

Arnd-Michael Nohl

Konzepte interkultureller Pädagogik

Eine systematische Einführung

3., aktualisierte Auflage

Nohl

Konzepte interkultureller Pädagogik

Arnd-Michael Nohl

Konzepte interkultureller Pädagogik

Eine systematische Einführung

3., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Meinen Kindern Can Lukas und Defne Marie gewidmet.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.Kl. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1996-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Assimilationspädagogik	17
2.1 Assimilationspädagogik in Nationalstaaten	18
2.2 Assimilation in Deutschland: Ausländerpädagogik	21
2.3 Das Gesellschaftsmodell der Assimilationspädagogik: Soziale Stabilität durch gemeinsame Werte und Normen	35
2.4 Zur Aktualität der Assimilationspädagogik	42
3 Klassische interkulturelle Pädagogik	47
3.1 Interkulturelle Pädagogik in verschiedenen Ländern	48
3.2 Die Entdeckung kultureller Unterschiede in der bundesdeutschen Pädagogik	50
3.3 Theoretisch fundierte Ansätze interkultureller Pädagogik	61
3.4 Das Modell der multiethnischen Einwanderungsgesellschaft	72
4 Antidiskriminierungspädagogik	89
4.1 Diskriminierung und die Konstruktion ethnischer Unterschiede	89
4.2 Ethnische Diskriminierung am Beispiel der Schulen einer deutschen Stadt	98
4.3 Das Gesellschaftsmodell: Einwanderung in der funktional differenzierten Gesellschaft	110
4.4 Aufklärung der Bildungsorganisationen und Pädagogik als Einwanderungshilfe	115

5 Weiterführungen der interkulturellen Pädagogik	125
5.1 Reflexive interkulturelle Pädagogik	125
5.2 Migrationspädagogik	128
5.3 Intersektionalität und Diversity-Pädagogik	131
6 Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten	137
6.1 Kultur und kollektive Zugehörigkeiten	138
6.2 Interkulturelle Sozialisation, Lernen und Bildung	166
6.3 Milieu und Organisation	183
6.4 Diskriminierung, Macht und Partizipation	200
6.5 Kollektive Zugehörigkeiten und pädagogische Professionalität	227
7 Literatur	245

Vorwort zur zweiten Auflage

Wenn ein Buch guten Zuspruch findet, gibt dies seinem Autor die Möglichkeit, in einer zweiten Auflage Fehler zu korrigieren und neue Gedanken einzuarbeiten. Dabei gehen im Falle des vorliegenden Buches, vier Jahre nach Drucklegung der ersten Auflage, meine Überarbeitungen über das Einfügen einzelner Sätze oder Paragraphen hinaus und schlagen sich in der Kapitelstruktur nieder:

Als ich die „Konzepte interkultureller Pädagogik“ für eine Übersetzung ins Türkische vorbereitete, fiel mir auf, wie eng meine Argumentation an der deutschsprachigen Diskussion entlang aufgebaut war. Ich unterzog daher das Buch einer umfassenden Revision, die dann auch für die 2. Auflage der deutschsprachigen Fassung prägend werden sollte.

So habe ich nunmehr in den Kapiteln 2 bis 5 versucht, auch die internationale Diskussion zu berücksichtigen. Auf diese Weise stehen die dort behandelten Konzepte nicht nur auf ‚breiteren Beinen‘; auch finden sich nun Unterkapitel zu den Konzepten der interkulturellen Pädagogik in anderen, vornehmlich angelsächsischen Ländern (2.1 u. 3.1).

Der Vergleich mit anderen Ländern hat zudem zu einer Umbenennung geführt: Während in Deutschland die Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ ein angemessener und eingeführter Begriff ist, erscheint dort, wo *einheimische* Minderheiten assimiliert werden sollen (wie etwa die ‚Aborigines‘ in Australien oder die ‚Indianer‘ in den USA), die Bezeichnung „Assimilationspädagogik“ adäquater und zugleich umfassender.

An der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ (Kapitel 6) habe ich in den vergangenen Jahren vornehmlich hinsichtlich ihrer organisations- und professionstheoretischen Aspekte gearbeitet, wobei einige kürzlich abgeschlossene bzw. laufende Dissertationen meiner Mitarbeiter/innen für mich sehr inspirierend waren. Sie werden auch an einem Buch mitarbeiten, das ich im nächsten Jahr im Klinkhardt-Verlag unter dem Titel „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ publizieren möchte. Dieses Buch soll dazu dienen, die theoretischen Gedankengänge des Konzeptes zu erweitern, empirische Anschlüsse sichtbar zu machen und es in den Diskussionen der allgemeinen und interkulturellen Pädagogik zu verankern. In diesem Sinne wird es eine Fortsetzung und Vertiefung der „Konzepte interkultureller Pädagogik“ sein.

Ich hoffe, dass die Lektüre dieser zweiten Auflage der „Konzepte ...“ alten und neuen Lesern und Leserinnen hilft, einen Überblick über die interkulturelle Pädagogik zu gewinnen, Ideen für eigene wissenschaftliche Arbeiten zu entwickeln und/oder die pädagogische Berufspraxis zu reflektieren.

Arnd-Michael Nohl

Vorwort zur dritten Auflage

Wenn die Disziplin, in die ein Buch einführen soll, sich so reichhaltig entwickelt wie die interkulturelle Pädagogik, so stellt dies den Autor vor die Aufgabe, jüngst erschienene Literatur in einer Neuauflage zu berücksichtigen. Ich habe daher versucht, zumindest einige wesentliche Beiträge zur interkulturellen Pädagogik, die seit der zweiten Auflage veröffentlicht wurden, in meine Argumentation einzubeziehen. Dies betrifft insbesondere denjenigen Ansatz, den ich hier als Antidiskriminierungspädagogik bezeichne, wie auch die Weiterführungen der interkulturellen Pädagogik (hier insbesondere den Intersektionalitätsansatz). Der von mir entwickelte Ansatz der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten ist für diese Auflage – aufgrund neuer theoretischer und empirischer Arbeiten – ebenfalls an einigen Stellen einer Revision unterzogen worden. Eine umfassende Veröffentlichung hierzu, wie sie im Vorwort zur zweiten Auflage angekündigt wurde, steht aber noch aus und wird mich in den kommenden Jahren beschäftigen.

Kontroversen befördern die Entwicklung einer Disziplin. Ich hoffe, in diesem Band nicht nur die Gegensätze zwischen unterschiedlichen Konzepten interkultureller Pädagogik leichter verständlich gemacht, sondern auch einen eigenen Beitrag zu diesen geleistet zu haben.

Arnd-Michael Nohl

1 Einleitung

Eines Tages erschien ein Student in meiner Sprechstunde, um sich für die Zwischenprüfungsklausur anzumelden. Nach dem von ihm gewünschten Thema für diese schriftliche Klausur gefragt, gab er an: Interkulturelle Pädagogik. Da ich ihn nicht kannte, fragte ich: „Was wissen Sie denn von interkultureller Pädagogik?“ Er antwortete: „Da geht es darum, wie man die Ausländer an die Deutschen anpassen kann.“

Ich gebe diese Erinnerung hier nicht wieder, um ein *bestimmtes* Konzept interkultureller Pädagogik ins Lächerliche zu ziehen. Problematisch an der Antwort des jungen Mannes erscheint mir nicht nur, dass er unter interkultureller Pädagogik etwas versteht, das auf die einseitige Anpassung von Migranten an die Einheimischen zielt; fragwürdig ist auch die Annahme, es gäbe *ein* bestimmtes Konzept interkultureller Pädagogik.

Dass dem nicht so ist, dass es mehrere Konzepte interkultureller Pädagogik gibt, wird schon im Titel dieses Buches deutlich, der wohlweislich den Begriff „Konzept“ im Plural nennt. Es ist das Ziel dieses Buches, Ihnen unterschiedliche Konzepte interkultureller Pädagogik nahe zu bringen. An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Student, von dem ich berichtete, diese unterschiedlichen Konzepte mit viel Mühe im Selbststudium recherchieren und lernen musste, dann aber auch eine sehr gute Klausur vorlegen konnte. Ich hoffe, Sie werden nach Lektüre dieses Buches es leichter haben, Studienerfolge zu erzielen.

Theoriepluralität und Professionalisierung der Pädagogik

Wenn in einem Buch mehrere, einander zum Teil widersprechende Konzepte interkultureller Pädagogik präsentiert werden, könnte man dies als theoretische Schwäche oder gar Konzeptionslosigkeit der Erziehungswissenschaft betrachten, die sich nicht auf ein Konzept einigen kann, oder, noch schlimmer: Nicht weiß, was sie will. Wie Sie sehen werden, sind alle in diesem Buch vorgestellten Konzepte interkultureller Pädagogik aber sehr wohl theoretisch fundiert und (zumeist) in sich schlüssig. Der Grund, warum es wichtig ist, nicht nur ein – oder gar das einzige – Konzept interkultureller Pädagogik kennen zu lernen, liegt darin, dass professionelle Pädagogen und Pädagoginnen gut beraten sind, die Handlungsprobleme ihrer Berufspraxis nicht nur durch die Linse *eines* theoretischen Konzeptes

zu betrachten, sondern *unterschiedliche* Konzepte mit ihren jeweiligen Blickwinkeln auf die Handlungsprobleme anzuwenden. Denn das eine Konzept könnte in eine Sackgasse münden, aus der ein anderes Konzept vielleicht wieder herausführt (Koller 2008, S. 48ff).

Es wäre ein wichtiger Beitrag zur *Professionalisierung* interkultureller Pädagogik, wenn Sie als zukünftige Pädagogen und Pädagoginnen lernen, Problemstellungen der Berufspraxis durch die Linsen der unterschiedlichen Konzepte interkultureller Pädagogik zu betrachten. Dazu gehört dann auch, zu prüfen, ob die theoretischen Fundamente des jeweiligen Konzeptes angemessen sind und welche Prämissen sowie Folgen dieses Konzept hat (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 189).

Professionalisierung: Ob die Pädagogik eine Profession wie die klassischen Professionen der Medizin und Jurisprudenz ist, ist umstritten. Einigkeit herrscht in der Erziehungswissenschaft aber über die Professionalisierungsfähigkeit und -bedürftigkeit der Pädagogik (vgl. Combe/Helsper 1997). Eine Komponente der Professionalisierung von (interkultureller) Pädagogik ist die Balance zwischen allgemeinem theoretischen Wissen und empirischem Bezug auf den spezifischen Fall des Klienten.

An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, dass diese abwägende Arbeit mit heterogenem theoretischen Wissen nur eine – und nicht einmal die schwierigste – Komponente der Professionalisierung von (interkultureller) Pädagogik ist. Eine weitere – in langwieriger Praxis einzuübende – wichtige Komponente ist der Umgang mit empirischem Wissen, bei dem es um die Frage geht: Wie kann ich Situationen pädagogischen Handelns und die in sie involvierten Personen empirisch so erfassen, dass ich der Spezifik von Situation und Person gerecht werde (vgl. Schütze 1992 u. Oevermann 1997). Ich werde am Ende dieses Buches zeigen, warum empirisches Wissen so wichtig für die interkulturelle Pädagogik ist, auch wenn ich nicht die Absicht habe, in diesem Buch in empirische Methoden einzuführen.

Überblick über vier Konzepte interkultureller Pädagogik

In diesem Buch werden Sie vier Konzepte interkultureller Pädagogik im Detail kennen lernen, von denen die ersten drei für das Entstehen dieser Disziplin von besonderer Bedeutung sind und das letztere ihrer weiteren Entwicklung dient.

Als Erstes werde ich die „Assimilationspädagogik“ vorstellen. In diesem Konzept, das als eine erste Reaktion auf die Einwanderung von Arbeitsmigrant(inn)en und ihren Familien bzw. auf die Anwesenheit von ethnischen Minderheiten in Nationalstaaten entstand, werden insbesondere die Kinder der Minderheiten als Fremde betrachtet, deren Kultur sich von den kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Diese Verbundenheit mit der Kultur des Herkunftslandes bzw. der ethnischen Minderheit wird per se als *Defizit* angesehen, das sich nicht nur in den mangelnden Sprachkenntnissen, sondern auch in (schichtspezifischen)

restringierten, d.h. beschränkten Sprachcodes und in einer der Bildung fernen Kultur manifestiert. Dieses Defizit der Migrantenkinder bzw. der Angehörigen von ethnischen Minderheiten zu kompensieren und sie auf diese Weise an die kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, ist das Hauptziel der Assimilationspädagogik.

Als Zweites gehe ich auf die „klassische interkulturelle Pädagogik“ ein. In diesem Konzept wird die Kultur der Migrant(inn)en bzw. der ethnischen Minderheit und ihrer Kinder nicht als defizitär, sondern in ihrer *Differenz* zur Kultur der einheimischen Mehrheitsgesellschaft betrachtet. Da die Gesellschaft durch die Einwanderung bzw. die Minderheiten kulturell pluralisiert worden sei, ohne dass eine dieser Kulturen (auch nicht die Mehrheitskultur) als überlegen gelten könne, müsse man die heranwachsende Generation dazu befähigen, mit der kulturellen Pluralität umzugehen. Interkulturelle Pädagogik, die die Differenz zwischen den Kulturen hervorhebt, richtet sich an alle Gesellschaftsmitglieder, d.h. auch an die Einheimischen und die Mehrheitsangehörigen.

Bei dem dritten Konzept, das ich „Antidiskriminierungspädagogik“ nenne, handelt es sich um einen Ansatz, der darauf besteht, dass die Wahrnehmung und Thematisierung kultureller Differenz (zwischen Migranten und Einheimischen) in der Schule – wie in anderen pädagogischen und nichtpädagogischen Organisationen des Wohlfahrtsstaates auch – oftmals zu institutioneller *Diskriminierung* führe. Das heißt, Migrantenkinder würde etwa der Zugang zu einer besseren Schule gerade mit dem (impliziten oder expliziten) Hinweis auf ihre kulturelle Zugehörigkeit verweigert. Dieser Ansatz plädiert daher für die Beobachtung pädagogischer Organisationen (durch das pädagogische Personal wie durch zivilgesellschaftliche Organisationen) mit dem Ziel, institutioneller Diskriminierung vorzubeugen bzw. diese dort, wo sie geschieht, zu thematisieren und für Abhilfe zu sorgen.

Die Schlagworte dieser drei Konzepte lauten also: 1. Defizit, 2. Differenz und 3. Diskriminierung. Ich hoffe, Sie haben schon aus den kurzen Beschreibungen und dem häufigen Gebrauch des Konjunktivs entnommen, dass ich allen drei Konzepten skeptisch gegenüber stehe und keines für der Weisheit letzten Schluss halte. Ich werde daher in diesem Buch – nach einem knappen Blick auf neuere Ansätze der interkulturellen Pädagogik – ein viertes Konzept ausarbeiten, das ich „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ nenne. Ich hoffe, mit meinem eigenen Konzept einige positive Aspekte der Beschäftigung mit Defiziten, Differenzen und Diskriminierung aufgreifen, weitere wichtige Komponenten interkultureller Pädagogik hinzuzufügen und das Ganze in einen systematischen Ansatz gießen zu können. Den Lesern und Leserinnen bleibt es vorbehalten, auch dieses Konzept aus der kritischen Distanz eines/einer professionalisierten Pädagogen/Pädagogin heraus zu betrachten.

Gesellschaftsmodelle interkultureller Pädagogik

Schon in meinen kurzen Beschreibungen der ersten drei Konzepte interkultureller Pädagogik habe ich deren gesellschaftliche Bezüge angedeutet. Wenn die Neuhinzugekommenen, d.h. die Migrantenkinder, als per se defizitär angesehen werden, oder wenn ihre Kultur als different aber gleichwertig betrachtet wird, oder wenn (vermeintliche) kulturelle Zugehörigkeit als ein Anlass für institutionelle Diskriminierung dargestellt wird, dann arbeiten diese Konzepte mit mehr oder weniger expliziten Modellen der Gesellschaft, in der wir leben:

Die Diagnose von kulturbedingten Defiziten bei Migranten und anderen ethnischen Minderheiten beruht auf der Vorstellung, in der Aufnahmegesellschaft gäbe es einen verbindlichen Standard an (kulturellen) Normen, Werten und Wissensbeständen, der einzuhalten sei. Die Prämisse, es gelte die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Kulturen in unserer Gesellschaft anzuerkennen und mit kulturellen Differenzen leben zu lernen, verweist auf das Gesellschaftsmodell einer multi-kulturellen Gesellschaft, das die ethnisch-kulturelle Pluralisierung auf die Einwanderung zurückführt. Der Blick auf die institutionelle Diskriminierung von Menschen, denen eine andere ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit zugeschrieben wird, lebt von einem Gesellschaftsmodell, das die Eigensinnigkeit des Erziehungssystems und der Organisation Schule unterstreicht, für die Leistung, aber nicht kulturelle Zugehörigkeit eine Rolle spielen müsse.

Auch mein Konzept einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten bezieht sich auf ein Gesellschaftsmodell. Dieses geht zwar auch von einer kulturellen Heterogenität der Gesellschaft aus, sieht Kultur aber nicht nur als ethnisch, sondern als mehrdimensional (generationell, geschlechtsspezifisch etc.) an. Daher gilt hier kulturelle Heterogenität auch als ein Phänomen aller modernen Gesellschaften, seien sie nun durch Einwanderung geprägt oder nicht. Berücksichtigt werden in diesem Modell auch die Rolle von Organisationen und deren ambivalenter Bezug zur Kultur.

Gesellschaftstheorie in der Erziehungswissenschaft

Die hier nur kurz skizzierten Gesellschaftsmodelle halte ich nicht nur deshalb für wichtig, weil interkulturelle Pädagogik mit ihrem Bezug auf kulturelle Zugehörigkeiten immer schon auf das Soziale und Gesellschaftliche von Lern- und Bildungsprozessen rekurriert. Auch eine Erziehungswissenschaft, die kulturelle Zugehörigkeiten völlig ausklammert, ist stets gesellschaftlich und historisch situiert, sie richtet ihren Ansatz also auf eine bestimmte Gesellschaftskonstellation aus. Diese Ausrichtung auf ein Modell der Gesellschaft muss sie nicht – wie ich dies hier tue – explizieren. Vielmehr bleibt ein solches Gesellschaftsmodell häufig implizit, d.h. in den Prämissen, Inhalten und Konzepten der Erziehungswissenschaft versteckt. Es lohnt sich, dieses Gesellschaftsmodell zu explizieren und sich auf

diese Weise reflexive Klarheit über die gesellschaftstheoretischen Annahmen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze zu verschaffen (vgl. Flitner 1966, S. 336). Wenn man „den Sinngehalt einer historisch gegebenen Wirklichkeit“ (ebd.) erfassen möchte, könnte man auch auf empirische Analysen oder – wie dies häufig gemacht wird – auf eine Art ad hoc-Empirie („Zeitdiagnose“) zurückgreifen. Es ist aber auch möglich, statt nach einer *empirischen* (Zeit-) Diagnose der Gesellschaft (die ich auf diesem Generalisierungsniveau für kaum möglich halte), nach demjenigen *Theoriemodell* zu fragen, dass (für die Belange der Erziehungswissenschaft) die Gesellschaft und das Handeln in der Gesellschaft am besten zu interpretieren in der Lage ist. Dann müsste die Erziehungswissenschaft ihre eigenen gesellschaftstheoretischen Hintergrundannahmen reflektieren und deren Prämissen, Inhalte und Folgen analysieren. Denn ohne Theorien des Sozialen ist Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis kaum vorstellbar.

Aus diesem Grunde geht es mir in diesem Buch darum, nicht nur an der ‚Oberfläche‘ der Konzepte interkultureller Pädagogik zu bleiben. Vielmehr möchte ich auch den gesellschaftstheoretischen Hintergrundannahmen nachspüren, die die Potenziale und Grenzen dieser Konzepte bedingen. Ich werde immer wieder folgende Frage stellen: In welcher Gesellschaft glauben wir eigentlich zu leben, wenn wir dieses oder jenes Konzept interkultureller Pädagogik unserer Berufspraxis zugrunde legen?

Zum Aufbau des Buches

In *Kapitel 2* wird das erste Konzept vorgestellt, das zu einem Zeitpunkt entstand, als der Terminus „interkulturelle Pädagogik“ noch nicht eingeführt war. Dass in Bezug auf dieses Konzept stattdessen von „Assimilationspädagogik“ die Rede ist, hat aber auch mit den Inhalten dieses Konzeptes zu tun: Die Assimilationspädagogik findet sich in Gesellschaften, die sich durch eine einzige nationale Kultur geprägt sehen. Dort stellen einheimische wie auch eingewanderte Minderheiten eine Irritation dar. Eine Form, dieser Irritation zu begegnen, ist die Assimilationspädagogik. Deren unterschiedliche Facetten, die in verschiedenen Ländern in Erscheinung treten, sollen in diesem Kapitel untersucht werden. Im Mittelpunkt steht dabei die „Ausländerpädagogik“, eine Ausprägung, die dieses Konzept im deutschen Sprachraum bekommen hat. Am deutschen Beispiel wird auch das Gesellschaftsmodell der Assimilationspädagogik untersucht.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem ursprünglichen, und daher hier ‚klassisch‘ genannten Konzept der interkulturellen Pädagogik, das u.a. aus der Kritik an der Assimilationspädagogik heraus entstanden ist. Anstatt die Minderheitsangehörigen und ihre Kinder als defizitär und Bedrohung zu betrachten, fokussiert die klassische interkulturelle Pädagogik die Kulturen der Migrant(inn)en und Minderheiten und geht (zunächst einmal) davon aus, dass diese gleichwertig seien. Aus diesem Grund geht es der klassischen interkulturellen Pädagogik um das

wechselseitige Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen; sie richtet sich mithin an Einwanderer, Minderheitsangehörige und Einheimische bzw. Mehrheitsangehörige. Fundiert ist diese Pädagogik in einem Gesellschaftsmodell, das zwar die Unterschiedlichkeit der Kulturen hervorhebt, hier allerdings vornehmlich die durch die Einwanderung mitgebrachten ethnisch konnotierten Kulturen in Betracht zieht.

Eben dieses Modell einer multiethnischen Einwanderungsgesellschaft wird vom dritten hier vorzustellenden Konzept, das ich als „Antidiskriminierungspädagogik“ bezeichne, kritisiert. In *Kapitel 4* werde ich zeigen, wie die Antidiskriminierungspädagogik die Annahme, es gäbe kulturelle Zugehörigkeiten und diese hätten eine hohe Bedeutung für Erziehung und Bildung, in Frage stellt. Sie entlarvt Kultur und Ethnie als bloße Konstruktionen, derer sich die Bildungsorganisationen bedienen. Eigentlich ginge es den Bildungsorganisationen nur darum, ihre organisationsinternen Probleme (Klassenzuweisung, Schülerüber- oder unterzahl etc.) zu lösen, doch benutzen sie ethnisierende Wortbedeutungen, um diese Problemlösungen zu legitimieren. Die Antidiskriminierungspädagogik plädiert daher dafür, auf ethnisierende Zuschreibungen zu verzichten und die Bildungsorganisationen daraufhin zu beobachten, ob sie Menschen bestimmter ethnischer Zugehörigkeiten diskriminieren. Diesem Konzept unterliegt das Modell einer Gesellschaft, die in unterschiedliche, autonome Teilsysteme funktional differenziert ist, sodass eine Integration in die Gesellschaft als ganzer so nicht mehr möglich erscheint.

Da die interkulturelle Pädagogik diese Kritik durch die Antidiskriminierungspädagogik aufgenommen und zu ihrer Weiterentwicklung genutzt hat, wird es an dieser Stelle notwendig, in *Kapitel 5* auf drei Weiterführungen der interkulturellen Pädagogik kurz einzugehen: Auf die reflexive interkulturelle Pädagogik, die Migrationspädagogik und auf die Diversity-Pädagogik. Allen drei Ansätzen ist eine Skepsis gegenüber dem Gebrauch kulturalisierender und ethnisierender Beschreibungen der Migrant(inn)en zu eigen, ohne dass sie auf diese ganz verzichten würden.

Das vierte in diesem Buch ausführlich vorzustellende Konzept wird unter dem Titel „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ eingeführt. In *Kapitel 6* möchte ich zeigen, wie einige wichtige Elemente der zuvor diskutierten Konzepte interkultureller Pädagogik aufgegriffen und deren problematische Aspekte vermieden werden können. Möglich wird dies in einer Pädagogik, die neben der ethnisch-kulturellen Unterscheidungslinie auch andere Dimensionen kollektiver Zugehörigkeit aufgreift und sie für Sozialisation, Lernen und Bildung nutzbar macht. Notwendig ist hier – neben der Milieuebene kollektiver Zugehörigkeiten – auch die Berücksichtigung von Organisationen des Bildungssystems und anderer gesellschaftlicher Teilsysteme sowie den dort stattfindenden Diskriminierungen. Dies wird schließlich in einige Vorschläge zur pädagogischen Professionalität überführt.

Dank

Auch wenn Bücher zumeist von einzelnen Autor(inn)en geschrieben werden, beruhen sie doch nicht alleine auf individuellem Wissen, sondern auf Erkenntnissen, die in wissenschaftlichen Milieus entstehen. Mit Danksagungen an einzelne Personen kann diesem Umstand leider nur unvollständig Rechnung getragen werden.

Von besonderer Bedeutung für die Entstehung dieses Buches war Gerd R. Hoff, der mir als Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin die Gelegenheit zur Vorbereitung und Durchführung jener Vorlesung gab, in der das erste Manuskript für dieses Buch entstand. Ihm hatte ich auch die erste Auflage dieses Buches gewidmet. Die Studierenden, mit denen ich während der Vorlesung ausführlich diskutieren konnte, halfen mir nicht nur, meine Überlegungen verständlich zu machen, sondern forderten mich auch dazu heraus, sie weiterzuentwickeln. Selbiges gilt für die Studierenden, die meine Seminare zu neueren Konzepten interkultureller Pädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg besuchten.

Für die Entwicklung des Konzeptes, das in diesem Buch unter dem Titel „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ firmiert, waren die Diskussionen mit Ralf Bohnsack, Anja Weiß, Oliver Schmidtke, Karin Schittenhelm, Iris Nentwig-Gesemann, Werner Vogd, Burkhard Schäffer, Heike Radvan, Anne-Christin Schondelmayer, Ulrike Ofner, Florian von Rosenberg, Cornelia Geißler und Winfried Marotzki, Yvonne Henkelmann, Saleh Khalailah, Anja Mensching, Nazlı Somel und Sarah Thomsen sehr wichtig.

Die Lesbarkeit des Buches wurde von Gülizar Czarnecki und Eva Edskes, die unterschiedliche Versionen des Manuskripts in mühevoller Kleinarbeit Korrektur gelesen haben, erheblich verbessert. Bei der zweiten Auflage haben diese Arbeit Katja Ebert, Lars Rosenbaum und Franca Seufferle übernommen. Wolfgang Nieke hat mit seinen Kommentaren wichtige Anregungen für die Überarbeitung der zweiten Auflage beigesteuert. Die dritte Auflage hat Alexandra Gigil Korrektur gelesen.

Allen Genannten sei herzlich gedankt. Auch wenn dieses Buch unter anderem die Erkenntnisse eines wissenschaftlichen Milieus widerspiegelt, obliegt die Verantwortung für Fehlleistungen jeglicher Art dennoch alleine dem Autor.

2 Assimilationspädagogik

In Gesellschaften, die sich durch eine einzige nationale Kultur geprägt sehen, stellen Minderheiten eine Irritation dar. Dies gilt zumal für ethnische Minderheiten, gleich ob sie einheimisch oder aufgrund von Migrationsbewegungen in das Land gekommen sind. Eine Form, dieser Irritation mit politischen und pädagogischen Mitteln zu begegnen, ist die Assimilation dieser Minderheiten, insbesondere der Kinder unter ihnen.

Der Versuch der Assimilation geht oftmals mit der Herabwürdigung der Lebensweise dieser Minderheiten einher. Deren Kulturen werden als unmodern, roh, dysfunktional oder bildungsfern beschrieben. Menschen, die in diesen Kulturen aufwachsen, müssten daher – so die Annahme – zwangsläufig Defizite aufweisen. Diese Defizite zu kompensieren ist ein Ziel der Assimilationspädagogik. Die Kompensation der Defizite führt dabei zugleich zur Assimilierung der Minderheiten an die in der Mehrheitsgesellschaft als Manifestation der nationalen Kultur begriffenen Normen und Werte.

Die unterschiedlichen Facetten, in denen die Assimilationspädagogik in Erscheinung tritt, sollen in diesem Kapitel untersucht werden. Zunächst wird ein kurzer Blick auf Beispiele assimilationistischer Pädagogik in verschiedenen Ländern der Welt geworfen (Kapitel 2.1), um dann das Hauptaugenmerk der deutschen Ausprägung der Assimilationspädagogik, der Ausländerpädagogik, zu schenken (Kapitel 2.2). Abschließend geht es dann um das – am deutschen Beispiel dargelegte – Modell der Gesellschaft, das der Assimilationspädagogik zugrunde liegt (Kapitel 2.3), und um deren Aktualität (Kapitel 2.4).

2.1 Assimilationspädagogik in Nationalstaaten

Die Assimilationspädagogik ist nicht aus einem einheitlichen pädagogischen Entwurf entstanden, sondern eine von Land zu Land unterschiedliche Form der Reaktion auf die Anwesenheit von (ethnischen) Minderheiten, die spezifisch für den (werdenden) Nationalstaat, gleichzeitig aber historisch unterschiedlich ausgeprägt ist.

Die Assimilierung von (ethnischen) Minderheiten ist eng mit der Sprachenproblematik verbunden.

„Bei jenen Ansätzen, die als assimilationistische Strategie zu bezeichnen sind, setzt die zentrale Regierung die Mehrheitssprache (oder die Sprache jener Gruppe, die als ‚Gründungsnation‘ zählt) als einzige offizielle Sprache und erwartet, dass die ‚Minderheitensprachen‘ mit der Zeit aus dem Alltagsgebrauch verschwinden. In diesem Prozess wird die ‚Schulpflicht‘ zum Mittel der Assimilation und des Linguzids“ (Sprachmords) (Üstel 1999, S. 27).

In *Frankreich* wurde nach der Gründung der Republik – so Füsün Üstel – außer dem Französischen keine Sprache in der Schule oder dem gesellschaftlichen Leben akzeptiert.

„Diesem Verständnis gemäß hat die von den Jakobinern geprägte Französische Republik des 19. Jahrhunderts die Schüler und Schülerinnen, welche in den Schulen im Nordwesten des Landes kein Französisch sprachen, nicht nur bestraft, sondern auch nicht davor gezögert, in den Behörden folgende Warnschilder aufzuhängen: ‚Spucken und bretonisch Sprechen ist verboten““ (ebd., S. 28).

Wie an diesem Beispiel deutlich wird, geht die sprachliche Assimilierung mit dem Versuch einher, auch sonstige (unterstellte) Verhaltensweisen der Minderheiten („Spucken“) zu verändern. Hierfür findet sich ein besonders prägnantes Beispiel in den *USA*, und zwar in Bezug auf die Assimilierung der *Indianer*. Wie Lomawaima (1995, S. 334) feststellt, wurde vor 1776 (der Gründung der USA) die Assimilation der Indianer durch vier verschiedene Maßnahmen vorangetrieben: Man separierte die Indianer in „gut kontrollierte Communities“, wo man sie in der Sprache der Kolonialisten, d.h. der Spanier, Franzosen und Engländer, alphabetisierte. Dies wurde von einer christlichen Missionierung begleitet; zudem versuchte man die einheimische Indianerbevolkerung so zu steuern, dass sie die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Kolonialherren erfüllten.

Wenngleich diese Zwangsassimilierung später durch pädagogische Maßnahmen abgelöst wurde, in denen die Kultur der Indianer stärker Berücksichtigung finden sollte, ist auch das Internat-System („Boarding School“), das bis ins 20. Jahrhundert andauerte, von dem Assimilierungsgedanken geprägt. Ein solches Internat ist das „Hampton Institute of Virginia“, dessen Entwicklung zwischen 1878-1929,

jener Zeit, in der Indianer noch in Reservaten festgehalten wurden, Deirdre Almeida (1997) analysiert:

In den Reservaten konnten die Indianer ihre überlieferten Formen des Lebens und Wirtschaftens nicht mehr beibehalten, z.B. konnten sie die Natur nicht mehr für die Nahrungs- und Kleidungsproduktion nutzen (etwa durch die Jagd). Hiermit verlor auch die informelle Erziehung, mit der die ältere Generation der Indianer der Jüngeren die für das Leben notwendigen Kenntnisse beibrachte, ihre Funktionalität. In diese Lücke stießen nun die Internate, in denen Indianerkinder, von ihren Familien getrennt, außerhalb der Reservate von Weißen erzogen wurden.

„Das Ziel dieser Internate war es, den amerikanischen Ureinwohnern Englisch beizubringen, ihnen grundlegende akademische Kenntnisse zu lehren und sie in gute, hart arbeitende Christen zu verwandeln“ (1997, S. 763).

In den Sommerferien wurden die Kinder nicht zu ihren Eltern, sondern in die Familien von Weißen geschickt, wo die Jungen auf dem Feld und die Mädchen im Haushalt arbeiten sollten. Obgleich die Organisationen, die derartige Internate gründeten, nicht unbedingt böse Absichten verfolgten (so nannte sich eine Organisation „*Friends of the American Indian*“), führte ihre Politik der Amerikanisierung dazu, dass die Ureinwohner/innen vollständig in den Wertekanon und das Wirtschaftsleben der Weißen eingegliedert wurden:

„Die Internate zerstörten die traditionellen Rollen der amerikanischen Ureinwohnerinnen, da die Mädchen europäisch-amerikanische Techniken des Kinderaufziehens, der Haushaltsführung und der Essenszubereitung lernen sollten. Die Begründung dieser Unterweisung war nicht nur, den amerikanischen Ureinwohnerinnen bei der Assimilation in die Mehrheitskultur zu helfen, sondern auch ihre Fähigkeiten so zu begrenzen, dass ihnen nach der Rückkehr in das Reservat nur noch die Möglichkeit bliebe, als Dienerin in einem europäisch-amerikanischen Haushalt zu arbeiten“ (ebd., S. 764).

Wie auch noch in anderen Beispielen für die Assimilationspädagogik deutlich werden wird, ist die Assimilierung also oftmals mit einer Positionierung der Assimilierten in den untersten Schichten der Gesellschaft verknüpft. Die Assimilationspädagogik gegenüber den amerikanischen Ureinwohner(inne)n ist zwar vor allem in der Zeit der Reservate (bis 1929) strukturell in der US-Bildungspolitik verankert gewesen. Es hat aber auch nach 1929 immer wieder Versuche gegeben, die Indianer an die Werte und Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu assimilieren (vgl. Deyhle 1995). Denn dieser Assimilationspädagogik lagen, wie Adams (1988) zeigt, deutliche und lange währende Motive einer protestantischen Ideologie zugrunde, die die „zivilisierten“ Weißen von den „wilden“ Indianern unterschied, letztere aber für zivilisierbar hielt. Dieses „Zivilisations-Primitivitäts-Paradigma“ (ebd., S. 10) implizierte zum einen, dass man die Kultur der Indianer nicht für

aner kennenswert hielt, zum anderen, dass man mit ihr auch den Raub des Indianerlandes wenn nicht legitimieren, so doch zumindest plausibilisieren konnte. Diese Assimilierungspolitik wurde und wird auch gegenüber den *Mexikanern* verfolgt, die in die reichen *USA* einwanderten. Die Mexikaner/innen nahmen in deren Wirtschaftssystem eine ziemlich untergeordnete Position ein (viele waren und sind in der Landwirtschaft als Helfer beschäftigt). In dieser untergeordneten Position spiegelte sich auch das ungleiche Verhältnis zwischen Mexiko und den *USA* wider. Folgt man Garcia (1995, S. 378), ist dies ein Grund dafür, dass man in den *USA* die Mexikaner/innen nicht nur hinsichtlich ihrer Sprache und Kultur an die *USA*-Amerikaner/innen anpassen wollte, sondern geradezu deren „unerwünschte Kultur“ vernichten wollte.

Die „Amerikanisierung“ der mexikanischen Einwanderer umfasste insbesondere die Lehre der englischen Sprache, gekoppelt mit der Erziehung in „amerikanischen Werten“ (ebd., S. 378). Es ging den *US*-Pädagogen jedoch keineswegs einfach nur um die Auslöschung einer fremden Kultur. Ihre pädagogischen Maßnahmen waren zugleich getragen von einem gutgemeinten Engagement für die Kinder der Mexikaner/innen. Man

„nahm an, dass, wenn man die Werte, Sprache und Kultur der Gruppe verändere, man die Defizite in den Bildungsleistungen der Schüler/innen beheben könne, die diese Gruppe repräsentieren. Letztendlich sollten diese Gruppen in der einen großen und zweckdienlicheren ‚amerikanischen‘ Kultur verschmelzen“ (ebd., S. 378).

In *Australien* gab es nach dem 2. Weltkrieg zunächst keine spezifischen Programme für *Einwandererkinder*. In den frühen 1970er Jahren wurde dann aber das „Child Migrant Education Program“ eingeführt, mit dem „frühere Spezialklassen für Englisch als zweite Sprache in den Primar- und Sekundarschulen mit hoher Immigrantendichte ersetzt“ wurden und eine „aktive Assimilierung“ angestrebt wurde (Allan/Hill 1995, S. 768). Anfang der 1980er Jahre ging man dann aber zu einer multikulturelleren Pädagogik über, die die kulturellen Hintergründe der Migrantenkinder stärker respektierte.

Weitaus aggressiver war die Assimilationspolitik der australischen Bevölkerungsmehrheit gegenüber den Ureinwohner(inne)n des Landes, den „*Aborigines*“. Ihre Kinder wurden – den Indianern in den *USA* ähnlich – ihren Eltern entrissen und in Internaten bzw. weißen Familien aufgezogen. Andere kamen mit ihren Eltern in die Großstädte Australiens und wurden dort assimiliert (vgl. Morgan 2006). Hinter dieser Politik verbargen sich unterschiedliche Motive: Während manche der weißen Assimilationisten den Eingeborenen auf diese Weise Chancengleichheit ermöglichen wollten, versuchten andere, die Gruppe der Eingeborenen innerhalb der weißen Mehrheitsbevölkerung aufzulösen bzw. untergehen zu lassen. Im englischen ‚Mutterland‘, *Großbritannien*, wurde nach dem Krieg gegenüber eingewanderten Minderheiten zunächst eine Politik des „Laissez-faire“ betrieben

(Figuroa 1995, S. 780), bevor schließlich spezifische Programme für Kinder aus Minderheiten aufgelegt wurden. Die assimilationistische Haltung in Großbritannien charakterisiert Figuroa (1995, S. 781) folgendermaßen:

„Im britischen assimilationistischen Denken nimmt man üblicher Weise an, dass es einen einzigen ‚British way of life‘ gibt, dass dieser, in der imperialen Tradition, all jenem, was die Immigrantinnen mitbringen, überlegen ist, und dass letztere sich ihm vollständig anpassen sollten – auch wenn sie trotzdem aus ‚rassischen‘ Gründen nicht akzeptiert werden mögen.“

In dieser Haltung spiegelt sich die eigentümliche Verbindung von Separation und Assimilation wider, wie sie für viele Konzepte der Assimilationspädagogik charakteristisch ist: Während einerseits kulturelle Assimilation angestrebt wird, hält man andererseits die zu Assimilierenden geographisch und wirtschaftlich auf Distanz. Wichtig für dieses Konzept ist vor allem die Größe der Immigrantengruppe. So gab es in Großbritannien in den 1960er Jahren regionale Versuche, die Quote der Immigrantenkinder pro Schule nicht über 30 % steigen zu lassen (vgl. ebd., S. 782). In dem „English for Immigrants“-Report wurde dies auch mit den Interessen britischer Eltern, die die Karriereaussichten ihrer eigenen Kinder nicht ‚beschädigt‘ sehen wollten, begründet. Als Lösung wurden dann auch separate Schulklassen für Minderheitenkinder vorgeschlagen.

Doch schon gegen Ende der 1960er Jahre wandte man sich von dieser aktiven Assimilierung ab und Versuchen zu, die die Integration von Minderheiten mit ein wenig mehr Respekt für deren Kulturen verband. Gleichwohl wurden die sozialen Probleme vornehmlich bei den Kindern aus den eingewanderten Minderheiten gesehen, während Fragen der rassistischen Diskriminierung weitgehend außen vor blieben.

2.2 Assimilation in Deutschland: Ausländerpädagogik

Wanderungsbewegungen sind auch in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland eine Konstante. Nach dem Krieg waren zunächst große Zahlen von Deutschen aus Osteuropa und vor allem aus der Sowjetischen Besatzungszone bzw. der dann gegründeten DDR nach Westdeutschland geflüchtet. Nach dem Mauerbau versiegte dieser Zustrom an potentiellen Arbeitskräften und die florierende westdeutsche Wirtschaft drängte darauf, neue Arbeitskräfte zu erhalten. Dies war der Beginn der Arbeitsmigration aus den armen Ländern Süd- und Südosteuropas, aus Italien, Jugoslawien, Griechenland, Spanien, Portugal und seit 1960 auch aus der Türkei. Von 1960 bis 1972 kamen jährlich zwischen 100.000 und 270.000 Personen aus diesen Ländern in Deutschland an. Bei der Interpretation dieser Zahlen ist zu beachten, dass eine erhebliche Rotation der Arbeitskräfte

zu verzeichnen war, dass also viele Menschen auch wieder in ihre Herkunftsländer zurückgekehrt sind. Denn in den ersten Jahren trug die „Gastarbeit“ ihren Namen zu Recht: Sowohl die deutsche Wirtschaft und Politik als auch die „Gastarbeiter“ und „Gastarbeiterinnen“ selbst gingen davon aus, dass sie nur kurzfristig nach Deutschland gekommen waren, um nach einigen Jahren wieder zurückzukehren. Man sollte nun meinen, die Pädagogik hätte sich zu dem Zeitpunkt mit der Einwanderung zu befassen begonnen, als Ausländer/innen in größeren Zahlen in die Bundesrepublik einreisten, um dort zu arbeiten. Doch dem ist nicht so. Die pädagogische Beschäftigung mit Migration begann erst, als die Migrant(inn)en ihre *Kinder* nachholten, und dann auch nur sehr zögerlich und unwillig. Dieser pädagogische Ansatz, der zuvorderst auf die Assimilierung der „ausländischen“ Kinder zielte, wurde „Ausländerpädagogik“ genannt.

1973 waren etwa 37,4 % dieser Personen Frauen, und nur 21 % waren Kinder. Dies sollte sich ändern, als die Bundesregierung beschloss, die Zuwanderung zu stoppen. Denn – als wäre es eine Ironie der Geschichte – dies war der Moment, an dem die Migration nach Deutschland dauerhaft wurde: Mit dem Anwerbestopp 1973 provozierte die Bundesregierung unter den „Gastarbeitern“ Verunsicherung über ihren zukünftigen Aufenthalt und den ihrer Familien. In der Folge zogen sie ihre Familien, d.h. ihre Ehepartner/innen und Kinder, nach. Dies spiegelt sich auch in den Zahlen zu den schulpflichtigen ausländischen Kindern wider, die von 241.816 im Jahre 1970 auf 674.593 im Jahre 1979 stiegen. Hatten im Jahre 1960 noch lediglich 0,4% der Schüler/innen einen ausländischen Pass, so stieg mit dem Familiennachzug deren Anteil auf 3 % in 1973 (vgl. Hoff 1995, S. 826).

Die umstrittene Schulpflicht für „Gastarbeiterkinder“

Wenn oben von *schulpflichtigen* Kindern gesprochen wird, ist dies nicht ganz korrekt. Lange war umstritten, ob die Kinder der „Gastarbeiter(inn)en“ überhaupt ein Recht und eine Pflicht zum Schulbesuch haben. Erst 1964 wurde durch die *Kultusministerkonferenz* beschlossen, dass auch die ausländischen Kinder der Schulpflicht unterliegen. Dies geschah nicht aus eigenem Antrieb, sondern weil die Bundesrepublik an das UNESCO-„Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen“ von 1960 gebunden war (vgl. Czock 1993, S. 67).

Kultusministerkonferenz und Kulturhoheit der Bundesländer: Das Grundgesetz sieht vor, dass die Kulturhoheit und damit auch die Gestaltung des Bildungssystems den Bundesländern vorbehalten ist. Damit aber die Schulformen und Schulabschlüsse eine gewisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit aufweisen, wurde die Kultusministerkonferenz (KMK) eingerichtet, in der unter anderem die Schulpolitik unter den Kultusminister(inne)n der Bundesländer abgestimmt wird.

Mit der Schulpflicht zugewanderter Kinder war die Schule vor eine *Heterogenität* der Schülerschaft gestellt, die sie als Problem wahrnahm: Üblicherweise versucht die Schule, homogene Lerngruppen zu organisieren, da sie davon ausgeht, diese seien besser zu unterrichten. Dies bedeutet, dass sie das Einschulungsalter standardisiert (d.h. dass alle Kinder mit 6 Jahren in die Schule kommen) und danach nach Alter und Leistung homogene Klassen zusammenstellt. Diese Tendenz zur *Homogenisierung* war auch schon bei der Frage der Koedukation deutlich geworden: Hatte man früher häufig Mädchen und Jungen getrennt beschult, gab es erst seit den 1960er und 1970er Jahren das Bemühen, geschlechtergetrennte Schulen abzuschaffen. Mit dem Auftreten der ausländischen Kinder war dann eine zentrale Prämisse der Homogenisierung radikal in Frage gestellt: Die Gemeinsamkeit der deutschen Sprache. Es konnte nicht davon ausgegangen werden, dass die ausländischen Kinder bereits mit der deutschen Sprache vertraut waren. Die Schulen reagierten hierauf mit einer Doppelstrategie: Bei Kindern im Einschulungsalter vertrauten sie darauf, dass diese das Deutsche in den ersten Schuljahren schnell erlernen werden, zumal zusätzlicher Unterricht in der deutschen Sprache im Bedarfsfall vorgesehen war. Ältere Kinder, die also im Alter über 7 Jahren erstmals die deutsche Schule besuchten, wurden in so genannte *Vorbereitungsklassen* eingeschult, in denen sie die notwendigen Deutschkenntnisse erwerben sollten. So heißt es in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971:

„Ausländische Kinder, die in ihrer Heimat noch nicht schulpflichtig waren und in der Bundesrepublik schulpflichtig werden, nehmen in der Regel von Anfang an am Unterricht für deutsche Kinder in der Klasse 1 teil. Das gilt auch für Schüler, die im Verlauf des Schuljahres in die Klasse 1 eintreten. Ausländische Kinder, die einer der Klassen 2 bis 9 zuzuordnen wären, aber wegen Sprachschwierigkeiten dem Unterricht in einer deutschen Klasse nicht folgen können, sollen in Vorbereitungsklassen aufgenommen werden“ (zit. n. Müller 1974, S. 186).

Deutlich wird hier der Versuch, die Schulklassen möglichst homogen zu halten. Wo dies aufgrund der Heterogenität der Sprachen nicht mehr zu gewährleisten ist, wird das Heterogene, vom Standard der deutschen Sprache Abweichende, (zunächst) in Vorbereitungsklassen ausgegliedert.

Doch war dies angesichts der großen Zahl ausländischer Kinder offenbar nicht genug der Homogenisierung. Unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten war dem bereits zitierten Beschluss der Kultusministerkonferenz zufolge darauf zu achten, dass der „Anteil der ausländischen Kinder in einer Klasse ... ein Fünftel nicht übersteigen“ solle (zit. n. Müller 1974, S. 185). Damit wurde schon damals – den Regelungen in Großbritannien der 1960er Jahre ähnlich (siehe Kapitel 2.1) – auf die Sorgen einheimischer Eltern reagiert, die einen zu hohen Ausländeranteil in den Klassen ihrer Kinder für bedrohlich und schädlich hielten. Die Folge dieses Beschlusses war jedoch, dass in jenen Schulbezirken, in denen die Zahl ausländi-

scher Kinder in bestimmten Altersgruppen ein Fünftel überstieg, diese Kinder aus den deutschen Klassen ausgeschlossen und in so genannten *Nationalklassen* und *Ausländerklassen* beschult wurden (vgl. Czock 1993, S. 67ff).

In *Nationalklassen* wurden Kinder eines Herkunftslandes beschult, wobei hier neben der deutschen Sprache auch auf der Nationalsprache unterrichtet wurde. In *Ausländerklassen* wurden Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern beschult. Als Sprache war hier nur das Deutsche vorgesehen, das aber eben nicht nur Unterrichtssprache, sondern auch unterrichtete Sprache war.

Ausländer- und Nationalklassen wurden nicht in allen Bundesländern und nicht überall in derselben Form eingeführt. Obwohl sie eher als eine Ausnahme gelten sollten (nämlich für den Fall, dass der Anteil ausländischer Kinder über 20 % stieg), wurden sie bisweilen auch zur Regelbeschulungsform für ausländische Kinder (vgl. ebd., S. 67ff). Auch in diesen Beschulungsformen zeigt sich also die Tendenz der Organisation Schule, ihre Klassen möglichst homogen zu halten.

Es wird hier aber auch deutlich, dass die Assimilierung eingewanderter Minderheiten bisweilen auch mit deren Separierung – so widersprüchlich dies ist – verknüpft sein kann. Wie schon in Kapitel 2.1 anhand der Beispiele aus unterschiedlichen Ländern gesehen, wird die eingewanderte Minderheit mit Assimilierungsforderungen konfrontiert, zugleich aber – im Sinne einer Separation – auf geographische und wirtschaftliche Distanz zur Mehrheit gehalten. Assimilierungsdruck und Segregationspraxis treten hier in einer widersprüchlichen Mischung auf (vgl. Hoff 1995).

Doppelstrategie: Anpassung und Förderung der Rückkehrfähigkeit

Die Beschulung der ausländischen Kinder zielte allerdings nicht nur darauf, sie dem (sprachlichen) Standard in den deutschen Klassen anzupassen. Da die Migration von Arbeitskräften von Seiten der deutschen Politik weiterhin als ein vorübergehendes Phänomen betrachtet wurde, d.h. weil davon ausgegangen wurde, dass die Migration insgesamt, aber auch in Bezug auf den einzelnen Menschen, nicht dauerhaft sei, sondern die „Gastarbeiter/innen“ eines Tages wieder zurückkehren würden, versuchte die Bildungspolitik, diese Rückkehr – aus durchaus nicht nur humanitären Gründen – zu erleichtern: Die Förderung der Rückkehrfähigkeit ging daher mit der Förderung der Anpassung an die Erfordernisse der deutschen Schule einher. Der bayerische Ministerialrat G. Mahler bringt dieses doppelte Anliegen der deutschen Bildungspolitik folgendermaßen auf den Punkt:

„Von Anfang an war klar, daß der Schule in diesem Bildungsbereich eine Doppelaufgabe gestellt war: Zum einen mußte den ausländischen Schülern systematisch Deutschunterricht erteilt werden, um sie zu befähigen, die im deutschen Bildungssystem für sie liegenden Chancen wahrzunehmen, zum anderen mußten sie auch in ihrer Muttersprache weitergebildet werden, um ihrer heimatlichen Kultur und Gesellschaft nicht entfremdet zu werden“ (zit. n. Harant 1987, S. 253).

Diese Rückkehrfähigkeit wurde entweder ohnehin dadurch gesichert, dass die Kinder in Nationalklassen beschult wurden, oder sie erhielten am Nachmittag Ergänzungsunterricht in der Nationalsprache des Herkunftslandes. Dieser Unterricht wurde fälschlicher Weise als „muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ bezeichnet: Viele der Kinder kamen aus sprachlichen Minderheiten ihres Herkunftslandes (wie etwa die Kurd(inn)en aus der Türkei) und lernten auf diese Weise ihre zweite Fremdsprache.

Mit der Homogenisierung der Regelklassen ging die Identifizierung von Defiziten bei den ausländischen Kindern und deren Kompensation einher. Es wurde einiges an Anstrengungen unternommen, um diesen Kindern gegenüber ihren deutschen Altersgenossen gleichwertige Bildungschancen zu eröffnen. Da aber der Bildungsstandard nicht verändert werden sollte, da also das, was an Bildung von einem einheimischen Kind bislang erwartet wurde, nicht in Frage gestellt wurde, schien die einzige Möglichkeit darin zu bestehen, die ausländischen Kinder zu fördern und auf diese Weise an die eingespielten Bildungsstandards anzupassen.

Zwei Alternativen: Bildungserfolg oder sozialer Sprengstoff

Genauso wenig wie die Rückkehrfähigkeit der ausländischen Kinder wurde ihre Förderung und Anpassung an die Bildungsstandards der deutschen Schule lediglich aus humanitären Gründen angestrebt. Ein Ministerialdirigent aus dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung formulierte es 1976 so:

„Es ist nicht nur eine humanitäre Frage, ob unser Land den insgesamt 1 Million ausländischen Kindern und Jugendlichen gute Entwicklungschancen bietet, sondern eine Frage der sozialen Stabilität unseres Landes (...). Jeder, der in Kategorien sozialer Prozesse denken kann, der weiß, daß das, was sich hier anbahnt, sozialer Zündstoff mit Zeitzündler ist“ (zit. n. Czock 1993, S. 60).

Dieser Formulierung liegen zwei Gedankengänge zugrunde: Erstens sind die ausländischen Kinder und Jugendlichen ein Problem des Bildungssystems – und nicht der Politik oder Wirtschaft (vgl. Czock 1993, S. 62). Und zweitens gibt es für den Ministerialdirigenten – und die politische Klasse, für die er spricht – nur zwei Möglichkeiten: Entweder die ausländischen Kinder und Jugendlichen erhalten „gute Entwicklungschancen“ innerhalb dessen, was die Bundesrepublik an Standards in ihrem Bildungssystem und ihrer Gesellschaft insgesamt setzt, oder sie werden zum „sozialen Zündstoff“.

Damit werden soziale Prozesse, die von der Politik so nicht vorgesehen sind und nicht in ihr Gefüge an Normalitätserwartungen hineinpassen, unmittelbar als gefährlich und explosiv betrachtet. Wo keine Anpassung erfolgt, kann es nur Zerrüttung der Gesellschaft geben – so lautet die Devise. Ich werde hierauf zurückkommen, wenn ich das Gesellschaftsmodell der Assimilationspädagogik untersuche.