

*Marianne Krüger-Potratz*

## **Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft**

### **1. Einleitung**

„Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ – der Titel klingt harmlos. Doch je nach Definition kann „pädagogisches Handeln“ sehr unterschiedlich gefasst sein. Im Folgenden beziehe ich mich nicht auf eine spezielle Theorie professionellen pädagogischen Handelns, sondern fasse darunter sehr viel allgemeiner die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des professionellen Arbeitens in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern, insbesondere in der Schule. Mit dem Begriff „Einwanderungsgesellschaft“ – das zweite Titelstichwort – sind nicht nur aktuelle Entwicklungen und Kontroversen, sondern zugleich eine lange Geschichte restriktiven migrationspolitischen Handelns und eines leugnenden Umgangs mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Pluralität verbunden. Die Auswirkungen dieser Geschichte sind gegenwärtig noch zu spüren. Außerdem ist Einwanderung bzw. Migration nach dem Zweiten Weltkrieg stets auch in Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess und den anderen Internationalisierungsprozessen zu sehen, die unter „Globalisierung“ zusammengefasst werden. Dass „Einwanderung“ ein politisch sensibles Thema ist, zeigt allein schon die Tatsache, dass statt von „Einwanderung“ in allen offiziellen Verlautbarungen lieber „weicher“ und scheinbar unverbindlicher von „Zuwanderung“ gesprochen wird.

In meinen Ausführungen zur Frage nach den Möglichkeiten und Notwendigkeiten „pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft“ gehe ich folgenden Fragen nach: Wie haben sich Schule und Pädagogik angesichts von Einwanderung und gesellschaftlicher Pluralisierung entwickelt? Inwiefern kann von einem, den Realitäten der Einwanderungsgesellschaft Rechnung tragenden Bildungssystem und einer entsprechend ausgerichteten Erziehungswissenschaft die Rede sein? Und: Welche Voraussetzungen müssen für eine gelingende Bildung in der Einwanderungsgesellschaft gegeben sein? Dabei berücksichtige ich drei Ebenen: 1. die politische, 2. die bildungspolitische und 3. die disziplinäre Ebene. Ich skizziere jeweils, was auf dieser Ebene geschehen oder aber auch versäumt worden ist, um das Bildungssystem und die ihm zugehörige wissenschaftliche Disziplin so zu verändern, dass „Integration durch Bildung“ für alle Kinder und Jugendliche gelingen kann, unabhängig von ihrer sprachlich-kulturellen, ethnischen oder nationalen Herkunft, aber auch unabhängig – bzw. vorsichtiger gesagt – weniger abhängig von ihrer sozioökonomischen Lage. Dass entsprechende Veränderungen nur langfristig zu realisieren

sind und dass ein solcher Reformprozess mit vielen Widersprüchen und Konflikten behaftet ist, sei vorangeschickt. Entscheidend ist aber, ob ein entsprechendes Ziel zu erkennen ist, ob und wie der Weg zu diesem Ziel beschriftet wird, ob Klarheit darüber besteht, auf welche Hindernisse man aus welchen Gründen auf diesem Wege trifft, und welche Möglichkeiten bestehen, diese Hindernisse zu beseitigen. Ich werde nicht speziell auf berufliche Bildung eingehen; dies ist anderen Beiträgen vorbehalten. Doch es ist unbestreitbar: Je besser die allgemeinbildende Schule arbeitet, desto größer sind die Chancen für Erfolge im berufsbildenden Bereich, desto weniger muss dort „nachgebessert“ werden.

Jeder der drei genannten Ebenen ist ein Abschnitt gewidmet. Die beiden ersten Abschnitte zu den politischen wie bildungspolitischen Rahmenbedingungen schließen mit Hinweisen, wie förderliche Rahmenbedingungen für ein adäquates „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ gestaltet sein müssten. Im dritten Abschnitt geht es – auch wieder nur skizzenartig – um die Frage, wie die Erziehungswissenschaft als Disziplin auf die Einwanderungstatsache reagiert hat, welche Veränderungen sich abzeichnen, und welche Entwicklungen zur Erarbeitung einer Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft und damit für erfolgreiches „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ beitragen könn(t)en.

## **2. Politische Rahmenbedingungen für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“**

Einwanderung wird in der bundesrepublikanischen Gesellschaft vielfach mit Bildungsferne und Rückständigkeit assoziiert. Die Daten der internationalen Schulleistungsstudien, aber auch viele andere Studien und Berichte, aus denen hervorgeht, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional zu den Bildungsverlierern gehören, scheinen diese Sichtweise zu bestätigen.<sup>1</sup> Doch vielfach wird nicht beachtet, dass die Tatsache, dass ein beachtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien nicht bildungserfolgreich ist, auch eine Folge der bis Ende der 1990er-Jahre vorherrschenden Migrations- und Ausländerpolitik der Bundesrepublik ist. Letztere löst sich erst sehr langsam aus der Tradition der restriktiven (preußischen resp. nationalstaatlich-abwehrenden) Ausländerpolitik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.<sup>2</sup> Ähnlich wie in der Vergangenheit ist auch die Zuwanderung in die Bundes-

---

1 Ich gehe in diesem Beitrag nicht näher auf die Daten über Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Diese dürften – nicht zuletzt aufgrund der intensiven Berichterstattung in den Medien – nicht nur den Fachleuten, sondern auch einer breiteren Öffentlichkeit gut bekannt sein; siehe hierzu auch die Daten in den Bildungsberichten von 2006, 2008 und 2010.

2 Für Informationen über historische und aktuelle Wanderungsbewegungen sei auf die von Bade u. a. herausgegebene „Enzyklopädie Migration in Europa“ verwiesen.

republik in spezifischer Weise politisch und sozial markiert worden. Dies soll bezogen auf die drei großen Zuwanderergruppen kurz erläutert werden:

Bei der sogenannten „Gastarbeiteranwerbung“ (1955–1973) ging es um eine Anwerbung auf Zeit (Stichwort: Rotation), und zwar für Arbeitsplätze, für die es keiner oder nur geringer Qualifikationen<sup>3</sup> bedurfte. Welche Qualifikationen die einzelnen Angeworbenen auch immer mitgebracht haben, als „Gastarbeiter“ galten sie als „nicht oder nur gering qualifiziert“. Mit dem Anwerbestopp wurde aus der spezifischen Form der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte eine Einwanderung mit Familiennachzug und Heiratsmigration. Die auf diese Weise erzeugte Unterschichtung ist durch eine segregative Bildungspolitik verstärkt worden, insofern diese nicht auf die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ auch bei diesem Bevölkerungsteil ausgerichtet war und ist, sondern der zweiten und dritten Generation den Aufstieg über Bildung erschwert (hat). Die vielfach diskutierten Daten über Bildungsmisserfolge und Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und über den engen Zusammenhang von Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus sind der Beleg hierfür.

Bei der Aufnahme von Aussiedlerinnen und Aussiedlern hat die Frage der Qualifikation ebenfalls keine Rolle gespielt, sondern entscheidend war die richtige Kombination von ethnischen und politischen Kriterien (Deutschstämmigkeit und Herkunft aus einem kommunistischen Land).<sup>4</sup> Im Unterschied zu den im Zuge der Arbeitsmigration Zugewanderten sind ihnen jedoch Angebote zur Integration durch Bildung gemacht worden<sup>5</sup>, aber nur bedingt auch Angebote zwecks Nachqualifizierung für die Anforderungen des hiesigen Arbeitsmarktes.

Dass für die Aufnahme von Flüchtlingen zunächst einmal die Fluchtgründe entscheidend sind, ist selbstverständlich. Aber ihre „mitgebrachten“ Qualifikationen wurden und werden auch dann nicht beachtet, wenn sie aufgrund der sich hinziehenden Asylverfahren oder immer wieder erneuerten Duldung jahrelang in der Bundesrepublik leben. Gerade für diese Personen fehlen Angebote zur Weiter- oder Nachqualifizierung Erwachsener<sup>6</sup>, und über lange Zeit waren selbst die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihres ungesicherten Aufenthaltsstatus nicht einmal in die Schulpflicht einbezogen, sondern für sie bestand allein Schulrecht. Dies ist in-

3 Unter den Angeworbenen waren auch sehr gut qualifizierte Personen, aber sie stellten eine Minderheit dar: z. B. Griechen oder Spanier, die sich aufgrund ihrer politischen Tätigkeiten gefährdet sahen und daher eine Arbeit im Ausland als vorläufigen Ausweg wählten.

4 Für eine genaue Darstellung der Kriterien, die jemand erfüllen muss(te), um als Aussiedler anerkannt zu werden, und zu ihrer Geschichte vgl. Bade/Oltmer 1999.

5 Finanziert wurden diese für junge Aussiedler/-innen u. a. aus dem Garantiefonds; vgl. auch die Programme der Otto Benecke Stiftung.

6 Im Dezember 2009 haben sich die Innenminister auf einen Bleiberechtskompromiss geeinigt, sodass unter bestimmten Bedingungen auch Flüchtlinge jetzt (mit dem Aufenthaltstitel auf Probe) eine Chance auf Ausbildung bzw. die Möglichkeit der Arbeitsaufnahme haben (vgl. Migration und Bevölkerung, 10/2009).

zwischen geändert worden, allerdings zeigen sich auch bei erfolgreichem Schulabschluss erneut Probleme, wenn es um berufliche Bildung, eine Lehrstelle und den Zugang zum Arbeitsmarkt geht.<sup>7</sup> Ganz besonders problematisch ist die Bildungssituation von Kindern bzw. Jugendlichen „ohne Papiere“, hier setzt sich erst langsam durch, dass das Menschenrecht auf Bildung auch für sie gelten muss.

Man kann zunächst einmal resümieren, dass ein Grund dafür, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund<sup>8</sup> – und speziell diejenigen mit ausländischem Pass – in so hohem Maße zu den Bildungsbenachteiligten gehören, durchaus auch eine Folge der spezifischen Anwerbe- und Ausländerpolitik der Bundesrepublik sowie der integrationspolitischen Versäumnisse ist. Hinzu kommen bildungspolitische Versäumnisse, auf die ich noch weiter unten eingehen werde. Dies entbindet die Zuwandererfamilien nicht von ihrer Aufgabe, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren, aber dafür bedarf es auch bildungsfreundlicher, für die Situation in der Einwanderungsgesellschaft passender Strukturen und – für „bildungsferne“ Familien – auch professioneller Unterstützung.

Ungeachtet aller berechtigten Kritik an der bisherigen Migrations- und Integrationspolitik ist zugleich festzuhalten, dass ab Ende der 1990er-Jahre einige wichtige politische und rechtliche Schritte in Anerkennung der Einwanderungstatsache erfolgt sind: 2000 z. B. die Einführung der sogenannten „Kinderstaatsbürgerschaft“ (Integrationsbeauftragte 2007), 2001 die Vorlage des Zuwanderungsberichts, der die Grundlage für das nach langen Kontroversen und vielen Veränderungen schließlich 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz bildete (siehe URL: <http://www.zuwanderung.de>), die Umgestaltung des Bundesamts für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge zum Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit neuer Aufgabenschneidung (2005), unter anderem mit dem Auftrag, die Sprach- und Integrationskurse zu koordinieren (siehe URL: <http://www.bamf.de>), und insbesondere die ab den 1990er-Jahren auf kommunaler und Landesebene erstellten Integrationspläne und -vereinbarungen einschließlich des 2007 verabschiedeten Nationalen Integrationsplans. Neu und längst überfällig ist, dass sich nun auch etwas hinsichtlich der Anerkennung von „mitgebrachten Berufsabschlüssen“ bewegt. Zumindest liegt derzeit ein Gesetzentwurf des Bundesarbeitsministers zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse vor<sup>9</sup>. Die dazu vorgelegte Studie zeigt jedoch, wie unter-

7 Ein wichtiger, positiver Schritt ist die Bleiberechtsregelung der Innenministerkonferenz.

8 „Personen mit Migrationshintergrund“ ist ein statistisches Konstrukt, mit dem alle seit 1950 aus dem Ausland zugewanderten und deren Nachkommen – unabhängig von der Staatsbürgerschaft – zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Doch „Migrationshintergrund“ wird je nach Bereich unterschiedlich definiert: in den internationalen Schulleistungsstudien z. B. anders als in den nationalen Bildungsberichten oder im Mikrozensus; vgl. Settlemeyer/Erbe 2010.

9 Das Gesetz soll 2011 in Kraft treten; siehe „Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse, Pressemitteilung des BMBF vom 6.12.2010. URL: <http://www.bmbf.de/de/14070.php>

schiedlich sich die Anerkennung je nach Zuwanderergruppe darstellt und dass selbst die schon seit Langem gegebene Möglichkeit der Anerkennung von „mitgebrachten Bildungstiteln“, z. B. Schulabschlüssen, auch weiterhin eine höchst komplizierte Angelegenheit ist und nicht selten zur Abwertung der Abschlüsse führt.

Dennoch: Alle diese Schritte in Richtung Einwanderungsland sind wichtig. Aber von einem Bruch mit der „Ausländer und Einwanderung abwehrenden“ Tradition kann dennoch nicht die Rede sein. Dies lässt sich sehr schön am offiziellen Titel des sogenannten Zuwanderungsgesetzes illustrieren. Nicht von ungefähr ist es übertitelt: *„Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“* (BGBl. I S. 1950). Ein anderer Beleg ist die „Optionspflicht“, die mit der sogenannten „Kinderstaatsbürgerschaft“ verbunden wurde. Aktuell stehen die ersten Jugendlichen vor dem Zwang, sich zwischen zwei Staatsbürgerschaften entscheiden zu müssen und sich ggf. selbst wieder zu Ausländern zu machen. Ein drittes Beispiel ist die im politischen und gesellschaftlichen Diskurs immer wieder anzutreffende Gleichsetzung von Integration und Assimilation, insbesondere zu beobachten, wenn politischerseits über Sprachförderung geredet wird. In 95 % der offiziellen Statements wird Sprachförderung schlicht mit Deutschförderung im Sinne von Nur-Deutsch-Förderung gleichgesetzt.

Diese sozial und ethnisch spezifisch eingefärbte Migrations-, Integrations- und Ausländerpolitik hat über mehrere Jahrzehnte zur Ausgrenzung der Zugewanderten in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, darunter auch im Feld Bildung und Erziehung, beigetragen und somit keine förderlichen Rahmenbedingungen für die Möglichkeiten „pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft“ geschaffen. Aus diesem knappen Überblick über die Migrations- und Ausländerpolitik und die sich abzeichnenden Veränderungen lassen sich erste Schlussfolgerungen ableiten:

- Um sich aus der ausländerpolitischen Tradition des 19. und 20. Jahrhunderts grundsätzlich zu lösen, bedarf es einer transparent gesteuerten Einwanderungspolitik anhand von klaren, öffentlich vermittelten Kriterien für Zuwanderung und einer Integrationspolitik, die an den Potenzialen der Zugewanderten ansetzt und sprachlich-kulturelle, ethnische, religiöse Heterogenität als ebenso normal ansieht wie Geschlechterdifferenzen oder andere „unterschiedliche Verschiedenheiten“.
- In gleicher Weise sollte die Flüchtlingspolitik darauf ausgerichtet sein, Schutz zu gewähren, aber auch den Aufgenommenen die Chance geben, sich trotz eines zeitlich begrenzten Aufenthaltstitels gesellschaftlich einzubringen.
- Unbedingt notwendig ist jedoch, dass für alle auf Zeit oder Dauer zugewanderten Kinder und Jugendliche entsprechend ihren Fähigkeiten das Menschenrecht auf Bildung in der Schulpflichtzeit und dort, wo es möglich und nötig ist, auch darüber hinaus gewährleistet wird.

### 3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“

Die Daten über die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind, zusammengefasst, in den nationalen Bildungsberichten von 2006, 2008 und 2010 nachzulesen (Bildung in Deutschland 2006; 2008; 2010).<sup>10</sup> Auch wenn durchaus Verbesserungen erkennbar sind, so ist insgesamt gesehen die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien desolat. Vergewärtigt man sich die demografischen Daten, so heißt das, dass circa ein Drittel der nachwachsenden Generation von Bildungsbenachteiligung betroffen ist bzw. sein wird, sofern es nicht zu grundlegenden Änderungen kommt (vgl. Bevölkerung 2008).

Bildungsbenachteiligung ist kein „nur pädagogisches“, sondern vor allem ein soziales und ökonomisches Problem. Kein Land kann und darf es sich leisten, einen Großteil seiner nachwachsenden Generationen hinsichtlich Bildung und Ausbildung zu vernachlässigen. Warum geschieht dies dennoch, trotz besseren Wissens und trotz des „guten Willens“ vieler Beteiligten? Ein Grund ist, dass sich Deutschland noch nicht aus der schon angesprochenen Tradition einer auf Ausgrenzung des Fremden ausgerichteten Migrations- und Bildungspolitik gelöst hat. Die bildungspolitischen und -rechtlichen Versäumnisse, die für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ den Rahmen bilden, sind von der schon skizzierten nationalstaatlichen Tradition der Ausgrenzung des Fremden geprägt. Ein erster Schritt, der als Bruch mit dieser Tradition gesehen werden kann, war die erst gegen Ende der 1960er-Jahre in allen (damals elf) Bundesländern abgeschlossene Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit mit gesicherten Aufenthalt in die allgemeine Schulpflicht. Bis dahin wirkte – wenn auch nicht mehr explizit so formuliert – die im 19. Jahrhundert nach und nach herausgebildete und im frühen 20. Jahrhundert rechtlich fixierte nationalstaatsbezogene Idee nach, dass – ich zitiere aus einem Erlass der 1920er-Jahre – „kein Staat verpflichtet sei, Ausländern die Wohltat der Bildung zu gewähren“ (Erlass vom 1.12.1924).

Doch dieser Bruch ist nicht vollständig vollzogen worden, insofern die Grundeinstellung, die mit dieser bis in die 1960er-Jahre geltenden rechtlich-politischen Ausgrenzung verbunden war, noch den Zuschnitt der in den 1970er-/1980er-Jahren etablierten Zusatzangebote und Eingliederungshilfen für die verschiedenen Zuwanderergruppen prägte. Diese waren als kurzzeitige, kompensatorische Ausnahmeangebote konzipiert, und vor allem waren sie gruppenspezifisch gestaltet: Für Flüchtlingskinder sind keine auf ihre Situation zugeschnittenen Maßnahmen etabliert worden; für

---

<sup>10</sup> Die Bildungsberichte erscheinen jedes 2. Jahr; der Bildungsbericht 2010 ist im Juni 2010 erschienen. Die für das vorliegende Thema interessanten Daten haben sich seit 2008 jedoch nicht entscheidend verändert.

die „Gastarbeiterkinder“ sind vor allem Vorbereitungsklassen, zusätzlicher Deutschunterricht und teilweise auch Hausaufgabenhilfen im Bereich der Grund-, Haupt- und Berufsschulen vorgesehen worden sowie Herkunftssprachenunterricht. Die Tatsache, dass in den KMK-Empfehlungen und den Erlassen auf Landesebene die Etablierung derartiger Eingliederungshilfen an den anderen Schulformen zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit vorgesehen war, zeigt, dass die Bildungsbürokratie – wie bewusst auch immer – damit rechnete, dass ausländische Schülerinnen und Schüler nur ausnahmsweise in Realschulen und Gymnasien anzutreffen sein würden und dass, wenn sie diese Schulformen besuchten, sie davon ausging, dass die Familien Unterstützungsmaßnahmen selbst organisieren und finanzieren würden bzw. müssten.

Die Einstellung hinsichtlich der Aussiedlerkinder und -jugendlichen hingegen war eine andere: Für sie waren Eingliederungshilfen an allen Schulformen und -stufen sowie für den Hochschulbereich vorgesehen, und es gab spezielle (Tages-) Internate (vgl. Puskeppelit/Krüger-Potratz 1999; Krüger-Potratz 2005). Die in den bildungspolitischen Dokumenten der 1960er- bis 1980er-Jahre offensichtliche ethnisch motivierte Bevorzugung der Schülerinnen und Schüler aus Aussiedlerfamilien hat ebenfalls Tradition. So hat z. B. auch schon das preußische Kultusministerium die Schulen angewiesen, ungeachtet der Tatsache, dass ausländische Kinder nicht schulpflichtig waren, deutschstämmige ausländische Kinder dennoch aufzunehmen, und die politisch motivierte Entscheidung, dass österreichische Kinder als einzige Ausländer in Preußen ab 1927 *schulpflichtig* wurden, wurde u. a. auch mit der Deutschstämmigkeit der Österreicher begründet (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 70).

Ein weiterer Hinweis darauf, dass nationalstaatliche Traditionen die Bildungspolitik für Zugewanderte in der Bundesrepublik bestimmten – und zwar sowohl aufseiten Deutschlands wie der Herkunftsländer –, ist der Herkunftssprachenunterricht, früher Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht (MEU) genannt. Er wurde zunächst ausschließlich in der Amtssprache des jeweiligen Herkunftslandes angeboten und war auf Rückkehr ausgerichtet. Für die deutsche Seite war der Rotationsgedanke ausschlaggebend, und auf der Seite der Herkunftsländer wurde ebenso auf die Rückkehrfähigkeit bzw. die Rückkehrorientierung<sup>11</sup> Wert gelegt, um auch die nachwachsende Generation ihrer Staatsbürger an sich zu binden, nicht zuletzt mit dem Ziel, weiterhin von den Überweisungen der „Gastarbeiter“ zu profitieren (erinnert sei an die damals viel zitierte, kritisch gemeinte Formel vom „rückkehrorientierten, nicht zurückkehrenden, aber devisa bringenden Gastarbeiter“). Im Verlauf der 1990er-

---

11 Inzwischen meist als Herkunftssprachenunterricht bezeichnet. Das Angebot ist auch aktuell vielfach nicht optimal, auch wenn es einige Verbesserungen gibt und andere Sprachangebote. Dass eine Rückkehr der im Ausland lebenden Arbeitskräfte von den jeweiligen Herkunftsstaaten tatsächlich gewünscht war, ist zu bezweifeln. Erwünscht war jedoch die Rückkehrorientierung, da sie sicherte, dass die Betroffenen einen beachtlichen Teil ihres Lohns ins Herkunftsland schickten, Devisen, die für den Staatshaushalt wichtig waren.

Jahre sind die Ausrichtung wie der Zuschnitt des MEU verändert worden. Betont wurde die Einbindung in die Familie und ethnische Gruppe in Deutschland und seit den 1990er-Jahren – zumindest in der wissenschaftlichen Diskussion – auch die Pflege der „anderen Sprache“ als individuelle und gesellschaftliche Ressource.

Die Datenfrage ist ebenso ein Feld, anhand dessen sich zeigen lässt, wie lange die Verabschiedung aus der skizzierten Fremde(s) abwehrenden migrations- und bildungspolitischen Tradition dauert: Bis in die jüngste Zeit war vonseiten der (Bildungs-)Politik keine Interesse an den Daten zu den tatsächlichen sprachlichen Verhältnissen in den Schulen erkennbar, denn in den Schulstatistiken ist bisher die Staatsangehörigkeit das einzige Unterscheidungskriterium. Zukünftig – ab 2011 bundesweit – soll nun auch das Konstrukt „mit Migrationshintergrund“ für die Schulstatistiken relevant sein. Nach Beschluss der KMK (2008, S. 30) ist von einem Migrationshintergrund auszugehen, „wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nicht deutsches Geburtsland, 3. nicht deutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“. Damit hat die KMK den schon existierenden unterschiedlichen Definitionen des Konstrukts „Migrationshintergrund“ eine weitere hinzugefügt und ihren Beitrag geleistet, dass die verschiedenen, für den Bildungsbereich relevanten Statistiken *nicht* aufeinander beziehbar sind (vgl. auch Herbstkonferenz 2010). Die Folge ist, dass weiterhin aussagekräftige Daten für eine realitätsgerechte(re) Bildungspolitik fehlen.

Das schwierigste Problem sind die schon seit vielen Jahrzehnten – auch unabhängig von den zugewanderten Schülerinnen und Schülern – kritisierten segregativ wirkenden Strukturen: angefangen von den Bildungskarrieren hemmenden Schnittstellen zwischen den Schulformen und -stufen, über die sich oft als Bruch auswirkenden Übergänge von der frühkindlichen Bildung in die Grundschule und von der Schule in den Beruf, über die mangelhafte Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule oder die fehlende Vernetzung von Schulen und anderen lokalen und kommunalen Lernorten bis hin zu den nicht realisierten Reformen hinsichtlich der Rekrutierung und Ausbildung des pädagogischen Personals. Dabei mangelt es nicht an mehr oder minder gut erprobten Lösungsvorschlägen, sondern vielmehr am politischen Willen, an Koordination zwischen den Ländern bzw. zwischen Bund, Ländern und Kommunen und damit an Strategien für eine schrittweise, aber konsequente Umsetzung von gut erprobten und begründeten Reformansätzen.<sup>12</sup>

12 In den letzten Jahren ist das Feld auch politisch etwas in Bewegung gekommen: So sind im Nationalen Integrationsplan wie auch in den Integrationsplänen auf Länder- und Kommunalebene Ansätze für eine „neue Integrationspolitik“ festgelegt worden, z. B. werden Elternnetzwerke unterstützt, es wird für mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund geworben, oder es werden Schulen wie Kindergärten in Fragen der Sprachförderung unterstützt. Aber noch ist immer wieder zu spüren, dass seitens der Politik nicht wirklich bewusst ist, dass solche (Förder-)Maßnahmen letztlich nicht als kompensatorische und vorübergehende für bestimmte Zielgruppen zu konzipieren sind, sondern als normale Maßnahmen für alle, die in differenzierter Form auszugestalten und anzubieten sind.



Inzwischen sind zumindest erste, auch politisch gestützte Ansätze bundesweit oder in einzelnen Ländern erkennbar: der Ausbau des Ganztagsbereichs, die in einzelnen Ländern erkennbare Tendenz zumindest zur Zweigliedrigkeit, die Förderung der frühkindlichen Bildung mit Übergang in die Grundschule, die Einbeziehung von Deutsch als Zweitsprache in die Lehrerbildung u. Ä. m. Was fehlt, ist ein langfristig, gemeinsam gesetztes Ziel zum Ausbau einer Ganztagsbildung in einer Schule für alle – einer *inkluisiven* Schule in Beachtung der gesamten Heterogenität und als Leittext eine bildungspolitische „Charta der Vielfalt“.

Festzuhalten ist also, dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ keineswegs schon für die veränderten Verhältnisse und Anforderungen im Bildungsbereich geeignet sind. Der seit den 1990er- und verstärkt in den 2000er-Jahren eingeforderte bildungspolitische Perspektivwechsel in Richtung auf „eine Schule für alle“ bzw. eine „inklusive Schule“ unter Beachtung der „gesamten Heterogenität“ ist erst ansatzweise erkennbar. Die 1996 von der KMK verabschiedete Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ in der Schule war ein Fortschritt, insofern es die *erste* auf alle Kinder und Jugendliche und nicht nur auf bestimmte Gruppen von Zuwandererkindern und -jugendlichen zugeschnittene war. Aber sie sparte die Strukturfrage aus. Letztere ist jedoch entscheidend, wenn es gelingen soll, mit der Fremde(s) ausgrenzenden nationalpolitischen Tradition im Bildungsbereich tatsächlich zu brechen.

- Ziel muss es sein, die Strukturen so zu verändern, dass von der frühkindlichen Bildung bis zum Übergang in den Beruf bzw. ins Studium Kinder und Jugendliche die Chance haben, unter Einbeziehung verschiedener Lernorte ihre Potenziale zu entfalten.
- Dies erfordert die Aufhebung der bisher miteinander *nicht* kompatiblen Bildungsgänge und eine ganztägige Bildung unter Einbeziehung aller relevanten pädagogischen Professionen, der Eltern als Partner sowie verschiedenster außerschulischer Lernorte.
- Es erfordert eine durchgängig konzipierte Sprachförderung unter Beachtung der Mehrsprachigkeit als Ressource.
- Strukturelle Reformen wiederum sind mit Folgen für die Curricula, für die Ausbildung des Personals usw. verbunden.

Diese Forderungen weisen in die gleiche Richtung, in der z. B. auch der Beauftragte für Integration und Migration des Berliner Senats, Günter Piening, den Weg zur Schule der Zukunft sieht. In seinem Artikel „Ein überfälliger Perspektivwechsel“ (2004) schreibt er:

„Die ‚Schule der Vielfalt‘, die 10 Jahre nach PISA selbstverständlich wäre, hat ein ausgefeiltes pädagogisches Profil, in das auch außerschulische Koopera-

tionspartner (z. B. Betriebe/Künstler) und Nachbarschaften einbezogen sind (community center). Eine gemeinsame Regelschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe I ist ebenso selbstverständlich wie integrativer Unterricht. Die Studentafel ist weitgehend aufgehoben, Projektunterricht selbstverständlich. Die Vielfalt zeigt sich auch in der Zusammensetzung des Personals – Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund sind Vorbilder und ‚Türöffner‘ und zeigen den Kindern und Jugendlichen eine breite Palette von Lebensmöglichkeiten. Curricula und Medien wären in dieser neuen Lernwelt durchgängig so gestaltet, dass sie einem offenen demokratischen Gesellschaftsbild gerecht werden. Dabei geht es nicht um eine Addition weiterer Lerninhalte, sondern um eine gleichberechtigte Selbst- und Fremddarstellung. Einwanderung ist Realität, wird demzufolge als Teil der kollektiven Selbstbeschreibung begriffen und in der Schule aufgegriffen und gelebt. Multiperspektivität ist das Leitbild des Unterrichts, es wird fächerübergreifend geplant und teamorientiert gearbeitet. Die Schule hat es gelernt, die Zusammensetzung der Schülerschaft programmatisch [zu] reflektieren. Lehrkräfte pflegen einen kooperativen Umgang mit Eltern und außerschulischen Partnern und finden eine Schulverwaltung vor, die diese Profilbildung unterstützt und mit Evaluations- und Qualitätssicherungsprogrammen begleitet.“ Schule, so Piening weiter, kann dies nicht allein leisten. Es bedarf der gesellschaftlich-politischen Unterstützung, wie sie zumindest mit der neuen Integrationspolitik als Querschnittsaufgabe ange-dacht, wenn auch längst noch nicht umgesetzt ist: „Schule allein ist überfordert, diesen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Eine Politik, die die Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft ernst nimmt und soziale und ethnische Marginalisierung verhindert, beschränkt sich nicht auf das Bildungssystem, sondern ist angelegt als breites Feld von ineinander verzahnten Gleichstellungspolitiken in allen gesellschaftlichen Bereichen, von Strategien zur Verbesserung der Partizipationschancen, zur Öffnung der Regeldienste und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, eine Politik also, die sowohl die Migranten wie auch die Mehrheitsgesellschaft in den Blick nimmt. Es wäre die Politik einer Gesellschaft, die endlich akzeptiert hätte, dass sie eine Einwanderungsgesellschaft ist – mit all den Chancen und Risiken, die dieses mit sich bringt.“

Von dieser Schule als Regelfall sind wir noch weit entfernt: Um sich diesem Ziel zu nähern, bedarf es auch der Veränderungen in den wissenschaftlichen Disziplinen, die für die Schulentwicklung und für die Entwicklung in den Fachdidaktiken und -wissenschaften eine Rolle spielen, allen voran bedarf es des schon lange geforderten Perspektivwechsels insgesamt in der Erziehungswissenschaft; hierzu noch einige Ausführungen im folgenden Abschnitt.

#### 4. Der wissenschaftliche Beitrag für adäquates „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“

Auch in den mit Bildung resp. mit Bildung *und* Ungleichheit befassten wissenschaftlichen Disziplinen einschließlich der Erziehungswissenschaft wirkt die nationale Vergangenheit mit der Leitidee der sprachlichen, kulturellen und ethnischen Homogenität nach. Eine *pädagogische* Diskussion über sprachlich-kulturelle Heterogenität oder die Frage der Beschulung ausländischer Kinder schien angesichts dieser Leitidee über lange Zeit überflüssig. Wenn überhaupt, wurden diese Fragen bis in die 1970er-Jahre als Spezialfragen von Juristen und Bildungspolitikern gesehen, die ggf. zu Ausnahmeregelungen führen konnten.

Dass diese Leitidee noch in den 1970er-/80er-Jahren den Blick auf die Realität verstellte, will ich an zwei Beispielen zeigen:

- Das erste Beispiel betrifft den Deutschen Bildungsrat, dessen Reformvorschläge – zum Teil zumindest – durchaus für eine Schule in der Einwanderungsgesellschaft bedenkenswert sind. Doch selbst in seiner zweiten Amtsperiode, also 15–20 Jahre nach den ersten Anwerbeverträgen, hat er die Frage der „Beschulung von Migrantenkinder“ nicht aufgenommen, obwohl er sich zu diesem Zeitpunkt als ein unabhängiges Sachverständigen-gremium begriff, das auf *vordringliche Probleme* aufmerksam machen wollte.
- Das zweite Beispiel zielt auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin und die Art und Weise, wie sie ab Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre auf die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung reagiert hat: nicht als Disziplin insgesamt und auch nicht in ihren „großen“ Teildisziplinen, z. B. in der Schulpädagogik. Sondern sie hat die Bearbeitung der Folgen der Migration für Bildung und Erziehung durch Herausbildung einer neuen Fachrichtung, der Ausländerpädagogik resp. Interkulturellen Pädagogik, ausgegrenzt und damit zugleich die anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen quasi „entlastet“. In dem neuen Lehr- und Forschungsgebiet engagierten sich einzelne inter- und intradisziplinär Interessierte aus der Sozialpädagogik, Schulpädagogik, der Allgemeinen Pädagogik und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sowie der Sprachwissenschaften (speziell der Germanistik), der Soziologie oder der Ethnologie.

Erst seit Anfang der 2000er-Jahre ist zu beobachten, dass sich die Erziehungswissenschaft *insgesamt bzw. in fast allen ihren Teildisziplinen* mit den Folgen von Migration, europäischer Integration und Globalisierung zu befassen und sich so aus ihrer nationalen Tradition zu lösen *beginnt*.

Aber – und dies ist historisch ebenso logisch – auch die Herausbildung der Interkulturellen Pädagogik war von der Vergangenheit geprägt. So dominierte anfangs eine zielgruppenspezifisch verengte und kulturalisierende Sichtweise. Der Blick war fast ausschließlich auf die Zugewanderten und ihre „fremden Sprachen und Kulturen“ gerichtet, und es schien, als habe ihr „Bildungsschicksal“ nichts mit den Bildungsbedingungen für die „Einheimischen“ zu tun. Nicht von ungefähr firmierte die Interkulturelle Pädagogik zunächst unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“. Diskutiert wurde, welche Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen und Stützangebote notwendig seien, um die „Fremden“ darin zu unterstützen, sich an die Verhältnisse in der Bundesrepublik anzupassen oder wieder in die „Fremde“ zurückzukehren. Diese Sichtweise ist zwar im Verlauf der späten 1980er-/frühen 1990er-Jahre weitgehend überwunden worden (der Wechsel von der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ zu „Interkultureller Pädagogik“ markiert diesen Übergang), wird aber in der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis und teilweise auch im wissenschaftlichen Bereich durchaus noch tradiert, nicht zuletzt deshalb, weil in dem Maße, in dem die Tatsache der Einwanderungsgesellschaft als Ausgangspunkt für Bildungsreformaktivitäten zunehmend stärker ins Bewusstsein gerät, auch erneut längst überwunden geglaubte Positionen wiederbelebt werden.<sup>13</sup> Ein Beispiel ist der aktuelle Streit um die Frage der Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin/Neumann 2009). Hier ist die Geschichte der Durchsetzung der (Deutsch-)Einsprachigkeit als Normalfall, in der vor allem die Gefahren der lebensweltlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit beschworen wurden<sup>14</sup>, erneut präsent. Nicht nur vonseiten der Politik<sup>15</sup>, sondern vielfach auch von wissenschaftlicher Seite wird Sprachförderung und sprachliche Bildung auf Deutschförderung verkürzt, und die Förderung der „mitgebrachten Sprachen“ – wenn auch nicht mehr wie früher als schädlich – so doch als mögliches Integrationshindernis interpretiert oder als sachlich wie finanziell nicht darstellbar abgelehnt.

Ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre setzte eine Diskussion ein, die man – etwas salopp gesprochen – unter dem Slogan zusammenfassen kann: „Nicht die Kindern, sondern die Schule verändern“, und seit Mitte der 1990er-Jahre lauten die zentralen Fragen u. a.: Wie ist Bildung und Erziehung in der *Einwanderungsgesellschaft* zu gestalten? Welche Daten sind für eine adäquate Bildungsplanung un-

13 Auffällig war dies z. B., wenn im Kontext der Bildungsreformen nach PISA Mittel für Forschungsprojekte bereitgestellt wurden, für deren Beantragung die Berücksichtigung der migrationsbedingten sprachlich-kulturellen Heterogenität zwingend war. Unter den eingereichten Anträgen waren nicht wenige, denen man anmerken konnte, dass die Antragstellenden zwar in ihrem Gebiet Experten sind, aber die Positionen, Perspektiven und Ideen zu den Folgen der Migration für ihr Fachgebiet und damit für das beantragte Projekt vorrangig aus ihrem Alltagswissen bezogen.

14 Vgl. hierzu z. B. Krüger-Potratz 2001; 2005, S. 81 ff.; 2010.

15 Als eines von vielen Beispielen vgl. Bayerisches Kultusministerium, Pressemitteilung Nr. 44 vom 17. März 2009: Kultusminister Ludwig Spaenle legt Gesamtkonzept zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund vor. URL: [http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse\\_anzeigen?index=1831](http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen?index=1831).

erlässlich? Welche *strukturellen* Veränderungen sind erforderlich? Sind die neuen Instrumente der Schulentwicklung hierfür adäquat, oder erzeugen sie wieder neue Ausgrenzungen? Welche curricularen, aber auch didaktischen Änderungen sind erforderlich?

Im Rahmen der Interkulturellen wie auch der international Vergleichenden Pädagogik ist zudem ab den 1980er-Jahren eine Reihe von Konzepten erarbeitet worden, die für interkulturelles „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ – schulisch wie außerschulisch – von Interesse sind: z. B. Konzepte zum Erwerb interkultureller Kompetenz, zur antirassistischen Erziehung, zur Menschenrechtsbildung oder zum globalen Lernen; neuerdings werden Konzepte unter dem Titel „Anti-Bias-Erziehung“ resp. „Vorurteilsbewusste Erziehung“ vorgestellt, ferner „Diversity Education“ oder auch „Inklusive Bildung“. Die Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Herkunft und der jeweiligen Perspektive; aber es gibt zugleich auch deutliche Überlappungen, so z. B. zwischen den Konzepten „Menschenrechtsbildung“, „Interkulturelle Bildung“ und „Globales Lernen“. Ersteres ist stärker auf das Recht, Rechte zu haben, die eigenen Rechte zu kennen und die der anderen respektieren zu lernen, fokussiert. „Interkulturelle Bildung“ hingegen ist von ihrer Geschichte her stark auf die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung im Aufnahmeland ausgerichtet und „Globales Lernen“ auf die problematischen Folgen der Internationalisierungsprozesse. Außerdem sind Konzepte entwickelt worden, die direkt auf Veränderungen der Curricula und bestimmte Fächer zielen, z. B. Konzepte, wie sie im Rahmen des Modellversuchs „Wege der Mehrsprachigkeit“ entwickelt wurden oder im schon genannten BLK-Modellprogramm „FörMig“<sup>16</sup>. Letzteres ist zudem ein Beispiel dafür, wie für eine „Schule der Einwanderungsgesellschaft“ strukturelle und curriculare Veränderungen zusammengeführt werden müssen, um für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch generell für diejenigen aus bildungsfernen Familien die Möglichkeiten zu schaffen, dass sie ihre Potenziale entfalten können: Dies reicht von Verfahren zur Sprachförderdiagnostik, zur sprachlichen Bildung vom Kindergarten bis zum Übergang in den Beruf bis hin zu Konzepten zur Einbeziehung auch sogenannt bildungsferner Eltern.

Hier schließt sich der Kreis wiederum zur Bildungspolitik bzw. generell zur Politik. Um erfolgreiche Konzepte in die Regelpraxis zu transferieren und sie dort weiterentwickeln zu können, bedarf es politischer und bildungspolitischer Unter-

---

16 Siehe URL: <http://www.formig.de>; dort sind auch die Angaben zu den verschiedenen im Kontext von FörMig erschienenen Publikationen zu finden: bundesländerübergreifende auf der Ebene des Programmträgers wie auch Publikationen im Rahmen der regionalen/lokalen Arbeit in den zehn beteiligten Bundesländern. Seit 2010 wird zudem in Nachfolge des Modellprogramms das „FörMig-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg“ aufgebaut.

stützung einschließlich klarer bildungsrechtlicher Regelungen. Bislang sind vielfach Ergebnisse aus erfolgreichen Modellversuchen und -programmen „verloren“ gegangen, weil die (bildungs-)politische Unterstützung für einen systematischen Transfer in die Regelpraxis nicht gewährleistet war (und auch aktuell noch nicht ist).

## 5. Schlussfolgerung

„Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ mit dem Ziel, allen Angehörigen der nachwachsenden Generationen die Möglichkeiten zu bieten, ihr Potenzial zu erkennen und zu entwickeln, um sich als anerkannte Mitglieder der Gesellschaft verstehen zu können, benötigt förderliche (integrations-)politische und bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie eine Erziehungswissenschaft, die sich in allen ihren Teildisziplinen mit den neuen Herausforderungen auseinandersetzt. Das heißt:

1. Notwendig ist eine Migrations- und Integrationspolitik, die in ihrer Konzeptionalisierung von folgenden Grundsätzen ausgeht: (1) Migration ist sowohl historisch wie aktuell und zukünftig der Normalfall. (2) Migration ist transparent und kriteriengestützt zu gestalten. (3) Integrationspolitik ist als Querschnittsaufgabe in allen Politikfeldern zu gestalten unter Einfluss umfassender Eingliederungshilfen für Zugewanderte. (4) Gesellschaftlich zu vermitteln ist, dass Zuwanderung Zuwachs an Ressourcen bedeutet und dass vorgelebt werden muss, wie Konflikte mit demokratischen Mitteln auszutragen sind.
2. Notwendig ist eine Bildungspolitik, die (1) von der Heterogenität der Schülerschaft als Normalfall ausgeht bzw. die unterschiedlich verschiedenen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen strukturell wie konzeptionell berücksichtigt, mit anderen Worten: nicht nur die sprachliche und kulturelle Vielfalt, sondern auch die Unterschiede hinsichtlich Sozialstatus, Geschlecht, Gesundheitsstatus, Weltanschauung/Religion, sexueller Orientierung etc. – also die „gesamte Heterogenität“. (2) Spezielle Maßnahmen für Zugewanderte müssen in eine langfristige und auf Kontinuität angelegte Bildungspolitik einbettet sein. (3) Die rechtlich-politische Umgestaltung des Bildungssystems muss alle Bereiche einschließen, von der frühkindlichen Bildung bis zur beruflichen Bildung oder Hochschulbildung mit besonderer Aufmerksamkeit für die Ausbildung der pädagogischen Professionen. Dies erfordert letztlich auch eine Neugestaltung der Arbeitsplätze, Arbeitsbedingungen und Entlohnungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen.
3. Notwendig ist eine Erziehungswissenschaft, die ihre nationale Vergangenheit – aus der heraus sie als akademische Disziplin erwachsen ist und ihre Bedeutung gewonnen hat – kritisch reflektiert und in allen Teilbereichen ihre Theorien und

Konzepte daraufhin überprüft, wie weit sie den notwendigen Paradigmenwechsel hindern oder fördern. Dies schließt die Frage nach der interdisziplinären Zusammenarbeit und ggf. auch Neuzuschnitten von Disziplinen resp. Teildisziplinen mit ein.

## Literatur

- Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (1999): *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa* (= Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Band 8). Osnabrück
- Bade, Klaus J.; Emmer, Pieter C.; Lucassen, Leo; Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2007): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Schöningh
- Bevölkerung (2008): Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt: *Bevölkerung. Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel in Deutschland*. Wiesbaden. URL: [http://www.bib-demographie.de/cln\\_090/nn\\_750446/SharedDocs/Publikationen/DE/Download/Broschueren/bev3\\_\\_2008,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bev3\\_2008.pdf](http://www.bib-demographie.de/cln_090/nn_750446/SharedDocs/Publikationen/DE/Download/Broschueren/bev3__2008,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bev3_2008.pdf) (Stand: 2.7.2010)
- Bildung in Deutschland (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Hrsg. von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <http://www.bildungsbericht.de> (Stand: 2.7.2010)
- Bildung in Deutschland (2008). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Hrsg. von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <http://www.bildungsbericht.de>
- Bildung in Deutschland (2010). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demografischen Wandel*. Hrsg. von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <http://www.bildungsbericht.de> (Stand: 13.12.2010)
- Erlass vom 1.12.1924: *Schulpflicht der Kinder von Reichsausländern in Preußen*. – U III 7817 U III D –. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 1924, S. 323
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag

- Herbstkonferenz (2010): Herbstkonferenz der Ausländer- und Integrationsbeauftragten vom 6./7.12.2010. Beschluss für KMK und IntMK. URL: <http://www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Definition%20Migrationshintergrund%20-%20Beschluss%20für%20KMK%20und%20IntMK.pdf>
- Integrationsbeauftragte (2007): Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Wege zur Einbürgerung. Wie werde ich Deutsche – wie werde ich Deutscher? Berlin. URL: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/2008-07-02-wege-zur-einbuengerung\\_property=publicationFile.pdf](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/2008-07-02-wege-zur-einbuengerung_property=publicationFile.pdf) (Stand: 2.7.2010)
- KMK (2008): Definitionskatalog zur Schulstatistik 2008. Beschluss der Kommission für Statistik (Schulbereich) vom 26.09.2008. Hrsg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): „... die fremde Sprache nutzen, ja – in ihr leben, nein ...“ Deutungsmuster und pädagogisch-anthropologische Legitimationsfiguren für „Einsprachigkeit als Normalfall“. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen (= Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit, Bd. 5). Tübingen: Narr, S. 145–162.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann
- Krüger-Potratz, Marianne (2010): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Lehrbuchtexte. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51–68
- Nationaler Integrationsplan (2007): Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. URL: <http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragteFuerIntegration/ThemenNeu/NationalerIntegrationsplan/nationaler-integrationsplan.html> (Stand: 13.12.2010)
- Piening, Günter (2004): Ein überfälliger Perspektivwechsel. Anmerkungen zur bildungspolitischen Diskussion im Einwanderungsland Deutschland. In: Große, Klaus-Dietrich (Hrsg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft – eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertepädagogik. Heidelberg. Auch online zugänglich: URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/beitraege/bildung\\_nach\\_pisa.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/beitraege/bildung_nach_pisa.pdf) (Stand: 13.12.2010)
- Puskeppeleit, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950–1999 (= iks interkulturelle studien, Bd. 31, 32). Münster: Universität Münster, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik
- Settmeyer, Anke; Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Stand: 8. Januar 2010. Bonn: BIBB (= Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn)



© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft.  
In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bonn  
2011, S. 37-52



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz  
(Lizenztyp: Namensnennung –Keine kommerzielle Nutzung – Keine  
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die  
durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere  
Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite  
<http://www.bibb.de/cc-lizenz>