

Krüger-Potratz, Marianne

Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte. Plädoyer für eine historische Minderheitsforschung

Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 3, S. 223-242



Quellenangabe/ Reference:

Krüger-Potratz, Marianne: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte. Plädoyer für eine historische Minderheitsforschung - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 3, S. 223-242 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359543 - DOI: 10.25656/01:35954

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359543>

<https://doi.org/10.25656/01:35954>

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

Herausgeber:

Frank Achtenhagen, Gunther Eigler, Hans-Jürgen Krumm,
Rolf Oerter, Peter Strittmatter, Walther Zifreund

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Peter Strittmatter, Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Universität des Saarlandes, Postfach, 6600 Saarbrücken

Schriftleitung: Prof. Dr. Norbert M. Seel, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF)

Neckarhalde 55, 7400 Tübingen, Telefon (0 70 71) 4 30 14

Manuskripte werden jederzeit an die Schriftleitung erbeten. Es werden ausschließlich Originalbeiträge angenommen. Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim

Verantwortlich für Anzeigen: Thekla Steinmetz, Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim, Telefon (0 62 01) 6 10 35. Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 3 vom 1. Januar 1988.

Erscheinungsweise: „Unterrichtswissenschaft“ erscheint vierteljährlich, jeweils im Januar, April, Juli und Oktober. Einzelheft DM 20,—; Jahresabonnement DM 68,—, für Studierende (bei Vorlage einer Studienbescheinigung) DM 48,—; jeweils inkl. MWSt. zuzüglich Versandkosten.

Bestellungen an den Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim, oder über den Buchhandel. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresende.

Gesamtherstellung: Neumann Druck, Heidelberg

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

ISSN 0340-4099

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
17. Jahrgang/Heft 3/1989

Beiträge

Hartmut Ditton:
Informationstechnologien und Schule —
Einstellungen von Eltern und Lehrern 195

Klaus-Henning Hansen:
Computernutzung und Prozesse sozialer Identität 216

Marianne Krüger-Potratz:
Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte:
Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung 223

Katharina Kuhs:
Sozialpsychologische Faktoren im Zweitsprachenerwerb 243

Richard J. Shavelson:
Contributions of Research to Policy and Practice:
A View from the United States 251

Wolfgang Einsiedler:
Modelle als Medien —
kognitive Repräsentation durch Modelle? 270

Berichte und Mitteilungen 287

Marianne Krüger-Potratz

Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung¹

**Intercultural Education Examines Its History:
A Plea for Historical Research on the Education
of Minorities**

Seit Anfang der 70er Jahre hat sich in der Bundesrepublik als Reaktion auf die internationale und speziell europäische Arbeits-Migration unter den Bezeichnungen „Ausländerpädagogik“ bzw. „Interkulturelle Erziehung“ eine — nicht unumstrittene — erziehungswissenschaftliche Teildisziplin herausgebildet. Gegenstand dieser neuen Teildisziplin scheinen die „ausländischen Kinder“ bzw. die Beziehungen zwischen den ausländischen und den inländischen Kindern zu sein. Der nachstehende Artikel geht der Frage nach, ob diese Reaktionsform der Erziehungswissenschaft neu ist bzw. worin ihre neue Qualität besteht, und welche Gründe tatsächlich für ihre Herausbildung ausschlaggebend waren; diese Frage wird historisch aufgenommen: Wie ist in der Vergangenheit mit vergleichbaren Zielgruppen, mit den Kindern der jeweiligen autochthonen und allochthonen Minderheiten verfahren worden, gibt es „Vorläufer“ der Ausländerpädagogik bzw. welche Formen der Integration hat das nationalstaatliche Bildungssystem in der Geschichte für diese Gruppen entwickelt?

Since the 70^{ies} the F.R.G. has witnessed the development of a (not undisputed) educational sub-field: „Ausländerpädagogik“ or Intercultural Education, as a reaction to international, particularly European labour migration. „Foreign children“, or the relations between them and the native born children, appear as the subject-field of the emerging discipline. In her paper, the author asks whether this pedagogical form of reaction is new, and wherein its new quality lies, and which reasons were decisive in its development. These questions are taken up historically: How were comparable groups, i. e. children of native or immigrated minorities, treated in the past? Do precursors of „Ausländerpädagogik“ exist, or which forms of integration of minority group children were developed in the context of nation-state educational systems?

Seit Anfang der 70er Jahre beginnt sich in der Bundesrepublik eine — nicht unumstrittene — erziehungswissenschaftliche Teildisziplin herauszubilden: die „Ausländerpädagogik“ und — als neuere Variante, die einen Perspektivenwechsel fordert — die „Interkulturelle Erziehung“. Man kann sie als zeitgemäße naturwüchsige Reaktion auf die Tatsache verstehen, daß infolge der internationalen und speziell der europäischen Arbeitsmigration eine neue Schülerklientel in die Schule kam: die Kinder der Arbeitsmigranten, die als neue Problemgruppe definiert wurde. Auf sie richtete sich die Aufmerksamkeit von Bildungspolitikern, Schulverwaltungsbeamten, Lehrern und anderen pädagogisch Tätigen in

unterschiedlicher Weise. Für die einen waren sie Störfaktoren in dem eh schon schwierigen „pädagogischen Geschäft“, für andere Gegenstand hilflosen Bedauerns und Klagens, aber auch intensiver karitativer Zuwendung und für dritte Anlaß zu ersten Schritten gezielten und reflektierten Engagements in Auseinandersetzung mit dem „einheimischen“ Bildungssystem. Wie immer man in der Rückschau die bisherigen Arbeitsansätze einschätzen mag, die Auseinandersetzung mit den schulischen und sozialen Problemen der Arbeitsmigrantenkinder hatte Konsequenzen für die Disziplin: Es bildete sich eine, die *Zielgruppe* — also Kinder ausländischer Arbeitnehmer — quasi zu ihrem „Gegenstand“ erklärende Spezialisierung heraus: die „Ausländerpädagogik“, der Spezialisierungen in anderen (Teil-)Disziplinen entsprechen: Ausländersozialarbeit, Ausländerpolitik, Ausländerrecht bzw. die interdisziplinäre Beziehungen mit z.T. schon deutlich älteren (Teil-) Disziplinen unterhält: mit der Migrationssoziologie, dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, der Ethnologie und Kulturanthropologie, der Ethnomedizin usw. Daß diese Ausdifferenzierungen in den einzelnen (Teil-)Disziplinen von unterschiedlichem Stellenwert sind, soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

1. Ausländerpädagogik als erste Pädagogik für Minderheiten

Heute, gut anderthalb Jahrzehnte später, kann man davon sprechen, daß die „Ausländerpädagogik“ innerhalb der Erziehungswissenschaft eine gewissermaßen etablierte Teildisziplin ist, mit eigenen Publikationsorganen, einer breiten speziellen Praxis- und Forschungsliteratur, eigenen Forschungs- und Lehrschwerpunkten und — nicht zuletzt — einer seit längerem andauernden Selbstverständnis-Diskussion, in der sie ihr Aufgaben- und Forschungsfeld, ihre methodischen und theoretischen Ansätze und — speziell in letzter Zeit — ihre Stellung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie ihr Verhältnis zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen reflektiert und zu bestimmen sucht². Unumstritten ist ihre Praxisrelevanz.

Es gibt durchaus die explizit wie implizit vertretene Auffassung, daß die „Ausländerpädagogik“ lediglich eine „Konjunktur“-Erscheinung sei — eine „Konjunkturdisziplin“ —, die mit dem Boom der Arbeitsmigration entstanden sei und mit der Rückwanderung bzw. Eingliederung der Arbeitsmigranten in die Aufnahmegesellschaft wieder verschwinden werde. Dem ist entgegenzuhalten, daß ein Ende der Arbeitsmigration — trotz verschiedenster politischer Maßnahmen wie Anwerbestopp, Familienzuzugsbeschränkungen u.ä. — nicht abzusehen ist, weder was die Süd-Nord-Wanderung noch was die Ost-Westwanderung angeht, sondern daß im Gegenteil aufgrund der fortschreitenden Internationalisierung des Arbeitsmarktes immer größere Bevölkerungsgruppen *aller* Nationalstaaten in mehr oder weniger umfassende Binnen-, Aus- und

Zuwanderungsprozesse involviert sein werden, und alte Mehrheiten zu Minderheiten werden (vgl. z.B. Grant 1987; 28 ff).

Hinzu kommen aufgrund der Flüchtlingsbewegungen, deren Verläufe oder gar Ende ebenfalls nicht absehbar sind, weitere Minderheitengruppen, ganz abgesehen von anderen interkulturellen Entwicklungen — vor aller Arbeitsmigration —, die mit vielfältigen sozio-kulturellen Ausdifferenzierungsprozessen einhergehen, und die, als Ausdruck gesellschaftlicher Krisen, schon längst als überwunden geglaubte Probleme und Differenzen neu aufbrechen lassen, verbunden mit der Herausbildung neuer kollektiver Identitäten: Fragen regionaler kultureller, aber auch z.T. politischer Autonomie, Selbstbewußtwerdungs- und Abgrenzungsbewegungen entlang der Geschlechter- oder der Generationsgrenzen („Frauenkultur“, „Jugendkultur“, „Altenbewegung“ usw.).

Die letzte Argumentation — so einleuchtend sie zunächst auch scheinen mag — besagt zunächst nichts anderes, als daß die „Konjunktur“ — sicher mit Schwankungen — andauern wird; sie sagt aber nichts über das Verhältnis Minderheit - Mehrheit und damit auf der disziplingeschichtlichen und -theoretischen Ebene nichts über die Relevanz der „Ausländerpädagogik“ oder irgendeiner anderen Pädagogik für Minderheiten bzw. Mehrheiten.

Letzteres ist nur aufzunehmen, wenn man nicht die Zielgruppe im Blick hat, sondern nach dem Prozeß fragt, in dem diese zu einer sozialproblematischen Zielgruppe *geworden* ist (vgl. Brumlik 1984), auf die hin eine zielgruppenorientierte Spezialisierung entwickelt wurde. Diese Spezialisierung verweist darauf, daß die Erziehungswissenschaft Probleme hatte, die neue Gruppe: Arbeitsmigrantenkinder als eine ihr selbstverständlich zugehörnde Klientel zu begreifen, und daß sie mit dieser Gruppe neue Sonder-Aufgaben verbunden sah — eine „naturwüchsige“ Reaktion, die auch hinsichtlich anderer als sozial problematisch empfundener Gruppen zu beobachten ist: alte Menschen — Altenpädagogik, Behinderte — Behinderten- bzw. Heil- oder Sonderpädagogik oder, angesichts der ihre Geschlechtszugehörigkeit offensiv wendenden Frauen, feministische Pädagogik.

Die Frage, ob diese Reaktionsform der Erziehungswissenschaft neu ist bzw. worin ihre neue Qualität besteht, und welche Gründe *tatsächlich* für ihre Herausbildung ausschlaggebend waren, möchte ich historisch aufnehmen: Wie ist in der Vergangenheit mit vergleichbaren Zielgruppen verfahren worden, gibt es „Vorläufer“ der Ausländerpädagogik?

2. Zwei Thesen oder: Die zwei Seiten der gleichen Medaille

Zunächst zwei Thesen zum Verhältnis Mehrheit - Minderheit in der Geschichte der deutschen Schule und Pädagogik; sie sind Ergebnis einer (sicher nicht erschöpfenden) Sichtung von gängigen Darstellungen zur

Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland seit Ende des 18. / Anfang des 19. Jahrhunderts (die zeitliche Eingrenzung wird noch zu begründen sein) einschließlich bekannter Handbücher, Lexika und Bibliographien³. Die erste These heißt: Die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland kennt keine Minderheiten; die zweite lautet: Die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland ist die Geschichte der Integration von sehr unterschiedlichen Minderheiten. Dementsprechend haben sich disziplinäre Spezialisierungen in der Erziehungswissenschaft herausgebildet, die die beiden Seiten der Medaille weitgehend getrennt untersuchen. Mit der „Ausländerpädagogik“, genauer mit ihrem Sichtwechsel im Sinne Interkultureller Erziehung, wird erneut versucht, den Blick auf die Untrennbarkeit beider Seiten zu lenken.

a) Die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland kennt keine Minderheiten

Für dieses Ergebnis der Durchsicht gängiger „Hilfsmittel“ kann man weitere Bestätigungen bekommen: Fragt man z.B. Pädagogikstudenten danach, ob ihnen in irgendeiner Weise im Verlauf ihres Studiums die Geschichte von Minderheiten in der Schule als spezielle Frage begegnet ist, so ist die Antwort in der Regel: Nein.

Trotz aller inhaltlichen, theoretischen und methodologischen Unterschiede der Pädagogikgeschichten, Lexika und Handbücher bleibt festzuhalten: Ohne daß das *Prinzip der Rekonstruktion* bewußt wäre bzw. bewußt gemacht würde, wird die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland insgesamt als eine der nationalen und sozialen Homogenisierung rekonstruiert — als eine, deren Fortschrittskriterium die Einbeziehung *aller* Kinder in das Bildungssystem für immer länger werdende Zeitperioden ist, wodurch — zumindest für die Verfechter dieser Strategie — die soziale Kohäsion in national-staatlichen Grenzen als gewährleistet erachtet wurde.

Unterschiede wie Geschlechtszugehörigkeit, soziale Lage, „Begabung“, körperliche und geistige Besonderheiten, sprachliche Varietäten, ja selbst religiöse/konfessionelle Zugehörigkeit werden zwar wahrgenommen, aber letztlich stets im Hinblick auf übergeordnete Postulate wie „Gleichberechtigung“, „Chancengleichheit“ und „Einheitlichkeit“, auf die hin sie zumindest formell — zu „überwinden“ bzw. „aufzuheben“ seien. Berichtet wird in der Regel von den Resultaten her, bezogen auf einen übergeordneten, aber nirgendwo explizit thematisierten und i. d. Sinne auch nicht real existierenden Bezugspunkt, der letztlich nichts anderes ist als die als Erziehungsziel gesetzte, idealisierte — und als idealisierte verallgemeinerte — Form des deutschen Bürgers: Er ließe sich — etwas polemisch — in der Kunstfigur des bürgerlichen, normalbegabten, nicht behinderten, Standardsprache sprechenden,

monolingualen, heterosexuellen, christlichen, deutschen Jungen bildlich fassen. Minderheiten kommen also als „implizite Größen“ vor.

Es ist schon auffallend, wenn ein Autor diese Rekonstruktion wenigstens in einigen Kapiteln zum Thema macht, indem er sie als ein Darstellungs- bzw. Ordnungskriterium einführt. So umfaßt G. Petrats zweibändige, sehr materialreiche Sozialgeschichte des Unterrichts seit Mitte des 18. Jahrhunderts ein Kapitel zur Geschichte der Herausbildung der Standardsprache als Muttersprache, das den Titel: „Die Ausbildung einer politischen Zentralgewalt“ trägt (Petrat 1979); und im zweiten Band wird das Thema: nationale Vereinheitlichung explizit in dem Abschnitt „Germanisierung und koloniale Aktivitäten“ angesprochen, der dem Kapitel: „Eine höhere Art nationaler Selbstgewißheit als Ziel der Schulerziehung“ (Petrat 1987) zugeordnet ist. Ihm voraus geht ein Abschnitt über die Öffnung des Bildungssystems für Kinder der Arbeiterklasse, also für eine soziale Minderheit.

Es ist sicher nicht von ungefähr, daß das Prinzip der Rekonstruktion in einer Geschichte des *Unterrichts* eher offengelegt wird, ist doch die Kritik an der Nationalstaatlichkeit und/oder Ethnozentrik der Unterrichtsfächer — speziell des Deutsch- und Geschichtsunterrichts — inzwischen gängiger Topos, allerdings vor allem bezogen auf die Inhalte, ohne daß diese in Beziehung zu den Strukturen von Unterricht und Schule gesetzt würden (vgl. z.B. Wilkending 1972; Mannzmann, Hrsg., 1983, 1984).

Vordergründig sieht das Ergebnis, was die Lexika und Handbücher angeht, zunächst anders aus: Da sie aufgrund ihrer Anlage beliebig viele Stichwörter aufnehmen können, ohne einen Gesamtzusammenhang herstellen zu müssen, verzeichnen sie — je nach Datum ihrer Entstehung und den zeitgenössisch diskutierten politisch-pädagogischen Fragen — durchaus verschiedene Minderheitengruppen, gerade auch ethnische, nationale und religiöse, mit eigenen Artikeln. Dabei handelt es sich nicht nur um Stichwörter wie „Muttersprache“, „nationale Erziehung“, „Weltpolitik und Erziehung“ o.ä., sondern vor allem um Stichwörter wie „Juden“, „Adventisten“, „Dänen“, „Polen“, „Elsaß-Lothringen“, „Kolonien“, „Kolonialkunde“, „Minderheiten“, ja sogar „Minderheitenschule“ und „Minderheitenschulwesen“, die vor allem in den aus der Zeit der Weimarer Republik stammenden Nachschlagewerken häufiger anzutreffen sind bzw. dort ausführlicher abgehandelt werden.

Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich einmal, daß die Informationen über Bildung und Erziehung dürftig sind, und das Interesse sich fast ausschließlich auf die rechtlichen bzw. administrativen Regelungen richtet, und zum anderen, daß der Bezug auf das „Mehrheitenschulwesen“ nur Thema ist, insofern dieses implizit oder explizit als quasi unveränderlicher Maßstab herangezogen wird. Die Behandlung der Minderheiten erfolgt in der Form der Ausnahme zur Regel.

Auch die Disziplingeschichte kennt keine „Minderheitenpädagogik“ im Sinne eines speziellen Aufgaben- und Forschungsgebietes oder einer

Teildisziplin analog zur „Ausländerpädagogik“ heute. Die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen oder Spezialisierungen wie die vergleichende Erziehungswissenschaft, die Europaerziehung, die Völkerbundpädagogik (coopération intellectuelle) usw., die Reaktionen auf die Tatsache darstellen, daß die Herausbildung und Entwicklung des nationalen Bildungswesens und der ihm zugehörigen Pädagogik stets in einem internationalen Zusammenhang geschehen ist, haben Fragen der ethnischen, nationalen und kulturellen Differenz im Inneren bzw. der Auswirkungen des Internationalisierungsprozesses im Inneren nicht *als solche* thematisiert. Ihr Interesse richtete sich auf das, was man vom Ausland lernen könnte bzw. wie die Probleme und Entwicklungen des eigenen Bildungswesens im Vergleich zu denen anderer Nationalstaaten zu sehen und welche Konsequenzen und Prognosen daraus abzuleiten seien, oder wie Bildung und Erziehung in den Dienst der internationalen/europäischen Verständigung und Zusammenarbeit und damit des Friedens gestellt werden könnten. Mit der „Ausländerpädagogik“ hat sich nun auch der Blick auf die Auswirkungen der Internationalisierung im Inneren und auf die ethnische, nationale und kulturelle Heterogenität gerichtet, für deren Berücksichtigung und Ausbildung Interkulturelle Erziehung sich einsetzt, nicht zuletzt wiederum im Hinblick auf den internationalen Zusammenhang, d.h. angesichts weiterer Ausdifferenzierungsprozesse im Rahmen der Europäischen Integration.

b) Die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland ist eine Geschichte der Integration von Minderheiten

Wenn auch die Frage „Minderheiten im Mehrheitenschulwesen“ so, wie sie aktuell die „Ausländerpädagogik“ stellt, nicht auftaucht und diese disziplingeschichtlich keine unmittelbare „Vorgängerin“ hat, so läßt sich die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland durchaus auch umgekehrt lesen: als eine der Einbeziehung der verschiedenen sozialen bzw. sozio-kulturellen Gruppen und mit ihnen der verschiedenen Regionen, der Mädchen, der Behinderten, der Konfessionsangehörigen usw. in das sich herausbildende öffentliche, staatliche Schulwesen für alle Kinder — sei es durch deren direkte Einbeziehung, sei es durch die Ausbildung spezieller Schulen für diese, z.B. Sonderschulen oder entsprechend konzipierte Privatschulen.

Folgt man dieser Sichtweise, so finden sich dann auch diesen Minderheitengruppen entsprechende „Minderheitenpädagogiken“ als Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bzw. als je spezifische Theoriebildungsansätze mit unterschiedlich langer Tradition und unterschiedlichem Anerkennungsgrad: Mädchenbildung, Heil- und Sonderpädagogik, proletarische/sozialistische Pädagogik, katholische Pädagogik, kompensatorische Erziehung . . . Jede dieser „Pädagogiken“ macht durch ihre Existenz deutlich, daß durch die Thematisierung der

spezifischen Probleme „ihrer“ Minderheitengruppe im Hinblick auf das Mehrheitenschulwesen bestimmte „Selbstverständlichkeiten“ oder „Tabus“ in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und aufgebrochen, wenn auch (noch) nicht gelöst worden sind: So zum Beispiel die Einbeziehung und formelle Gleichstellung der Frauen und Mädchen im Bildungssystem, die die geschlechtsspezifischen Strukturen nur angetastet aber nicht grundlegend verändert haben. Das gleiche gilt für die Einbeziehung der Arbeiterkinder bzw. der Kinder aus „sozial-benachteiligten“ Schichten und die unverwüstliche Mittelschichtorientiertheit des Bildungssystems. Durch die Einbeziehung der Minderheitengruppen wird die *offene* Ungleichbehandlung einer *Gruppe* aufgehoben, die Unterschiede zwischen den Gruppen werden dethematisiert und auf die Ebene *individueller* Unterschiede verschoben. Wer es dann bei formaler Gleichbehandlung nicht schafft, „ist es selbst Schuld“, und sollte festzustellen sein, daß viele Einzelne der Gruppe es nicht schaffen (z.B. viele Mädchen, viele Arbeiterkinder usw.), dann wird von dieser verschobenen individuellen Ebene wieder auf die Gruppe zurückgeschlossen, und das Versagen ihr als ein Gruppenmerkmal (mangelnde technische Befähigung, mangelnde Begabung) zugeschrieben.

Entsprechend wäre im Hinblick auf die „Ausländerpädagogik“ und ihre (Vor-)Geschichte nach den „Selbstverständlichkeiten“ und Tabus zu fragen, an denen sich die Integration der Kinder ethnischer und nationaler Minderheiten heute stößt: an der selbstverständlichen Einsprachigkeit unseres Schulsystems, an der christlichen Prägung nicht nur der Konfessionsschulen, an den formellen Gleichberechtigungen von Mädchen und Jungen bzw. insgesamt an all den selbstverständlichen Voraussetzungen, die den mono-nationalen und mono-kulturellen Maßstab, wie er in vielfältiger Form in der Institution Schule (mehr oder weniger versteckt) verankert ist, bilden.

Desgleichen wäre zu fragen, weshalb gerade aktuell und weshalb mit der Gruppe der ausländischen Arbeiterkinder diese Voraussetzungen *so* zum Thema werden — also die Frage nach der Spezifik und neuen Qualität der gesellschaftlichen Krise, auf die die „Ausländerpädagogik“ *eine* Antwort darstellt, und es wäre zu fragen, welches die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu früheren Entwicklungen sind.

3. Eingrenzung des Begriffs „Minderheit“

Allerdings taucht hier die Schwierigkeit auf, daß der Minderheitenbegriff bisher so weit gefaßt wurde, daß letztlich jede Untersuchung zur Geschichte von Bildung und Erziehung, sofern nur die zweite Sicht deutlich wird, einen Beitrag zur Geschichte der Minderheiten in der Schule darstellen würde.

Ohne diesen weiten Minderheitenbegriff aus dem Blick zu lassen, gilt es im Hinblick auf die hier interessierenden Fragestellungen, den Begriff

'Minderheit' enger zu fassen, um darüber sowohl eine begründete Bestimmung der zu untersuchenden Minderheiten-Gruppen wie auch eine zeitliche Eingrenzung vornehmen zu können.

Die zunächst naheliegende, von der „Ausländerpädagogik“ sozusagen pragmatisch abgeleitete Eingrenzung auf nationale, ethnische und ggf. auch religiöse Minderheiten würde allein nicht ausreichen, sondern wirft neue Bestimmungsprobleme auf. Sie erlaubt keine eindeutige zeitliche Periodisierung. Wenn auch Deutschland bzw. das geographische Gebiet, auf dem sich das Deutsche Reich in seinen verschiedenen Grenzen herausgebildet hat, was die Wanderungszahlen angeht, vor allem ein Auswanderungsland war, so hat es doch auch eine lange Geschichte von Zu-, Binnen- und Grenzwanderung und Kolonisation.

Eine weitere begründete Eingrenzung ist über die Geschichte des Begriffs 'Minderheit' möglich⁴. Sie zeigt zum einen, daß das Verhältnis Mehrheit – Minderheit mit der Herausbildung des Nationalstaats eng verbunden sind. Damit ist eine zeitliche Grenze nach rückwärts gesetzt, die mit dem historischen Zeitpunkt und dem politisch-sozialen Ort der Projektierung nationaler Bildungssysteme übereinstimmt. Je nach der gewählten Minderheitengruppe und dem räumlich-geographischen Ausschnitt sowie der spezifischen Fragestellung wären allerdings weitere Eingrenzungen vorzunehmen.

Sieht man die Minderheitenfrage in Verbindung mit der nationalstaatlichen Entwicklung einschließlich der zu diesem Identitätsbildungsprozeß gehörigen Strategien (zur Homogenisierung nach innen wie Abgrenzung nach außen), so rücken bestimmte Minderheiten in den Vordergrund des Interesses und zwar diejenigen, die im Verlauf dieses Prozesses ihre Lage selbst „problematisieren“, oder die aus der Sicht der herrschenden Mehrheit zum „Problem“ zu werden drohen bzw. zum „Problem“ werden. Die Gründe wie auch die Begründungen sind unterschiedlich, sei es, daß befürchtet wird, die Loyalität einer Minderheit könnte „grenzüberschreitend“ sein, sei es, daß eine Abgrenzung gegen sie die Wirkung der zur Homogenisierung und Loyalisierung nach innen gewählten spezifischen Strategie verstärken könnte, oder sei es, daß sie sich in einem speziellen Punkt — z.B. Sprache oder Religion — der Homogenisierung widersetzen⁵.

4. Zwei Beispiele zur Veranschaulichung

a) Fremdsprachige Minderheiten in der Weimarer Republik

Mit den internationalen Minderheitenschutzabkommen in der Folge des Ersten Weltkrieges und den neuen Grenzziehungen war auch die Regierung der Weimarer Republik gezwungen, die Anwesenheit von Minderheiten im Gebiet des Deutschen Reichs in neuer Form zur Kenntnis zu nehmen und zu prüfen, ob und welche Rechte ihnen u.a. im Bildungswesen zuzuerkennen seien. Aus der Sicht der Regierung war dies allerdings weniger eine wichtige innenpolitische, sondern vor allem eine außenpolitische Frage, eng

verknüpft mit der Sicherung bzw. Durchsetzung entsprechender Rechte für die deutschen Minderheiten in verschiedenen „Fremdstaaten“, vor allem im sogenannten „Ostraum“. Es ging also nicht um die Anerkennung einer ethnischen, nationalen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt, sondern letztlich um die Erweiterung der Möglichkeiten für eine, auf spätere Grenzrevidierung zielende „Ostpolitik“, vor allem bezogen auf Posen, Westpreußen und Oberschlesien.

Unter diesem Gesichtspunkt ist es zwar beachtenswert, daß nach dem Ersten Weltkrieg ein Minderheitenschutz in der Verfassung explizit verankert wurde, und daß aufgrund des gewissen internationalen Drucks sowie der Tatsache, daß die Minderheiten sich über ihre Organisationen und Vertreter eine Stimme und damit auch Öffentlichkeit geschaffen hatten, eine spezielle Diskussion über Fragen eines Minderheitenschulwesens einschließlich entsprechender Gesetzesvorlagen stattgefunden hat. Doch letztlich blieb der Minderheitenschutz vage; entsprechende gesetzliche Ausführungsbestimmungen sind — sieht man von bestimmten Sonderregelungen ab — nie zustande gekommen (vgl. z.B. Reichsgesetzliche Regelung 1927 und Skala 1928).

Für das Bildungswesen war Artikel 113 der Weimarer Verfassung, der allerdings nur die „fremdsprachigen Volksteile“⁶ berücksichtigte, wichtig. Sie — so heißt es dort — sollten „Durch die Gesetzgebung und Verwaltung nicht in ihrer freien volkstümlichen Entwicklung, besonders nicht im Gebrauch ihrer Muttersprache beim Unterricht sowie bei der inneren Verwaltung und der Rechtspflege beeinträchtigt werden“ dürfen. Ihn „präzisierte“ der Artikel 148⁷, in dem es zur Schulfrage heißt: „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß das Empfinden Andersdenkender nicht verletzt wird“ — also wenn schon fremdsprachig, so doch deutsch im Inhalt unter Berücksichtigung der deutschen wie internationalen Belange.⁸

Die Folgen der nach dem Ersten Weltkrieg durch internationale Verträge abgesicherten Neuziehung der Grenzen, die Herausbildung neuer Minderheiten und vor allem eines neuen Minderheitenbewußtseins sind in ihrer innenpolitischen Dimension eher dethematisiert worden: Sie wurden sozusagen als mißlicher Zusatz zur außenpolitisch brennenden Frage der deutschen Minderheit in den verlorenen Gebieten gesehen. Von daher hat die Frage der Minderheiten in Deutschland in der Weimarer Republik keine neue Qualität und Öffentlichkeit in dem Sinne gehabt, daß damit die ethnische, kulturelle und sprachliche Homogenität in Frage gestellt worden wäre. Im Gegenteil: In den — unzulänglichen — sprachstatistischen Untersuchungen wird immer wieder die sprachliche (und damit implizit auch ethnische und kulturelle) Homogenität des deutschen Volkes betont. Die Minderheitenfrage wird hauptsächlich im Hinblick darauf verhandelt, eine Strategie zu finden, den Setzungen der internationalen Politik so zu genügen (Verträge von Versailles, Lausanne und Locarno), daß den nationalen Interessen im Ausland und speziell im Osten gedient war. Pieper führt dazu unter Heranziehung des „Erlaß Stresemann vom 11. 10. 1924“ und im Hinblick auf die der Schule zugewiesene Rolle aus: „Der Schwerpunkt in den konkreten Fragen lag beim Schulwesen: Welche Form — Staatsschule, autonome Minderheitenschule oder ein gemischtes System — würde die günstigsten Rückwirkungen auf die Lage der deutschen Minderheiten haben? Stresemann stellte von sich aus die Frage zur Erörterung, 'ob nicht mit Rücksicht auf außenpolitisch propagandistische Wirkungen und wegen der immerhin in einem gewissen, wenn auch vielleicht nur bescheidenen Ausmaß wahrscheinlichen günstigen Folgen für die Politik und Lage der deutschen Minderheiten im Auslande eine möglichst freisinnige und fortschrittliche Gestaltung des Minderheitenschulwesens durch das Deutsche Reich erwünscht sein würde. Wichtiger aber als dies: Stresemann gab zu erwägen, ob sich mit einer solchen Minderheitenpolitik für Deutschland nicht zugleich Möglichkeiten einer eigenständigeren Rolle in der internationalen Politik ergeben könnten“ (Pieper 1974: 90; vgl. auch Broszat 1968: 414f).

Die Geschichte des „Minderheitenschulwesens“ in der Weimarer Republik und der sie begleitenden bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen sowie schulrechtlichen Entscheidungen ist bislang nicht Gegenstand spezieller erziehungshistorischer Forschung gewesen. Dies bietet sich zunächst einmal auch nicht unmittelbar an: Zwar hat es Auseinandersetzungen um die gesetzlichen Regelungen für ein Minderheitenschulwesen gegeben, aber diese wurden weitgehend von Minderheitenvertretern; Verwaltungsspezialisten, Rechtswissenschaftlern u.ä. geführt. Wohl haben sich Minderheiteltern als Eltern eingemischt, doch auch dann blieben Verhandlungsebene und Verhandlungsgegenstände politische (vgl. dazu Reichsgesetzliche Regelung 1927, Skala 1928). Die Pädagogik blieb davon unberührt, d.h. Fragen des Umgangs mit sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Differenzen im Prozeß von Bildung und Erziehung waren allenfalls Thema am Rande, nicht aber Gegenstand spezieller fachlicher Auseinandersetzungen, sieht man einmal von der Kolonialpädagogik ab, also der Pädagogik für die durch Kolonialisierung zu „deutschen Minderheiten“ gemachten Einheimischen. Derartige Untersuchungen sollten auch historisch-vergleichend angelegt sein und sowohl die Frage der deutschen Minderheiten (im jeweils entsprechenden) Ausland bzw. die Minderheitenschulregelungen in anderen Staaten mit in den Blick nehmen, in denen der internationale Minderheitenschutz Gültigkeit hatte.

Die neue Situation für die Minderheiten nach 1919 spiegelt sich u.a. auch in der Tatsache, daß sich in der Weimarer Republik (wie auch in anderen Ländern) eine Vielzahl von Organisationen, Verbänden, Vereinen einschließlich dazugehöriger Dachorganisationen usw. herausgebildet haben, die als Vertreter der Minderheiten gegenüber der Regierung und der Mehrheitsgesellschaft aufgetreten sind, und die über ihre vielfältigen Publikationsorgane eine breite Diskussion dazu in Gang gesetzt haben. Desgleichen wurden, z.T. bis heute bestehende, bedeutende Dokumentations- und Forschungsinstitute zu diesen Fragen gegründet, die eine Vielzahl spezialisierter Forschungen und Sammlungen hervorgebracht haben — allerdings: Die Pädagogik als Disziplin scheint an dieser Diskussion kaum beteiligt gewesen zu sein und schon gar nicht in Form der Herausbildung einer Spezialisierung mit Sicht auf die „einheimischen Minderheiten“, mit eigenen Publikationen, Zeitschriften oder gar Forschungs- und Lehrschwerpunkten. Fragen des Minderheitenschulwesens wurden — wie schon angedeutet — von Rechtswissenschaftlern, Minderheitenvertretern oder Verwaltungsspezialisten mitbehandelt. Hier bedürfte es jedoch genauerer Nachforschungen, die auch die Reformpädagogik einschließen müßten.

Denn — und dies ist dabei stets mit im Auge zu behalten — andere Aspekte der Internationalisierung von Bildung und Erziehung sowie deren (mögliche) Auswirkungen auf das einheimische Bildungswesen haben zur gleichen Zeit schon eine bedeutende Rolle gespielt. Sie haben zu entsprechenden, schon genannten Spezialisierungen (Völkerbundpädagogik — coopération intellectuelle, internationale Erziehung, Erziehung zur Europäischen Verständigung und zum Frieden zwischen den Völkern usw.) geführt, wie auch zur Gründung bedeutender internationaler pädagogischer Forschungsinstitute und Dokumentationszentren mit entsprechenden Publikationsreihen und -organen, ferner zu internationalen und/oder europäischen Vereinigungen und Verbänden verschiedenster Art — vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung bei F. Hilker (1962).

b) Die jüdische Minderheit in der deutschen Schule

Galten die Minderheitenschutzregelungen in der Weimarer Zeit den „fremdsprachigen Volksteilen“, so gibt es in der Geschichte der Schule auch Minderheiten, die je nach den politischen Umständen mal positiv Beachtung fanden, mal unterdrückt oder verfolgt wurden, so z.B. die Juden. Ihre Stellung im Bereich des Bildungswesens ist in vielfältiger Weise von Interesse: Sie haben sowohl ein eigenes Schulwesen ausgebildet, in der Regel

als Privatschulen, aber es gab zu bestimmten Zeiten auch öffentliche jüdische Schulen. Über lange Zeit waren sie parallel — je nach den Zeitumständen — entweder „geduldet“ bzw. „christianisierungsfähige“ Schüler aber vielfach auch „unauffällige“ Schüler im „Mehrheitsschulwesen“, denen spezielle erlaßliche Regelungen — wie anderen religiösen Minderheiten auch — die Einhaltung ihrer Feiertage in privater Verantwortung ermöglichten. In Zeiten der systematischen Verfolgung wurde ihnen in beiden Systemen das Leben schwer gemacht bzw. war die Segregation in eigene Schulen die Vorstufe zur endgültigen Vernichtung.

Es gibt zwar eine Fülle von kleineren wie auch umfangreicheren Studien zur Geschichte der jüdischen Minderheit in Deutschland; Es handelt sich vorwiegend um lokal- bzw. regionalgeschichtliche Untersuchungen, teilweise um Arbeiten der Familienforschung; viele dieser Untersuchungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei der nationalsozialistischen Verfolgung. Ihr Interesse gilt nur selten den Fragen von Bildung und Erziehung, auch wenn sie über die Gründungen von Schulen u.ä. berichten.

Bei der jüdischen Minderheit wird es gerade auch durch ihre unterschiedliche Präsenz im Bildungswesen nochmals besonders deutlich, daß keine Minderheit nur Minderheit in einem Sinne — also religiöse oder sprachliche oder ethnische oder nationale oder soziale usw. — ist und demzufolge auch nicht nur Minderheit. Der Angehörige einer religiösen Minderheit ist zugleich möglicherweise von seinem Sozialstatus her der „Mehrheit“ näher als bestimmten Glaubensbrüdern und aufgrund seines Geschlechts in einer privilegierten Situation gegenüber seinen Glaubensschwestern.

Diese Differenzierungen innerhalb der Minderheitengruppen müßten bei den Studien zur Geschichte der Minderheiten in der deutschen Schule stets mit in den Blick kommen — um ein anderes kleines Beispiel zu nennen: Bei einer kurzen Stichprobe im Staatsarchiv Münster habe ich Briefwechsel und Verwaltungsverordnungen aus den 30er Jahren zur Frage der Beschulung von Kindern gefunden, die aufgrund der Berufe ihrer Eltern nicht ständig an einem Ort wohnen, sondern mit diesen umherziehen: Kinder von Gewerbereisenden oder von Schifffern. Sie erhielten in der Regel Ausnahmegenehmigungen — die Kinder der Sinti und Roma, die ja ebenfalls mit ihren Eltern herumziehen, nicht, im Gegenteil: letzteren wird explizit jede Ausnahmeregelung verweigert, weil sie nicht Teil der Regel sind. Es gilt für sie (das meint: für ihre Gruppe) erst einmal den Regelfall durchzusetzen — Seßhaftigkeit und regelmäßigen Schulbesuch... —, vergleichbare Lebensumstände, aber unterschiedliche Regelungen und damit unterschiedliche Aufgabenzuweisungen bei gleicher Zielsetzung an das Bildungswesen. Diese kurzen Beispiele sollen das Aufgaben- und Forschungsfeld für eine historisch-vergleichende „Minderheitenbildungsforschung“ ein wenig veranschaulichen: Ihr Gegenstandsfeld wäre Bildung und Erziehung in Deutschland seit Beginn des 19. Jahrhunderts einschließlich ihrer disziplin-theoretischen und -geschichtlichen Reaktionen.

5. Zur Forschungslage

Ich habe schon angedeutet, daß der, der sich eingehender über die Geschichte der ethnischen, kulturellen oder sprachlichen Minderheiten in der deutschen Schule bzw. in der Pädagogik informieren möchte, es schwer hat, erziehungswissenschaftliche Literatur darüber zu finden: Diesen Gruppen und Fragen hat bislang kaum das Interesse gegolten, auch nicht in den letzten 15 Jahren, seit sich die „Ausländerpädagogik“ als Teildisziplin etabliert hat, und es ihr gelungen ist, die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Fragen von Minderheiten und Schule zu lenken. Zwar taucht in der Selbstverständnis-Diskussion der „Ausländerpädagogik“ die Forderung nach derartigen Untersuchungen auf, bzw. es wird ihre „Ahistorizität“ beklagt (vgl. z.B. Klemm 1985), aber selbst

die wenigen Beiträge zur Minderheitenschulfrage (dänische Minderheit in Südschleswig, reichsdeutsche Polen im Ruhrgebiet, Sinti und Roma-Kinder usw.) stammen — bis auf Ausnahmen — aus der Feder von Historikern, Publizisten, Soziologen oder Rechtshistorikern.

Das einzige mir bekannte größere, eigenständige bildungshistorische Projekt zur Frage Minderheiten und Schule in Deutschland sind die von der Berliner „Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum“ erarbeiteten sieben Teilstudien über Hugenotten, Böhmen, Sinti und Roma, Katholiken, Russen, Juden und Polen in Berliner Schulen. Das Ergebnis ist in zwei Bänden mit dem Titel: Ich bin kein Berliner — Minderheiten in der Berliner Schule (Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum 1987) nachzulesen, und im Herbst/Winter 1987 war es zudem in einer Ausstellung gleichen Titels zu sehen. Aber auch für das Berliner Projekt war das historische, genauer das städtegeschichtliche Interesse — zumindest für die Geldgeber⁹ — bestimmend, d.h. die Berliner 750-Jahr-Feier. Der methodisch-theoretische Zugang ist demzufolge weitgehend ein historisch-beschreibender.

Eine weitere Publikation zu diesem Bereich ist das Buch „Diskriminiert — Über den Umgang der Schule mit Minderheiten“ von G. Hansen (1986), das als Einführung bzw. Arbeitsbuch gedacht ist. Es berücksichtigt auch andere als nur nationale und ethnische Minderheiten, sofern „die Forschungs- und Literaturlage eine Darstellung erlaubt und diese Minderheiten in nennenswerter Anzahl in unseren Schulen anwesend“ sind (Hansen 1986: 13). Hansen resümiert schon veröffentlichte (darunter auch eigene) Forschung zu aktuellen wie historischen „Fällen“ unter dem für alle Minderheiten als gemeinsam gesetzten Faktum der Diskriminierung. Das Interesse gilt der Sozialisation von Minderheitenangehörigen in einer diskriminierenden Schule verbunden mit der Frage, wie eine (zukünftige), sich für Minderheiten öffnende Schule aussehen könnte.

Zu erwähnen sind noch einzelne Monographien in Form von Schulportraits bzw. Dokumentationen von Sonderfällen wie z.B. die Geschichte der Deutsch-Russischen Schule in Berlin (Basler 1983), entsprechende Darstellungen über das Französische Gymnasium in Berlin (Velder 1987) oder über „außergewöhnliche“ Schulen an anderen Orten (meist nur ermittelbar aufgrund sorgfältiger Durchsicht städtegeschichtlicher Forschungsdokumentationen) — sie bieten sicher wichtiges Material, aber ihr Interesse gilt der lokalen bzw. Institutionengeschichte und nicht den erzieherischen Prozessen und den bildungspolitischen Auseinandersetzungen um die Frage der Minderheitenbeschulung.¹⁰

Für die jüdische Gruppe sieht die Situation etwas anders aus: hier gibt es sozialgeschichtliche Arbeiten, die die Frage jüdischer Bildung und Erziehung im Spannungsfeld zwischen verschiedenen jüdischen Positionen einerseits und den Interessen des bürgerlichen deutschen Staats andererseits aufgreifen oder den Beitrag der jüdischen Pädagogik

zum Erhalt jüdischer Identität in einer nichtjüdischen Umgebung thematisieren (vgl. z.B. Breuer 1986, Kurzweil 1987). Vereinzelt finden sich Schulporträts oder (Lehrer)Biographien (vgl. z.B. Friedländer 1987 oder die entsprechenden Abschnitte in Offenberg (Hrsg.) 1986).

Was den Bereich der Kolonialpädagogik angeht, so gibt es wohl im Rahmen der historischen und/oder vergleichenden Bildungsforschung Untersuchungen zur Geschichte von Bildung und Erziehung in den ehemaligen deutschen Kolonien. Allerdings ist das Forschungs- und Erkenntnisinteresse der Autoren stärker auf eine kritische Darstellung der Zusammenhänge von Kolonialgeschichte und heutiger Entwicklungshilfe qua Bildungstransfer gerichtet (vgl. z.B. Adick 1981, Nestvogel 1978, Simon-Hohm 1983 oder Norris 1986; ebenso Gerwin/Mergner (Hrsg.) 1982 bzw. 1983) und nicht explizit darauf, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Umgang mit den „Wilden“ draußen und den „Wilden“ bzw. Fremden drinnen (und umgekehrt) gegeben hat, und wie dieser zu bestimmen wäre¹¹.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Es lassen sich wohl vereinzelte Publikationen zum Thema Minderheitenschulwesen bzw. Minderheiten in der deutschen Schule und Pädagogik seit Beginn des 19. Jahrhunderts aufspüren. Doch gibt es weder im Rahmen der historischen oder vergleichenden Bildungsforschung noch in der „Ausländerpädagogik“ eine *entwickelte* erziehungswissenschaftliche Forschung zu diesem Problembereich, die diese Fragen im Hinblick auf die ethnische, nationale und kulturelle Differenz im Innern bzw. auf den Prozeß der nationalen Homogenisierung untersucht. Spuren, Hinweise und Vorarbeiten zu Fragen von Bildung und Erziehung einzelner Minderheitengruppen (Sinti und Roma, Sorben, Dänen, Polen usw.) bzw. zu entsprechenden Fragen im Hinblick auf die deutschen Minderheiten in angrenzenden Ländern sowie für die Minderheiten in den deutschen Kolonialgebieten, finden sich sowohl in geschichtswissenschaftlichen wie rechtspolitischen, rechtshistorischen, politikwissenschaftlichen, ethnologischen und soziologischen Arbeiten. Dies bedeutet auch, daß eine intensive Quellenforschung (gerade auch in kleineren Archiven) noch aussteht.

Andererseits scheint das Interesse an derartigen Fragestellungen und Forschungen langsam wach zu werden, wie verschiedene laufende bzw. geplante Projekte erkennen lassen¹². So läuft an der Universität Oldenburg im Rahmen der „Arbeitsstelle Pädagogische DDR-Forschung“ ein Projekt mit dem Titel: „Nationalitätenpolitik der DDR auf dem Gebiet des Schulwesens; Schule im deutsch-sorbischen Sprachgebiet“. An der Universität Münster (Arbeitsstelle für Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik) haben zwei Projekte Konturen bekommen: Das eine zur Geschichte des Minderheitenschulwesens mit Akzent auf den gesetzlichen und Schulverwaltungsregelungen; das zweite ist ein mehrteiliges interdisziplinär angelegtes Projekt mit dem Arbeitstitel: Polen in Deutschland — Deutsche in Polen. Ein Beitrag zur

historischen Minderheitenbildungsforschung. Der Untersuchungszeitraum umfaßt die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges.

Erweitert man den Blickwinkel und bezieht die Frage der Beschulung deutscher Minderheiten in den strittigen Grenzgebieten ein, so ist das am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung laufende Teil-Projekt: „Die deutschen Schulen in der Tschechoslowakei 1918-1938 — Schule in einer multinationalen Republik“ in der Verantwortung von B.v.Kopp und W. Mitter von Interesse. Es ist Teil des interdisziplinären internationalen Projekts „Government and non-dominant Groups“ der European Science Foundation; desgleichen das an der Pädagogischen Hochschule in Lüneburg geplante Donauschwaben-Projekt mit dem Titel: „Minderheitenpolitik am Beispiel der Donauschwaben zur Reflexion von Fragen der Ausländerintegration und Weiterentwicklung multikultureller Erziehungsformen“. Es wäre interessant zu erfahren, ob an anderen Universitäten und Forschungseinrichtungen diese Fragestellungen Gegenstand systematischer Untersuchungen sind, vor allem bleiben aber die Ergebnisse der genannten Vorhaben mit Interesse und Spannung abzuwarten. Nicht nur was das Zutagefördern der historischen Tatsachen und damit das Ausfüllen „weißer Flecken“ in der Geschichte unseres nationalstaatlichen Bildungswesens angeht, sondern gerade auch im Hinblick darauf, ob und inwiefern diese Forschungen helfen können, die aktuellen latenten wie manifesten Probleme in der Frage sprachlicher, kultureller, nationaler und ethnischer Minderheiten im Mehrheitenschulwesen besser zu begreifen, um entsprechende Lösungen erarbeiten zu können.

6. Zur Relevanz einer historisch-vergleichenden Minderheitenbildungsforschung

Warum ist die Kenntnis der Geschichte „unseres“ Umgangs mit Minderheitengruppen im Bildungswesen wichtig:

- zunächst einmal, um sich die Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Umgang mit Kindern von Minderheiten im „Mehrheitenschulwesen“ zu vergegenwärtigen;
- zum zweiten, um im Vergleich mit anderen Ländern und (ihrem Umgang mit den deutschen Minderheiten) die dem Bildungsbereich übertragenen spezifischen deutschen Ein- und Ausgrenzungsstrategien zur Herausbildung eines deutschen Staatsbürgers und der entsprechenden „deutschen, nationalen Identität“ kennenzulernen;
- zum dritten, um sich den Prozeß der Herausbildung des nationalen Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt anzusehen, wie und wo in ihm strukturell und organisatorisch die „nationale Homogenisierung“ verankert ist;

— viertens, um im historischen Vergleich herauszufinden, wo Ansatzpunkte für eine „Öffnung“ der nationalen Schule (im Sinne interkultureller Erziehung) liegen können. Öffnung sowohl für Minderheitenkinder (aller Minderheiten) wie für die Kinder der Mehrheit: Interkulturelle Erziehung für alle Kinder.

Damit wären — ohne Anspruch auf Vollständigkeit — zentrale Punkte für eine historisch-vergleichende Minderheitenbildungsforschung genannt. Wichtig ist, daß die jeweils gewählten Untersuchungsgegenstände nicht zum Selbstzweck werden, sondern auf die grundlegenden Fragestellungen bezogen bleiben, die den möglichen Beitrag einer vergleichend-historischen Minderheitenbildungsforschung zur historischen Fundierung der „Ausländerpädagogik“ und darüber hinaus zur Erziehungswissenschaft generell darstellen können. Die zentrale Frage in diesem Sinne betrifft das Verhältnis Mehrheit – Minderheit in der Geschichte der Pädagogik und Schule in Deutschland und dessen jeweils neue Qualität. Letztere wäre einmal auf der Ebene der gesellschaftlichen Krisen zu suchen, die stets Krisen der Mehrheitsgesellschaft sind, und die letztlich auf das Problem der (nationalen) kollektiven Identitätsbildung hinauslaufen — ein Problem, für dessen (verstellte) Bearbeitung Minderheiten sich aktuell wie eben auch schon zu früheren Zeitpunkten „anbieten“. Dies ist nicht abzulösen von der Frage nach dem Verhältnis von 'national und international' bzw. davon, wieweit bzw. auf welchen Ebenen und im Hinblick auf Kinder welcher Gesellschaftsschichten der nationale Rahmen der deutschen Gesellschaft gefestigt und/oder aufgebrochen werden mußte, damit die „Mehrheits“gesellschaft national wie international handlungsfähig bleiben konnte.

Anmerkungen

- ¹ Die vorliegende Arbeit ist die überarbeitete Fassung eines Beitrags für die Tagung „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, Hamburg/Münster. Dezember 1987. Der Beitrag gehört außerdem in den Zusammenhang der Planungen und Überlegungen hinsichtlich des unter Punkt 5 genannten Münsteraner Forschungsprojekts.
- ² Vgl. die ohne Anspruch auf Vollständigkeit in der Bibliographie genannten entsprechenden Beiträge (a) in den Sammelbänden von: Reich/Wittek (Hrsg.) 1984; Griese (Hrsg.) 1984; Borelli (Hrsg.) 1986; sowie die Beiträge von Glowka et al. 1987; Hohmann 1983 und 1987; Klemm 1985; Krüger-Potratz 1983 und 1987; Mitter 1986; Nieke 1986.
- ³ Es ist hier nicht Platz, um die Liste der durchgesehenen Geschichten der Pädagogik, Lexika, Handbücher, Bibliographien usw. vollständig aufzuführen. Da diese dem Leser in der Mehrzahl bekannt sein dürften und ohne Schwierigkeiten aufzufinden sind, seien hier exemplarisch nur die Namen einiger Autoren bzw. Herausgeber genannt (in der Regel nur mit einer Ausgabe); für die Geschichten der Pädagogik: Ballauf, Th. 1973; Barth, P. 1911; Blättner 1951; Driesch/Esterhues 1960 ff; Günther, K. H. (Hrsg.) 1967; Schmid, K. A. u.a. 1896-1901; Kynast, R. 1968; Messer, A. 1931; Moog, W. 1967; Raith, W. 1969; Reble, A. 1964; Russ, W. 1965; Scheuerl, H. 1985; Schmidt, K. 1876; Herrlitz, H. G. 1981;

Herrmann, U. (Hrsg.) 1977; Roehms, H. 1980; Saupe, E. 1925; Koenig, H. 1960; Paulsen 1906.

Für die Handbücher, Lexika etc. unter Nennung der Herausgeber: Schmidt, K.A. 1859-1878; Rein, W. 1895-1899; Lenzen, D. u.a. 1982ff.; Auernheimer 1984; Roloff, E.M. 1913-1917; Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1962-1964; Willmann-Institut 1970-1971; Spieler, J. 1930-1932; Groothoff, H.-H./Stallmann, M. 1971; Schwartz, H. 1928-1931; Wulf, Ch. 1974; Rombach, H. 1977. Auf eine Nennung der Bibliographien wird verzichtet.

- ⁴ Laut „Trübners Deutschem Wörterbuch“ ist der Begriff „Minderheit“ — wie auch sein Gegenbegriff „Mehrheit“ z.Zt. der Französischen Revolution aufgekommen (minorité — majorité, belegt seit 1792), als der Dritte Stand sich zum alleinigen Kollektivsouverän und zur Nation erklärt und damit Staat und Nation gleichgesetzt hat. Aus der französischen Parlamentssprache ist das Begriffspaar als politisches nach Deutschland gelangt; hier laut „Deutschem Wörterbuch“ von J. H. Campe 1813 durchgesetzt. (Vgl. zum Zusammenhang Minderheiten und Nationalstaat auch z.B. Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1974, Bd. 3, S. 164 ff.).
- ⁵ Dabei ist natürlich zu beachten, daß bei den für die Ausgrenzung gewählten Merkmalen sowohl die Minderheit selbst wie die Mehrheit auf Zuschreibungen zurückgreift, die älter sind bzw. als älter dargestellt werden, als die Nationalstaatenbildung. Schließlich taugt zur Grenzziehung nach außen und damit zur Loyalisierung nach innen vor allem alles, was symbolisch aufgeladen ist, also alles was zur Außendarstellung des Alltags dient bis hin zu Mythen, die auch die jeweilige Geschichtsschreibung „speisen“: Ursprungsmythen der Völker und Volksgruppen (vgl. Krüger 1984). Nicht umsonst kommen in der Frühphase des Kampfes um die Nationalstaatenbildung in Deutschland — aber nicht nur dort — die deutschen Volksmärchen, -lieder und -sagen auf.
- ⁶ Er konnte — wie die Diskussion zeigt — auch nur von den sprachlichen Minderheiten in Anspruch genommen werden, die politisch und ggf. ökonomisch stark genug waren, um eigene Schulen bzw. Klassen durchzusetzen. Das galt im Grunde nur für die Polen (aufgrund der politischen Situation) und die Dänen, schon nicht mehr für die Sorben, die keine eigenen Schulen, sondern die Berücksichtigung ihrer Sprache im Unterricht forderten, und nicht für die Friesen und Litauer, die als viel zu kleine Gruppen angesehen wurden — und schon gar nicht für die Sinti und Roma als eine auch sozial diskriminierte Minderheit ohne Lobby und ohne die politische Kraft, eigene Vertreter auszubilden.
- ⁷ Die Schulartikel der Verfassung enthalten keine weiteren, auf Minderheiten bezogenen Bestimmungen. Hier werden nur noch die Konfessionen/ Weltanschauungen berücksichtigt, auf die allein sich auch die Privatschulregelung bezieht (Artikel 147).
- ⁸ Vgl. die Argumentation, mit der Volksbildungsminister Kaiser 1927 im Sächsischen Landtag unter Berufung auf den Art. 113 die Forderung nach kultureller Autonomie für die Sorben ablehnte: „Dabei muß als oberstes Ziel festgehalten werden, daß die Wenden ein Teil unseres sächsischen, also des deutschen Volkes sind und demgemäß auch das gesamte deutsche Kulturgut mit in sich aufnehmen müssen.“ (zit. nach Hansen 1986: 69) — Weitere Regelungen sind nie erlassen worden, so daß letztlich für die bildungspolitische und schulische Praxis die alten Regelungen aus der Vorkriegszeit galten, sofern es welche gab.
- ⁹ Mit der Folge, daß die Untersuchung sexueller und politischer Minderheiten als nicht förderungswürdig angesehen wurde.
- ¹⁰ Die beiden genannten Fälle sind insofern jedoch Ausnahmen, als Das Französische Gymnasium eine Gründung vor dem hier gewählten historischen Ausschnitt ist, und die deutsch-russische Schule die Gründung einer Exilminderheit für eine Übergangsphase.

- ¹¹ Vgl. zur Bildungsforschung mit der Dritten Welt und den dort vertretenen Schwerpunkten sowie methodisch-theoretischen Ansätzen GOLDSCHMIDT 1981. In diesem Zusammenhang sei auf eine Publikation aus der Frauenforschung hingewiesen, die die Sozialisation von Personen mit einer Art doppeltem Minderheitenstatus zum Thema hat und historisch bis in Kaiserreich zurückgeht: die von K. Oguntoye et al. 1987 herausgegebenen (Auto)Biographien afro-deutscher Frauen mit einem historisch-soziologischen Abriss zur Geschichte des Umgangs der deutschen weißen Mehrheit mit denjenigen Mädchen (Kindern), die sozusagen als Folge der Handels- und Kolonialbeziehungen mit Afrika, der Besetzung des Rheinlands durch französische (schwarze) Truppen bzw. der amerikanischen (schwarzen) Besatzung ab 1945 in Deutschland geboren sind und hier „sichtbar“ leb(t)en — vgl. auch die von G. Fremgen hrsg. Texte (Berlin 1984).
- ¹² Stand der Nachfrage: April 1988; doch sind mir zwischenzeitlich keine weiteren Forschungsprojekte bekannt geworden. Das Interesse für die Geschichte der Minderheiten im Bereich von Bildung und Erziehung scheint eher durch neue „Konjunkturthemen“ zugedeckt zu werden: (Spät)Aussiedler oder „Europa 1992“ z.B.

Literatur

- ADICK, Ch. (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo: Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungssystems in Afrika am Beispiel Togos (1850-1914), (= Studien zu Gesellschaft und Bildung, Bd. 6) Weinheim u.a.
- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (1987): Ich bin kein Berliner. Minderheiten in der Schule. Berlin (Mitteilungen und Materialien Nr. 25 und 26 der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum).
- BADE, Klaus J. (Hrsg.) (1984): Auswanderer, Wanderarbeiter, Gastarbeiter, Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Wanderung in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, 2 Bde., Ostfildern.
- BASLER, F. (1983): Die Deutsch-Russische Schule in Berlin 1931-1945. Geschichte und Auftrag. Berlin.
- BECKER, H. Th. (1939): Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Hamburg.
- BORELLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven, Baltmannsweiler 1986 (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, hrsg. von A.J. TUMAT).
- BREUER, M. (1986): Jüdische Orthodoxie im Deutschen Reich 1871-1981. Frankfurt/M.
- BROSZAT, M. (1968): Außen- und innenpolitische Aspekte der preußisch-deutschen Minderheitenpolitik in der Ära Stresemann. In: KLUXEN, K./MOMMSEN, W.J. (Hrsg.): Politische Ideologien und nationalstaatliche Ordnung. München/Wien.
- BRUMLIK, M. (1984): Was heißt Integration? Zur Semantik eines sozialen Problems. In: BAYAZ, A./DAMOLIN, M./ERNST, H. (Hrsg.): Integration, Anpassung an die Deutschen. Weinheim/Basel, S. 75-97.
- FREMGEN, G. (Hrsg.) (1984): ... und wenn Du dazu noch schwarz bist. Berichte schwarzer Frauen in der Bundesrepublik. Bremen.
- FRIEDLÄNDER, Sophie (1987): Am meisten habe ich von merinen Schülern gelernt — Lebensgeschichte einer jüdischen Lehrerin in Berlin und im Exil (= Lehrerinnen-Lebensgeschichten, 8; GEW Berlin).

- GLOWKA, D./KRÜGER, B./KRÜGER-POTRATZ, M. (1987): Über einige Schwierigkeiten mit der „multikulturellen Erziehung“. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Informationen, Berichte, Studien; Nr. 17: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft, S. 5-26.
- GERWIN, J./MERGNER, G. (Hrsg.) (1982): Innere und äußere Kolonisation. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt. Oldenburg.
- GERWIN, J./MERGNER, G./KOETSIER, J. (Hrsg.) (1983): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt. Oldenburg.
- GOLDSCHMIDT, D. (1981): Einleitung, in: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 16).
- GRANT, N. (1987): Bildung und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft — Informationen, Studien, Berichte. Nr. 17.
- GRIESE, H.M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpolitik. Opladen.
- GUGGENBERGER, B. (1983): Die neue Macht der Minderheit. In: Merkur, 416, S. 123-133.
- HANSEN, G. (1986): Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim/Basel.
- HEINEMANN, M. (1975): Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preußen seit 1880. In: Bildung und Erziehung, H. 28, S. 53-69.
- HILKER, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis.
- HOHMANN, M. (1983): Interkulturelle Erziehung — Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Nr. 4, S. 4-8.
- HOHMANN, M. (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft — Informationen, Studien, Berichte Nr. 17. (Vortrag auf dem Kongreß der DGfE, März 1986.)
- HUBRICH, Georg (1927): Die Minderheitenschule. Berlin (= Weidmannsche Taschenausgaben 50).
- KLEMM, K. (1985): Interkulturelle Erziehung — Versuch einer Eingrenzung. In: Die Deutsche Schule, Nr. 3, S. 176-187.
- KRAUS, H. (1927): Das Recht der Minderheiten. Materialien zur Einführung in das Verständnis des modernen Minoritätenproblems. Berlin (= Stilkes Rechtsbibliothek, Nr. 57).
- KRÜGER, B. (1984): Die Herstellung des Fremden. Anmerkungen zu einer Schwierigkeit interkultureller Erziehung. In: BUSCH, A./BUSCH, F.W. (Hrsg.): Suche nach Identität. Oldenburg, S. 265-278.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1983): Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Neue Praxis, Sonderheft 7, S. 172-182.
- KRÜGER-Potratz, M. (1987): Interkulturelle Erziehung, Ausländerpädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft — Bemerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Informationen, Berichte, Studien; Nr. 17: Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft, S. 116-127.

- KULTURELLE UND SPRACHLICHE MINDERHEITEN (1981): Kulturelle und sprachliche Minderheiten in Europa. 4. Symposium über Sprachkontakt in Europa. Hrsg. v. P.S. URELAND, Tübingen (= Linguistische Arbeiten 109).
- KULTURWEHR (1925-1938): früher „Kulturwille“, Zeitschrift für Minderheitenkultur und -Politik, Organ des Verbandes der nationalen Minderheiten Deutschlands, Hrsg.: Graf Stanislaw v. Sierakowski, Gross-Wapltitz, Berlin.
- KURZWEIL, Z.E. (1987): Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus. Frankfurt/M.
- MANNZMANN, A. (Hrsg.) (1983): Geschichte der Unterrichtsfächer I, II. München
- MANNZMANN, A. (Hrsg.) (1984): Geschichte der Unterrichtsfächer III. München
- MITTER, W. (1986): Multikulturelle Erziehung im Spiegel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Überlegungen zu Begriffsbildung und Thematik. In: DILGER, B./KUEBART, F. et al. (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung: DDR, Osteuropa und multikulturelle Perspektiven. Berlin, S. 493-508.
- NESTVOGEL, R. (1978): Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung. Bonn.
- REICH, H.H./WITTEK, F. (Hrsg.) (1984): Migration — Bildungspolitik — Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Essen/Landau. S. 83-98 (= Berichte und Materialien der Forschungsgruppe alfa, 16).
- NIEKE, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule. Heft 4, S. 462-473.
- NORRIS, E.G. (1986): Die Umerziehung zum Afrikaner. Münster (Habil. Ms.).
- OFFENBERG, M. (Hrsg.) (1987): Adass Jisroel. Die Jüdische Gemeinde in Berlin 1869-1942. Vernichtet und vergessen. Berlin.
- OGUNTOYE, K./OPITZ, M./SCHULTZ, D. (Hrsg.) (1987): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin.
- PETRAT, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland, 1750 bis 1850. München.
- PETRAT, G. (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München.
- PIEPER, H. (1974): Die Minderheitenfrage und das Deutsche Reich 1919-1933/34. Frankfurt/M. (= Darstellungen zur auswärtigen Politik 15), (Institut für internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg).
- PIRCHER, E.H. (1979): Der vertragliche Schutz ethnischer, sprachlicher und religiöser Minderheiten im Völkerrecht. Bern.
- RASCHHOFFER, H. (1928): Das neue Minderheitenschulrecht in Preußen. In: Deutsche Arbeit, 28. Jg., S. 59 ff.
- REICHSGESETZLICHE REGELUNG (1927): Zur reichsgesetzlichen Regelung des Schulrechts der nationalen Minderheiten in Deutschland. In: Kulturwehr, S. 473-479.
- SIMON-HOHM, H. (1983): Afrikanische Kindheit und koloniales Schulwesen. Erfahrungen aus Kamerun. Köln (= Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 24).
- SKALA, J. (1928): Die Verordnung zur Regelung des polnischen Minderheitenschulwesens in Preußen. In: Kulturwehr, S. 485 ff.

- VELDER, Ch. (1987): Die Gründungsgeschichte des Französischen Gymnasiums Berlin. In: ENGLER, W. (Hrsg.): Erinnerung an 1685 — Hugenotten in Frankreich und in der Emigration. Beiträge zur Reformations- und Kulturgeschichte.
- WILKENDING, G. (1982): Literaturpädagogik in der Kaiserzeit. Paderborn (= Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 40).
- WINKLER, W. (1931): Statistisches Handbuch der europäischen Nationalitäten. Wien.
- WÜRZBURGER, E. (1926): Minderheitenstatistik. In: DEUTSCHES STATISTISCHES ZENTRALBLATT, Leipzig, Jg. 18, S. 133.
- WÜRZBURGER, E. (1918/19): Zur Muttersprachenstatistik. In: ZEITSCHRIFT DES SÄCHSISCHEN STATISTISCHEN LANDESAMTES, Jg. 1918 und 1919, S. 355.
- WÜRZBURGER, E. (1917): Die Sprachenstatistik. In: DEUTSCHES STATISTISCHES ZENTRALBLATT, Leipzig, Jg. 9, S. 137-240.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster —
Arbeitsstelle für Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik —
Georgskommende 26, 4400 Münster.