



Universität Potsdam

Diether Hopf

## Schulprobleme der Ausländerkinder

first published in:  
Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981) 6, S. 839-861

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:  
In: Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 89  
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3592/>  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-35925>

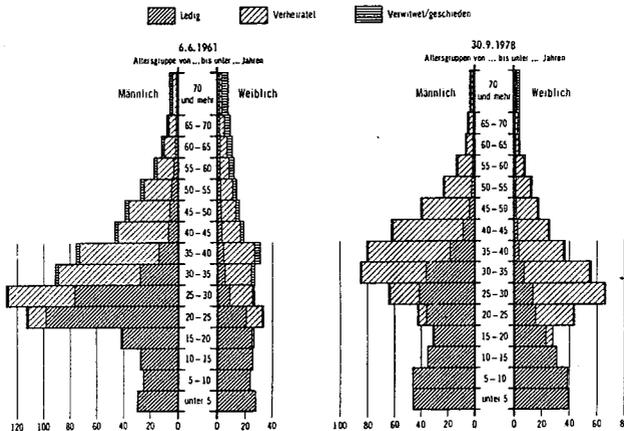
Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 89

# Schulprobleme der Ausländerkinder

## 1. Allgemeine Problemstellung

In der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin leben gegenwärtig etwa 4,5 Millionen Ausländer<sup>1</sup>; das sind mehr als 7 % der Gesamt Einwohnerschaft. Etwa drei Viertel von ihnen stammen aus den sogenannten Anwerbeländern, vor allem der Türkei, Italien, Griechenland, Jugoslawien, Spanien und Portugal. Drei Viertel aller Ausländer leben seit fünf oder mehr Jahren in Deutschland, über die Hälfte von ihnen sind schon vor acht oder mehr Jahren gekommen. Altersaufbau und Familienstandsgliederung haben sich im Lauf der Jahre erheblich verschoben: Gab es vor 20 Jahren noch relativ viele ledige oder „ledig gehende“ „Gastarbeiter“, so ist das Verhältnis von Männern und Frauen inzwischen ausgewogener. Außerdem gibt es eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Altersaufbau und Familiengliederung der Ausländer am 6. .6. 1961 und am 30. .9. 1978

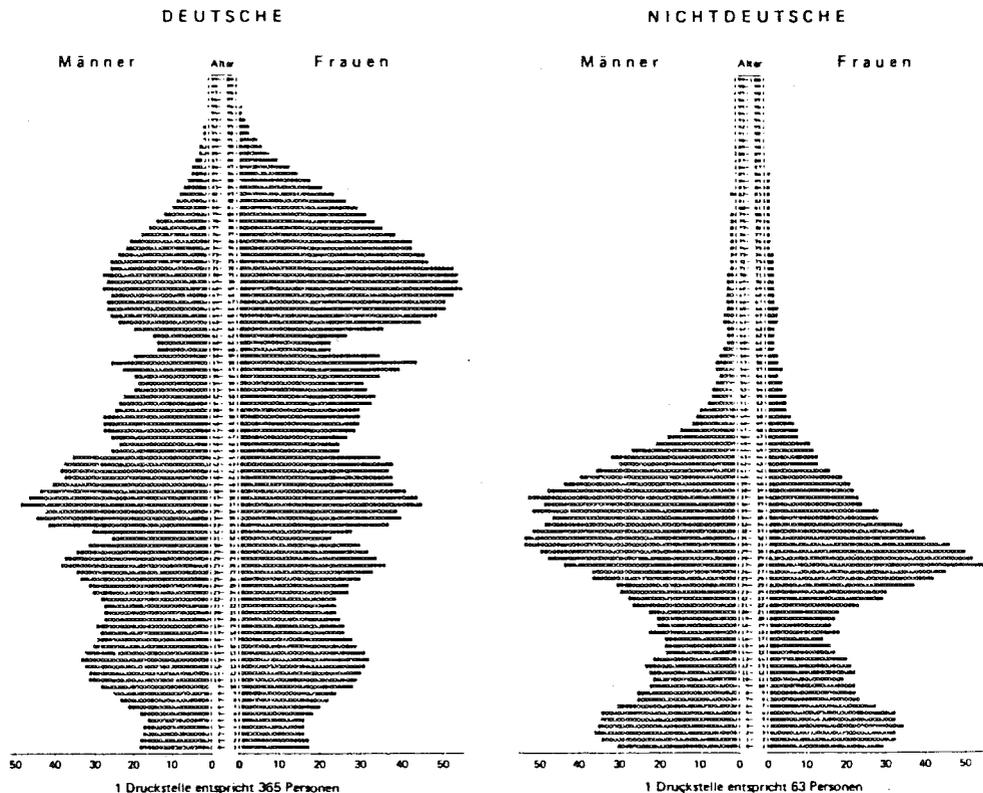


Quelle: Stat. Bundesamt (aus KÜHN 1979)

<sup>1</sup> Daten über die verschiedenen Ausländergruppen in der BRD müssen auch gegenwärtig noch unterschiedlichen Quellen entnommen werden, in welchen oft verschiedenartige Aufgliederungskriterien und Erhebungszeitpunkte Verwendung finden. Die wichtigsten amtlichen, jedoch ebenfalls nicht ganz vollständigen Quellen sind seit 1972 das Ausländerzentralregister des Bundesverwaltungsamtes, der seit 1975 jährliche Mikrozensus sowie seit 1974 die Beschäftigungsstatistik des Bundesverwaltungsamtes, der seit 1975 jährliche Mikrozensus sowie seit 1974 die Beschäftigungsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit. Einzelne Bundesländer verfügen über spezielle, oft sehr detaillierte Statistiken. – Von L. TROMMER und H. KÖHLER, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, wird gegenwärtig eine ausführliche Darstellung der amtlichen Ausländerstatistik vorbereitet; sie erscheint demnächst beim Deutschen Jugendinstitut, München.

Man muß davon ausgehen, daß sich die zahlenmäßigen Proportionen zwischen Deutschen und Ausländern, insbesondere zwischen deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen, im Lauf der kommenden Jahre im Sinne einer Zunahme der Ausländerkin- der weiter verschieben. Dies geht bereits aus dem Vergleich der Alterspyramiden von Deutschen und Ausländern hervor, die SPIES (1979) für Berlin konstruiert hat (vgl. Abb. 2). Wegen der für die Bundesrepublik Deutschland untypischen Verzerrung der Vertei- lung der deutschen Bevölkerung in Berlin erkennt man hier übertrieben deutlich die unterschiedlichen Proportionen von Leistungbringern zu Leistungsempfängern sowie die Verschiebung der Zahlenverhältnisse bei den Kindern und Jugendlichen. Die Alterspyra- miden der Ausländer in anderen deutschen Städten sehen allerdings ähnlich aus (vgl. STATISTISCHES LANDESAMT BERLIN 1976, S. 183).

Abbildung 2: Bevölkerung von Berlin-West am 1. Januar 1978<sup>2</sup>



2 Die deutsche Bevölkerung ergibt sich als Differenz aus der Gesamtbevölkerung (verwaltungsintern korrigierte Fortschreibung) und den Nichtdeutschen (Einwohnerregister). Quelle: SPIES 1979, S. 42.

Für die 6- bis 10jährigen Ausländerkinder gelten in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt folgende Zahlen: (errechnet aus: *Grund- und Strukturdaten* 1980/81, S.193):

*Tabelle 1: 6- bis 10jährige Ausländer, in % der Altersgruppe*

1977	7.99	1981	14.15
1978	9.61	1982	14.45
1979	11.70	1983	14.24
1980	13.28	1984	13.76

Die in *Tabelle 1* enthaltenen Prognosen basieren überwiegend auf einer Fortschreibung der bekannten Geburtenziffern und, für spätere Jahre, auf einer Einschätzung des – unterschiedlichen – Reproduktionsverhaltens von Deutschen und Ausländern. Möglicherweise aber werden andere Faktoren als das Reproduktionsverhalten noch stärker auf die quantitative Entwicklung einwirken, so insbesondere die Veränderung des Ausländerrechts, in dem seit 1. 10. 1978 die Aufenthaltserlaubnis neu geregelt wurde, derzufolge mit einem zunehmenden Nachströmen ausländischer Kinder und Jugendlicher im Sinne der Familienzusammenführung zu rechnen ist. Denn knapp die Hälfte der ausländischen Arbeitnehmer haben noch enge Familienangehörige im Heimatland. Man rechnet mit etwa 1,4 Millionen Familiennachzugskandidaten (außerhalb der EG)<sup>3</sup> insgesamt und mit etwa 700.000 Kindern und Jugendlichen, die in nächster Zeit in die hier lebenden Familien oder zu den hier lebenden Vätern aus den Heimatländern nachgeholt werden. Von Bedeutung ist hier auch die zum 1. 4. 1979 verfügte Ersetzung der Stichtagregelung durch eine Wartezeitregelung<sup>4</sup>, sowie die seit 1. 1. 1979 geltende Kindergeldregelung, nach der die Kinder ausländischer Arbeitnehmer nur ein geringes Kindergeld erhalten, wenn sie im Herkunftsland wohnen. Nach Schätzung der Sozialpolitischen Umschau<sup>5</sup> leben ca. 762.000 Kinder ausländischer Arbeitnehmer in den Herkunftsländern.

### 1.1. Ausländerkinder im Bildungswesen

Nach den letzten Statistiken der Kulturministerkonferenz vom Oktober 1980 besuchten im Schuljahr 1979/80 552.000 ausländische Schüler eine allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland. Dies sind, wie schon 1978/79, wiederum etwa 12% mehr als im Vorjahr und fast 16 mal so viele wie 1965/66. Dabei stammen 86% von ihnen aus den folgenden sechs Ländern: Türkei (45,7%), Italien (13,4%), Griechenland (8,9%), Jugoslawien (10,3%), Spanien (4,5%) und Portugal (3,3%). Der Ausländeranteil an der Schülersgesamtzahl sieht je nach Schulart unterschiedlich aus. Er betrug im Schuljahr 1979/80 9,6% an Grundschulen, 8,1% an Hauptschulen, 6,4% an Sonderschulen, 1,7% an Gymnasien und 1,7% an Realschulen. Die Ungleichheiten in der Verteilung auf die verschiedenen Schularten der Sekundarstufen zeigt *Tabelle 2* (auf S. 842).

Deutlich wird durch diese Zahlen besonders die Unterrepräsentation der Ausländerkinder gegenüber den deutschen Schülern auf Realschule und Gymnasium (Zeile 3 gegenüber Zeile 5) bzw. ihre Überrepräsentation auf der Hauptschule. Subtrahiert man die Anteile von Ausländerkindern, die nicht aus Anwerbeländern stammen – dies sind vor allem Japaner, Franzosen und US-Amerikaner, die vielerorts eigene Schulen haben und unter günstigeren Verhältnissen leben –, verringert sich der Anteil der „Gastarbeiterkinder“ auf Realschule und Gymnasium weiter (vgl. Zeile 7 der *Tab. 2*). So waren im Jahr 1979/80

3 Vgl. z. B. BOOS 1978, S. 73 ff.; HOHMANN/STAHR 1976, S. 166; SPIES 1979. Ein Beispiel für nicht-antizipierte Konsequenzen ist in der Veränderung der Verhältnisse an den Schulen zu sehen, die durch die Koppelung der Kindergeldzahlung an den Nachweis des Schulbesuchs entstehen.

4 Vgl. Dienstblatt-Runderlaß der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 109/79 vom 28. 3. 1979.

5 Nr. 18 vom 2. 2. 1979 (Herausgeber: Presse und Informationsamt der Bundesregierung).

Tabelle 2: Schüler insgesamt und ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II im Schuljahr 1979/80

1	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule insgesamt		
2	Deutsche Schüler <sup>6</sup>					
1979	2202146	1341802	2053526	197228	5794702	
3	% von Gesamt	38	23,2	35,4	3,4	100
4	Ausländerkinder <sup>7</sup> 1979/80					
	163554	23298	35274	16472 (mit Waldorfsch.)	238698	
5	% von Gesamtzahl der Ausländerkinder					
	68,5	9,8	14,8	6,9	100	
6	Ausländerkinder aus Anwerbeländern					
	161402	16705	15599	11978	205684	
7	% v. Gesamtzahl der Ausländerkinder (Zeile 4)					
	67,6	6,9	6,5	5,0	86,2	
8	% v. Gesamtzahl der Ausländerkinder aus Anwerbeländern (Zeile 6)					
	78,5	8,1	7,6	5,8	100	

55,8% der ausländischen Gymnasiasten Kinder aus „sonstigen Staaten“, nicht also typische Gastarbeiterkinder; für die Realschule waren es 28,6%.

Hinter den Durchschnittszahlen für das Bundesgebiet verbergen sich erhebliche regionale Unterschiede. So lag beispielsweise die Sonderschulquote der Ausländerkinder im Schuljahr 1979/80 in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt bei 6,4%, doch bewegten sich die Extremwerte zwischen 14% (Baden-Württemberg) bzw. 2,3% (Schleswig-Holstein), wobei die Angehörigen verschiedener Nationen sehr unterschiedliche Quoten stellen. Aber auch innerhalb der Bundesländer muß man von

6 Quelle bzw. errechnet oder erschlossen aus: *Grund- und Strukturdaten 1980/81*, S. 26.

7 Quelle bzw. errechnet oder erschlossen aus: SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 1980. Während die Anzahl der Hauptschüler getrennt von den Grundschulern neuerdings von der KMK ausgewiesen wird (Zeile 4), ist die Aufgliederung dieser Zahl nach Gastarbeiterkindern und sonstigen Ausländerkindern (Zeile 6) durch Aufteilung der „Grund- und Hauptschüler“ entsprechend der Proportion von Gastarbeiterkindern zu sonstigen Ausländerkindern insgesamt und anschließende Differenzbildung errechnet worden.

starken Ungleichheiten in den Verteilungen ausgehen. Dadurch stellen sich für Schule und Unterricht Probleme höchst unterschiedlicher Natur. Viele der schon bei einer flüchtigen Betrachtung vorliegenden Statistiken auffallenden Unterschiede haben bislang nicht erklärt werden können.

Die Betrachtung der quantitativen Verhältnisse läßt das Schulende bzw. die Schulabschlüsse als besondere Problemzonen erkennen. Angesichts der in der Bundesrepublik Deutschland üblichen engen Bindung von Chancen bei der Berufswahl, Berufsausbildung und -ausübung an Zeugnisse und Berechtigungen ist es ein bedeutsames Faktum, daß weniger als die Hälfte der Ausländerkinder auch nur den Hauptschulabschluß erreichen. So wurden beispielsweise im Jahr 1978 in Bayern 50% und in Berlin 62%<sup>8</sup> der ausländischen Schüler ohne Abschluß aus der Hauptschule entlassen. Die Zahlen sähen noch ungünstiger aus, wenn in ihnen lediglich die Kinder aus Anwerbeländern enthalten wären.

Über die Zahlen ausländischer Jugendlicher, die berufliche Schulen (das sind Berufs- oder Berufssonderschulen, Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachschulen) besuchen, ist das verfügbare Zahlenmaterial unbefriedigend und wenig verläßlich (vgl. Boos 1978, S.3). Als ungefähres Bild ergibt sich, daß die Ausländerkinder folgende Anteile an der Schülerschaft in beruflichen Schulen hatten (Tabelle 3):

Tabelle 3: Ausländische Schüler an beruflichen Schulen

	Prozent ausländische Schüler von Schülern an beruflichen Schulen insgesamt <sup>9</sup>	Prozent Ausländer von 16 bis unter 19 Jahren an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung insgesamt
1973	2,69	6,08
1974	2,86	5,62
1975	2,76	4,89
1976	2,61	4,89
1977	2,61	4,92
1978	2,68	5,20

<sup>8</sup> Gegenüber 26 Prozent der deutschen Hauptschüler (vgl. SPIES 1979). Die Zahlen für die ausländischen Hauptschüler, die 1977 nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht die Schule ohne Hauptschulabschluß verließen, gehen aus der folgenden Tabelle hervor (Quelle: Sekretariat der KMK, 6. 9. 1978; zitiert nach: ISS-Informationsdienst 3 [1979], S. 135. Insgesamt verließen 1977 23,5% der Schüler nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht die Schule ohne Hauptschulabschluß, vgl. *Grund- und Strukturdaten 1980/81*, S. 60):

Aus der Hauptschule entlassene Ausländer ohne Hauptschulabschluß

Baden-Württemberg	63,3%	Nordrhein-Westfalen	57,7%
Berlin	49,3%	Saarland	44,4%
Bremen	45,7%	Schleswig-Holstein	
Hessen	53,0%	(öffentliche Hauptschulen)	69,6%
Niedersachsen	60,9%		

<sup>9</sup> Errechnet aus: *Grund- und Strukturdaten 1980/81*, S. 27 und 55 bzw. S. 193. In der Zusammensetzung dieser Quoten zeigen sich starke Nationalitätsunterschiede; vgl. Sekretariat der KMK (1980, S. 105).

Bei aller Unsicherheit der Datenbasis und der Grobheit des Vergleichs zu den Proportionen in der Altersgruppe der 16- bis 19jährigen läßt sich aus den genannten Zahlen der Schluß ziehen, daß die prozentualen Anteile in der Schule denen in der Altersverteilung nicht entsprechen, sondern daß die Ausländerkinder in der Schülerschaft an beruflichen Schulen stark unterrepräsentiert sind. – Deutlicher noch wird die aufgewiesene Tendenz aus der Aufschlüsselung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit für das Schuljahr 1976/77 (vgl. SEIDEL 1979, S. 70). Danach bleiben von den 170.600 ausländischen Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren, die keine allgemeinbildenden Schulen mehr besuchten, 111.200 (65%) ohne jegliche berufliche Ausbildung; 17.200 (10.1%) bekommen eine Teilausbildung ohne Ausbildungsabschluß (Berufsgrundbildungsjahr oder Teilzeitberufsschule); 42.100 (24.7%) bekommen eine berufliche Vollausbildung (Vollzeitschulen, 7,1%, oder duales System, 17,6%)<sup>9</sup>.

Aus diesen wenigen Hinweisen über die quantitativen Verhältnisse geht bereits hervor, daß die ausländischen Kinder und Jugendlichen einerseits auf Bedingungen in Schule und Unterricht treffen, die auf sie nicht zugeschnitten sind und daher nicht besonders förderlich sein dürften, und daß sie ihrerseits die Bedingungen für Lernen und Lehren in der Schule erheblich verändern. Sie stellen eine Gruppe dar, die mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Unterricht kommt und wenig Aussicht darauf hat, die Schule erfolgreich zu beenden. Aber weder Schule noch Lehrer oder Schüler können sich auf die einmal aufgetretenen Verhältnisse einrichten und erwarten, dauerhafte Lösungen für die identifizierten Probleme gefunden zu haben. Denn die quantitativen Verhältnisse in diesem Sektor ändern sich rascher als in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen, wobei die Gültigkeit von Prognosen fraglich und die Auswirkungen von Maßnahmen meist ungewiß sind. Beispielsweise hat der von der Bundesregierung im November 1973 verfügte Anwerbestopp einerseits zwar das Nachströmen weiterer ausländischer Arbeitnehmer verhindert, ja sogar im Lauf der Jahre zu einem Rückgang der Zahlen geführt, doch hat sich damit die Zahl der Ausländer insgesamt durchaus nicht entsprechend vermindert. Andererseits ist nach wie vor, und neuerdings verstärkt, die Familienzusammenführung im Gange. Hierdurch sowie aufgrund der relativ hohen Geburtenziffern verändert sich die Altersstruktur der Ausländergruppe in der Bundesrepublik Deutschland, und zwar nicht nur durch allmähliches Hochwandern der Alters-„Pyramide“ (vgl. oben *Abb. 2*), sondern auch, und gelegentlich besonders markant, durch Quereinstiege (Zuzug) und sonstige Fluktuationsphänomene.

Die quantitativen Veränderungen vollziehen sich nur selten in der Weise, daß sie vorherzusehen wären und ihnen somit im Prinzip durch gezielte Maßnahmen entgegen wirken könnte, wie es z.B. bei der zu einem vorher bekannten Zeitpunkt einsetzenden Freizügigkeit aufgrund des Beitritts eines Landes zur EG vorstellbar wäre. Vielmehr gibt es hier oft überraschende Entwicklungen, die teils auf die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in den Herkunftsländern zurückzuführen sind, teils in der geringen Prognostizierbarkeit menschlichen Verhaltens in Situationen hoher Belastung und Unsicherheit begründet sind, teils auf die unbefriedigende Datenlage zurückgehen; wobei „Datenlage“ durchaus nicht nur die in diesem Abschnitt betrachteten Informationen meint, sondern auch die Ergebnisse von Einstellungs- und Motivuntersuchungen, die Kenntnisse über die Bildungsaspirationen, über die Rückkehrwünsche, über Verarbeitungsstrategien von Problemen, die sich aus der Konfrontation mit einer fremden Kultur ergeben, usw.. Die Literatur ist voll von Aussagen und Prognosen, die zum Zeitpunkt ihrer Formulierung – und das liegt oft nur kurze Zeit zurück – richtig bzw. plausibel waren, nun aber nicht mehr gelten und in naher Zukunft wieder völlig anders aussehen können<sup>10</sup>. Im übrigen sind die für Schule und Unterricht relevanten Veränderungen

10 So weisen zum Beispiel HOHMANN/STAHN (1976, S. 175f.) darauf hin, daß die zweite Generation von Ausländerkindern – gemeint sind in Deutschland aufgewachsene Kinder – zunehmend den Normalfall an deutschen Schulen darstellen werden und man sich nun gezielt darauf einstellen

aus den Statistiken oft nicht ohne weiteres erkennbar. So verdecken die oben in *Tabelle 1* aufgeführten Quoten der 6- bis 10jährigen Ausländerkinder, daß es sich hier nicht um eine wachsende Gruppe handelt, die aus denselben Individuen besteht, wie es der Fall wäre, wenn sich die Ziffern auf deutsche Kinder bezögen. Vielmehr stellen die Zahlen eine Summe bzw. Differenz aus aufrückenden Jahrgängen, Wanderungsgewinnen (Zustiegern) und Wanderungsverlusten (Remigranten) dar.

Die Ausländerkinder geben für Schule und Unterricht Probleme auf, für die es keine traditionellen, abrufbaren Lösungen gibt und auf die kaum ein Beteiligter oder eine Institution hinreichend vorbereitet ist. Erstaunlicherweise ist erst sehr spät bemerkt worden, daß durch und für diese Schülergruppe besondere Schwierigkeiten im Schulwesen auftreten, obwohl schon ein Blick über die Landesgrenzen dies hätte vorhersehbar machen können. So enthält z. B. der *Strukturplan für das Bildungswesen* des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS (1970), in dessen Erscheinungsjahr bereits knapp drei Millionen Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland lebten, zwar Planungen für das Schulwesen bis 1980, geht aber auf die besonderen Schulprobleme der ausländischen Kinder und Jugendlichen nicht eigens ein; ähnlich der *Bildungsgesamtplan* von 1973 sowie die *Bildungspolitische Zwischenbilanz* von 1976. Dies ist um so erstaunlicher, als es sich im Grunde um ein für Deutschland nicht neues Problem handelt, hat es doch beispielsweise in Nordrhein-Westfalen bereits 1910 ca. eine Viertel Million „Reichsausländer“, zumeist Polen, gegeben, die in einigen Kreisen oder Kommunen über 25% der Einwohnerschaft ausmachten, und für die Kinder dieser Fremdarbeiter sind zumindest von seiten der Schulverwaltung gründliche Überlegungen über ihre Beschulung angestellt worden (vgl. z. B. HEINEMANN 1975). BINGEMER et al. (1970, S. 38) haben vielleicht nicht ganz unrecht, wenn sie die zögernde Bearbeitung der gegenwärtigen Ausländerproblematik als „Verdrängung“ der Thematik insgesamt deuten, die sich aus den Erlebnissen mit den ca. 5,5 Millionen Zwangsarbeitern sowie den etwa 1,5 Millionen Kriegsgefangenen, die während des Zweiten Weltkriegs für Deutschland gearbeitet haben, erkläre.

Inzwischen gibt es freilich trotz der relativ kurzen Zeit, seit Forschung und Entwicklung in diesem Bereich betrieben werden, eine fast schon unüberschaubare deutschsprachige<sup>11</sup> Literatur. Dies liegt vermutlich nur zum Teil an der Dringlichkeit und Schärfe der Probleme, die inzwischen weithin erkannt worden sind. Ein großer Reiz, sich mit diesem Feld in Forschung und Entwicklung zu befassen, geht offensichtlich auch von dem Gegenstand selbst aus, scheinen die „Gastarbeiter“ und ihre Kinder doch geradezu dazu aufzufordern, alte, bewährte und vormals ergiebige Themen der sozialwissenschaftlichen, insbesondere der soziologischen und sozialpsychologischen Forschung erneut aufzugrei-

---

könne. Daß aber inzwischen aufgrund der Änderungen in der Ausländergesetzgebung von 1978 ein massiver Schub von Angehörigen derselben Altersgruppe aus dem Ausland nachrücken und die Verhältnisse an den Schulen zu beeinflussen beginnt, mußte ihnen verständlicherweise verborgen bleiben.

11 Im Ausland gewonnene Untersuchungsbefunde dürften nur sehr eingeschränkt auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland übertragbar sein. So spielt es zum Beispiel eine große Rolle, in welcher Situation Kinder ausländischer Familien in eine neue Kultur hineinwachsen, ob sie der Majorität oder einer Minorität angehören, mit welcher Zukunftsperspektive sie kommen, ob sie sich als Immigranten oder als „Gastarbeiter“ verstehen oder in welcher Weise die Inländer den Aufenthaltsstatus definieren. Der weit überwiegende Teil der ausländischen Literatur betrifft die Verhältnisse von Ausländern, die sich explizit als Einwanderer verstehen und aufgrund dessen in einer fundamental anderen Lage befinden als unsere „Gastarbeiter“ aus den Anwerbeländern, zumindest über weiter Strecken ihres bisherigen Aufenthalts.

fen und sich wieder den globalen Grundfragen zuzuwenden, deren Behandlung handgreifliche Resultate verspricht und deren Umsetzung in bildungspolitische Maßnahmen auf Routinen zurückgreifen kann.

Das Problematische an einem solchen Vorgehen liegt aber weniger in der drohenden Verdoppelung der Sozialwissenschaften als vielmehr in der Verkürzung des eigentlichen Problems. So gibt es beispielsweise häufig die nicht weiter begründete Empfehlung, angesichts der sich aufdrängenden Unterschiede in der Ausgangslage zwischen Ausländerkindern und deutschen Kindern für schulisches Lernen ähnlich zu verfahren, wie es in der Frühzeit der Debatte um die kompensatorische Erziehung hinsichtlich der Unterschiede in der Ausgangslage von deutschen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten der Fall war, und man verspricht sich beispielsweise vom Sprachtrainingsprogramm für Kleinkinder und Schulkinder wesentliche Fortschritte beim Abbau der wahrgenommenen Defizite oder erhofft sich von der bloßen Bereitstellung von zahlreicheren Plätzen im Elementarbereich eine erhebliche Verbesserung der Situation. Hierbei wird jedoch übersehen, daß es sich bei den Ausländerkindern um eine in wesentlichen Punkten andersartige und darüber hinaus in sich äußerst heterogene Gruppe handelt. Nicht nur, daß diese Kinder oft aus Familien kommen, die nach den in ihrem Heimatland geltenden Kriterien aus sozialen Schichten stammen, die der deutschen Unterschicht nicht vergleichbar sind; es ist darauf hingewiesen worden, daß oft gerade die besonders aktiven, initiativen und flexiblen Individuen ihre Heimat verlassen, wo sie nur begrenzte Entfaltungsmöglichkeiten sehen<sup>12</sup>. Auch ihre familiäre Konstellation, ihre Umwelt, ihre Rechtslage, ihr Planungshorizont, ihre Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten usw. unterscheiden sich, soweit man überhaupt darüber gesicherte Erkenntnisse besitzt, deutlich von der Gruppe der unterprivilegierten Kinder aus deutschen Arbeiterfamilien, auf die die Entwicklungen von Maßnahmen kompensatorischer Erziehung sowie die Forschung in diesem Bereich gerichtet waren. Hierzulande gehören die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien oft weder der sozialen Schicht mehr an, aus der sie stammen, noch lassen sie sich ohne weiteres der deutschen Unterschicht zurechnen (vgl. HOFFMANN-NOWOTNY 1973).

## 1.2. Unterscheidung nach Nationen

Die Unterscheidung zwischen deutschen Kindern einerseits und Kindern ausländischer Arbeitnehmer andererseits, die in zahlreichen bisherigen Forschungsarbeiten, bei den meisten bildungspolitischen Äußerungen sowie fast durchgehend bei schulischen Maßnahmen getroffen wird, dürfte in der Regel zu grob und daher unfruchtbar sein. Vielmehr ist es notwendig, neben der Unterscheidung Deutsche/Ausländer sowohl in der Forschung als auch bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lage dieser Kinder zunächst einmal nationalspezifische Besonderheiten in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Die Verallgemeinerung auf eine weitere oder gar mehrere Nationen stellt einen Schritt eigener Art dar.

Im Grunde bedarf der Hinweis auf die Unterschiedlichkeit der Nationen keines Belegs und ist für sich evident; Türken und Italiener beispielsweise unterscheiden sich in zentralen Aspekten ihrer Weltanschauung und Lebensform gewiß stärker als Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten der deutschen Bevölkerung. Allein schon die Zugehörigkeit zu verschiedenen Religionen impliziert ein je unterschiedliches Verhältnis zu den Lebensgewohnheiten in Deutschland, prägt den Umgang mit Rückschlägen und Frustrationen, mit Zukunftsangst oder mit konfligierenden Normen der Erziehung in Familie und Schule.

12 LEE (1966) spricht von einer bimodalen Verteilung der Migranten, die durch die positive Auslese derer, die auf die positiven Faktoren des Ziellandes reagieren, und durch die negative Auslese derer, die auf die negativen Faktoren des Herkunftslandes reagieren, zustande kommt. SANDER (1977, S.176) spricht von einem „*brain drain*“ der Herkunftsländer. – Für solche und ähnliche Aussagen gibt es bislang keine abgesicherte Datengrundlage – auf die Ergebnisse von KÜNNE (1979) über jugoslawische Arbeitskräfte sei aber verwiesen (vgl. besonders S. 161 ff.) –, doch besitzen sie einige Plausibilität (vgl. außerdem GECK 1979, S.136).

Einerseits handelt es sich bei diesen Unterschieden beispielsweise um solche der heimatlichen Sozialisationsgewohnheiten und Lebensformen. Hierüber weiß man im übrigen erstaunlich wenig. So fehlt es an Arbeiten über die türkische, jugoslawische, griechische Familie; gänzlicher Mangel herrscht darüber hinaus, von impressionistischen Äußerungen abgesehen, an Arbeiten, die das normale Aufwachsen eines Ausländerkindes in seiner Familie in der Heimat unter dem Gesichtspunkt behandeln, welche Veränderungen und Belastungen unter den in Deutschland herrschenden Bedingungen auftreten und wie sich das Eindringen und die Konfrontation mit andersartigen Gewohnheiten und Normen auswirken.

Andererseits werden Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Nationen in Deutschland selbst erzeugt. Beispielsweise ist es für die Entwicklung einer Zukunfts- oder gar Lebensperspektive für ausländische Jugendliche von großer Bedeutung, aus welchem Land sie kommen. Für Familien aus Nicht-EG-Ländern ist eine Rückkehr in die Heimat gleichbedeutend mit dem endgültigen Verlassen Deutschlands, weil eine Rückwanderung nicht möglich ist. Die „Rückkehrschwelle“ liegt also unterschiedlich hoch; damit sieht auch der Planungsspielraum sehr verschieden aus; zudem verändert er sich mit der Zeit in Abhängigkeit von der sich wandelnden Rechtslage. Dies impliziert im übrigen eine unterschiedlich starke innerfamiliäre Belastung, weil die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von den Entscheidungen ihrer Eltern je nach Nation sehr anders aussieht<sup>13</sup>.

Die nationalen Unterschiede in Hinsicht auf die möglichen Zukunftsperspektiven der Familien unterliegen auch aus anderen Gründen einem schwer prognostizierbaren Wandel. So erwartet viele ausländische Arbeitnehmer nach ihrer Rückkehr in die Heimat Arbeitslosigkeit; die dortigen Verhältnisse und damit die Attraktivität des Rückkehrgedankens können sich jedoch rasch, z. B. aufgrund der politischen Diskussion um die Eingliederung eines Landes, verschieben<sup>14</sup>.

13 Zu Aspekten des Generationskonflikts bei ausländischen Familien vgl. unter anderem Boos et al. (1979). Interessant in diesem Zusammenhang sind die neuerdings für Berlin verfügbaren Daten, wonach beispielsweise 41% der Türken damit einverstanden wären, daß ihre Söhne in der BRD blieben, während sie selbst in die Heimat zurückkehrten (bei 13% Ablehnungen); von den Jugoslawen und Griechen gaben eine positive Antwort dagegen nur 3% bzw. 2% (bei 64% bzw. 44% Ablehnung); vgl. DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN, Dez. 1980, Bd. I, S. 140ff.

14 Statistiken zur Rückkehrwilligkeit ausländischer Arbeitnehmer können daher nur von geringem Wert und, wenn überhaupt, von kurzfristiger Gültigkeit sein: Erstens sind die Rückkehrmotive nationen- und generationsspezifisch, Statistiken dagegen meist nationenübergreifend; zweitens sind die Rückkehrwünsche abhängig von kaum prognostizierbaren, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Veränderungen im Inland und im Ausland, im übrigen freilich nicht nur durch rationale Kalküle gesteuert; drittens ist die Repräsentativität der Ergebnisse mancher Meinungsumfragen zweifelhaft; viertens besteht bei Befragungen über ein so hautnahes Thema die Gefahr, daß die Befragten ihre wahre Meinung nicht zum Ausdruck bringen; fünftens können Meinung und Verhalten stark voneinander abweichen. Nicht zu vergessen ist schließlich, daß durch die Ausgestaltung der hiesigen Lebensbedingungen vor allem auf lokaler Ebene viel für die Veränderung von Rückkehr- oder Bleibewünschen getan werden kann. – Trotz aller Probleme ist ein Ergebnis wie das bei der Repräsentativbefragung in Baden-Württemberg erzielte, daß 41,8 Prozent der befragten Ausländerhaushalte nicht mehr in ihr Herkunftsland zurückkehren möchten, von Interesse. Auf die gesamte Bundesrepublik bezogen, wäre dies eine Zahl von über 1,5 Millionen Ausländern, die hierzubleiben beabsichtigen. Jüngere Ausländer (unter 20 Jahren) neigen dabei stärker zum Hierbleiben; ebenso Ausländer aus Nicht-EG-Staaten (vgl. MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALORDNUNG BADEN-WÜRTTEMBERG 1979). Nach neuesten Ergebnissen aus Berlin kann man davon ausgehen, daß ca. 80% der von den Befragten repräsentierten Ausländer in Deutschland zu bleiben wünschen, wobei folgende Anteile auf die verschiedenen Kategorien fallen: auf Dauer: 17,4%, eher auf Dauer: 61,0%, unbestimmt: 8,7%, eher vorübergehend: 5,6%, vorübergehend: 7,3%. Auch hier sind Nationalitätsunterschiede zu berücksichtigen. Aufgrund der Sorgfalt der Erhebung verdienen diese Daten besondere Aufmerksamkeit (vgl. DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN, Dez. 1980, Bd. I, S. 67ff.).

Die Unterscheidung zwischen Nationen ist auch aus anderen Gründen notwendig, die sich auf teilweise sublimale Verhaltensweisen erstrecken, welche sich in zahlreiche, wenn nicht alle Lebensbereiche hinein verfolgen lassen (vgl. z. B. BOOS 1979, S. 62 ff.). Sie reichen von der Nationalspezifität psychischer Störungen bei Schulkindern (BAYER et al. 1977) über Varianten der geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen bis hin zu Unterschieden im schulischen Lernstil, im Fehlertyp beim Erlernen der deutschen Sprache (vgl. EIDENEIER 1976; CIMELLI/LIEBE-HARKORT 1976; FIGGE/DE MATTEIS 1976; MEESE et al. 1980) und in anderen Unterrichtsfächern, wie man bei Unterrichtsbesuchen beobachten kann (HOPF/KRAPPMANN/SCHERER 1980).

Dies alles sind nur Beispiele für die vielfältigen Differenzen zwischen den Angehörigen verschiedener Nationen. Es ist evident, daß Gleichbehandlung „der Ausländerkinder“ wachsende Ungleichheiten zur Folge haben könnte. Analoges gilt für die Fruchtbarkeit von Forschungsarbeiten.

### 1.3. Unterscheidung nach „Generationen“

Neben der Unterscheidung nach Nationen ist noch mindestens eine weitere Differenzierung unausweichlich, nämlich die nach Alter bzw. nach den höchst unterschiedlichen Lebenswelten, in denen sich die Ausländerkinder befinden oder in denen sie aufgewachsen sind. Man hat sich angewöhnt, in diesem Zusammenhang von „Generationen“ zu sprechen. Dabei ist allerdings eine erhebliche Begriffsverwirrung zu bemerken.

Übereinstimmung scheint zwar hinsichtlich des Begriffs „erste Generation“ zu herrschen: Dies sind die ausländischen Arbeitnehmer selbst, die in der Nachkriegszeit nach Deutschland gekommen sind. Als „zweite Generation“ werden meist deren Kinder bezeichnet, sei es, daß sie in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. z. B. SCHMIDTKE 1977, S. 175) oder im Ausland geboren und dann hierher gezogen sind (vgl. SPIES 1979, S. 36). Manche Autoren sprechen aber auch schon von einer „dritten Generation“ und meinen damit entweder die Kinder der zweiten Generation (vgl. MEISEL 1978, S. 28) oder aber die Kinder der ersten Generation, die dann aber nicht im Ausland, sondern in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden und seither hier leben (vgl. SPIES 1979, S. 36). Noch etwas anders ist die Unterscheidung in dem offiziellen „Bericht zur Lage der Ausländer in Berlin“ (1978, S. 3), in welchem es heißt: „Als zweite Generation der Ausländer gelten die Kinder und Jugendlichen, die im Heimatland geboren wurden und als Kinder und Jugendliche nach Deutschland kommen. Als dritte Generation der Ausländer gelten die Kinder und Jugendlichen, die als Kleinkinder nach Deutschland gekommen sind oder hier geboren wurden“.

Hinter dieser Begriffsverwirrung steht das Problem, daß einerseits die Zuwanderung von ausländischen Arbeitnehmern sich bereits über Jahrzehnte erstreckt und daß es andererseits in der Tat einen wesentlichen Unterschied macht, ob Kinder zunächst in die Lebenswelt und Sprache ihrer Heimat hineinwachsen und sich erst dann der anderen Sprache und Umwelt zuwenden müssen oder ob sie von klein an in einer vielfältig beanspruchten und belasteten Familie aufwachsen, zwei Sprachen benötigen, um sich auch nur notdürftig zurechtzufinden, und sich möglicherweise in der Familie ebenso wie außerhalb als fremd empfinden.

Am wenigsten Verwirrung dürfte es stiften, wenn man den Begriff „Generation“ im herkömmlichen Sinne verwendet und nicht eine zweite von einer dritten Generation nach dem Ort ihres Aufwachsens unterscheidet, sondern die Generationen nach ihrem relativen Lebensalter definiert, die Kinder der Gastarbeiter nämlich als die zweite Generation (vgl. auch SCHRADER et al. 1976). Eine dritte Generation in diesem

ursprünglichen Wortsinn gibt es danach nur in geringem Umfang, wie man leicht an der Zahl der ausländischen Arbeitnehmer in den letzten Jahrzehnten erkennen kann: Gab es 1957 noch etwa 100.000 ausländische Arbeitnehmer, so wuchs ihre Zahl 1961 auf etwa eine halbe Million, 1965 auf eine Million und erst 1971 auf zwei Millionen<sup>15</sup>. Selbst wenn man hier maximal 15% illegaler Arbeitnehmer aus dem Ausland hinzurechnet (vgl. RIST 1978, S. 62), dürfte die Aussage zutreffen, daß von einer Enkelgeneration ernsthaft noch nicht gesprochen werden kann.

Wie gesagt, steht hinter den inkonsistenten Begriffsunterscheidungen die wichtige Einsicht von der Bedeutsamkeit der Lebenswelt, in welcher ein Kind aufwächst. Ich schlage daher vor, die „zweite Generation“ zu unterteilen in eine „2-H-Generation“ – das sind die (meist schon etwas älteren) Kinder und Jugendlichen, die im Herkunftsland geboren wurden und dort ihre ersten Lebensjahre verbracht haben, dann aber, meist durch die Familienzusammenführung, nach Deutschland gekommen sind; sowie in eine „2-D-Generation“ – das sind die in Deutschland geborenen oder als Kleinkinder zugezogenen, seither hier lebenden Kinder, die also von früh an die Chance (und das Problem) hatten, sich einer deutschen Umgebung einzufügen und oft als Ausländerkinder nur schwer zu erkennen sind.

Diese Unterscheidung ist für die Auswahl einer Untersuchungspopulation ebenso wichtig wie für die Entwicklung von Förderungsmaßnahmen. Davon kann man sich durch einen Besuch in einer Schule oder in einem Kindergarten rasch einen Eindruck verschaffen: Die Angehörigen der 2-D-Generation unterscheiden sich von der 2-H-Generaton bei weitem nicht nur hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten (in beiden Sprachen), sondern ebenso deutlich in den Sozialformen des Umgangs mit Erwachsenen und anderen Kindern sowie in der Bereitwilligkeit, sich auf die hiesigen Gegebenheiten und Lebensformen einzulassen. So bedeutet es eine erhebliche Belastung für alle, die mit ausländischen Kindern und Jugendlichen zu tun haben, daß der oben erwähnte, große Schub einer neuen 2-H-Generation nach Deutschland kommt, nachdem sich in der Zwischenzeit eine gewisse Entspannung der Szene durch Hereinwachsen einer größeren Zahl von Kindern aus der 2-D-Generation ergeben hat.

Für die Angehörigen unterschiedlicher „Generationen“ dürfte es auch von Bedeutung sein, unter welcher langfristigen Perspektive sie den Inländern gegenüber treten bzw. von diesen gesehen werden, ob sie sich also als Immigranten fühlen oder aber als „Gastarbeiter“, oder ob umgekehrt bei den Inländern die Absicht herrscht, sie zu „integrieren“. Dabei verbergen sich hinter dem Begriff „Integration“<sup>16</sup> Modelle unterschiedlicher Komplexität und Reichweite. So gibt es die Vorstellung der Assimilation bzw. der einseitigen Integration, bei der die völlige Anpassung an die deutschen Gegebenheiten erwartet wird; Ausländerkinder sollen im Prinzip wie deutsche Kinder werden. Ein pluralistischer Integrationsbegriff steht demgegenüber hinter der Annahme, daß die deutschen wie die ausländischen Kulturen unvermittelt nebeneinander existieren können, sich bewußt gegeneinander abgrenzen, und daß bei den unvermeidlichen Berührungspunkten Toleranz waltet. Hinter dem Begriff „interaktionistische Integration“ schließlich verbirgt sich die Vorstellung von einem wechselseitigen Einfluß und partnerschaftlichen Umgang miteinander bei prinzipieller Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung. Überlegungen zur Integration betreffen im übrigen – dies wird bisher nicht diskutiert – auch den gegenseitigen Umgang der Ausländergruppen verschiedener Nationalität

15 Die Angehörigen der so definierten zweiten Generation können allerdings unterschiedlich alt sein, je nach Ankunftsalter und -zeitpunkt ihrer Eltern. Der Hauptschub des Zuzugs liegt in dem Jahrzehnt vor dem Anwerbestop 1973. Seither bleibt die ausländische Wohnbevölkerung etwa konstant und schichtet sich nur in der Relation von Arbeitnehmern zu Familienangehörigen um.

16 Man vergleiche zur Vielfalt und Unschärfe der in diesem Zusammenhang gebrauchten Begriffe den ausführlichen Literaturbericht bei KATSARAKIS (1974, S. 51 ff.); ferner ESSER et al. (1979, S. 5 ff.); TAFT (1953).

untereinander; auch bei ihnen besteht das Problem, daß sie beim Kontakt mit Angehörigen aus anderen Kulturkreisen nicht auf Erfahrungen und Gewohnheiten zurückgreifen können, sondern erst Formen dafür entwickeln müssen, gelegentlich sogar trotz der Verfeindung ihrer Herkunftsländer.

Die derzeitige Rechtslage und die bei der Mehrheit der Ausländerkinder bereits über fünf Jahre liegende Verweildauer in der Bundesrepublik Deutschland würde normalerweise im Lauf der kommenden Jahre zu einer stärkeren Vereinheitlichung der Perspektive führen können, wenn nicht die erwähnte Zuwanderung der Familienangehörigen, insbesondere der Kinder, neuerdings in Gang gekommen wäre. So aber bleibt die außerordentlich große Heterogenität der Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen ein Tatbestand, von dem weder Forschung noch Bildungspolitik noch die praktische Arbeit in Schule und Unterricht absehen können. Darüber hinaus wird dieser Bereich von den politischen Optionen sowie von den Vorstellungen der Betroffenen, die sich mit dem Begriff „Integration“ verbinden – ob er also den Zwang zur Anpassung und Selbstaufgabe meint, eine tolerante Gettoisierung bedeutet oder eine Einbeziehung der Ausländer in den hier gegebenen Lebensraum mit der Absicht, diesen nicht als statisch, sondern ebenfalls als änderbar anzusehen – auf schwer vorhersehbare Weise beeinflusst.

## 2. Schul- und Unterrichtsprobleme

Aus den oben gegebenen Informationen über die quantitativen Verhältnisse und ihre Entwicklung im schulischen und vorschulischen Bereich sind vor allem die folgenden Punkte festzuhalten: (a) der hohe und weiter zunehmende Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher an der ausländischen Bevölkerung insgesamt<sup>17</sup> und an der deutschen Bevölkerung gleichen Alters; (b) der sich voraussichtlich weiter verstärkende Zustrom von Familienangehörigen, insbesondere Kindern und Jugendlichen, die im Herkunftsland aufgewachsen sind (2-H-Generation); (c) die Verteilung der Ausländerkinder auf die Sekundarschultypen, die von der der deutschen Schüler stark abweicht; (d) die geringe Quote von Schulabschlüssen; (e) die Unterrepräsentation der Ausländerkinder an beruflichen Schulen; (f) die rasche Veränderung und damit geringe Prognostizierbarkeit der Entwicklung; (g) die Regionenspezifität der Verhältnisse und ihrer Entwicklung.

Die folgende Tabelle schlüsselt die ausländischen Kinder nach Alter und Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland auf und liefert dadurch Anhaltspunkte für eine Abschätzung des

17 Von 1974 bis 1978 betrug der Zuwachs bei Kindern und Jugendlichen unter 16 Jahren 185000, das sind fast 25% (vgl. SEIDEL 1979, S.63). Nach einer Berechnung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (vgl. Handelsblatt vom 15.12.1978) sind die folgenden quantitativen Entwicklungen zu erwarten (in 1000):

Altersgruppe	1980	1985	1990	1995
3–5 Jahre	250	180	140	130
6–9 Jahre	310	290	210	170
10–15 Jahre	330	460	430	300
zusammen	890	930	780	600

Diesen Zahlen liegt einerseits die Hypothese zugrunde, daß der gegenwärtige Rückgang der Geburtenziffern anhalten wird, andererseits konnte das Ausmaß des seit 1979 einsetzenden Familiennachzugs nicht vorhergesehen werden. Wahrscheinlich stellen die Prognosen deshalb

Tabelle 4: Ausländische Jugendliche nach Altersgruppen und Aufenthaltsdauer, in Prozent (Stand: 30. 9. 1978) (berechnet nach SEIDEL 1979, S. 73)

Alter von ... bis unter ...	Insgesamt	davon Aufenthaltsdauer von ... bis unter ... Jahre							
		unter 1	1-2	2-3	3-4	4-6	6-8	8-10	10 und mehr
Spalte 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-5 Jahre	320914 (= 29,0%)	19,0	21,6	21,4	20,4	17,5	-	-	-
5-10 Jahre	320612 (= 29,0%)	4,8	5,6	5,8	7,9	31,2	29,6	15,0	-
10-15 Jahre	245833 (= 22,2%)	5,3	6,0	5,3	7,0	17,4	16,7	11,4	30,9
15-20 Jahre	219724 (= 19,9%)	11,6	9,3	5,8	6,1	17,4	15,3	11,0	23,5
0-20 Jahre	1107083 (= 100%)	10,4	11,1	10,2	11,0	21,4	15,3	9,1	11,5

Verhältnisses der 2-D- zur 2-H-Generation, also für eine Unterscheidung, die für die Identifikation und Bearbeitung der Schulprobleme der Ausländerkinder von besonderer Bedeutung ist.

Sieht man einmal von den nationenspezifischen Unterscheidungen ab – insbesondere liegen die Türken bezüglich ihrer Aufenthaltsdauer unterhalb der Durchschnittswerte –, so waren von den Kindern und Jugendlichen bis zu 20 Jahren 1978 je ca. 30% zwischen 0 und 5 Jahre bzw. 5 bis 10 Jahre alt und je ca. 20% 10 bis 15 bzw. 15 bis 20 Jahre alt.

Von den 0- bis 5jährigen läßt sich, nach vorsichtiger Schätzung, gut die Hälfte der 2-D-Generation zurechnen. Die überwiegende Mehrheit dieser Kinder dürfte hauptsächlich unter dem Einfluß der familiären Erziehung stehen. Dies bedeutet, daß ihre Entwicklung, beispielsweise ihr Sprachlernen, vor allem durch die familiären Einflüsse bestimmt ist. Einerseits resultiert daraus eine Entlastung, da die beiden Kulturen, in denen diese Kinder aufwachsen und mit denen sie zurechtkommen müssen, noch nicht in voller Schärfe zueinander in Konkurrenz treten. Andererseits reduziert sich dadurch die

Unterschätzungen der zu erwartenden Entwicklung dar. – Eine realistischere Vorausschätzung dürfte die in den *Grund- und Strukturdaten* 1980/81, S. 193, enthaltene sein:

Altersgruppe	1980	1985	1990	1995	2000
3 bis unter 6jährige	246	212	188	193	211
6 bis unter 10jährige	354	310	266	244	262
10 bis unter 16jährige	364	499	456	393	362
zusammen	964	1021	910	830	835
16 bis unter 19jährige	143	178	261	223	191

Möglichkeit, „funktional“ in die deutsche Kultur hineinzuwachsen. Für die Ausländerkinder dürfte die Situation, in der sie die ersten Lebensjahre verbringen, von großer Bedeutung für ihr zukünftiges Lernen sein, da das Grundproblem ihres Lernens und ihrer Entwicklung in der Anforderung besteht, ein doppeltes „Curriculum“ zu bewältigen, also in zwei Kulturen sich einzufinden zu müssen, deren Facetten sich nicht einfach ergänzen, sondern zum Teil widersprechen. Unterschiede bestehen dabei hinsichtlich Reihenfolge und Zeitpunkt.

Vereinfachend ausgedrückt, besteht für die in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ausländischen Kinder in der frühen Kindheit als einziger Periode die Alternative: entweder monokulturelle Sozialisation und späteres Umlernen oder bikulturelle (wenn nicht gar „multikulturelle“) Entwicklung. Ein Kind, welches im engen Familienkreis aufwächst, hat Vor- und Nachteile zugleich: den Vorteil einer relativ ungestörten<sup>18</sup> monokulturellen Sozialisation (mit einer möglicherweise besseren Chance zu einer differenzierteren geistigen Entwicklung; vgl. CUMMINS 1979), aber den Nachteil, beim Übergang in die deutsche Kultur nicht nur weite Bereiche *ab ovo* neu lernen zu müssen, sondern viele Dinge, die ihm selbstverständlich geworden sind, nun relativieren oder gar ersetzen zu müssen, um auch nur einigermaßen beim Umgang mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen den Erwartungen zu entsprechen und nicht isoliert zu bleiben. Ein Kind dagegen, welches von früh an etwa durch den Besuch der Kinderkrippe und des Kindergartens Teile aus beiden Kulturen aufnimmt und miteinander in Einklang zu bringen – zumindest Konflikte zu minimieren – lernt, wird zwar vermutlich den Eintritt in die Schule nicht als Bruch in seiner Entwicklung empfinden, wird aber auf der anderen Seite oft in keiner von beiden Kulturen auf vergleichbar differenzierte Weise zu Hause sein wie ein monokulturell ausgewachsenes Kind.

Aus diesen Überlegungen lassen sich drei Schlußfolgerungen ableiten: Zum einen wird man in der Gruppe der 0- bis 5jährigen auch unter den Kindern, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, viele antreffen, die mit den Voraussetzungen von Angehörigen der 2-H-Generation zur Schule kommen. Zweitens zeigt sich, daß der Zeitpunkt der Einreise nach Deutschland bzw. die Anzahl der in der Bundesrepublik Deutschland verbrachten Jahre nur einen außerordentlich groben und vorläufigen Anhaltspunkt dafür darstellen, mit welchen Lernvoraussetzungen ein Kind zur Schule kommt. Die Schule müßte demzufolge unterschiedliche Angebote für diejenigen Kinder bereithalten, die auf die eine oder auf die andere Weise (natürlich gibt es auch viele Formen, die zwischen den geschilderten Extremen liegen) ihre vorschulischen Jahre verbracht haben, und den Unterricht in einem bislang ungewohnten Maß differenzieren und individualisieren.

Bei den 5- bis 10jährigen läßt sich der Anteil der 2-D-Generation auf etwa 75% schätzen (im ungünstigsten Fall ist dabei ein 10jähriges Kind seit 4 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland; vgl. *Tabelle 4*); 3 von 4 Kindern aus dieser Altersgruppe wachsen also mindestens seit Beginn der Schulpflicht unter der Anforderung auf, den Ansprüchen der deutschen Schule gerecht zu werden und – was womöglich von noch größerer Bedeutung ist – sich täglich mit gleichaltrigen deutschen Kindern zu arrangieren. Etwa die Hälfte der 10- bis 15jährigen Ausländerkinder gehört ebenfalls zu der Gruppe, die sich vom Beginn der Grundschule an in der Bundesrepublik Deutschland aufgehalten hat; bei den 15- bis 20jährigen dagegen dürfte es sich nur um knapp ein Drittel handeln, welches diese

18 Zur Problematik des Aufwachsens in der Familie vgl. den Bericht von G. FRANGER und J. VINK im ISS-Informationdienst 2/1979, S. 68ff., wo auf die Diskontinuität sogar der monokulturellen Sozialisation hingewiesen wird.

Bedingung erfüllt. Mindestens ein Viertel der zuletzt genannten Altersgruppen ist erst seit ihrer Pubertät in Deutschland und demnach eher der 2-H-Generation zuzuordnen.

Geht man ausschließlich vom Alter der Ausländerkinder und von ihrer Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland, d. h. von den in Tabelle 2 enthaltenen Quoten aus, so ist nur eine Minderheit von ihnen notwendig der 2-H-Generation zuzurechnen und damit den besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt, die mit einer fehlenden oder geringen Kenntnis der Gegebenheiten des Aufnahmelandes verbunden sind. Diese Gruppe wird *de facto* aber wesentlich größer sein, als sich aus dem Zusammenhang von Aufenthaltsdauer und Lebensalter ergibt, vor allem wegen der meist engen familiären Orientierung der ausländischen Familien, die besonders in der vorschulischen Zeit einer Isolierung von der deutschen Umwelt und Sprache gleichkommen kann. Wenn – darauf sei hier erneut hingewiesen – gegenwärtig und in den nächsten Jahren die erwarteten etwa 700.000 Kinder und Jugendlichen im Zuge der Familienzusammenführung tatsächlich in die Bundesrepublik Deutschland nachziehen, werden sich die Proportionen verschieben und möglicherweise sogar die Mehrheit der Ausländerkinder der 2-H-Generation zuzurechnen sein. Von dieser Veränderung sind alle Schul- und Jahrgangsstufen betroffen, wobei der sogenannte Quereinstieg – Einschulung während des gesamten Schuljahres entsprechend der Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland – als besondere Belastung hinzutritt. – Im folgenden sollen einige Probleme der Ausländerkinder in den deutschen Schulen kurz thematisiert werden. Ich verzichte dabei weitgehend auf Verweise auf die umfangreiche Literatur zu diesem Thema<sup>19</sup>.

### 2.1. Die Schülergruppe

Sieht man zunächst einmal von den Kindern ausländischer Arbeitnehmer ab, so ist in den deutschen Schulen – insbesondere in den Grundschulen, aber auch in den Gymnasien, in welchen derzeit ein sehr viel größerer Prozentsatz der Altersgruppe als vor einem oder zwei Jahrzehnten betreut wird – eine zunehmende Heterogenisierung der Schülerschaft zu konstatieren. In der Grundschule gibt es hierfür mehrere Ursachen (vgl. HOPF/KRAPP-MANN/SCHEERER 1980). So trifft man in einer wachsenden Zahl von Bundesländern die sog. Regelversetzung an, also den prinzipiellen Verzicht auf das Sitzenbleiben; ferner werden weniger Kinder als noch vor kurzem auf die Sonderschulen überwiesen bzw. als schulunreif diagnostiziert und zurückgestellt; darüber hinaus scheint sich der Anteil an Kindern, die besonderer Zuwendung von seiten des Lehrers bedürfen, zu vergrößern, sei es, daß es sich hier um Kinder aus unvollständigen Familien, um Einzelkinder oder ganz allgemein um Kinder mit Lern- und Verhaltensstörungen handelt. Diese und andere Ursachen führen zu einem steigenden Bedarf an individueller Betreuung des einzelnen Schülers durch den Lehrer, vor allem also zu einem (von den Lehrern auch deutlich empfundenen) Bedarf an mehr Zeit für den einzelnen Schüler und an veränderten Lehr- und Betreuungsformen.

19 Neben den einschlägigen Zeitschriften und den üblichen bibliographischen Hilfen sind nützlich u. a. der Informationsdienst zur Ausländerarbeit des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt (1979 ff.); die Spezialbibliographie der Forschungsgruppe ALPHA, Neuss (vgl. Lernen in Deutschland 11/1980, S. 23f.); sowie die Bibliographien des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

In dieser ohnehin schwieriger werdenden Situation, die in Schulen ohne Ausländerkinder anzutreffen ist, muß das Hinzukommen von ausländischen Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Verschärfung der Probleme, zum Teil aber auch die Entstehung qualitativer neuer, bislang unbekannter Probleme zur Folge haben. Denn die Ausländerkinder kommen selbst wiederum mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen an; die durch sie erzeugte Heterogenität ist nach Art und Grad weitaus einschneidender als die durch die deutschen Kinder hervorgerufene. Die Wichtigkeit der oben getroffenen Unterscheidung nach Nation und „Generation“ wird hier überdeutlich: Es müssen Kinder unterrichtet und pädagogisch betreut werden, die sich sprachlich, nach den Normen ihrer Kultur sowie nach Lebenslauf und Schulkarriere nicht nur von ihren deutschen Mitschülern, sondern auch untereinander in der Regel stark unterscheiden; Lernleistungen und Fähigkeiten treten wegen sprachlicher Defizite oder fehlender Motivation oder andersartigen Wertorientierungen undeutlich oder gar nicht in Erscheinung; geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, die den Lehrer unter Interpretationszwang setzen, sind vielfach ausgeprägter als unter deutschen Schülern; oft läßt sich nicht einmal das wahre (im Unterschied zum angegebenen) Alter richtig abschätzen und somit zur Grundlage angemessener Forderungen und Rücksichten machen. Der durch den kontinuierlichen Zuzug von Kindern und Jugendlichen bedingte Quereinstieg in die Klassen während des ganzen Schuljahrs vergrößert die ohnehin bestehenden Schwierigkeiten und macht eine möglicherweise gerade mühsam errungene Stabilität der Lerngruppen wieder zunichte.

Ein Schlüsselproblem stellt die höchst unterschiedliche Sprachkompetenz der Kinder ausländischer Arbeitnehmer dar; die hieraus resultierenden Schwierigkeiten treten wesentlich schärfer und qualitativ anders in Erscheinung als die in den 60er und 70er Jahren diskutierten Sprachdefizite der unteren Sozialschichten in der deutschen Bevölkerung. Zu heuristischen Zwecken läßt sich eine grobe Dreiteilung der Ausländerkinder nach Sprachkompetenz vornehmen. Die erste Gruppe besteht aus sprachlich guten und meist auch in anderen Bereichen unauffälligen, an die deutschen Verhältnisse angepaßten Schülern (ca. 5 - 10% der Ausländerkinder); die zweite Gruppe (zwischen ca. 40 und 70% der Ausländerkinder in einer Schulklasse) zeigt unübersehbare Sprachschwierigkeiten, kann jedoch dem Unterricht zeitweilig folgen. Diese Schüler versuchen oft lange Zeit, den Anschluß im Unterricht nicht zu verlieren; langfristig sind sie jedoch zum Scheitern verurteilt, sofern nicht besondere Maßnahmen ergriffen werden. Für die deutschen Schüler bedeuten die Angehörigen dieser Gruppe die stärkste Behinderung im Unterricht, weil sie (berechtigte) Ansprüche auf Berücksichtigung erheben, gleichwohl den Fortgang notgedrungen verlangsamten und eine Fülle rein sprachbedingter Rückfragen, Mißverständnisse und Fehler produzieren. Die dritte Gruppe schließlich besteht aus den Kindern, deren Sprachschwierigkeiten zu groß sind, als daß sie dem Unterricht folgen könnten. Zu dieser – voraussichtlich rasch wachsenden – Gruppe gehören naturgemäß alle neu in die Bundesrepublik Deutschland zuziehenden Kinder und Jugendlichen. Es verdient, vermerkt zu werden, daß vorliegenden Beobachtungen und Berichten zufolge die zu dieser Gruppe gehörenden Schüler selten durch disruptives Verhalten auffallen, sondern sich entweder trotz ständiger Erfolglosigkeit bemühen mitzuarbeiten oder ruhig bzw. apathisch verhalten.

Es ist evident, daß eine Lerngruppe, die Schüler ebenso wie Angehörige aller drei geschilderten Ausländergruppen enthält, für die Gestaltung des üblichen frontalen

Unterrichts allein schon aufgrund der Sprachprobleme beträchtliche, wenn nicht gar unüberwindliche Probleme aufwirft. Es muß jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß auch für den Unterricht in reinen Ausländerklassen kaum geringere Schwierigkeiten bestehen, sofern – und dies dürfte den häufigsten Fall darstellen – Schüler mit sehr ungleicher Sprachkompetenz vertreten sind. Selbst bei Lerngruppen mit Ausländerkindern derselben Nationalität ist davon auszugehen, daß der Lehrer wesentlich größere Schwierigkeiten zu bewältigen hat, als in einer entsprechenden Klasse im Herkunftsland auftreten würden – auch dann, wenn der Unterricht in der Muttersprache erfolgt, deren Beherrschung bei vielen Kindern ausländischer Arbeitnehmer nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Bei der Beschreibung der unterrichtsrelevanten Besonderheiten der Ausländerkinder darf ferner ein Hinweis auf die (gänzlich unerforschte) Andersartigkeit der Lernformen dieser Kinder nicht fehlen. So scheint es schon auf der Ebene der Wahrnehmung vorgegebener Zeichen, Symbole und Laute (z. B. beim Abschreiben von der Tafel, beim Nachmalen, bei der Lautdiskriminierung) Vorgänge zu geben, die anders als bei deutschen Schulanfängern ablaufen. Gewichtiger aber ist die Beobachtung, daß die flexiblen Diskursformen sowie die Ansätze zu prozeßorientiertem Lernen im Unterricht, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten in den deutschen Grundschulen verstärkt entwickelt haben (z. B. Erzählen und Besprechen häuslicher Begebenheiten, etwa der Gestaltung eines Geburtstags bei den jüngeren Kindern; Projekte; offene Unterrichtsgespräche), bei vielen Ausländerkindern Befremden hervorrufen, da sie aus der Familie, gegebenenfalls aus der heimischen Schule, aus Koranschulen oder aus nationalspezifischen Klassen eine andere, insbesondere eine sehr viel direktere Ansprache gewohnt zu sein scheinen. Häufiger als in unseren Schulen erfolgt dort offenbar das angeleitete Lernen anhand klarer Aufgabenstellungen (auf die es nur *eine* richtige Antwort gibt) sowie über gründliche Einübung und Auswendiglernen vorgegebener Inhalte und weniger mittels offener Fragen zu komplexen Problemen, die mehr als eine richtige Lösung aufweisen können. Das Aufeinandertreffen solcher Lern- (und Lehr-)gewohnheiten führt notgedrungen zu dysfunktionalen Verhaltensweisen bei allen Beteiligten. Der Konflikt stellt im übrigen jeden einzelnen Lehrer immer wieder vor die Frage, ob und in welchem Grad er sich auf die fremdartigen Lernvoraussetzungen und Erwartungen der Ausländerkinder einstellen soll und wie weit er trotz der berechtigten Ansprüche dieser Schüler auf individuelle Behandlung wichtige Entwicklungsschritte des Unterrichts in den deutschen Schulen ungeschehen machen darf.

An diesem Beispiel zeigt sich, wie notwendig es ist, im alltäglichen Umgang und Zusammenleben mit ausländischen Kindern und Jugendlichen in der Schule über ein umfassendes Konzept zu verfügen, welches die konkrete Entscheidung und Verhaltensweise zu steuern vermag. Denn nur bei einer klaren Antwort auf die Frage, in welcher Richtung und bis zu welchem Grad die Anpassung der verschiedenen Kulturen aneinander erfolgen sollte, können Lehrer und Schüler in der Einzelsituation sicher und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit reagieren (in diesem Fall also: entweder den Unterricht auch für die deutschen Kinder stärker formalisieren oder aber den Ausländerkindern eine äußerst schwierige Anpassungsleistung abverlangen). Im konkreten Fall würde die strikte Individualisierung des Unterrichts, bei dem jeder Schüler hinsichtlich seiner Lernvoraussetzungen, Lerngewohnheiten, Interessen usw. genau dort abgeholt werden bzw. sich einbringen kann, wo er im gegebenen Augenblick gerade steht, den naheliegenden,

freilich nicht ohne ergänzende Ausbildung der Lehrer und die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien zu beschreitenden Ausweg darstellen. Allerdings ist damit die langfristige Zielfrage nicht beantwortet, da bei stark individualisierendem Unterricht beispielsweise eine zunehmende Auseinanderentwicklung der Schüler die Folge sein kann.

Auch in bezug auf das soziale Verhalten der Ausländerkinder in der Schule müssen hier Andeutungen genügen. Informelle Beobachtungen und kontrollierte Untersuchungen (z. B. BAYER et al. 1977) weisen darauf hin, daß disruptives Verhalten von Ausländerkindern in der Schule sich anders, nämlich weniger zerstörerisch, äußert. Verweigerung gegenüber schulischen Anforderungen läßt sich, gemessen an den extrem hohen und meist nicht zu bewältigenden Anforderungen, selten beobachten. Störungen im Unterricht werden auf Fragen des Lehrers meist freimütig zugegeben; oft sieht man den Ausdruck spontaner Herzlichkeit gegenüber Mitschülern und Lehrern; auffällig ist auch der Gleichmut, mit dem Überforderung, Frustration oder gar Ungerechtigkeit ertragen werden. – Bei aller Ungesicherheit dieser Bemerkungen wird man sagen können, daß die Bedingungen für den Unterricht keineswegs ungünstig sind<sup>20</sup> und die Lehrer nicht durch die ständige Verarbeitung von Widerstand und Verweigerung in Atem gehalten werden. Dies gilt nicht nur für die Grundschule und den Beginn der Sekundarstufe I, sondern auch für die oberen Klassen der Hauptschule, in welcher die Ausländerkinder zu der den Unterricht tragenden Gruppe werden können, so daß Lehrer sich dagegen wehren, sie in andere Klassen abzugeben<sup>21</sup>. (Auch hinsichtlich ihrer Leistungen stechen Ausländerkinder in Hauptschulen oft hervor, was im übrigen nicht weiter erstaunlich ist, befindet sich doch gegenwärtig die größte „Begabungsreserve“ in unserem Schulwesen mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen)<sup>22</sup>.

## 2.2. Unterricht

Viele der sich im Unterricht mit ausländischen Kindern stellenden Probleme ergeben sich aus dem Faktum, daß diese Kinder ein doppeltes Curriculum zu absolvieren haben und somit unter ungleich höheren Belastungen stehen als ihre deutschen Altersgenossen. Dabei geht es nicht nur um die Überforderung, die aus dem gleichzeitigen Bewältigen der schulischen Rahmenpläne und der Lernanforderungen von nationalspezifischem Unterricht, Koranschulen usw. resultiert. Vielmehr erstreckt sich die Überforderung auf so wesentliche Bereiche wie die individuell zu leistende Vermittlung sich widersprechender Normen und Zielvorstellungen. Die Erziehung zur Kritikfähigkeit beispielsweise, wie sie in den Präambeln deutscher Schulgesetze der Schule zur Aufgabe gemacht wird, ist mit der traditionellen Entscheidungshierarchie beispielsweise innerhalb einer türkischen Familie nicht vereinbar.

20 Gemischte Klassen zeigen dabei weniger Probleme als reine Ausländerklassen (vgl. BAYER et al. 1977, S. 509).

21 Hierzu gibt es Erfahrungen aus den Schuluntersuchungen des „Hauptschulprojekts“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.

22 Ein (indirekter) Beleg hierfür findet sich bei KÜNNE (1979) für die jugoslawischen Gastarbeiter (vgl. S. 161 ff. und passim).

Was das Curriculum im engeren Sinne betrifft, so wirkt sich die Sprachlastigkeit unserer Schule auf die Ausländerkinder besonders nachteilig aus. Die Sprachschwierigkeiten dieser Kinder dürften von den Lehrern häufig unterschätzt werden, weil innerhalb des normalen Klassenunterrichts sprachliche Äußerungen von Ausländern in untypisch hoher Proportion gelungene Sprachleistungen darstellen, dagegen die langen Perioden rein sprachbedingter Verlorenheit im Unterricht unbemerkt bleiben. Von der Größe der Sprachbarriere kann man sich in nahezu jeder Unterrichtsstunde ein Bild verschaffen, beispielsweise wenn verständnislos herumsitzende, scheinbar „dumme“ Schüler bei Sprachwechsel durch einen anwesenden muttersprachlichen Lehrer sofort mühelos in die Lehrsequenz einsteigen. Die sprachbedingten Leistungs Nachteile sind wegen des kumulativen Charakters dieses Handicaps langfristig besonders folgenschwer.

Auch hier gibt es auf die meisten Fragen bislang keine Antwort. Beispielsweise fehlt eine überzeugende Lösung des Problems, ob Schulanfänger in einer Sprache schreiben lernen sollten, deren Wortklang ihnen nicht von früh an vertraut ist, wo sie also die notwendigen, diffizilen Lautdiskriminierungen nur schwer nachvollziehen können. Welche Folge hat aber dann ein Umwechseln zur deutschen Sprache, wenn der Anfang in der Muttersprache gemacht wird, insbesondere bei verschiedenen Schriftzeichen? Oder: Welche Konsequenzen ergeben sich aus kumulativen Leistungsdefiziten in relativ „linearen“ Fächern (wie etwa der Mathematik), in denen die Beherrschung eines bestimmten Inhalts oft die Voraussetzung für das Verständnis des folgenden darstellt? Was wäre die Folge, wenn man zunächst durch muttersprachlichen Unterricht inhaltliches Verständnis erzeugen würde und den normalen, deutschsprachigen Unterricht anschließend sowohl als inhaltliche Wiederholung als auch als Sprachlernsituation definierte? Welche Fächer oder Anteile daraus müssen (und können) aus dem Lehrplan der Ausländerkinder gestrichen werden, damit die ohnehin gegebene Überforderung das Maß des Bewältigbaren nicht übersteigt?

Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation mag die resümierende Feststellung genügen, daß ausländische Schüler auf entschieden individualisierenden Unterricht schlechterdings angewiesen sein dürften. Denn sie stellen eine in bezug auf ihre Lernvoraussetzungen dermaßen von den deutschen Schülern abweichende und darüber hinaus in sich heterogene Gruppe dar, daß der übliche frontale Klassenunterricht sie nur in seltenen Momenten erreichen dürfte. Es kommt hinzu, daß die Mehrzahl der Schulklassen nur eine kleine Gruppe ausländischer Schüler (oft unterschiedlicher Nationalität) umfaßt; etwa die Hälfte von ihnen lebt ja nicht in großstädtischen Ballungsräumen, sondern in Orten mit weniger als 100.000 Einwohnern. So fordern die Ausländerkinder sozusagen die Nagelprobe auf die Ansprüche heraus, die sich mit der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts seit jeher verbinden, da sich die Situation für den Lehrer in Klassen mit ausländischen Kindern sehr viel schwieriger darstellt als beispielsweise in einer einklassigen Grundschule, in der mehrere Jahrgänge deutscher Kinder gemeinsam lernen. Sobald die Heterogenität einer Lerngruppe so groß wird (oder als so groß erkannt wird), daß derselbe Unterricht nicht mehr für alle Kinder sinnvoll ist, steht der Lehrer vor dem Problem, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zunächst zu diagnostizieren und sodann spezifische Förderungsangebote zu entwickeln. Nimmt man diesen Gedanken ernst, führen die Anforderungen an Differentialdiagnostik und an die Entwicklung spezifischer Angebote rasch an die Grenzen des Machbaren, so daß man vor der

Alternative steht, entweder den Grundgedanken der adäquaten Förderung des einzelnen aufzugeben oder die Schüler relativ homogenen Lerngruppen zuzuweisen oder aber den Anspruch der direkten Steuerung des Lernprozesses durch den Lehrer fallen zu lassen. Dies führt entweder zur Fortführung des Unterrichts in der gewohnten Weise und damit für einen großen Teil der Lerngruppe zu erheblichen Schwierigkeiten; oder zum Gebrauch von Formen äußerer Differenzierung; oder zur Verwendung programmierter Instruktion bzw. zur Entwicklung breiter, vielseitiger, wenig vorprogrammierter Lernangebote, zur Gestaltung einer Lernumwelt also, in der die Betroffenen die komplizierte Zuordnung von Lernvoraussetzungen und Lernangeboten in größerem Maß selbst treffen, und in der sie die Freiheit haben, das ihnen angemessen Erscheinende allein oder gemeinsam mit anderen Schülern oder mit Hilfe des Lehrers zu tun bzw. selbst an der Umgestaltung der Lernsituation mitzuwirken.

Auch zum Bereich der pädagogischen Diagnostik, die sich mit der Leistungsbeurteilung, der Steuerung des Lernprozesses durch Rückmeldung über Erfolg und Mißerfolg sowie mit der Information des Lehrers über die Auswirkungen seines Unterrichts befaßt, können hier nur einige erste Fragen skizziert werden. Die bisherige Form der Leistungsmessung (Zeugnisse, Zensuren von 1 - 6 usw.) gilt zwar auch unter den normalen Bedingungen der deutschen Schule längst als fragwürdig; im Zusammenhang mit den Schulproblemen der Ausländerkinder erweist sie sich jedoch als gänzlich unangemessen. Das Hauptproblem liegt darin, daß die in unseren Schulen übliche Leistungsbeurteilung die Bedingungen, unter denen eine Leistung zustande kommt, nicht hinreichend berücksichtigt. Damit wird ein Urteil nicht nur für den gegebenen Moment problematisch, sondern vor allem prognostisch unbrauchbar. Die Argumente, die bei der in der Bundesrepublik Deutschland vor Jahrzehnten geführten Debatte um die Begabungsreserven gebraucht wurden, gelten hier besonders: Eine im Quervergleich mittlere oder gar unterdurchschnittliche Leistung eines Schülers, der aus Verhältnissen stammt, die schulisches Lernen nicht begünstigen oder gar behindern, kann Indiz für hohe Entwicklungsfähigkeit sein, weil sie unter Bedingungen zustande gekommen ist, unter denen solche Resultate geringe Auftretenswahrscheinlichkeit besitzen.

Bei der Beurteilung der schulischen Leistung ausländischer Kinder und Jugendlicher, spätestens aber bei der Interpretation dieser Urteile, z. B. bei der Nutzung von Zeugnissen zur Auslese unter Bewerbern um eine Stelle, gilt es also, die Bedingungen zu beachten, unter denen die Resultate entstanden sind. Ein Hauptschul-Abschlußzeugnis eines ausländischen Jugendlichen, welches die denkbar schlechtesten Zensuren enthält, dürfte z. B. in den meisten Fällen der Beweis für die Bewältigung individuell äußerst schwieriger und umfangreicher Lerngegenstände sein; mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit würden sich daraus günstige Prognosen für die weitere Entwicklung des Betroffenen ableiten lassen. Aus denselben Gründen dürften auch Abgangszeugnisse nicht als Beleg für Schulversagen interpretiert werden. „Gerechtigkeit“ im Vergleich zu den Zeugnissen deutscher Mitbewerber ließe sich demzufolge nicht durch Messung der Endergebnisse einer Schulkarriere am gleichen Maßstab (dem Zeugnis) erzielen, sondern wäre allenfalls nach eingehender Berücksichtigung der biographischen Gegebenheiten näherungsweise zu erreichen. Es liegt auf der Hand, daß auch viele andere Selbstverständlichkeiten im pädagogisch-diagnostischen Bereich, zum Beispiel die für deutsche Jugendliche geltenden Mindestvoraussetzungen für den Eintritt in den Beruf oder die berufliche Ausbildung, für Ausländer-

kinder neu definiert und je nach ihrem Wanderungs- und Schulschicksal flexibel gehandhabt werden müßten.

Weitere Probleme im Bereich der pädagogischen Diagnostik liegen beispielsweise (a) im Fehlen diagnostischer Hilfsmittel zur Einschätzung der funktionalen Sprachkompetenz; (b) in der Trennung von Diagnose und „treatment“: Informationen über Leistungen und Leistungsausfälle sind in der Regel nicht mit Empfehlungen über den sinnvollsten nächsten Lernschritt verbunden; (c) im Fehlen diagnostischer Verfahren zur Identifizierung von Lern- und Verhaltensstörungen, insbesondere von solchen, die speziell bei den verschiedenen Gruppen der ausländischen Kinder und Jugendlichen auftreten. Auch hier ist die Nationalspezifität von Verhaltensstörungen zu beachten (vgl. unter anderem BAYER et al. 1977).

Insgesamt wird man freilich die Einwirkungsmöglichkeiten von Schule und Unterricht nicht überschätzen dürfen. Möglicherweise sind sie gegenüber den familiären Einflüssen und den Einwirkungen der Gleichaltrigen sogar in bestimmten Fällen von nur marginaler Bedeutung. Stellvertretend für andere Faktoren sei hier auf die Rolle der ausländischen Eltern hingewiesen. Wie wirksam viele von ihnen in die Schullaufbahn ihrer Kinder eingreifen, zeigt sich, wenn auch auf problematische Weise, in vieler Hinsicht: So werden Jugendliche oft mit dem Tag der Beendigung der Schulpflicht aus der Schule herausgenommen ohne Rücksicht auf bevorstehende Abschlüsse oder Bildungswünsche der Betroffenen, sei es aus familiären Versorgungsbedürfnissen oder aus Angst vor Entfremdung. Ferner wehren sich viele Eltern gegen die Versuche deutscher Lehrer, die Kinder möglichst eng in die Regelklassen einzubeziehen. Oder: Die Notwendigkeit der Freistellung oder Entlastung der Schulkinder von häuslichen Pflichten für Schulaufgaben oder zum Nacharbeiten der behandelten Unterrichtsinhalte – Voraussetzung dafür, daß angesichts der Doppelbelastung der ausländischen Kinder schulische Mitarbeit überhaupt kontinuierlich möglich wird – scheint zahlreichen ausländischen Eltern nicht bewußt zu sein.

Zu solchen von seiten der Schule wenigstens teilweise beeinflussbaren Faktoren kommt die Zukunftsungewißheit, unter der viele Ausländerkinder leben. Die konstruktiven Einwirkungsmöglichkeiten der Schule müssen besonders dann skeptisch eingeschätzt werden, wenn die ausländischen Kinder und Jugendlichen keine längerfristige Lebens- und Berufsperspektive entwickeln können, die die Anstrengungen für die Schule sinnvoll erscheinen läßt. Begrenzte Aufenthaltsdauer sowie Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt und im beruflichen Ausbildungssektor gehören spätestens von der Sekundarstufe I an mit Sicherheit zu den wichtigsten, die schulische Mitarbeit demotivierenden Faktoren.

Daß die Arbeit der Lehrer durch die Einbeziehung der Ausländerkinder in die Klassen wesentlich verkompliziert und qualitativ verändert wird, geht aus den angestellten Überlegungen klar hervor. Von ihnen hat sich bislang nur eine verschwindende Minderheit, und diese meist aus privater Initiative, auf ihre schwierige Aufgabe vorbereiten können. Ferner stehen nur wenige spezifische Hilfsmittel zur Verfügung. So kommt es, daß die Schulen und die Lehrer mit den durch die Ausländerkinder entstehenden, zusätzlichen Schwierigkeiten überwiegend in Form eines täglichen Krisenmanagements umgehen müssen und nur in Ausnahmefällen die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturen als Bereicherung empfinden und als Anstoß verstehen können,

Schule und Unterricht so zu verändern, daß sie sich besser eignen zur Lösung der, zugestandenermaßen sehr schwierigen, Probleme – von denen im übrigen viele im Prinzip seit langem bekannt sind und diskutiert werden, mit dem Auftreten der Ausländerkinder aber erstmals in voller Schärfe hervorgetreten sind.

### Literatur

- BAYER, W./GÄRTNER-HARNACH, V., et al.: Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Abschlußbericht der Forschungsgruppe „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ an der Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim. Mannheim o.J. (1977). *Bericht zur Lage der Ausländer in Berlin*. Senat von Berlin. Juni 1978.
- BINGEMEIER, K./MEISTERMANN-SEEGER, E./NEUBERT, E.: Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration. Köln 1970.
- BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M.: Zur Situation deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: *Bildung und Erziehung* 28 (1975), S. 43–52.
- BOOS-NÜNNING, U.: Berufsfindung und Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Die Darstellung der Schwierigkeiten und Empfehlung zu ihrer Überwindung. (Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA. Nr. 11.) Neuss 1978.
- BOOS-NÜNNING, U., et al.: Materialien zur Fortbildung griechischer Lehrer (Publikation ALFA). Neuss 1979.
- DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER VON BERLIN (Hrsg.): Befragung deutscher und ausländischer Haushalte zur Ausländerintegration in Berlin. Vorgelegt von Socialdata, Institut für empirische Sozialforschung. Berlin, Dez. 1980 (2 Bände).
- CIMILLI, N./LIEBE-HARKORT, K.: Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf 1976.
- CUMMINS, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49 (1979), S.222–251.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Empfehlungen der Bildungskommission): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- EIDENEIER, H.: Sprachvergleich Griechisch-Deutsch (Publikation ALFA). Düsseldorf 1976.
- ESSER, H./GAUGLER, E./NEUMANN, K.-H., et al.: Arbeitsmigration und Integration. Sozialwissenschaftliche Grundlagen. (Materialien zur Arbeitsmigration und Ausländerbeschäftigung. Bd. 4.) Königstein 1979.
- FIGGE, E./DE MATTEIS, M.: Sprachvergleich Italienisch-Deutsch. Düsseldorf 1976.
- GECK, H.-M.: Die griechische Arbeitsmigration. Eine Analyse ihrer Ursache und Wirkung. Königstein 1979.
- GRIESE, H. M.: Jugendliche Gastarbeiterkinder: Situation und Problematik. Eine Literatur- und Forschungsdiskussion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1981), S. 441–456.
- HEINEMANN, M.: Die Assimilation fremdsprachlicher Schulkinder durch die Volksschule in Preußen seit 1880. In: *Bildung und Erziehung* 28 (1975), S. 53–69.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J.: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart 1973.
- HOHMANN, M./STAHR, I.: Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Daten und Analysen. In: *Pädagogische Rundschau* 30 (1976), S. 165–182.
- HOPF, D./KRAPPMANN, L./SCHEERER, H.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: *MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT* (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*. Stuttgart/Reinbek 1980, Bd. 2, S. 1113–1176.
- KATSARAKIS, N.: Probleme kultureller und gesellschaftlicher Integration griechischer Arbeitnehmer in der BRD. Exemplare Untersuchung im Bereich des Freizeitverhaltens. Diss. Aachen 1974.
- KÜHN, H.: Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn, Sept. 1979.

- KÜNNE, W.: Die Außenwanderung jugoslawischer Arbeitskräfte. Ein Beitrag zur Analyse internationaler Arbeitskräftewanderungen. Königstein 1979.
- LEE, E. S.: A theory of migration. In: *Demography* 3 (1966), S. 47–57.
- MEESE, H./FRÖHLICH, I., et al.: Muttersprachlich bedingte Fehlerquellen ausländischer Arbeiterkinder. Ein Vergleich ausgewählter Kapitel der deutschen Sprache mit den jeweiligen Entsprechungen im Griechischen, Italienischen und Serbokroatischen. In: *Deutsch lernen* 2 (1980).
- MEISEL, J. M.: Emigración, sí – Einwanderung, nein! In *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft* Nr. 1. Wuppertal, Dez. 1978, S. 1–37.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALORDNUNG BADEN-WÜRTTEMBERG: Viele Ausländer wollen in Baden-Württemberg bleiben. In: *Materialdienst Ausländische Mitbürger in Baden-Württemberg*. Stuttgart, Febr. 1979.
- RIST, R. C.: *Guestworkers in Germany. The Prospects for Pluralism*. New York 1978.
- ROEDER, P. M.: Kompensatorischer Sprachunterricht. In: NÜNDEL, E. (Hrsg.): *Lexikon zum Deutschunterricht*. München 1979, S. 178–196.
- SANDER, A.: Entgegnung zu SCHMIDTKE, H.-P.: Ausländerkinder und Sonderschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 28 (1977), S. 176–180.
- SCHMIDTKE, H.-P.: Ausländerkinder und Sonderschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 28 (1977), S. 170–175.
- SCHRADER, A./NILKES, B. W./GRIESE, H. M.: *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg 1976.
- SEIDEL, H.: Ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland: Ein statistischer Überblick. In: *Deutsch lernen* 1 (1979), S. 52–76.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: *Ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis 1979*. Bonn, Oktober 1980.
- SPIES, U.: Ausländer in Berlin (West) 1972 bis 1977. Analyse der altersstrukturellen Entwicklung der ausländischen Bevölkerung aus Anwerbestaaten. In: *Berliner Statistik* 33 (1979), H. 2, S. 33–42.
- STATISTISCHES LANDESAMT BERLIN: Zur Entwicklung der im Grund- und Hauptschulalter stehenden ausländischen Kinder in den Bezirken von Berlin (West). In: *Berliner Statistik* 30 (1976), H. 7, S. 174–184.
- TAFT, R.: The frame of reference concept applied to the assimilation of immigrants. In: *Human Relations* 6 (1953), S. 45–55.