung des Chancengleichheitspostulats auch auf Ausländer, die dann „Inländer“ sind, nicht denkbar.

Manche schulpolitischen Maßnahmen sind in diesem Zusammenhang als Ausdruck einer Apartheidpolitik charakterisiert worden (SCHULTZ 1980). Der einzige, wenn auch zentrale Unterschied zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Südafrika ist darin zu sehen, daß in der Bundesrepublik Deutschland an der Legitimität des rechtlichen Status „Ausländer“ nicht gezweifelt wird; in der südafrikanischen Republik werden die Schwarzen „künstlich“ zu Ausländern, nämlich Bürgern der Home-Lands erklärt und unterliegen dann ebenfalls – in dieser Beziehung wieder den „Gastarbeitern“ gleich – rigiden Vorschriften für Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, Familienzusammenführung und Niederlassungsmöglichkeiten sowie der politischen Rechtlosigkeit. Die Bildungspolitik in Südafrika läuft nun auf eine „Ausländerpädagogik“ hinaus, die – nach dem Prinzip „teile und herrsche“ – als Zuordnungskriterium nicht nur die Hautfarbe, sondern auch die Stammeszugehörigkeit heranzieht. Dies ergibt sich konsequent aus dem Homeland-Konzept und dem Prinzip der „getrennten Entwicklung“, das für jeden Stamm ein eigenes Heimatland vorsieht. Überträgt man dieses Modell – unter Wahrung des Gesetzesvorbehalts – auf die Ausländerpolitik und -pädagogik, dann stellt sich die Frage, ob dieser, wenn sie sich an den kulturellen Traditionen der Heimatländer der Migranten orientiert und deren kulturelle Identität, was immer das heißen mag, erhalten will, nicht auch eine solche im Kern herrschafts- und sozialstrukturstabilisierende Funktion zukommt.

5. Genau jene Funktion scheint der Ausländerpädagogik unter politischen Gesichtspunkten zuzukommen: die Einwanderer als Ausländer zu behandeln, damit sie nicht zur Konkurrenz der deutschen Arbeiterkinder werden.

„Wenn es um die Zulassung zum Studium geht, brauchen deutsche Schüler nur untereinander zu konkurrieren, da die Schulpolitik dafür sorgt, daß buchstäblich Tausende ihrer aus ausländischen Arbeiterfamilien kommenden Altersgenossen von einer solchen Möglichkeit ausgeschlossen werden“ (RIST 1980, S. 228). Das allgemeine Dispositionsinteresse, das als zentrales Prinzip der Ausländerpolitik aufgezeigt wurde, wirkt so den Stabilisierungsmechanismen des Einwanderungsprozesses entgegen und restabilisiert über die besondere Beschulung der Kinder ethnische (neofeudale) Mobilitätsbarrieren. Für die Ausländerpädagogik trifft daher die Analyse zu, wie sie für die muttersprachlichen Klassen in Bayern von BOOS-NÜNNING formuliert wurde:

„Muttersprachliche Klassen machen es möglich, die deutschen Klassen von den ausländischen Kindern zu entlasten, indem sie diese in Ballungsräumen während der gesamten Pflichtschulzeit in eigenen Klassen separieren“ (BOOS-NÜNNING 1981, S. 66). Was in Bayern durch die „zweisprachigen“ Klassen und in anderen Bundesländern in sogenannten Vorbereitungsklassen organisatorisch realisiert wird, würde durch eine pädagogische Spezialdisziplin „Ausländerpädagogik“ als Wissenssystem abgebildet: Die mit dem Wohle der ausländischen Kinder begründeten Maßnahmen dienen dem ungestörten Fortkommen der deutschen Kinder, was sich nicht zuletzt an den Mechanismen der

Sonderschulüberweisung zeigt (REISER 1980). Ausländerpädagogik dient nicht nur der deutschen Bevölkerung, sondern sie richtet sich auch legitimatorisch an diese: Sie „soll der deutschen Bevölkerung versichern, daß die Anwesenheit der Arbeiter und ihrer Familien nur vorübergehend ist. Darum wird immer wieder betont, daß die Kinder aus der Türkei, aus Jugoslawien, Griechenland und anderen Ländern innerhalb des deutschen Schulsystems genügend Unterricht erhalten, der es ihnen ermöglicht, mit ihren Eltern zurückzukehren und ihre Ausbildung durch das heimatliche Schulsystem fortsetzen zu können“ (RIST 1980, S. 174; vgl. auch BOOS-NÜNNING 1981).

Bei den Betroffenen hat die praktizierte Ausländerpädagogik im Einwanderungsprozeß eine alternative Wirkung: Entweder sie nehmen die Ungleichheit, die mit Defiziten bei den instrumentellen Fertigkeiten begründet ist, hin, d. h. auch ihre normative Sozialisation war „erfolgreich“, oder sie sind gegen alle Widerstände im deutschen Schulsystem erfolgreich (weil auch ihre Eltern dies wollen und mit einem hohen Aspirationsniveau ihre schulischen Leistungen motivieren). Es ist deshalb kein Zufall, daß in der nationalistisch-konservativen Publizistik vor dem Untergang des deutschen Volkes gewarnt wird: „Die Rolle der Paria . . . droht jetzt den Deutschen . . . und wenn diese zweite und dritte Generation eines Tages ihre Möglichkeiten mit denen der deutsche Bevölkerung vergleicht, dann könnte das Ergebnis durchaus offen sein“ (ADAM 1981). Die Horrorvision aus dieser Perspektive sieht folgendermaßen aus: „Faktisch würde sich die Gleichstellung vor allem dahingehend auswirken, daß die Ausländer das soziale Netz, das sie bislang nur knüpfen durften, dann auch in Anspruch nehmen. Sie könnten nach Belieben ein- und ausreisen, Arbeit nach Wunsch tun, ihre Kinder auf deutsche Universitäten schicken und ihre in langen Jahren erworbenen Rentenansprüche dort verzehren, wo sie erworben wurden, nämlich in Deutschland“ (ADAM 1981). Nachdem in der Krise 1966/67 die traditionellen Mittel der Ausländerpolitik noch gegriffen haben (die Zahl der Ausländer insgesamt rapide zurückging), diese Mittel wegen des Strukturwandels in der ausländischen Wohnbevölkerung in den siebziger Jahren nicht oder kaum mehr wirksam waren, übernimmt nun die Ausländerpädagogik diese Funktion mit dem Versuch, auch die zweite Generation auf den logischen Kern ihrer Anwesenheit „als bloße Verkäufer von Arbeitskraft“ zu reduzieren. Insoweit ist die „Pädagogisierung der Ausländerfrage“ lediglich die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln. Daß die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1964 bis 1976 immer stärker die segregativen Maßnahmen forciert haben (vgl. HAMBURGER 1977; SIEWERT 1980, S. 1096 ff.; KISCHKEWITZ/REUTER 1980) ist weniger auf die Zunahme der Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen als auf diese Logik zurückzuführen. Denn die sogenannten Grenzen der infrastrukturellen Belastbarkeit sind als Begründung für die Ausländerpolitik wenig überzeugend; so wurde das Steuerungsinstrument „Zuzugsstopp für Ballungsgebiete“ weniger nach der Ausländerquote als vielmehr nach der Arbeitslosenquote der deutschen Arbeitnehmer gehandhabt (RIST 1980, S. 83 ff.). Und daß ausgerechnet Schleswig-Holstein im Dezember 1981 als erstes Bundesland den Ausländererlaß des Berliner Innensenators Lummer übernommen hat, kann auch nicht gerade mit der von allen Bundesländern geringsten Ausländerquote dieses Landes (SIEWERT 1980, S. 1084) begründet werden.

Bringt man die Ausländerbeschäftigungspolitik der letzten 20 Jahre in ein Phasenschema, dann folgte der Expansion die Konsolidierung, und diese wird von der Phase der strukturellen Marginalität abgelöst (RIST 1980, S. 166). In dieser letzten Phase wird die Erziehung der zweiten Generation zu einem strategischen Instrument der Ausländerpolitik; deshalb gibt es eine Ausländerpädagogik.

6. Für die Ablehnung einer eigenständigen Ausländerpädagogik ist auch die inzwischen verbreitete Feststellung relevant, „daß die deutsche Schule in ihrer Organisationsstruktur und in ihrem überkommenen Bildungsangebot einer der wichtigsten Verursacher ist, welche die Störungen eines kontinuierlichen Übergangs (in die Regelklasse, F.H.) bewirken“ (PIROTH 1981, S. 51; vgl. auch HOPF 1981, S. 860; KODRAN/MERKENS 1981 und RIST 1980, S. 155 ff.). Diese Feststellungen beziehen sich zum einen auf die Beziehung von Schule und Gesellschaft: Der hohe Auslesedruck, die Lebensweltferne und die hierarchische Struktur des Bildungssystems wirken sich negativ auf alle benachteiligten Kinder aus. Zum anderen stehen die internen Organisationsprobleme der Schule vor allem dort im Wege, wo durch flexible Maßnahmen eine Integration und Förderung der Immigrantenkinder erreicht werden soll, beispielsweise beim Förderunterricht:

„In allen beobachteten Klassen hatte der Klassenlehrer lediglich eine Förderstunde, konnte also den Förderunterricht nicht wie gewünscht in seine methodisch-didaktische Konzeption einbeziehen. Verschiedene Lehrer, die sich nicht miteinander absprechen, sich nicht über ein inhaltliches und methodisch-didaktisches Konzept verständigen, teilen sich die vier bis fünf wöchentlichen Förderstunden. Da Förderstunden häufig Randstunden sind oder auch parallel zum Unterricht laufen und nicht selten wegen Vertretungsunterricht ausfallen, kann ihre Effektivität mit Recht bezweifelt werden“ (KODRAN/MERKENS 1981, S. 140).

Gerade in Bereichen, in denen eine objektive spezifische Anforderung an die Ausländerkinder besteht, nämlich zwei Sprachen zu beherrschen, sind diese allgemeinen Bedingungen von großer Bedeutung, denn:

„Nicht die Zweisprachigkeit als solche ist die Ursache für das schlechte Abschneiden der ausländischen Kinder in der Schule, sondern die unzureichenden Methoden, mit denen die Erst- und Zweitsprache gelehrt werden, sowie die Rahmenbedingungen, unter denen die Zweisprachigkeit erworben wird“ (BOOS-NÜNNING 1981, S. 57).

7. Eines der zentralen Begründungsmuster für die Notwendigkeit einer Ausländerpädagogik ist die Annahme eines zentralen Identitätsproblems bei ausländischen Kindern und Jugendlichen, das sich aus dem Leben in und/oder zwischen zwei Kulturen ergebe. Diese Annahme ist bisher nicht sehr gut empirisch gestützt, u. a. weil sie auch schwierig zu untersuchen ist. So werden häufig nur theoretische Rückschlüsse vorgenommen, sehr kleine Populationen mit problematischen Methoden untersucht (HURST 1973), mit der Evidenz des Alltagsverständes argumentiert (HOPF 1981, S. 846), romantisierend dem „intakten Gefüge der dörflichen Gemeinschaft“ die Vereinzelung des Großstadtmenschen entgegengestellt, Zweisprachigkeit wird einfach zur linguistischen Konfusion und daraus resultierenden Identitätsdiffusion umgedeutet usw. Alle diese Erklärungsversuche leiden unter folgenden Mängeln:

- Der Begriff Kultur wird diffus verwendet und weitgehend impressionistisch definiert. Solange aber Unterschiede/Zusammenhänge mit der Sozialstruktur, Religion, Wirtschaftsform, Sprache usw. nicht klar sind, ist jede Erklärung von Problemen mit dem „Kulturkonflikt“ unbrauchbar.
- Fast immer wird „die“ Kultur des Heimatlandes der der Bundesrepublik Deutschland gegenübergestellt. Damit geraten die gravierenden Unterschiede innerhalb dieser Gesellschaften aus dem Blick.
- Kulturkonflikte werden für beliebige Lebensbereiche, soziale Dimensionen und Prozesse als Erklärungsschema herangezogen, ohne daß die spezifische Beziehung zwischen einem Phänomen und der „Kultur“ nachgewiesen wäre. Insbesondere ist es methodisch und theoretisch äußerst problematisch, von widersprüchlichen kulturellen Verhaltenserwartungen auf Identitätsprobleme zu schließen. Widersprüchliche Erwartungen sind normal, die Situationsdeterminanten und die Reaktionen von signifikanten Anderen gleich welcher Nationalität dagegen sind relevant.
- In der Regel wird übersehen, daß die Situation der Migranten nicht die zwischen zwei Gesellschaften, sondern die in einer „Minderheitensubkultur“ (SCHRADER/NIKLES/GRIESE 1976) ist; das heißt die Migrantensituation insgesamt ist die Lage, auf die hin Erklärungen zu entwerfen sind.
- Die Erklärung Kulturkonflikt ersetzt häufig andere Erklärungen, die eher ökonomische, politische und sozialstrukturelle Aspekte betonen. Die Motive bei den beteiligten Wissenschaftlern mögen vielfältig sein, die Wirkung ist entpolitisierend.

Wie ideologisch solche Erklärungen werden können, zeigen die Theorien zur Kriminalität von Migranten. Genauere Untersuchungen haben gerade hier Scheinerklärungen hinreichend zurückgewiesen (vgl. KAISER 1974; SACK 1974).

Die Einwände gegen das Erklärungsmuster Kulturkonflikt und die daraus abgeleitete Identitätsproblematik werden – zunächst überraschend – gerade durch solche Untersuchungen bestätigt, in denen qualitative Methoden angewandt werden. Wäre dieses Erklärungsmuster tatsächlich plausibel, dann müßten ja gerade nichtstandardisierte

Verfahren jene Kultur- und Identitätskonflikte eruieren können, weil sie Selbst- und Situationsdeutungsmuster ermitteln wollen. Die Untersuchungsergebnisse sehen freilich folgendermaßen aus:

„Alle Interviews brachten in unterschiedlichen Akzentuierungen zum Ausdruck, daß Integration für die türkischen Jugendlichen in erster Linie davon abhängt, inwieweit ihnen Chancengleichheit (schulische, berufliche Bildung etc.) gewährt wird und inwieweit sie die Möglichkeit haben, als akzeptierte Individuen mit deutschen Jugendlichen, Erwachsenen und Institutionen in einen gleichberechtigten Interaktionsprozeß zu treten. Dabei ist das Interesse an Qualifikationen, beruflicher Bildung und Gelderwerb von ihnen höher eingeschätzt worden als die Wahrung ihrer nationalen Identität“ (STÜWE 1981, S. 43). Zwar wird auch in diesen Untersuchungen die „Kulturdimension“ berücksichtigt, doch reduziert sie sich – in ihrer Handlungsrelevanz – auf Bestimmungen der religiös normierten Sexualität und Geschlechtsrollenstereotype, was in Interviews mit türkischen Mädchen zum Ausdruck kommt. „Genau in dieser Dimension sind aber auch in den jeweiligen Nationalitäten erhebliche Differenzen festzustellen, je nach Sozialisation in nach dem Industrialisierungsgrad strukturierten Kontexten. Damit verweist das Kulturkonfliktkonzept auf das sozialstrukturelle und materielle Substrat von „Kultur““ (HAMBURGER/WOLTER 1981, S. 47). Die „abgehobene“ Verwendung des Kulturkonfliktkonzeptes in der Ausländerpädagogik wirkt dagegen problemgenerierend. „Die Rede von der Bedrohlichkeit des Aufwachsens zwischen zwei Kulturen erscheint nicht zuletzt wegen der in ihr enthaltenen Wertung bedenklich. Wie selbstverständlich wird unterstellt, daß ausländische Jugendliche unter ihrer Fremdheit leiden und sich an die deutsche Gesellschaft anpassen wollen. Es wird unterstellt, daß der Wunsch, hier zu bleiben, identisch mit dem Bestreben sei, Deutscher zu werden. Die in diesem Beitrag vorgestellten Jugendlichen wollen zwar weiterhin in Berlin leben, aber Türken bleiben. Sie empfinden die deutsche Umwelt als bedrohlich, nicht weil sie fremd ist und Orientierungsprobleme aufwirft, sondern weil sie ihnen verhöhnen oder offen feindselig, oft rassistisch gegenübertritt. Ihr Problem ist nicht das Leiden an der Fremdheit, sondern im Gegenteil, daß ihnen verwehrt wird, anders zu sein, und daß die Gesellschaft ihnen mit der Forderung begegnet, sich entweder anzupassen oder zu gehen“ (SCHIFFAUER 1981, S. 911; vgl. a. SCHIFFAUER 1980).

Das Kulturkonfliktkonzept kann als eine typische Quasi-Theorie betrachtet werden. Quasi-Theorien sind Scheinerklärungen zur kognitiven Strukturierung von als problematisch empfundenen Situationen und Lebenslagen mit dem pragmatischen Interesse, diese Situationen und Lagen zu bewältigen. Sie werden – im Unterschied zu Theorien – konstituiert unter dem Zwang des Alltagslebens, möglichst rasch („Ad-hoc-Erklärungen“) ungewohnte Erfahrungen in Ordnung zu bringen und gleichzeitig dieses Ordnen so zu gestalten, daß auch Hoffnung auf positive Bewältigung der Situation entsteht (vgl. HEWITT/HALL 1973). Eine typische, auf den „gesunden Menschenverstand“ und den Augenschein vertrauende Argumentation findet sich bei HOPF (1981).

8. In der Ausländerpädagogik wird als Ziel die „Integration bei Wahrung der kulturellen Identität“ postuliert; andere Vorstellungen werden als „multinationaler“, „interkultureller“ oder „multikultureller“ Ansatz bezeichnet. Solche Konzepte implizieren die Forderung nach einer multikulturellen Gesellschaft, zumindest einem kulturellen Pluralismus (RIST 1980). Bei der Konkretisierung dieser allgemeinen Postulate werden häufig Maßnahmen der pädagogischen Förderung, der Unterstützung von Kindern, der Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstentfaltung genannt, die kaum noch kulturelle Aspekte erfassen (ZEHNBAUER 1980, S. 20ff.). Dort, wo außer der Sprache konkrete Maßnahmen empfohlen werden, laufen sie auf eine Pflege des „Volksguts“, auf Folklore hinaus. Dies ist notwendigerweise so; denn Kultur, was immer sie genau umfassen möge, ist untrennbar mit der Sozialstruktur, mit der Wirtschaftsweise und der Tradition in einem regionalen Zusammenhang verbunden. Trennt man sie aus diesen Kontexten, dann muß sie sich wandeln oder sie wird dem neuen Lebenszusammenhang als bloßes Museumsstück, eben Folklore, aufgesetzt. Da exportierte Folklore noch nicht einmal mehr am kontinuierlichen Wandel im Herkunftsland partizipiert, ist sie konservativ, tendiert zum Nationalismus und fördert Re-Segmentationen der Sozialstruktur.

Der Versuch, eine Integration unter Wahrung der kulturellen Identität pädagogisch zu ermöglichen, scheitert exemplarisch bei der Arbeit mit ausländischen, insbesondere türkischen Frauen. Die von deutschen Sozialpädagoginnen vertretenen Emanzipationsvorstellungen sind eben unvereinbar mit den kulturell und religiös abgesicherten Geschlechtsrollen (ROSEN 1982). Die entscheidende Frage ist, wie türkische Frauen Türcinnen bleiben und weiterhin mit türkischen Männern zusammenleben und gleichzeitig sich „emanzipieren“ können; die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der tradierten Kultur und der Entwicklung einer neuen „türkischen Kultur in Deutschland“ ist evident.

9. Die Relativierung des Kulturkonfliktkonzepts provoziert die Frage nach den relevanten Konfliktbereichen und -ursachen. Schon die Befragung von ausländischen Jugendlichen hat gezeigt, daß weniger soziokulturelle Verhältnisse als sozioökonomische Barrieren und deren ideologische Absicherung die zentralen Konfliktlinien markieren. Im Lichte der Wanderungssoziologie zeigt sich, daß eine kulturorientierte Ausländerpädagogik das Pferd vom Schwanz her aufzuzäumen versucht und damit eher Probleme schafft als löst. Der Prozeß der Eingliederung ist nämlich in der Regel an eine bestimmte Sequenz gebunden:

„Kognitive Assimilation als Erwerb relevanter Fertigkeiten (u. a.: Spracherwerb); strukturelle Assimilation als Eindringen in das Statussystem des Aufnahmelandes; soziale Assimilation als Aufnahme von interethnischen Kontakten; und die identifikative Assimilation als die Identifikation mit Teilbereichen und Symbolisierungen des Aufnahmelandes“ (ESSER 1981, S. 122). Wenn die These zutrifft, daß die Bundesrepublik ein Einwanderungsland ist, dann ist eine Förderpädagogik erforderlich, die den ausländischen Kindern die Kompetenzen zum Handeln in dieser Gesellschaft, die Handlungsfertigkeiten und Sprachkenntnisse zum Wahrnehmen sozialer Chancen vermittelt. Eine Ausländerpädagogik, die den Rechtsstatus „Ausländer“ zum dominanten Status hypostasiert, bewirkt eine gravierende Entstrukturierung der Handlungssituation von ausländischen Kindern und Jugendlichen im Interesse der herrschenden Ausländerpolitik. Zu deren Veränderung fehlen der Pädagogik freilich die Mittel; es ist *politisch* darum zu streiten, ob die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland ist und ihre Sozialstruktur der ausländischen Bevölkerung öffnet. Damit sind auch für die Einwanderungsgesellschaft die Grenzen der Erziehung markiert.

Literatur

- ADAM, K.: Die Letzten könnten eines Tages die Ersten sein. Wenn die ausländischen Mitbürger zur Konkurrenz werden. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 259 vom 7. 11. 1981.
- ALBRECHT, G.: Vorüberlegungen zu einer „Theorie sozialer Probleme“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 19 (1977), hrsg. von Christian von Ferber und Franz-Xaver Kaufmann, S. 143–185.
- AKPINAR, O./LÓPEZ-BLASCO, A./VINK, J.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen. München 1974.
- BERGER, P./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1969.
- BLASCHKE, J./GREUSSING, K.: Einleitung: Arbeitsimmigranten – Klasse im Übergang. In: dies. (Hrsg.): „Dritte Welt“ in Europa. Probleme der Arbeitsimmigration. Frankfurt/M. 1980, S. 7–20.
- BOOS-NÜNNING, U.: Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen „Offenen Modells“. In: Deutsch lernen 6 (1981), H. 2, S. 40–70.

- DOHSE, K.: Staatliche Disposition über ausländische Arbeiter – Aufrechterhaltung einer gespaltenen Arbeiterschaft. In: Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung, Band VI. Waldkirch 1977, S. 187–225.
- ESSER, H.: Situationsunsicherheit und die Eingliederung von Arbeitsmigranten. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), S. 120–130.
- FORSCHUNGSVERBUND „PROBLEME DER AUSLÄNDERBESCHÄFTIGUNG“: Integrierter Endbericht. Bonn 1979 (als Manuskript veröff.).
- GEIGER, A./MEINHARDT, R.: Sozialarbeit mit Ausländern – neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung. In: Neue Praxis 11 (1981), S. 237–252.
- GRIESE, H.: Ausländer zwischen Politik und Pädagogik. Beiträge zur Sozialisation und Identitätsproblematik der „Zweiten Generation“ im Kindes- und Jugendalter (= Sonderheft 6 der Materialien zum Projektbereich Ausländische Arbeiter des VIA). Bonn 1981.
- HAMBURGER, F.: Zur Schulsituation ausländischer Arbeiterkinder unter dem Gesichtspunkt von Integration und Differenzierung. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 567–574.
- HAMBURGER, F./SEUS, L./WOLTER, O.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), S. 158–167.
- HAMBURGER, F./WOLTER, O.: Ausländische Jugendliche im Konflikt? In: Ausländerkinder, Heft 7 (Jg. 1981), S. 46–57.
- HECKMANN, F.: Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart 1981.
- HEWITT, U. P./HALL, P. M.: Social problems, problematic situations, and quasi-theories. In: American Sociological Review 38 (1973), S. 367–374.
- HOPF, D.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 839–861.
- HURST, M.: Integration und Entfremdung. Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes. In: betriefft: erziehung 6 (1973), Heft 6, S. 35–38.
- KAISER, G.: Gastarbeiterkriminalität und ihre Erklärung als Kulturkonflikt. In: ANSAY, T./GESSNER, V. (Hrsg.): Gastarbeiter in Gesellschaft und Recht. München 1974, S. 209–240.
- KISCHKEWITZ, P./REUTER, L.-R.: Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1980.
- KODRAN, R./MERKENS, H.: Unterrichten in Grundschulklassen mit einem hohen Anteil türkischer Schüler. Methodisch-didaktisches Wissen von Grundschullehrerinnen – beobachtet in Berliner Schulen. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), S. 131–142.
- MEHRLÄNDER, U./HOFMANN, R./KÖNIG, P./KRAUSE, H.-J.: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung '80, hrsg. vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (= Forschungsbericht Band 50). Bonn 1981.
- PIROTH, G.: Das Mainzer Modell. Schrittweise schulische Eingliederung von Kindern und Jugendlichen fremder Muttersprache. In: Ausländerkinder, Forum für Schule und Sozialpädagogik 1981, H. 8, S. 50–58.
- REICH, H. H.: Deutschlehrer für Gastarbeiterkinder: Eine Übersicht über Ausbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen 4 (1979), H. 3, S. 3–14.
- REISER, H. R.: Ausländerkinder – „schulschwach“ und „sonderschulbedürftig“? In: Grundschule 12 (1980), S. 72–75.
- RIST, R. C.: Die ungewisse Zukunft der Gastarbeiter. Eingewanderte Bevölkerungsgruppen verändern Wirtschaft und Gesellschaft. Stuttgart 1980.
- ROSEN, R.: Ich möchte 'ne Mädchengruppe machen – Anmerkungen zur Arbeit mit ausländischen Mädchen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 1, 1982, S. 34–38.
- SACK, F.: Stichwort „Kulturkonflikt“. In: SACK, F./KAISER, G./SCHELLHOSS, H. (Hrsg.): Kleines kriminologisches Wörterbuch. Freiburg 1974, S. 207 ff.
- SCHIFFAUER, W.: Die Gewalt der Ehre. Ali, Veli, Erol in Kreuzberg. In: Kursbuch 62 (Dezember 1980), S. 1–16.
- SCHIFFAUER, W.: Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 911–924.
- SCHNEIDER-WOHLFART, U./SCHNEIDER, H. R.: Probleme und Perspektiven der Ausländerintegration in der Bundesrepublik Deutschland. Begründungen für eine wohngebietsbezogene, interkulturelle und intergenerative Grundlegung der Ausländerarbeit. In: Neue Praxis 11 (1981), S. 13–36.
- SCHRADER, A./NIKLES, B. W./GRIESE, H. M.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976.

- SCHULTZ, H.: Apartheid in Mannheim?. In: DIE ZEIT, Nr. 47 vom 14. 11. 1980.
- SIEWERT, P.: Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulpolitischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek 1980, S. 1053–1112.
- STÜWE, G.: Sie wollen nicht Menschen zweiter Klasse sein. Zum Lebensweltverstehen junger Türken. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 4/1981, S. 43–64.
- WEIDACHER, A.: Ausländische Arbeiterfamilien, Kinder und Jugendliche. Situationsanalysen und Maßnahmen. München 1981.
- ZEHNBAUER, A.: Ausländerkinder in Kindergarten und Tagesstätte. Eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Betreuung von ausländischen Kindern im Vorschulalter. München 1980.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Franz Hamburger, Pädagogisches Institut der Universität Mainz, FB 11, Postfach 3980, 6500 Mainz