

Sabine Jungk (Hrsg.)

Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik

Wissenschaftler:innen im Gespräch



Verlag Barbara Budrich

Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik

Sabine Jungk (Hrsg.)

Die erste Generation –
Pionier:innen der migrations-
bezogenen (Sozial-)Pädagogik
Wissenschaftler:innen im Gespräch

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung

MAX-TRAEGER-STIFTUNG



© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742479>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2479-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1623-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742479

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
Entdeckung von (wissenschaftlichen) Allianzen: Besonderheiten und Kontinuitäten zeithistorischer Positionen der frühen Phase der Pädagogik und Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Sabine Jungk	14
<i>Mir war immer klar, dass sowohl die soziale Lage als auch Kultur von Bedeutung sind. Denn die Kultur dient der Deutung der sozialen Situation</i> – Die Erzählung von Georg Auernheimer	43
<i>Migrationshintergrund ist nicht nur eine Variable in logistischen Regressionen, sondern etwas, worauf sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ganz einlassen müssen</i> – Die Erzählung von Ursula Boos-Nünning	57
<i>Allein aus meiner sozialpädagogischen Praxis lässt sich ein Großteil der Themen meiner späteren sozialwissenschaftlichen Forschungen und Veröffentlichungen ableiten</i> – Die Erzählung von Stefan Gaitanides	83
<i>Meine Intention war, ein kritisches Bewusstsein zu ermöglichen, die Erkenntnisfähigkeit zu fördern und gleichzeitig zu zeigen, dass eine Verbindlichkeit des sozialen Handelns notwendig ist</i> – Die Erzählung von Franz Hamburger	106
<i>Interkulturelle Kompetenz kann als Konzept nur gendersensibel und sozialisationstheoretisch gedacht sein</i> – Die Erzählung von Leonie Herwartz-Emden	134
<i>Uns war wichtig, dass die Interkulturelle Pädagogik in der zentralen wissenschaftlichen Organisation der Erziehungswissenschaftler:innen sichtbar wird</i> – Die Erzählung von Marianne Krüger-Potratz	166
<i>Der uns bewegende Grund war die gleichwertige Anerkennung der Sprachen und Kulturen von Mehrheitsgesellschaft und zugewanderten Minderheitskulturen</i> – Die Erzählung von Wolfgang Nieke	185
Verzeichnis der in den Interviews erwähnten Personen	203
Kurzbiografien	207

Einleitung

Wissenschaftler:innen rekonstruieren die Geschichte ihres Fachgebietes. Sie beschreiben die Anfänge ihrer Forschung, ihre persönlich-biografischen und berufsbiografischen Motive, ihre Praxiszugänge zu einem wissenschaftlichen Arbeitsbereich, der sich in den 1970er und 1980er Jahren konstituierte. Wie sich ihre wissenschaftlichen Positionen entwickelt haben, welche fachlichen und gesellschaftlichen Kontexte und Interessen dies beeinflusst haben, welche theoretischen Bezüge und methodologischen Anlagen ihre Forschungen hatten und welche zentralen Ergebnisse sie hervorgebracht haben, sind weitere Themen.

Sie sind die „erste Generation“, ein Begriff, der auf den Topos ihrer Forschungen verweist: die Anfänge der Migrationsforschung und der Erziehungswissenschaft, der Sozialpädagogik, der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Diese Anfänge fokussierten zunächst vor allem auf die Kinder der Eingewanderten; 1973 machten sie drei Prozent der Schüler:innen aus und auch noch 1979 lag ihre Zahl unter fünf Prozent¹ – jedoch mit regional höchst unterschiedlicher Verteilung. Eingegangen ist dies in die Wissenschaftsgeschichte und -systematik als, zunächst, „Ausländerpädagogik“, dann „Interkulturelle Pädagogik“ oder „Interkulturelle Soziale Arbeit“. Während Ausländerpädagogik bereits in den frühen 1980er Jahren zu einem fast schon verfeimten Begriff geriet, nicht nur wegen der ausgrenzenden Statusfestschreibung von langjährig ansässigen Arbeitsmigrant:innen als „Ausländer“, sondern weil dem Konzept grundlegende Fehler attestiert wurden, ist von Interkultureller (Sozial-)Pädagogik noch heute die Rede².

Warum dieses Buch?

Die Infragestellung der ersten Konzepte setzte nach wenigen Jahren, um 1980, ein – eine im Rückblick, auch angesichts der wenigen Akteur:innen, als rasant zu bezeichnende wissenschaftliche Revision. So wurde nach knapp 20 Jahren der Forschung, beginnend mit ersten isolierten Einzelversuchen in den 1970er Jahren, um 1990 ein Status quo erreicht, der sich durch wissenschaftliche

¹ Vgl. Nohl 2006, S. 17

² Allerdings wird auch letztere von vielen Vertreter:innen in Wissenschaft und Praxis als veraltet und konzeptionell inadäquat angesehen. Dies gilt übrigens nicht für Konzepte in USA und Großbritannien, wo diese Begrifflichkeit – neben den früher als in der Bundesrepublik eingeführten antirassistischen Ansätzen – weiterhin recht selbstverständlich genutzt wird.

Anreicherung und Ausdifferenzierung auszeichnete. Dies hat in den folgenden Diskussionen aber weniger zu einer Anerkennung der wissenschaftlichen und praktischen Leistungen der Frühphase geführt, sondern zu einem kritischen bis entwertenden Narrativ, das den Anstrengungen der Zeit kaum mehr als pauschale und oberflächliche Kategorisierungen zukommen lässt. Die wenigen Topoi sind deshalb schnell benannt: Die Ausländerpädagogik war defizitorientiert, wollte migrantische Familien und ihre Kinder lediglich assimilieren; sie schuf durch unzulässige Zuschreibungen erst die Probleme, die sie vorgeblich beheben wollte, konstruierte Kategorien der Besonderung, des Fremden, und versuchte durch pädagogische Maßnahmen politische Versäumnisse in Bezug auf soziale Öffnung und Verweigerung einer echten einwanderungsgesellschaftlichen Perspektive zu kompensieren. Die Interkulturelle Pädagogik, wiederum pauschalisiert, wollte zwar die „Wir-Ihr“-Logik aufheben und ein Lernen in einer pluralen, multikulturellen Gesellschaft für alle ermöglichen, habe jedoch die Kategorie „Kultur“ als Erklärungsmodell für „Probleme der Integration“, Benachteiligung und Diskriminierung in den Vordergrund geschoben. Damit habe sie eine kritische Selbstbefragung der Gesellschaft im Hinblick auf die Strukturen von Macht und Dominanz in der Mehrheitsgesellschaft vernebelt. Der zeitgenössischen Kritik waren die konkreten Problemlagen der gesellschaftlichen Entwicklung und die politischen Rahmenbedingungen präsent, die Widerstände und die Ratlosigkeit in der Praxis, die Suche nach angemessenen wissenschaftlichen Instrumenten in einer Phase, in der auch die sozialwissenschaftlich-empirische Forschung sich noch im Aufbau befand. Die fortgesetzte Kritik hingegen gerät nicht nur wegen des zeitlichen Abstands, sondern auch aufgrund neu sich durchsetzender Analyse-muster zunehmend ahistorisch und dekontextualisiert.

Heute hat sich der Fokus verschoben. Rassismuskritik wird zu einem Mainstream-Paradigma mit dem, ebenfalls sehr grob skizziert, das gesellschaftlich machtvolle Strukturprinzip von Über- und Unterordnung, Ausgrenzung, Herabsetzung, Gewalt im Hinblick auf ethnische Minderheiten und Menschen of Color analysiert wird. Unter dem Einfluss postkolonialer Theorien wird herausgearbeitet, wie rassistische Machtstrukturen und Denkmuster in kolonialen Strukturen und Traditionen verankert sind. Diese legitimieren Diskriminierungen, verstetigen sie institutionell und grundieren die Interaktionen. Critical-Whiteness-Studien fordern von den dominanten Weißen, sich mit ihren eigenen Privilegien auseinanderzusetzen und diese aufzugeben, wollen sie Rassismus überwinden. Diese Privilegien, so Spivak, stellen nicht nur ein zufälliges Erbe, sondern einen Verlust, nämlich an Handlungsoptionen auch für die Privilegierten selbst und im Hinblick auf gerechtere Gesellschaften dar (vgl. Castro Varela/Heinemann 2017). Grundsätzlicher noch ist der Hinweis, dass Verstehen-wollen in fortgesetzter, unreflektierter kolonialer Tradition stehe und

die dominanten Machtverhältnisse noch verfeinere durch beforschendes Aus-horchen von Minderheiten, ohne dass diese Nutzen daraus ziehen könnten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2003, S. 279). Mit den postkolonialen und rassismuskritischen Ansätzen ist ein erheblicher Fortschritt erzielt worden, die in Rede stehenden strukturellen Dominanzverhältnisse zu adressieren – eine begriffliche, theoretische und konzeptionelle Konsequenz, mit der in den 1980er, selbst in den 1990er Jahren nicht viele die Gesellschaft konfrontieren wollten. Der Begriff des Rassismus war durch die Analyse nationalsozialistischer Ausgrenzungspraktiken und Morde besetzt und stieß bei der Aktualisierung auf starke Abwehr, sodass er als Analysekategorie wenig produktiv erschien. Allerdings gab es diese Begriffsverwendung, ebenso wie die Frage nach dem *cui bono* der Migrationsforschung älter ist. Einige Linien dieser abgeschnittenen Traditionen und der Besonderheiten der frühen Phase der Ausländer- und Interkulturellen Pädagogik werden im nachfolgenden Beitrag historisch gerahmt und ausgewählte Themensetzungen der Interviewten systematisiert beleuchtet.

Mit Blick auf die Aufgaben und Herausforderungen der Erziehungswissenschaft, der (Sozial-)Pädagogik und der Sozialen Arbeit kann kritisches Wissen um Rassismus als Struktur und gesellschaftlichem (Macht-)Verhältnis nur einen *Teil* von Professionalität darstellen. Das interkulturelle Paradigma ist damit nicht nur, wie die Kritik meint, ein im besten Falle gut gemeinter, aber zu kurz reichender Versuch der Verständigung, mit dem naiv in individueller Interaktion auf Augenhöhe versucht werde, strukturelle gesellschaftliche Asymmetrien zu bekämpfen. Professionelle (Sozial-)Pädagogik muss das Gegenüber in seiner Lebenswelt wahrnehmen, um erfolgreiche Interaktion gestalten und Prozesse und Interventionen etablieren zu können, die das Individuum zu Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbestimmung und Partizipation befähigen. (Sozial-)Pädagogik kommt ohne (Versuche zum) Verstehen nicht aus. Ebenso sind Strukturen und Institutionen auf- oder umzubauen, Ausgegrenzten ist der Zugang zu gesellschaftlichen Gütern zu ermöglichen. Auch hierfür zeigen die Erfahrungen der ersten Migrationsforscher:innen wertvolle Traditionslinien auf. Wissenschaftliche Praxis ist ein Prozess – im Prozessieren werden im besten Fall einige Anknüpfungspunkte für heutige Diskurse und Praxen ermöglicht.

Die Herausgeberin verortet sich in diesem Kontext als aktive Teilnehmerin an Gestaltungsprozessen (politischer) Praxis und am wissenschaftlichen Diskurs zu Herausforderungen von Social Justice in der Migrationsgesellschaft seit Anfang der 1990er Jahre, in solidarischen, professionellen, auch freundschaftlichen Arbeits- und Lernzusammenhängen mit Migrant:innen und Schwarzen Menschen. Eine Vergewisserung über historische (wie auch internationale) Befreiungsperspektiven und Akteur:innen in zurückliegenden Veränderungsprozessen war und ist ihr unverzichtbar. Dies hat häufig den

Blick auf eigene Erfahrungen in sozialen, bildungsbezogenen und frauen-spezifischen Emanzipationsbewegungen bereichert – und auch professionelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven angeleitet. In diesem Sinne präferiert sie multiperspektivische Ansätze, die Brücken schlagen, etwa zwischen Anliegen und Erkenntnissen von reflexiven interkulturellen und rassismuskritischen Positionen.

Wie die Pionier:innen der wissenschaftlichen Erforschung der Migrationsgesellschaft die Aufgaben in der Frühphase definiert und bearbeitet haben, ist eine zentrale Frage, die den Beiträgen dieses Buches zu Grunde liegt. Die Antwort geschieht nicht in der systematischen Weise einer Auseinandersetzung mit den Quellen; die schriftlichen Veröffentlichungen der Protagonist:innen liegen vor und können mit spezifischeren Fragen und Hypothesen konfrontiert werden. Auch sind sie mit ihren Standardwerken, ihrer fortgesetzten Forschungs-, Publikations- und Vortragstätigkeit einer Fachöffentlichkeit weiter präsent. In anderer Hinsicht aber soll dieses Buch mehr leisten, nämlich eine Revisitation der wissenschaftlichen Entwicklung im Kontext der berufsbiografischen, migrationspolitischen und Praxisentwicklungen der Zeit, rekonstruiert und interpretiert durch sieben Wissenschaftler:innen.

Ziel der Interviews war, lebendige Erzählungen zu generieren, um die Wissenschaftsgeschichte plastisch und gerade für Studierende, wenn auch nicht ausschließlich für sie, im Zeitkontext und als Prozess nachvollziehbar und interessant zu machen. Damit ist eine zweite Zielperspektive für diese Publikation benannt: Professionsbildung in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft verlangt fortgesetzte Verortung in eigenen Theorie- und Praxis-Traditionen. Die historische Herausbildung von Theorien oder Paradigmen ist für Studierende und andere, z. B. zivilgesellschaftliche Akteure oft wenig zugänglich; Zeitkern und aktuelle Relevanz von Kontroversen bleiben verdeckt. Viele zurückliegende Praxiskonzepte sind vergessen, sodass die dort enthaltenen Erfahrungen zu wenig produktiv werden. Die Rekonstruktion von Forschungen im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft sollen im biografischen sowie zeitgeschichtlichen Kontext durch personalisierte, „mit einem Gesicht“ verbundenen Präsentationen die Zugänge hierzu erleichtern.

Zur Auswahl der Interviewpartner:innen und Gestalt der vorliegenden Texte

Für die vorliegenden Texte sind 2020/21 leitfadenbasierte Interviews mit Georg Auernheimer, Ursula Boos-Nünning, Stefan Gaitanides, Franz Hamburger, Leonie Herwartz-Emden, Marianne Krüger-Potratz und Wolfgang Nieke geführt worden; sie werden in diesem Band alphabetisch angeordnet³. Diese „erste Generation“ ist zwischen 1939 und 1949 geboren und hat im Verlauf der 1970er Jahre mit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Migrations-themen begonnen. Eine Kurzdarstellung ihres akademischen Lebenslaufs befindet sich im Anhang. Die Auswahl begründet sich zum einen durch die angestrebte Konzentration auf eine (sozial-)pädagogische, d. h. außerschulische Perspektive; zwei der Interviewten sind qua Professur in der Sozialen Arbeit verankert. Aber auch die anderen Interviewpartner:innen haben jenseits eines für die Erziehungswissenschaft typischen Schulforschungsbezugs oder aus der Soziologie heraus in übergreifender Weise Fragen der (Sozial-)Pädagogik in der Migrationsgesellschaft bearbeitet. Zum anderen galt es, solche Wissenschaftler:innen zur Mitarbeit zu gewinnen, die in den 1970er oder 1980er Jahren durch (erste) Arbeiten hervorgetreten sind. Dabei lässt sich keine trennscharfe „Periodisierung“ evozieren, Publikationen haben zum Teil einen langen Vorlauf der Forschungsaktivität. Im Weiteren gerät vor allem noch der Zeitraum der 1990er Jahre in den Blick. Drittens wurde im Sample ein ungefähr gleichgewichtiges Verhältnis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angestrebt; migrantische, nämlich „griechische Wurzeln“ benennt Stefan Gaitanides⁴. Nicht zuletzt musste der Umfang des Buches, damit die Anzahl der Interviews, begrenzt werden. Zwei weitere angefragte Wissenschaftler:innen äußerten kein Interesse an diesem Projekt.

Die Interviews haben zwischen eineinhalb und zwei Stunden gedauert. Auf Basis einer einfachen Transkription wurden die Interviews von der Herausgeberin unter Erhaltung des mündlichen Duktus sprachlich geglättet, mit Quellenhinweisen versehen und redaktionell bearbeitet, sodass z. B. die Interviewfragen gliedernden Zwischenüberschriften gewichen sind. Dies schien aufgrund der Dynamik der Interviews oft angebracht. Neben der Herausgeberin hat Lisa Kleinschmidt, Studentin im siebten Semester und damit erste

³ Inspiration für die Gestaltung der Leitfadenfragen habe ich bei Müller (2018) gefunden.

⁴ 1977 lag der Frauenanteil an Professuren an bundesdeutschen Hochschulen bei 5,5%, in den 1980er Jahren war er dann sogar leicht rückläufig (Paletschek 2012, S. 316). Es liegen keine Daten vor zum Anteil von Wissenschaftler:innen mit Migrationshintergrund an Universitäten und Fachhochschulen der Zeit. In den Arbeitsbereichen wurden migrantische Mitarbeiter:innen explizit einbezogen.

prüfende Leserin der Zielgruppe Studierende, einige Bitten um Präzisierung formuliert an Stellen, an denen die Aussagen für sie nicht gut nachvollziehbar waren. In den Erzählungen erwähnte Personen sind in ein Personenverzeichnis, mit kurzen Angaben zu ihrer Profession versehen, eingetragen worden. In Hinblick auf eine gendergerechte Schreibweise sind die Texte uneinheitlich gestaltet; weitgehend sind die im Interview verwendeten Formulierungen von der Herausgeberin beibehalten, später von den Interviewten zu unterschiedlichem Grad angepasst worden. Zum Teil spiegeln die Formulierungen einen der historischen Situation entsprechenden Sprachstil wider, zum Teil die nicht systematisch gegenderte gesprochene Sprache – nicht jedoch eine fehlende Anerkennung von Gender- und Diversitätsgerechtigkeit, wie an vielen Stellen der Interviews nachzuvollziehen ist. Hinzuweisen ist auch darauf, dass manchmal verwendete Begriffe wie „Gastarbeiterkinder“ oder „Ausländerpädagogik“ nur im Sinne der historischen Authentizität gebraucht werden und deshalb nicht immer in Anführungszeichen stehen. Sie sind schon lange zu Recht sprachlich verbannt, weil ausgrenzend.

Die Interviewten haben die so entstandenen Rohtexte durchgesehen und nachträglich inhaltlich überarbeitet, korrigiert, ergänzt – teilweise mehrfach. Dem schien die nun gewählte Bezeichnung als „Erzählung“ angemessen. Es liegen hier also keine Texte vor, die sich etwa im Sinne der biografischen Forschung analysieren ließen. Methodologisch handelt es sich weder um biografische Stegreiferzählungen, noch um oral history. Beide Formen setzen auf freies Sprechenlassen. Im Sinne von Zeitzeug:inneninterviews wurden Quellen produziert, die Aufschluss ergeben können über die im Fokus stehenden Entwicklungsprozesse. Subjektivität ist dabei kein Mangel; in der Interaktion der verschiedenen Perspektiven lässt sich jedoch ein umfassenderes Bild dieser „Epoche“ zeichnen.

Dank

Diese Publikation beruht auf dem großen Einsatz meiner Interviewpartner:innen. Sie sind noch einmal tief eingestiegen in jahrzehntelang zurückliegende Arbeitsprozesse, haben sich der Stationen ihres biografischen und wissenschaftlichen Werdegangs, der Entwicklung bestimmter Forschungen und Argumentationen vergewissert und an Kolleg:innen und Kooperationspartner:innen erinnert, die wesentlich für ihre Arbeitszusammenhänge waren. Sie haben dafür ihre Arbeiten noch einmal in die Hand genommen, Unterlagen durchgesehen und sich auf ein Interview vorbereitet, das unter widrigen Bedingungen der Pandemie überwiegend per Videokonferenz stattfand. Und sie haben die dann vorliegenden Transkripte bearbeitet, sachlich und mit Quellen ergänzt und falsch erinnerte Zusammenhänge nach bestem Wissen korrigiert. Mein Dank

gilt also ihnen für Anstrengung und Zeit, die sie in dieses Projekt investiert haben: Georg Auernheimer, Ursula Boos-Nünning, Stefan Gaitanides, Franz Hamburger, Leonie Herwartz-Emden, Marianne Krüger-Potratz und Wolfgang Nieke.

Ein großes Merci geht an dieser Stelle an Friedhelm Schütte für vielseitigste Unterstützung und die wie immer inspirierenden Diskussionen. Bei Lisa Kleinschmidt, studentische Mitarbeiterin, bedanke ich mich für die sorgfältige Anfertigung der Transkripte, für ihre inhaltlichen Nachfragen sowie für das Korrekturlesen. Für letzte Korrekturarbeiten danke ich Mathilda Grünig, ebenfalls studentische Mitarbeiterin.

Für finanzielle Förderung der Open-Access-Publikation schulde ich Dank: der Max Träger Stiftung und der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Literatur

- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2017): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: trafo.K. (Hrsg.): Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Zwischenräume #10, S. 1. Online: <http://trafo-k.at/schriftenreihe/> [07.03.2021]
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster. S. 270–290
- Müller, Franz J. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbegleiterInnen der Inklusion. Band 1 und 2. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn 2006
- Paletschek, Sylvia (2012): Berufung und Geschlecht. Berufungswandel an bundesrepublikanischen Universitäten im 20. Jahrhundert. In: Hesse, Christian/Schwinges, Rainer Christoph (Hrsg.): Professorinnen und Professoren gewinnen. Zur Geschichte des Berufungswesens an den Universitäten Mitteleuropas, Basel 2012, S. 307–352

Entdeckung von (wissenschaftlichen) Allianzen: Besonderheiten und Kontinuitäten zeithistorischer Positionen der frühen Phase der Pädagogik und Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Sabine Jungk

„Die Herstellung einer Bereitschaft zu solidarischem Handeln ist ein langwieriger gesellschaftlicher Lernprozeß“ (Akpinar et al., 1980, S. 240f.)

Im November 2011 wurden die Morde der neo-nationalsozialistischen Terrorgruppe „Nationalsozialistischer Untergrund“ bekannt: Acht Menschen mit türkischen, einer mit griechischen Wurzeln und eine deutsche Polizistin wurden ermordet¹. Lange ignorierten Polizei und Sicherheitsbehörden eine mögliche Täterschaft von rechtsextremer Seite, Opfer und Familien wurden vielmehr selbst dem Tätermilieu zugeordnet und auch in der Presse mit Stereotypen überzogen („Döner-Morde“). Wichtiges Beweismaterial wurde vom Verfassungsschutz vernichtet. Im Februar 2020 veröffentlichten die neuen deutschen Organisationen nach den rassistischen Morden in Hanau ein „Manifest für eine plurale Gesellschaft“: „Wir sind enttäuscht von den etablierten Parteien. Statt eindeutiger, demokratischer Haltung und Rückgrat für die plurale Gesellschaft erleben wir, wie viele von ihnen Rhetorik und Inhalte von stramm Rechten übernehmen.“ Als Migrant:innen, People of Color und Schwarze Menschen konstatierten sie: „Das ist auch unser Land. Und wir machen es erst zu dem, was es ist: eine postmigrantische Gesellschaft in einer demokratischen Republik.“ Sie forderten „einen radikalen Ausbau der Ressourcen für den Schutz der Menschen in Deutschland und gegen Hetze im Internet“, vor allem aber „Investitionen in Prävention und eine entsprechende Gesellschaftspolitik, die Rassismus und Antisemitismus ächtet“, Wahlrecht für alle und eine konsequente Bildungsreform. In einer Pressemitteilung der Bundeskonferenz der Migrant*innenorganisationen (BKMO) vom 27. Februar 2020 formulierte Farhad Dilmaghani:

Wir sind Experten für die Einwanderungsgesellschaft. Wir wollen konkrete und wirksame Veränderungen im Kampf gegen Rassismus und

¹ Auch die rechtsextreme, antisemitische Bedrohung jüdischen Lebens in Deutschland nimmt zu; der Attentäter von Halle wollte in der Synagoge am 9. Oktober 2019, dem Jom Kippur-Tag, ein „Massaker“ anrichten – als dies scheiterte, tötete er zwei Menschen außerhalb und verletzte zwei weitere schwer.

Rechtsextremismus. Das wollen wir miteinander statt gegeneinander entwickeln. Die Toten mahnen uns. Es gibt viel offizielles und inoffizielles Gedenken. Das ist wichtig. Aber es gibt zu wenig Fortschritt.

Wenig Fortschritt – aber doch gravierende Unterschiede zu der Situation der Migrationsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren, hervorzuheben: Es sind Migrant:innen und People of Color, die vermehrt öffentlich sprechen, die sich stärker organisiert haben und als selbstverständliche Mitglieder dieser Gesellschaft für ihre Schutz- und sozialpolitischen Rechte eintreten.

Dieses selbstbewusste Streiten für eine andere Position von „Minderheiten“ spiegelt sich auch im heutigen wissenschaftlichen und politisch-aktivistischen Diskurs wider, der, spiegelbildlich zur Globalisierung im wirtschaftlichen Bereich, zunehmend von globalen Einflüssen etwa in postkolonialen Theorien geprägt ist. Diese analysieren das fortgesetzte Wirken kolonialer Denk- und Machtstrukturen als tiefe Verankerung von Dichotomien, die hierarchisch auf- und abwertend Kategorien wie „zivilisiert“ versus „unzivilisiert“, „normal“ versus „abnormal“ auf das „Eigene“ und das „Fremde“ projizieren und race, gender und sexuality dabei eng verbinden (z. B. Castro Varela/Dhawan 2005, aber auch schon Todorov 1985). Auswirkungen sind die Legitimation von Ausbeutung und eine gewaltsame Subjektkonstitution des „zum Anderen gemachten“ als „inferior“ und „ohnmächtiges Opfer“, und zwar auch durch pädagogische Prozesse.

Für sich selbst zu sprechen und *spezifische*, nicht wahrgenommene Unterdrückung sowie bislang wenig vertretene Rechte einzufordern: Dafür gibt es eine Reihe von Traditionslinien und politischen Kämpfen, z. B. der Arbeiter- und Frauenbewegung. Im Sinne des zurzeit stark diskutierten Topos der „Identitätspolitik“ gilt als initiale Referenz das Manifest des Combahee River Collective Schwarzer lesbischer Feministinnen in Boston von 1977. Ein „strategischer Essenzialismus“ wurde als wirksam angesehen, um Mehrfachunterdrückungen von race, class, gender und sexuality zu bekämpfen – fundiert in den eigenen, kollektiven Erfahrungen, die als „Identität“ markiert wurden. Parallelen zur neuen Frauenbewegung der Bundesrepublik Deutschland sind unübersehbar: Ihre Unterdrückung wollten die Frauen, in einem marxistisch orientierten Sprachgebrauch, nicht mehr lediglich als „Nebenwiderspruch“ neben dem Hauptwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit, also Klasse, adressiert wissen (Metz-Göckel 1987, S. 34). Kern dieser neuen Selbstvertretung war nicht ein partikularistisches Anliegen, sondern eine *Vervollständigung* der Dimensionen zu erkämpfender sozialer Gerechtigkeit. bell hooks (1992), zentrale Protagonistin der postkolonialen Theorie, benannte als Voraussetzungen für Solidarität: ein kritisches Bewusstsein gegenüber Rassismus und die Absage an Dominanz.

Jedoch war bereits ein Pfad gelegt mit der (begrifflichen) Transformation von „Erfahrungen“ zu „Identität“ und der „strategischen“ Option des Essentialismus hin zu solchen biologisierenden Positionen, die Unterschiede der Hautfarbe etwa zum separatistischen Kriterium dafür machen, von wem politische Unterstützung zu erwarten ist und welchen (politischen) Solidarisierungen grundlegend misstraut wird. Eine Spirale zunehmend zornigerer Proteste und Abgrenzungen ist in Gang gesetzt und führt, mit breiter medialer Resonanz, immer tiefer in diskursive Schlachten. Die starke, durchaus auch Kraft gebende Emotionalität der Gegenwehr ist nicht nur einer sich selbst ermächtigenden Bewegung wie Black Lives Matter nach dem gewaltsamen Tod von George Floyd eigen, sondern auch im akademischen Diskurs verankert².

Naika Foroutan (2019) sieht die Auseinandersetzungen in der „post-migrantischen Gesellschaft“ als positives Zeichen für eine gesellschaftliche Neuordnung im Kontext von Migration. Ähnlich argumentiert Aladin El Mal-aafi (2018), dass die derzeitigen Konflikte als Indiz dafür zu lesen seien, dass Integration, nämlich Teilhabe von Minderheiten und Pluralität von Sprecher:innen zunehmend gelinge³. Die Positionen und Emanzipationsbewegungen sind von Aktivist:innen und Wissenschaftler:innen geprägt, die häufig kosmopolitisch orientiert sind und einer jungen Generation angehören. Der im Aufbruch der Identitätspolitik sich äußernde „heutige Generationenkonflikt“, so auch Steffen Vogel (2021, S. 101), resultiere nicht zuletzt aus gewachsenen Erwartungen hinsichtlich der Einlösung von Gleichheitsversprechen und symbolischer Repräsentanz etwa in der Sprache, besonders auch bei Kindern von Arbeitsmigrant:innen. Die Gegenwehr der „rituell“ als „alt und weiß“ angegriffenen, aber politisch, ökonomisch und diskursiv immer noch mächtigen Männer wiederum sei auch als eine „implizite Verteidigung ihrer angestammten Position“ zu lesen, denn die neuen Themen und Sprecher:innen verdrängten „etablierte Erklärungsmuster und Autoren“ (ebd., S. 102). Stimmt die Diagnose, so zeichnen sich gut 65 Jahre nach Beginn der Arbeitsmigration, der Gründung der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD) 1986 und über zwanzig Jahre nach den ersten jungen migrantischen Aktivitäten von Kanak Attak tatsächlich

² zur Rolle der Gefühle bei Positionen der Wissenschaftlerin und antirassistischen Aktivistin Ahmed, vgl.: Slaby (2016); ein von Aydemir/Yaghoobifarah (2020) herausgegebener Band versammelt 14 Essays von Aktivist:innen, mit deutlichen Bezügen zu theoretischen Positionen; viele Titel benennen Emotionen wie „Vertrauen“, „Liebe“, „Gefährlich“ oder „Zusammen“ – sie sprechen über den „Albtraum“, den die bundesdeutsche „Heimat“ vor allem für „marginalisierte Gruppen“ bedeutet, werben zugleich für Zusammenschluss.

³ Wie Migrant:innenselbstorganisationen als zivilgesellschaftlicher Faktor sprachmächtiger werden können, war ein Thema in: Jungk (2000).

anhaltende Veränderungen im Hinblick auf diskriminierungs- und rassismuskritische Repräsentation, gleichberechtigte Teilhabe und der Anerkennung der migrantischen Bevölkerung und von People of Color an. Angesichts der starken Polarisierung sind breite Solidarität, Bündnisse zur Veränderung der bestehenden Ordnung, Entdeckung von Allianzen umso wichtiger.

Die Praxis der Erziehungswissenschaft hat „ihre eigene Historizität und Sozialität, gesellschaftliche Prägung und kulturelle Relativität“ (Tenorth 2019, S. 44). Episteme und Kritik sind immer zeitgebunden und haben ihre eigenen historischen Schranken. Gegenüber Begrifflichkeiten, Gegenständen und Forderungen postkolonialer und identitätstheoretischer Debatten erscheinen frühere migrationsbezogene politische oder pädagogische Praxen, manche Wissensbestände und kritische Reflexionen als Reminiszenzen einer vergangenen Zeit. Sie können aber aktualisiert werden. Geschichte und Theorien der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft gehören zum curricularen Kernbestand einer akademischen Ausbildung; sie tragen im Sinne der Professionsbildung zur Verortung in eigenen (Theorie-)Traditionen bei. Die Rekonstruktion historischer Wissensbestände und praktischer Erfahrungen der „frühen Jahre“ der Sozialpädagogik im Kontext von Migration sind jedoch in den letzten Jahren in den Hintergrund gerückt; eine historisch-kritische Rückversicherung kann Aus- und Anschlüsse thematisieren.

Dass die Pionier:innen der in gesellschaftspolitische Konflikte eingelassenen Migrationsforschung sich fachlich mit ihren Arbeiten, persönlich und manche auch politisch engagiert gegen einen Mainstream der Abwehr von Migration positionierten, war die nicht ganz uninformierte Ausgangshypothese. Sie standen für einen Aufbruch in eine andere, offene Gesellschaft nach der Erstarrung nach Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und restaurativer Aufbaujahre. Damit waren sie, das bestätigen die hier versammelten Erzählungen, auch Wegbereiter:innen von Positionen der jetzt zu vernehmenden antirassistischen Protagonist:innen. Die heutigen Aktivist:innen haben durch eigene Anstrengung und gegen Widerstände, aber eben auch aufgrund der *vor* ihnen in Wissenschaft und Politik erkämpften gesellschaftlichen Öffnungen endlich – und trotz aller Widersprüche und Rückschläge – eine stärkere Sprecher:innenposition in der deliberativen Demokratie erlangt.

Der Impuls zum vorliegenden Buch verdankt sich den Fragen, welche Schritte im jeweiligen Zeitkontext möglich sind, welche Kontinuitäten verdeckt, welche kritischen Positionierungen abgeschnitten wurden und sich – nicht zuletzt im Geiste von (wissenschaftlichen) Allianzen – entdecken lassen. Damit soll auch ein Denken problematisiert werden, das eine „Fortschritts-geschichte“ nahelegt, die „eine vorangegangene [wissenschaftliche, S. J.] Phase stets als defizitär darstellen muss, damit in deren Überwindung eine Verbesserung oder ein Fortschritt gesehen werden kann“ (Eigenmann, S. 99/100).

Tatsächlich diene es im wissenschaftlichen Kontext eher der „Legitimation der eigenen Subdisziplin“, dieweil sich scheinbar überholte Paradigmen als persistent erwiesen – und zwar bis in die postmigrantische Debatte hinein (ebd., S. 114⁴). In einer jüngeren Publikation mit biografischen Interviews von Wissenschaftlern wird zugespitzt das Problem „der schnellen, oberflächlichen Entwertung bestimmter [...] Forschungsansätze“ formuliert: Der Modus einer „dekontextualisierten, enthistorisierenden, verdinglichenden Rezeption“ gehe mit „Dogmatisierungsrisiken“ einher (Garz/Kraimer/Riemann 2020, S. 11).

Einige dieser historisch-migrationspolitischen Rahmungen werden im Folgenden kursorisch aufgerufen und mit ausgewählten Themensetzungen der Interviewten parallelisiert⁵. Zunächst werden die 1970er und 1980er Jahre im Hinblick auf (migrations-)politische Linien skizziert. Darauf folgt eine Darstellung ausgewählter Topoi, die in der wissenschaftlichen Entwicklung dieses Zeitraums hervortreten und als zeitgenössisch typisch charakterisiert werden können. Zunächst stehen die Ausländerpädagogik, ihre Praxis und ihre Kritik im Mittelpunkt sowie weitere Dimensionen kritischer Selbstvergewisserungen in der frühen Phase. Die Entwicklung des wissenschaftlichen Feldes in den 1980er Jahren wird im Anschluss skizziert – von „provinziellen“ Anfängen zu internationalen und interdisziplinären Anschlüssen und Vernetzungen. Dies wird kontextualisiert mit allgemeinen wissenschaftlichen Problemstellungen, vor allem im Bereich der Empirie sowie der Praxisforschung. Schließlich werden Überlegungen zu den Kategorien Kultur und Rassismus aufgerufen. Damit wird zugleich ein (nicht vollständiger) Überblick über die Struktur der Interviews gegeben und ein exemplarischer Einblick in das ermöglicht, was die Interviewten in ihren Erzählungen mit vielfältigen Details und teils übereinstimmenden, teils kontroversen Einschätzungen entfalten.

Aufbruch in den 1970er Jahren

Die Konflikte in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre in Migrationsdebatten und praktischen Gestaltungskämpfen verliefen zwischen Männern und Frauen der Mehrheitsgesellschaft unterschiedlicher *politischer* Einstellungen

⁴ Ich habe mir erlaubt, diese Figur von Eigenmann, die er auf die Phasierung „Ausländerpädagogik – Interkulturelle Pädagogik“ und damit zentral auf das frühe Phasenmodell von Nieke (1986) anwendet, in Hinblick auf die heutige Debattenkultur zu verlängern – um damit die Gefahr ahistorischen Denkens und des Geschichtsverlusts zu benennen.

⁵ Ich habe versucht, die Interviewpartner:innen möglichst gleichwertig zu Wort kommen zu lassen – wenn mir das nicht angemessen gelungen sein sollte, entschuldige ich mich mit Verweis auf spezifische Akzentsetzungen in diesem Text und der schieren Fülle der in diesem Band versammelten Aussagen.

und Gruppierungen. Es waren vor allem junge oder jüngere, weiße Menschen, die sich für Gleichstellung der Arbeitsmigrant:innen und ihrer Kinder einsetzten, doch auch Stimmen der Migrant:innen traten bald hinzu. Von 1969 bis 1982 regierte eine sozialliberale Koalition, in den Anfängen von einem bei den Anhänger:innen euphorisch aufgenommen demokratischen Modernisierungs- und Reformwillen beflügelt. Mehr Bürger:innen- und Frauenrechte, Ausbau des Sozialstaats, Umverteilung sowie größere soziale Aufstiegsmobilität durch Ausbau und Reform von Bildungsinstitutionen waren zentrale Eckpunkte der Politik. Die große Beunruhigung, die das Erstarken der rechtsextremen NPD bei Landtagswahlen zwischen 1966 und 1968 ausgelöst hatte – Höhepunkt war ein Stimmenanteil von 9,8 Prozent in Baden-Württemberg 1968 – legte sich etwas, als diese Partei 1969 auf Bundesebene den Einzug in das Parlament mit 4,3 Prozent verpasste (Hinz-Wessels/Wirtz 2003).

Eine der prägenden Rahmenbedingungen für alle Interviewten ist die prekäre Position von Migrant:innen in einer Gesellschaft, die kaum bereit war, sich als Einwanderungsgesellschaft zu definieren. Dabei gab es hoffnungsvolle Aufbrüche, z. B. die Einrichtung des Amtes eines Bundes-Ausländerbeauftragten, 1978 erstmals besetzt mit einem bedeutenden Politiker, dem gerade abgetretenen langjährigen NRW-Ministerpräsidenten Heinz Kühn (SPD). Im heute noch lesenswerten Zeitdokument, dem sogenannten „Kühn-Memorandum“ konstatierte er 1979, dass „eine nicht mehr umkehrbare Entwicklung eingetreten ist und die Mehrzahl der Betroffenen nicht mehr ‚Gastarbeiter‘ sondern Einwanderer sind“.

Ergänzend zu den bis dato alleinig verfolgten arbeitsmarktbezogenen Regulierungen entlang ökonomischer Interessen forderte Kühn ein Bündel sozial- und gesellschaftspolitischer Integrationsmaßnahmen und die „volle rechtliche und tatsächliche Gleichstellung“, denn „eine ganze Bevölkerungsgruppe [könne, S. J.] auf Dauer nicht in einem Sonderstatus belassen werden“⁶. Die zweite Zuwanderergeneration solle nicht dauerhaft vom Ausländerrecht abhängig sein, sondern einen „vorbehaltlosen Rechtsanspruch auf Einbürgerung erwerben, über den sie im entscheidungsreifen Alter (Volljährigkeit)“ endgültig entscheiden solle. Politische Teilhabe in Form des kommunalen Wahlrechts für Zuwanderer mit längerem Aufenthalt sei dringlich, da die Beteiligung „an der Gestaltung des engeren örtlichen Lebensbereiches“ zur Integration erheblich beitragen könne.

⁶ Die Gewerkschaften hatten bereits 1965 die soziale Integration als gesellschaftspolitisches Ziel erklärt und positionierten sich u. a. gegen das Rotationsprinzip, nach dem die Arbeitsmigrant:innen jeweils nach einem Jahr in ihr Heimatland zurückgehen sollten (vgl. Öztürk/Trede 2019, S. 469) – wie auch die Wirtschaft auf die Abschaffung des wenig arbeitsproduktiven Rotationsprinzips drängte.

Dieses Memorandum blieb chancenlos, auch die SPD verlieh den dort formulierten Vorstellungen immer weniger Nachdruck, und das kommunale Wahlrecht für Einwanderer ist bis heute nur für Staatsangehörige und EU-Bürger:innen gegeben. Die Forderung danach wurde bis in die 1990er Jahre wiederholt leidenschaftlich aufgerufen und vehement diskutiert – heute ist sie merkwürdig in den Hintergrund getreten. Jedoch führte das migrationspolitische Engagement im sozialliberal regierten Bundesland Nordrhein-Westfalen zum Beispiel bereits Anfang der 1970er Jahre zur Einrichtung der gewichtigen migrationspädagogischen Forschungsstelle ALFA an der PH Neuss bzw. der Universität Essen, deren Arbeiten Ursula Boos-Nünning und Wolfgang Nieke ausführlich vorstellen. Und in vielen Kommunen wurden Koordinierungseinrichtungen für Arbeitsmigrant:innen und ihre Kinder etabliert, nicht zuletzt, um den zivilgesellschaftlichen und studentischen Initiativgruppen der 1970er Jahre die schon länger eingeforderte, notwendige Unterstützung für ihr Engagement zu bieten (Akpınar et al. 1980, S. 241). Die von mehreren Interviewten als in der Frühphase zentral bezeichneten Gruppen waren nicht nur in der direkten pädagogischen Unterstützung von Migrantenkindern aktiv, sondern prangerten mit politischen Protesten und Lobbyarbeit die Recht- und Chancenlosigkeit von Arbeitsmigrant:innen und ihren Kindern an (ebd., S. 200).

Diese ersten Ansätze erhielten im Verlauf der frühen 1980er Jahre durch Begleitforschungen zu Modellprojekten der sozialen, bildungsbezogenen und beruflichen Integration von Migrant:innen, auch in konservativ regierten Bundesländern und Kommunen, weitere Impulse. Franz Hamburger wirkte z. B. bei dem Ludwigshafener Projekt KAAL prominent mit, wie in seiner Erzählung nachzulesen. Großer Verdienst kam in dieser Phase staatlicher Zurückhaltung oder Verweigerung Stiftungen zu. Die Robert Bosch Stiftung zum Beispiel finanzierte in den 1980er Jahren nicht nur das Projekt KAAL, sondern eine Vielzahl dieser sozialpädagogischen und bildungsbezogenen Projekte und ihre Begleitforschung. Das Engagement der Freudenberg Stiftung führte an vielen Standorten zur festen Verankerung sogenannter Regionalstellen zur Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen (RAA), die in NRW durch Kofinanzierung mit Landesmitteln zu prägenden (sozial-)pädagogischen Einrichtungen in Kommunen mit definiertem Migrationsanteil wurden.

Auch Migrant:innen selbst verschafften sich in den 1970er Jahren verstärkt Gehör – und konnten auf solidarische Unterstützung von nicht-migrantischen Mitstreiter:innen setzen. Beispielhaft zu nennen sind die vermehrt entstehenden Selbstorganisationen der Migrant:innen und die Gründung von Dachverbänden, vor allem mit dem Ziel, politisch einflussreicher zu werden und sich von der stellvertretenden Lobbyarbeit der sozial „betreuenden“, oft auch paternalistisch agierenden Wohlfahrtsverbände zu emanzipieren (vgl.

Jungk 2005; 2008). In Stadtteil- und Mieterinitiativen kam es im Kampf um bezahlbaren Wohnraum zu Allianzen von migrantischer und nicht-migrantischer Bewohnerschaft, von Stefan Gaitanides am Münchener Beispiel dargestellt. Hingegen waren die Ausländerbeiräte, als Kompensation des versagten kommunalen Wahlrechts eingerichtet, von Beginn an schwache und letztlich scheiternde Gebilde, wie auch Franz Hamburger urteilt.

In den heutigen Diskussionen um Diskriminierung und Antirassismus sind der Faktor Arbeit wie auch die Rolle der Gewerkschaften ausgesprochen marginal. Anders damals: Stefan Gaitanides berichtet eindringlich von seinem „sozialpolitischen Damaskus“ und fortgesetzter Solidarisierung mit entrechteten Arbeitsmigrant:innen als „hautnaher“ Erfahrung, die er für Menschen in Sozialwissenschaften für unverzichtbar hält, um Empathie und widerständiges Engagement entwickeln zu können. Wichtiger Bezugspunkt für andere Interviewpartner:innen ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der sie „selbstverständlich“ und teilweise aktiv angehörten. Sie war ein wichtiger Koalitionspartner für Fragen der Schul- oder Studienreform und hinsichtlich der Verbesserung von Bildungschancen von Migrantenkindern. Als Mitte der 1960er Jahre Konkurrenzängste zwischen einheimischen und ausländischen Arbeitern geschürt wurden⁷, betonten der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und IG Metall in einer Stellungnahme 1966 die gemeinsamen Interessen von Arbeiter:innen, unabhängig der Herkunft. Man werde sich nicht gegenseitig ausspielen lassen angesichts der „absolut widerliche[n] Aufstachelung nationaler Ressentiments“ (vgl. Öztürk/Trede 2019, S. 470). Jedoch forderten die Gewerkschaften zugleich eine „Begrenzung der Migration“ (ebd., S.471). Mit zunehmenden Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen der Gewerkschaften seit den späten 1960er Jahren wurden diese Interessensvertretungen für immer mehr Arbeitsmigrant:innen „politische Heimat“. 1986 forderte der DGB das kommunale Wahlrecht für Migrant:innen und mit der Aktion der Gewerkschaftsjugend „Mach meinen Kumpel nicht an“ wurde er ein offensiver Mitstreiter gegen wachsenden Rassismus (ebd., S. 474ff.).

Das ist die andere Seite: War die NPD im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre bedeutungslos geworden, so gab es rassistische und rechts-extremistische Kontinuitäten und neue Formierungen – und zwar bis hinein in die Wissenschaft: Mit „dem Begriff der Überfremdung [ließen sich, S. J.] nicht nur Ängste in der breiten Bevölkerung schüren“ (Wagner 2014, S. 285). Im „Heidelberger Manifest“ von 1981 postulierten Wissenschaftler die

⁷ z. B. titelte die Bild-Zeitung 1966: „Gastarbeiter fleißiger als deutsche Arbeiter?. Die Stellungnahme wurde im gemeinsamen Namen von DGB und IG Metall herausgegeben.

„Unmöglichkeit der Integration großer Massen nichtdeutscher Ausländer“ und die „Unterwanderung des deutschen Volkes“; wenig später gründete sich aus diesem Kreis der rechtsextremistische „Schutzbund für das Deutsche Volk“ (ebd., S. 287f.). Franz Hamburger greift im Interview dieses Ereignis auf und thematisiert die explizite Adressierung von Rassismus in der politischen Gegenwehr.

Die 1980er Jahre: Das „verlorene Jahrzehnt“

Die 1980er Jahre gelten in der Migrationsforschung als „verlorenes Jahrzehnt“, wie es 1993 Wissenschaftler:innen im „Manifest der 60“ anprangerten, verbunden mit der Forderung nach Anerkennung der Einwanderungssituation und wirksamer Integrationspolitik (Bade 1994). Klaus Bade (2017, S. 28) erinnert das „lange argumentative Anrennen gegen politische Gummiwände“ in der Ära der christlich-liberalen Koalition unter Kanzler Helmut Kohl, insbesondere in den Jahren 1982 bis 1989, als Friedrich Zimmermann, CSU, Bundesminister des Innern war. Der migrationspolitische Aufbruch der späten 1970er Jahre wurde zunichte gemacht. Im Zuge der konservativen Wende sollte die „Gastarbeiterära“ sowie auch die Debatte darüber, ob die Bundesrepublik ein Einwanderungsland sei, entschieden mit „Nein“ beendet werden. Zugleich aber entstanden Neue Soziale Bewegungen, die Partei der Grünen (Grün-Alternative Listen) wurde gegründet: Anzeichen für weitere Öffnungsprozesse und Orte der Multikulturalismus-Diskussion, der Akzeptanz und positiven Bewertung von Einwanderung, breit auch in den Sozialprofessionen debattiert (vgl. Hamburger et al. 1983). Die Verwurzelung von (Sozial-)Wissenschaft in den gesellschaftlichen Zusammenhängen der Zeit kennzeichnet Franz Hamburger im Interview deutlich, und nicht als Nachteil: „Die Wissenschaft in dieser Zeit und in diesen Disziplinen ist sehr stark eine Wissenschaft, die gesellschaftliche Problemlagen und Problemdefinitionen aufnimmt und verarbeitet“. Die schon zuvor herrschende Forderung einer „Integration auf Zeit“ wird von den hier versammelten Zeitzeug:innen kritisch kommentiert. Nun aber wurde versucht, politisch in einen Zustand vor der Arbeitsmigration zurückzukehren: mit Hilfe der sog. Rückkehrförderung, deren Bezeichnung als „Hau-ab-Prämie“ Wolfgang Nieke thematisiert. 1983 kehrten 300.000 Arbeitsmigrant:innen zurück in ihre Herkunftsländer, die Verunsicherungen durch eine ungewisse Bleibeperspektive für die Gebliebenen forderte Pädagogik und Soziale Arbeit neu.

Erst 1990 kam es zu einer Reform des Ausländerrechts durch Bundesinnenminister Schäuble, ein „wichtiger Schritt voran“, der aber im „Trubel der Wiedervereinigung“ und vor allem in den pogromartigen „Exzesse[n] auf den Straßen“ unterging (Bade 2017, S.28). Liselotte Funcke, FDP, trat 1991 demonstrativ vom Amt der Ausländerbeauftragten zurück, weil sich

Bundeskanzler Kohl ihren Reformeingaben zur Entspannung der Situation verweigerte (ebd.)⁸.

Dass unterhalb der großen migrationspolitischen Linie der Abwehr eine Vielzahl an engagierten Projekten durchgeführt wurden, war bereits Thema. Als wissenschaftliche Diagnose bildete sich allerdings heraus, dass diese Sondermaßnahmen zu wenig bewirkten, zu kurz griffen angesichts strukturell unzugänglicher Regeleinrichtungen. Auf Basis dieser Erfahrungen wurde das Paradigma der Interkulturellen Öffnung entwickelt und 1994 erstmals unter diesem Titel in die Debatte gebracht, mit großer Unterstützung der neuen Ausländerbeauftragten Cornelia Schmalz-Jacobsen (vgl. Jungk 2001). Stefan Gaitanides ist einer der zentralen, kontinuierlich mit der wissenschaftlichen und praktischen Weiterentwicklung dieser Aufgabe beschäftigten Pioniere. Er nimmt echte Veränderungen wahr, positive Wirkungen des Ansatzes. Dies ordnet er den deutlichen migrationspolitischen Reformen ab 1998 unter der rot-grünen Bundesregierung zu und weiteren Liberalisierungen der Gesellschaft hin zu einer neuen postmigrantischen Normalität.

Kritik der Ausländerpädagogik: Weder die (zivilgesellschaftliche) Praxis im Fokus noch eine wissenschaftliche „Disziplin“

Wie sich der Kern der zeitgenössischen Kritik an der Ausländerpädagogik und andere relevante Streitpunkte innerhalb der Community für die Protagonist:innen darstellten, war ein zentraler Fokus der Interviews. Diese (Selbst-)Kritik der frühen Phase entstand in zeitlicher Parallelität zu einer sich verstärkenden gesellschaftlichen Polarisierung: zwischen links-alternativen und liberalen Milieus, neokonservativer Abwehr und rassistischer Aggression.

Besonders deutlich lässt sich in den Interviews erkennen, was die reichhaltig in Publikationen dokumentierte Auseinandersetzung *nicht* war: Sie zielte erstens nicht auf die Kritik an in diesem Bereich engagierten Praktiker:innen in Sozial- und Bildungseinrichtungen oder gar der zivilgesellschaftlichen Initiativgruppen ab. Außerwissenschaftliche Impulse, von Studierenden, einzelnen Dozent:innen und der Zivilgesellschaft hätten erst für die öffentliche und erziehungswissenschaftliche Präsenz des Themas gesorgt, so Franz Hamburger (vgl. auch Schmidtke 2006). In dieser Praxis waren und sind die meisten der Interviewten tief verankert, mit eigenem politischem Engagement,

⁸ Wenn Sara Ahmed, die in ihren Arbeiten anklagt, dass Antidiskriminierungspolitik wirkungslos bleibe, nicht „performativ“ werde (Ahmed 2011), von ihrer Professur in London 2016 wegen ungenügender Maßnahmen gegen „sexual harassment“ zurückgetreten ist (vgl. Slaby 2016, S. 1), so scheinen hier Parallelen einer persönlich radikal-konsequenten Haltung auf.

mit thematisch spezifischen Lehrangeboten auf Wunsch der Studierenden und außerschulischen Lernhilfen für Kinder mit Migrationshintergrund, mit ihrer Forschung und Weiterbildungen von Professionellen – und sehr oft mit persönlichen Beziehungen zu Migrant:innen in praktischen, politischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen.

Der Qualifizierung pädagogischen Personals wurde ein hoher Stellenwert zugemessen, wie der Lehrerfort- und Weiterbildung in der Forschungsgruppe ALFA, die vom nordrhein-westfälischen Ministerium damit beauftragt worden war, oder der Weiterbildung von Erzieherinnen im Ludwigshafener Projekt KAAL, von dem Franz Hamburger berichtet. Fachkräfte, die sich besonders für die Kinder engagierten und mithalfen, eine adäquate Pädagogik zu erproben, seien in ihrer Institution häufig nicht eben wertgeschätzt worden. Der „riesige gesellschaftliche Bedarf an Wissen“, so Leonie Herwartz-Emden, war auch in den 1990er Jahren keineswegs gestillt. Jedoch forderte das Engagement in diesem gesellschaftspolitisch stark noch von Schließungen dominierten Feld spezielles Durchhaltevermögen und war nicht immer von Erfolg gekrönt. So berichtet Stefan Gaitanides von starker Ablehnung seiner Forderungen nach interkultureller Öffnung z. B. durch die Leitung kommunaler Träger der Jugendzentren Anfang der 1970er Jahre. Franz Hamburger war mit hartleibigen, manchmal vergeblichen Beratungen z. B. im Rahmen einer Landes-Enquete-Kommission konfrontiert. Die Durchsetzung von Innovationen, so seine Erfahrung, hing von jeweiligen Führungspersönlichkeiten wie kommunalen Dezernenten und ihren eher subjektiven Entscheidungen ab. Leonie Herwartz-Emden wiederum stieß auf starke Abwehrreaktionen gegenüber ihren Erkenntnissen über die familiäre und berufliche Orientierung von Frauen mit Migrationserfahrung, selbst in feministischen Kreisen.

Wenn die Vorstellung, die Kritik der Ausländerpädagogik sei auf die Praktiker:innen bezogen gewesen, ein grobes Missverständnis ist, so ist sie zweitens nicht als Kritik einer wissenschaftlichen Disziplin zu verstehen. Denn, so die Interviewten übereinstimmend, eine solche auch nur halbwegs konturierte wissenschaftliche Richtung war schlichtweg nicht existent. Man solle „sich wirklich nicht einbilden, dass es da eine wissenschaftliche Disziplin gab“, so Georg Auernheimer. Eine „Theorie der Ausländerpädagogik im eigentlichen Sinne gibt es gar nicht“, konstatiert Ursula Boos-Nünning, um fortzufahren: „Selbst wenn die Kritik an der Ausländerpädagogik berechtigt ist, glaube ich, dass wir in der Diskussion weiter waren, als es nach dieser ganz schlichten Argumentationsweise erscheint... Vieles, was in Theorie und Praxis der Ausländerpädagogik gelaufen ist, waren nicht die Positionen und Praktiken, die wir uns gewünscht hatten. Dieses gilt mehr für die Politik und die Praxis als für die Theorie“. Und um es mit Leonie Herwartz-Emden zu formulieren, waren „ausländerpädagogische“ Vorstellungen weniger in einem geschlossenen

theoretischen Konzept des Fachgebietes, sondern insbesondere in den Maßnahmen, die Schulverwaltungen erließen, zu finden [...] – und in den Köpfen der Verantwortlichen vor Ort“.

Kern der Kritik der Ausländerpädagogik: Die politisch-administrative Umsetzung

In dieser Kritik der politisch-administrativen Umsetzung einer Sonder-Beschulung von Kindern der Arbeitsmigrant:innen mit sehr ungünstigen Effekten hinsichtlich ihrer Bildungschancen sind sich die Interviewten einig. Das ist der Kern der Kritik der Ausländerpädagogik: Segregation, Besonderung und Anpassung an eine deutsche Schule, die sich selbst kein Stück bewegt, Curriculum, Lehrbücher, Unterrichtsformen und -sprache nicht daraufhin befragt, was eine veränderte Schülerschaft benötigen könnte. Ursula Boos-Nünning verweist auf ihre Stellungnahmen zur schulischen Segregation der ausländischen Schüler und Schülerinnen, wie sie sich anhand der Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen von 1964 bis 1976 nachvollziehen lassen.

Ein spezifischer schul- und migrationspolitischer Streitpunkt war der Stellenwert der Muttersprache. In den vorliegenden Interviews klingt dies nur wenig an, es lag auch nicht im Interessenhorizont der Interviewerin. Auch dieser Bereich kann aber als Auseinandersetzung mit bildungspolitisch-administrativen Praxen der Beschulung von Migrantenkindern gelesen werden (vgl. dazu Eigenmann 2018, S. 112f.). Denn Muttersprachlicher Unterricht wurde (bildungs-)politisch nicht im Sinne einer Wertschätzung von Mehrsprachigkeit positiv besetzt, sondern galt als Voraussetzung der politisch gewollten Rückwanderung. Der Qualität dieses Unterrichts maß die deutsche Schuladministration nicht allzu große Bedeutung zu; Ursula Boos-Nünning berichtet von Fortbildungen für Lehrkräfte des Muttersprachlichen Unterrichts als etwas Besonderem.

Die bis heute ungenügende schulische Reform, die Ungleichheit mehr reproduziert als auflöst, beklagt vehement auch Georg Auernheimer. Auf die spätere erfolgreiche Wirkung von Forschungen „der Gruppe um Ingrid Gogolin“, insbesondere zum monolingualen Habitus der Schule, verweist Leonie Herwartz-Emden. Georg Auernheimer schließt daran an, und sieht dort „das Prinzip der Anerkennung, das [...] da wirklich zum ersten Mal zur Geltung“ kam.

Weitere Dimensionen kritischer Selbstvergewisserungen der frühen Phase

Ein Missverständnis tut sich in Hinblick auf die sogenannte kompensatorische Erziehung auf, die in summarischen Darstellungen oft als diskriminierend und häufig auch als durch eine Ressourcenorientierung überwunden dargestellt

wird. In diesem Zusammenhang ist die damals prominente soziolinguistische Theorie Basil Bernsteins über sprachliche Codes von Mittelschichts- und Arbeiterkindern zentral, die Benachteiligungen im Schulsystem erzeugten. Bernsteins Anliegen war das Gegenteil einer diskriminierenden Herabsetzung, sondern eine parteinehmende sprachwissenschaftliche Analyse, die auch seine weiteren pädagogischen Arbeiten durchzieht. In ihnen weist er auf strukturell ungleiche Bildungsvoraussetzungen und unzureichende sozialpolitische Interventionen hin, die Schule kaum kompensieren könne (Bernstein 1970; vgl. auch Schmidt/Smidt 2014). Franz Hamburger kommt zu der Einschätzung, dass die „sozialkritische Analyse der Ausgangssituation“ in der frühen Phase sehr ausgeprägt gewesen – und „in der Interkulturellen Pädagogik weitgehend verloren gegangen“ sei (vgl. dazu auch Nohl 2006, S. 23).

Er zieht eine Parallele zu einer weiteren kritischen Selbstvergewisserung der damaligen Zeit, die einem „mehr politischen Impuls“ entsprang: Die Zielgruppe nicht zum Objekt zu machen und sie durch Kategorisierung erst als Gruppe hervorzubringen. Diese Einsicht zählt bis heute zu den Grundlagen wissenschaftskritischer Positionen. Außerdem, so Hamburger, sei darum gerungen worden, wie es gelingen könne, das eigene wissenschaftliche Wirken nicht vereinnahmen zu lassen von einer Politik, die zunehmend repressiv gegenüber Einwanderern agierte. In einem von Hartmut M. Griese herausgegebenen Sammelband, „Der gläserne Fremde“, thematisierte er das Dilemma, dass sich Pädagogik „an der Diskussion über die Beschulung von Ausländerkindern beteiligen muss, ohne sich ihrer Folgerungen für die Betroffenen gewiss werden zu können“ (Hamburger 1984, S. 61). Auch Ursula Boos-Nünning verweist auf diese zeitgenössische kritische Selbstbefragung von Wissenschaft, auf die anhaltende Bedeutung der zentralen Fragen, aber auch auf die klare Antwort im Sinne der „Pflichten einer illegitimen Wissenschaft“, die sie damals mit Kolleg:innen analysierte (Boos-Nünning et al. 1984). Während die Interviewten sich also für kritisch-produktives Mitwirken entschieden oder von dieser speziellen Debatte nur wenig tangiert waren, zog H. Griese die Konsequenz, im Weiteren dieses Forschungsfeld aufzugeben. Grieses eigene Beiträge im erwähnten Sammelband sind von expliziten Zweifeln und eindringlicher Kritik hinsichtlich empirischer Forschungen gekennzeichnet, die er als exzessive Ausforschungen charakterisiert (vgl. Griese 1984)⁹.

Eine Lektüre der damaligen wissenschaftspolitischen Reflexionen im Angesicht eines befürchteten, datensammelnden Überwachungsstaates¹⁰ könnte

⁹ Franz Hamburger hält im Hinblick auf Forschungen zu Sinti und Roma dezidiert Abstinenz erforderlich.

¹⁰ Die Beiträge des Sammelbandes entstanden z.T. bereits 1980–82. Hinsichtlich des

sowohl im Lichte von „Big Data“ als auch im Kontext heutiger postkolonialer Diskurse als Frage nach dem cui bono erhellend sein – und neue Dilemmata aufwerfen, da es Daten braucht, um beispielsweise strukturellen Rassismus belegen zu können.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Protagonist:innen übereinstimmend urteilen, dass die Idee einer Ausländerpädagogik als wissenschaftlicher Richtung oder gar Theorie keinerlei Realität entspricht. Eine Spezifik der Zeit war hingegen die kritische Sicht auf das Spannungsverhältnis von Pädagogik und Politik. Georg Auernheimer thematisiert in diesem Zusammenhang seinen Anspruch, Studierenden ein kritisches „Weltbild“ zu vermitteln, eine „Vorstellung, wie die Welt läuft“ – ein Anspruch, der in den 1970er Jahren in der Pädagogik weit verbreitet gewesen sei.

Anfänge der (sozial-)pädagogischen Migrationsforschung

Die meisten der Befragten halten den Ertrag der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bis in die frühen 1980er Jahre hinein für „provinziell“ (Leonie Herwartz-Emden) oder, so Georg Auernheimer, es gab „fast nichts“. Marianne Krüger-Potratz erinnert sich, „wie mühsam in den Vor-Internet-Zeiten die Beschaffung von Informationen über Veröffentlichungen und Projekte“ war, und Franz Hamburger sieht in der Zeit nur Literatur, die „im Wesentlichen aus Qualifikationsarbeiten“ bestand. Leicht relativiert wird dies vor allem von Ursula Boos-Nünning und Wolfgang Nieke, die in Forschungs(begleit)projekten involviert waren, die durchaus wesentliche Impulse setzten; aber auch Franz Hamburger, Leonie Herwartz-Emden und Stefan Gaitanides verweisen auf erste relevante Forschungen.

Unbestreitbar war die Forschungslage eher dünn, die Wissensbestände im Aufbau – auch dies ein Hinweis, dass es eine wissenschaftliche Disziplin der Ausländerpädagogik nicht gab. Dies lässt sich bereits in der von Ursula Boos-Nünning und anderen (1990) erarbeiteten Bibliografie über die türkische Migration in deutschsprachigen Büchern 1961 – 1984 nachlesen. Ab 1975 wird ein stetiger Anstieg von Publikationen konstatiert, die aber erst zwischen 1980

Erscheinungsjahres 1984 fühlt man sich nicht nur an Orwells fiktionale Dystopie eines Überwachungsstaats erinnert; im Jahr 1983 war außerdem der „Volkszählungsboykott“ erfolgreich – eine zivilgesellschaftliche Gegenwehr gegen eine nicht-anonymisierte Vollerhebung der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland, die zum ersten datenschutzrechtlichen Urteil des Bundesverfassungsgerichts führte und das Recht auf informationelle Selbstbestimmung begründete. Leider stand H. Griese für ein Interview nicht zur Verfügung. Julia Franz (2018, S. 310) hat diese kritischen Anfragen Grieses, für heute aktualisiert, zustimmend aufgegriffen.

bis 1984 „sprunghaft“ zunahmen (ebd., S. 3). Während das Deutsche Jugendinstitut bereits Mitte der 1970er Jahre „einen kritisch bilanzierenden Überblick“ über die sozialpädagogische Arbeit der zivilgesellschaftlichen Initiativgruppen mit „Kindern und Jugendlichen ausländischer Arbeitnehmer“ erarbeiten ließ (Akpinar et al. 1980), erschienen aus den Fachgebieten der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und Psychologie erst Anfang der 1980er Jahre Fachzeitschriften mit migrationsbezogenen Ausgaben. 1982 widmete sich „psychosozial 16“ dem Schwerpunkt: „In deutscher Fremde. Zur Lage unserer Gastarbeiter“, 1983 erschien das Sonderheft 7 der Zeitschrift Neue Praxis über „Sozialarbeit und Ausländerpolitik“. 1982 bot der Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Regensburg „ohne Rahmenthema“ Franz Hamburger die Möglichkeit, „Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft“ zu thematisieren und in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Beiheft 18) zu veröffentlichen.

Ein prominenter Kristallisationspunkt für Debatten und die Beobachtung von sich entwickelnden neuen Arbeitsansätzen war die Zeitschrift „Informationsdienst zur Ausländerarbeit“ (IZA)¹¹. Sie war eher praxisorientiert ausgerichtet. Georg Auernheimer, Stefan Gaitanides und Franz Hamburger finden sich dort zusammen in einer gemeinsamen Beiratstätigkeit, ein – neben fachpolitischen oder fachhochschulspezifischen Arbeitsgruppen – als sehr produktiv wahrgenommener Arbeitszusammenhang inmitten einer eher isolierten Situation der damaligen Migrationsforscher:innen.

Wirkung in der allgemeinen (Sozial-)Pädagogik

Denn die Wirkung in die allgemeine Erziehungswissenschaft hinein wird eher als gering und wenig gelungen beurteilt. Georg Auernheimer spricht sogar von einer marginalisierten Wissenschaft; unabhängig von den Leistungen sei es so, „dass die Fachgebiete innerhalb der Erziehungswissenschaft, die eher benachteiligte Gruppen vertreten, auch wirklich am Rande bleiben.“ Marianne Krüger-Potratz resümiert, dass es in Münster zwar gelungen sei, „Migration und Bildung“ als „relevantes interdisziplinäres Thema sichtbar zu machen, nicht aber als *einen* Beitrag zu einer *innerdisziplinären* Änderung“, sodass die Interkulturelle Pädagogik „aus der institutionellen Besonderung [...] nicht herausgekommen sei. Mit genau dieser Befürchtung, einer Besonderung des „Forschungsgegenstands“ Vorschub zu leisten, hatte sich Franz Hamburger

¹¹ Informationsdienst zur Ausländerarbeit. Hrsg. vom ISS, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt/ M. Erschienen 1977–1995, fortgeführt als Migration und Soziale Arbeit.

Anfang der 1980er Jahre vehement gegen eine separate akademische Richtung der Forschung ausgesprochen (vgl. dazu Habel/Karsten 1983). Heute sieht er trotzdem eine nur geringe Adaption migrationsrelevanter Differenzierungen in der allgemeinen (sozial-)pädagogischen Forschung. Er macht dies an Fachlexika fest, für die er mit besonderer Vorliebe Artikel verfasste: „Die haben ein paar hundert oder tausend Seiten, und ich habe zwei Seiten davon geschrieben. Doch das Stichwort Migration ist ‚ausgesondert‘ worden, denn es ist zwar überall dabei, aber es findet in den anderen Stichworten keinen Platz und die Thematik bleibt isoliert“.

Ausdifferenzierung der empirischen Forschung, Praxisforschung

Einige der frühen Auseinandersetzungen um die Ausländerpädagogik müssen vor allem im Kontext mit allgemeinen, paradigmatischen wissenschaftlichen Entwicklungen und konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Positionen erklärt werden. Dies wird bei der einleitend resümierten landläufigen Kritik an der Ausländerpädagogik oft übersehen. Deutlich wird diese Verschränkung zum Beispiel im Hinblick auf die Sozialisationsforschung und die Ausdifferenzierung der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, die ihrerseits noch in den Anfängen steckten. Für die Erziehungswissenschaft hatte Roth (1958) die „realistische Wendung“ ausgerufen, um damit die geisteswissenschaftliche Ausrichtung der Pädagogik durch eine Orientierung an Empirie zu ergänzen. Dies gegen das vorherrschende Paradigma einer philosophisch und texthermeneutisch ausgerichteten Pädagogik durchzusetzen, war allerdings ein langwieriger Prozess und wurde eine andauernde Auseinandersetzungslinie, wie Leonie Herwartz-Emden eindrücklich herausstellt. Der eigentliche Durchbruch begann in den 1970er Jahren, eben zu der Zeit, in der auch die erziehungswissenschaftliche Forschung, wenn auch eher marginal, sich der Migrationsfrage zuwandte.

Zur Einschätzung früherer Forschungsergebnisse gehört auch, dass Auftrags- und Praxisforschungen gerade in den 1970er Jahren im Vordergrund standen. Die Differenz gegenüber einer Grundlagenforschung wird von den meisten Interviewten betont. Franz Hamburger definiert seine eigenen frühen Arbeiten in Ludwigsburg (Projekt KAAL) und Mainz („Ausländerbericht Mainz“) nicht als Forschung „im strengen Sinne“, jedoch als „wissenschaftlich angeleitete Expertise, Recherche, die hilfreich ist für die Entwicklung von Problemlösungen und die wichtig ist für die Ermächtigung, Selbstermächtigung der Migranten selbst“. Ursula Boos-Nünning markiert ebenfalls Unterschiede zwischen den Forschungen im ALFA-Projekt und späteren empirischen Ansätzen.

In diesem Zusammenhang ist es nicht unerheblich, dass es sich bei Praxis- und Begleitforschungen um ein Konzept handelt, das in der Bundesrepublik

erst in den 1980er Jahren etabliert und profiliert wurde. Praxisforschung ist in der Tradition des angloamerikanischen Pragmatismus viel stärker verankert als hierzulande. Anerkanntes wissenschaftliches Wissen ist in deutscher Wissenschaftstradition immer noch stärker an Grundlagenforschung, Theorienbildung, Fragen nach Ursache und Wirkung gebunden und die Skepsis gegenüber der Fähigkeit zur Erkenntnisgenerierung in der Praxis ist hoch. Im Gegensatz dazu sind im angelsächsischen Denken mit Praxisforschung zwar andere, jedoch anerkannte Formen des Wissens verbunden, die Antworten auf Fragen in spezifischen Kontexten geben. Sie soll vor allem zur Verbesserung der Praxis und zu angemesseneren Handlungsweisen verhelfen, Validierung findet in der Praxis selbst statt und es können sich Praxistheorien herausbilden – sie ist jedoch nicht ausschließlich im Sinne eines Beitrags zu verallgemeinerbaren Erkenntnissen und zum wissenschaftlichen Diskurs konzipiert. Als angewandte empirische Forschung macht sie Strukturen der Praxis zum Gegenstand und dient der Weiterentwicklung der Praxis im Sinne der – heute viel geläufigeren – Qualitätssicherung (vgl. van der Donk et al. 2014). Von solchen Forschungen berichtet Stefan Gaitanides.

Als Durchbruch auf dem Weg zur „wissenschaftlichen Anerkennung der Migrationsforschung auch über die Erziehungswissenschaft hinaus“ aber wird von den meisten das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Schwerpunktprogramm FABER – Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung gekennzeichnet; die eben zitierte Marianne Krüger-Potratz gehörte zu den Mitinitiator:innen, Leonie Herwartz-Emden realisierte in diesem Rahmen das ihre weiteren Forschungen thematisch stark beeinflussende Projekt – und an die erste Konferenz am Tag des Mauerfalls 1989 erinnern sich alle lebhaft.

Internationalisierung

Die Professionalisierung der Migrationsforschung und der interkulturellen Pädagogik war und ist zentral von internationalen und interdisziplinären Studien abhängig. Franz Hamburger, der bereits zu Beginn der 1970er Jahre in Frankreich forschte und später regelmäßig internationale Tagungen ausrichtete, beklagt, dass es insgesamt „wenig international vergleichende Forschung“ gegeben habe. Marianne Krüger-Potratz kam über die international vergleichende Erziehungswissenschaft mit überwiegend auf Osteuropa und die ehemalige Sowjetunion bezogenen Forschungen zur Beschäftigung mit Migrationsfragen. Es war ihr auch historisch inspirierter Blick, der sie die Stunde Null der Migration(-spolitik) nach 1945 infrage stellen ließ, mit Verweis auf die Lektionen, die sich aus früheren Migrationen und den Ausgrenzungen ausländischer Kinder in der Schule im Kaiserreich lernen ließen. Relevant im Kontext der Internationalisierung waren auch Forschungsprojekte

im EU-Zusammenhang, in die Wolfgang Nieke und Ursula Boos-Nünning Anfang der 1980er Jahre involviert waren. Sie hätten wichtige Impulse für eine erweiterte Perspektive der Migrationsforschung und -politik ermöglicht. Wie bedeutsam dabei die Rezeption internationaler, vor allem anglo-amerikanischer Theorieansätze war, tritt in allen Interviews hervor. Leonie Herwartz-Emden arbeitet das stark heraus; der nach ihrer Promotion angeschlossene Studienaufenthalt in den USA wurde prägend für ihre weiteren Forschungen. Ein zentraler theoretischer Kristallisationspunkt, Georg Auernheimer und Stefan Gaitanides berichten davon, wurde die Rezeption Stuart Halls in Hinblick auf die Adaption des Konzepts von Rassismus und Kulturrassismus.

Anschlüsse zur Genderforschung

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre bildeten sich Verschränkungen zwischen der Migrations- und Frauenforschung heraus, theoretisch, thematisch und teilweise auch forschungsmethodologisch. Die vergleichbaren Phänomene der Abwertung, der Naturalisierung und der binären Zuschreibungen im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse und Fremdheitskonstruktionen machten die Anschlüsse unabweislich – und verstärkten den internationalen Diskurszusammenhang. Für Marianne Krüger-Potratz und Leonie Herwartz-Emden bildeten die Theoreme der dann Genderforschung genannten Richtung nicht nur zentrale Inspiration für ihre Forschungen, die Kolleginnen aus der Genderforschung stellten zudem ein wichtiges Netzwerk für sie dar. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Mädchen und jungen Frauen mit Migrationsgeschichte benennt auch Ursula Boos-Nünning als einen wesentlichen Topos, der sich durch ihre Forschungen von Beginn an durchzieht. Die Ergebnisse führten sie sehr früh zur Kritik von imaginierten Bildern über migrierte Frauen, die Leonie Herwartz-Emden sehr ähnlich so vorgefunden hat, „dass Emanzipation etwas ist, was ‚wir‘ haben, was aber ‚die‘ nicht haben können“. Auch Franz Hamburger thematisiert die Anschlüsse zur Frauenforschung. Den Begriff der „reflexiven Interkulturalität“ habe er von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper übernommen, die das Konzept der „reflexiven feministischen Pädagogik“ entwickelt hatten. Er findet in diesem Konzept eine Positionierung, „mit der ich auch mit allen in der multikulturellen oder interkulturellen Pädagogik im Gespräch bleiben konnte“, denn es erlaube zugleich eine „Kritik der Interkulturellen Pädagogik“. Die Dilemmata aller begrifflicher Alternativen zur „Interkulturellen Pädagogik“ thematisiert Marianne Krüger-Potratz ausführlicher¹².

¹² Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Denomination der Professur von

Zur Bedeutung der Kategorien Kultur und Rassismus

Nüchtern bilanziert, gibt es kein oder kein einheitliches wissenschaftliches Feld der (sozial-)pädagogischen Migrationsforschung. Auch „die Vorstellung, wir hätten in Deutschland eine interkulturelle Forschung mit einem Paradigma, stimmt nicht mit der Realität überein“, so Ursula Boos-Nünning. Dennoch ist die (sozial-)pädagogische Migrationsforschung früh und anhaltend in besonderer Weise mit einem Vorwurf konfrontiert – der damit zugleich auf einen zentralen Kristallisationspunkt für direkte und indirekte Auseinandersetzungen hinweist: Der Kategorie der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit werde eine unangemessene Bedeutung hinsichtlich der Beschreibung und des Verstehens der Lebenspraxen und Deutungsmuster von Migrant:innen zugewiesen. Die Fixierung auf (vermeintliche) kulturbedingte Unterschiede, zumal wenn sie zum exponierten Erklärungsmuster in (sozial-)pädagogischen Dilemmasituationen gerät, wird mit dem Begriff der „Kulturalisierung“ kritisch gefasst. Die Kernprobleme eines kulturalisierenden Musters wurden schon in den Debatten der frühen 1980er Jahre reflektiert. Die Umdeutung „sozialstrukturelle[r] Problemlagen“ in „Kulturprobleme“, wenn Adressaten nach einem „ethnozentrischen Muster“ als „Ausländer“ definiert würden, analysierte zum Beispiel Franz Hamburger (1984, S. 59). In seiner Erzählung weist er diese Entwicklung vor allem der aufkommenden Interkulturellen Pädagogik zu.

Die „Erfindung“ der Interkulturellen Pädagogik steht, wie bereits erwähnt, in Zusammenhang mit einer aufkommenden Multikulturalismus-Diskussion. Mit dem Terminus sollte eine faktische gesellschaftliche Pluralität benannt und normativ auf die Anerkennung und Rechte von Minderheiten, Gleichberechtigung und Teilhabe gedrungen werden (vgl. Jungk 2020). Orientiert an Praktiken in anderen Einwanderungsländern, die Niederlande, Großbritannien, USA und Kanada, sollte eine gesellschaftliche Öffnung (nicht nur) für Migration erreicht werden. Diese Programmatik lässt sich beispielsweise an der Gründung des Frankfurter Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten im Jahr 1989 nachvollziehen, dessen Rolle Stefan Gaitanides im Interview thematisiert. Auf Initiative der Grünen sollte auf kommunaler Ebene eine Institution geschaffen werden, „die der Tatsache der Einwanderung wenigstens in Ansätzen gerecht wird und größeres politisches Gewicht hat als die Ausländerbeauftragten“ (AmKA 2009, S. 10). Es ging also um sozialstrukturelle Zielstellungen. Anerkennung bezog sich außerdem auf kulturelle Verschiedenheit, denn auch kulturelle Stereotype, Vorurteile und kulturelle Rassismen sollten aufgebrochen werden – auch

durch wissenschaftliche Forschung hierzu, freilich immer mit der Gefahr, die zu untersuchenden Kategorien selbst zu reifizieren.

Die Diskussion um den Stellenwert des Topos Kultur ist bis heute ungemein bedeutsam und wird in Identitätsdiskursen erneut virulent; er verdient deshalb genauere Betrachtung, und zwar im Kontext wissenschaftstheoretischer und -methodologischer Herausforderungen. Im Faktor Kultur kreuzen sich sehr exponiert Fragen der Empirie und der theoretischen Fassung des Konzepts, und innerhalb dieser unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsrichtungen sorgen die jeweiligen Paradigmen für weitere Differenzen.

Für Edward Said, prominenter postkolonialer Denker, sind „alle Kulturen miteinander verwoben, keine ist vereinzelt und rein, alle sind hybrid, heterogen, hochdifferenziert und nicht monolithisch“ (Said 1994, S. 30). Dem folgt der Ethnologe Werner Schiffauer (1999). Kultur sei ein „Phantom“, wenn man das obsoletere Herdersche Modell abgegrenzter Nationalkulturen zugrunde lege: Es entziehe sich, sobald man versuche, es genauer zu fassen, und ende unweigerlich in Klischees¹³. Jedoch ergäben sich Gemeinsamkeiten auf Grundlage eines kulturellen Gedächtnisses: „es ‚ist‘ zweifellos etwas da“, ein „way things to do“. Es sei jedoch eine Illusion, daraus eine „substantielle Gemeinsamkeit“ abzuleiten. Vielmehr handele es sich bei Kultur um „verhandelbare Diskursfelder“, und die „Kultur der Deutsch-Türken“ sei ein „ebenso komplexes Diskursfeld“ wie das der „deutschen Kultur“: „pluralistisch“, „differenziert“, „zerstritten“. Georg Auernheimer nutzt die gleiche Argumentationsfigur: Es gebe keine „Leitkultur“, sondern gesellschaftliche „Diskurse und Streit über kulturelle Symbolik und kulturelle Fragen“. Und er fügt hinzu: „Die gemeinsame Geschichte schafft gemeinsame Bezüge. Bei Migrantinnen und Migranten ist es meist ein zweifacher Bezug“.

Dass Etikettierungen entlang nationalstaatlicher Kriterien wertlos seien, „einfach nicht stimmen“, beschreiben Leonie Herwartz-Emden und Wolfgang Nieke als frühe Erkenntnis. Bei ihnen lässt sich nachlesen, welche Auswirkungen die je gewählten empirischen Paradigmen quantitativer und qualitativer Art für Forschungsergebnisse haben. Wolfgang Nieke erläutert am Beispiel einer seinerzeit einflussreichen empirischen Studie (Schrader/Nikles/Griese 1979) über Identitätskonflikte von Jugendlichen der zweiten Generation die Probleme von unterstellten Kausalwirkungen, die aus aggregierten Daten zu abstrakten Konzepten abgeleitet wurden. Er kontrastiert dies mit Ansätzen zur „Erhebung der subjektiven Deutungsmuster und Handlungsrouninen, der

¹³ Sein Artikel stellte eine Intervention dar in einer, angesichts der Neuregelung der Staatsangehörigkeit durch die erste rot-grüne Koalition auf Bundesebene virulenten, politisch instrumentalisierten „Leitkulturdebatte“.

sozialen Praxis“, die er gemeinsam mit Ursula Boos-Nünning realisierte, und die zu neuen und anderen Ergebnissen führten. Methodologische Herausforderungen des kontextualisierten Arbeitens oder der Dynamiken in interkulturellen Untersuchungssettings sind ausführlich auch bei Leonie Herwartz-Emden zu finden.

Kultur wird von allen Interviewten nicht in einem statischen, territorialen, essentialistischen oder homogenisierenden Sinne verstanden – eine theoretisch und empirisch erzielte Klärung in den 1980er Jahren. Sie teilen damit den kritischen Blick auf Gefahren der Kulturalisierung als übergeneralisierter Zuschreibung und reflektierten dies in Forschungen, die differenziertere Betrachtungen ermöglichten. Anders steht es um den Stellenwert, der Kultur als sozialem Phänomen und sozialer Praxis zugewiesen wird. Franz Hamburger ist im Sample derjenige, der sich am meisten vom erklärenden Potenzial von „Kultur“ distanziert. Wenn „die Definition der [pädagogischen, S. J.] Beziehung und des Problems als eines zwischen verschiedenen Kulturen“ vorgenommen werde, sei dies zwangsläufig mit Zuschreibungen verbunden, wie sehr auch „im weiteren Gang zu individualisieren oder zu personalisieren“ versucht werde. Er ist von der von ihm betreuten Dissertation Tarek Badawias (2002) inspiriert, die auf eine Realitätsverarbeitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Entwicklung einer „dritten, hybriden Identität“ hinweist, ein „Wir sind beides“ – „Wir sind weder – noch“.

Für die anderen Interviewten ist der Topos Kultur weiterhin bedeutsam, eine unverzichtbare Kategorie – nicht zuletzt im religiösen Kontext, wie von einigen Interviewpartner:innen dezidiert angeführt. Ursula Boos-Nünning argumentiert einerseits mit „unerklärter Restvarianz“ in Untersuchungen, die „auf kulturellen Faktoren basieren“ könnte. Weiter positioniert sie sich als eine Wissenschaftlerin, „die auch kulturelle Hintergründe der Kinder und Jugendlichen sowie der Familien mit Migrationshintergrund ernst nimmt. [...] Einmal gehören sie biografisch zu den Personen dazu, aber sie haben auch Rückwirkungen auf deren Position in der Gesellschaft.“ Sozialstrukturelle Faktoren könnten beispielsweise Diskriminierungen nicht erklären, da sie „Vorurteilsschemata“ nicht in den Blick nähmen. Und schließlich sei der Begriff Kultur missverstanden, wenn er als Habitus von Menschen mit Migrationshintergrund gedeutet werde, er sei ein Faktor, der „in der Kommunikation mit der einheimisch deutschen Gesellschaft zur Geltung“ komme – also relational wirkt. All dies spreche dafür, dass Kultur als Faktor in Untersuchungen bedeutsam sei. Wolfgang Nieke, der neben empirischen Arbeiten vor allem markant bildungsphilosophisch arbeitet, argumentiert, dass man Menschen, weder wissenschaftlich noch in praktischer Interaktion, nicht verstehen könne, ohne den Deutungsmusterhintergrund zu kennen. „Kultur ist das Insgesamt der Orientierungsmuster einer Sozietät“ – so lautet seine Definition, die „nicht

auf Sprache und Symbol beschränkt“ sei, sondern sich auf soziale Praktiken beziehe, und „eine Gleichartigkeit von Zuwanderungskulturen und den einheimischen Lebenswelten zu denken“ erlaube.

Leonie Herwartz-Emden plausibilisiert die Relevanz von Kultur im Kontext von Sozialisierungstheorien, als „Auseinandersetzung von Zugewanderten aller Altersgruppen mit den kulturellen Mustern und den Sozialisierungspraktiken und Mustern des Aufnahmelandes“, die sich in der Ich-Konstruktion niederschläge. Dass sowohl die soziale Lage als auch Kultur sowie weitere Faktoren von Bedeutung sind, damit umreißen Stefan Gaitanides und Georg Auernheimer ihre Position, und beide beziehen sich auf Bourdieu. Kultur diene der (eigenen) Deutung der sozialen Situation, die „Welt fassbar zu machen“ sowie zur Selbstdarstellung, die von Georg Auernheimer so genannte „Repräsentationsfunktion von Kultur“. Kulturelle Mittel, mit Bourdieu gesprochen, würden zum Distinktionsinstrument.

An solche Positionen schließen Konzepte des „Doing differences“ (Hirschauer 2014) oder „Doing culture“ (Hörning/Reuter 2004) an, die Kultur als Prozess, Relation und Praxis und, mit Bourdieu, als nicht rein symbolisch-textuell verstehen. In Praxis sind „Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen eingelagert, manchmal sogar regelrecht einverleibt. Doch die Erfahrungen, die Erkenntnisse und das Wissen werden in der Praxis immer wieder neu eingebracht, erlebt und mobilisiert“ – insofern bildeten sie ein „in der Welt sein der kulturellen Akteure“ (ebd., S. 13f.). Ganz anders aber positionieren sich poststrukturalistische Theorien. Hier verweist Kultur immer auf sozial konstruierte, herrschende Ordnungsmuster, nicht jedoch auf eine reale Entsprechung in der Wirklichkeit. Deshalb lassen sich etwa im Anschluss an Foucault zwar Sprache, Texte, Diskurse ideologiekritisch im Hinblick auf kulturelle Konstruktionen analysieren (wobei Foucault selbst seine Theoreme an historisch-empirischem Material entwickelt hat). Empirische Untersuchungen der substanziellen Wirkung kultureller Prägungen und Relationen als Praxis treten mit dem cultural turn, vor allem anglo-amerikanischer Inspiration, jedoch in den Hintergrund. Dies lässt sich als Kontext beschreiben, in dem Leonie Herwartz-Emden als ausgewiesene Empirikerin poststrukturalistisch-postkoloniale aktuelle Positionen als Wiederkehr geisteswissenschaftlicher Theoreme sieht und kritisiert. Ähnlich auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene verorten lässt sich die Auseinandersetzung von Stefan Gaitanides mit systemtheoretisch orientierten Wissenschaftlern, in der er auf die fehlende Korrespondenz zur praktischen Wirklichkeit verweist. Anders sieht es bei ideologiekritischen Verfahren aus; Stuart Halls Arbeiten sind deshalb, obgleich in einer poststrukturalistischen Diskurstheorie verankert, aber auch neomarxistisch verortet, sowohl für Georg Auernheimer als auch für Stefan Gaitanides anschlussfähig.

Die Persistenz der explizit oder implizit virulenten Kategorie von Kultur sowie die anhaltenden Auseinandersetzungen darüber lassen sich also verschiedenen Argumentationsmustern zuordnen; weitere Komplikationen ergeben sich, wenn die Ebenen der Argumentation verschwimmen. Ein Muster der Kritik wäre, dass auch heutige Forschungen die zurecht kritisierte Überbetonung von Kultur und Unterkomplexität hinsichtlich anderer (Identitäts-) Dimensionen beständig reproduzierten. Zumindest auf der Ebene theoretischer oder normativer Aussagen dürfte dies im Verschwinden sein angesichts der systematischen Lernerfolge der letzten Jahrzehnte. Herausfordernder ist es, Kulturalisierungen empirisch nicht zu reifizieren, wie Leonie Herwartz-Emden plastisch darstellt. Der Kulturalisierungs-Vorwurf könnte, zweites Muster, selbst zu einem Stereotyp geronnen sein, mit dem bestimmte Forschungsrichtungen belegt werden. Dies ist eines der Motive für das vorliegende Projekt: einzuladen zur Prüfung von Anschlüssen. Drittens kann es sich um eine politisch-aktivistische Entscheidung handeln, „Kultur“ deshalb keinen prominenten Stellenwert im Diskurs zuzugestehen, um das Augenmerk auf Rassismus zu richten. Oder, viertens, es geht um mehr als die „reflexive“ Verwendung der Kategorie Kultur, nämlich um die grundlegende Frage, ob die Kategorie Kultur (jenseits von Kunst) als substanziell relevant für menschliche Lebensvollzüge anerkannt wird. Dann handelt es sich um ein erkenntnistheoretisches Problem des Verhältnisses von Sprache, Text, Diskurs oder System zur Wirklichkeit. Diese grundlegenden wissenschaftstheoretischen Positionierungen haben mehr mit Überzeugungen als mit „Wahrheit“ zu tun; sie sind deshalb ideologiefähig und derzeit nicht letztlich zu klären.

Substanz matters – frühe Rassismuskritik

Deutlich bildet sich ab – um damit auf den Anfang des Beitrags zurückzukommen – dass Rassismuskritik in Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Migrationsforschung zwar von Beginn an präsent war, eindeutig aber nicht so dominant wie heute. Es war nicht der „Stil der damaligen Zeit“, so Ursula Boos-Nünning. Franz Hamburger verweist auf die Arbeiten seiner Kasseler Kolleg:innen, die aus einer „profilierter Erziehungswissenschaft“ heraus 1983 eine Analyse des Rassismus vorlegten¹⁴ – und erwähnt sein politisches Engagement gegen das rassistische Heidelberger Manifest. Er hatte sich allerdings auch kritisch gegen zeitgenössische antirassistische

¹⁴ Geiger, Klaus F. (Hrsg.) (1983): Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Beiträge zu ihrer Erforschung. Kasseler Materialien zur Ausländerpädagogik 5. Kassel: Eigenverlag Universität Kassel

Pädagogik gewendet, die ihm mit ihrem „direktionalen Zugang, den Rassismus austreiben zu wollen aus dem Bewusstsein“ als „zu schlicht“ erschien. Dass „antirassistische symbolische Kämpfe“ vor dem Dilemma „kurzfristiger Effekte“ stehen und sich eine Vielzahl von handlungspraktischen Problemen im „interaktiven Antirassismus“ auftut, hat später Anja Weiß (2001, S. 142–200) akribisch analysiert. Leonie Herwartz-Emden eignete sich in den USA die dortigen wissenschaftlichen Rassismus-Diskussionen an und erlebte die Selbstverständlichkeit von Anti-Rassismustrainings für Lehrkräfte. Sie beschreibt außerdem den Einfluss von antirassistisch-feministischen Kreisen um Dagmar Schultz, von afro-deutschen Feministinnen wie May Opitz (May Ayim) und der *afro-amerikanischen Feministin und Civil-Rights-Aktivistin Audre Lorde in Berlin*. Stefan Gaitanides denkt die rassismuskritische Perspektive in seinen wissenschaftlichen und praktischen Arbeiten zur interkulturellen Öffnung von Institutionen mit. Die Auseinandersetzung mit Rassismus sei auch in einem für ihn wichtigen Arbeitszusammenhang von Fachhochschulprofessor:innen „Arbeitsgruppe Interkulturelle Soziale Arbeit“ (AG IkSA) gewesen. Allerdings sei die nicht ausschließliche Fokussierung darauf auch Anlass zu Abspaltungen gewesen. Kulturtheorie und Rassismustheorie schlossen sich nicht aus, so bringt es Georg Auernheimer auf den Punkt, der beides als seinen spezifischen wissenschaftlichen Beitrag begreift. In Zusammenhängen ideologietheoretischer Projekte stark verankert, sei Rassismus für ihn nie eine rein moralische Frage des „Rassismus verurteilen“ gewesen, sondern, mit Stuart Hall, eine „Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse“.

Die Rekonstruktion einer spezifischen Phase der Wissenschaftsentwicklung im Zusammenhang von Migration und (Sozial-)Pädagogik und die Suche nach Anschlüssen zu heutigen Positionen sind die zentralen Motive für dieses Buch. Die offensichtlich spezifisch andere Qualität heutiger Auseinandersetzung mit und über Rassismus lässt sich so analysieren, dass die Rassismuskritik in den letzten Jahren vor allem das eigene Instrumentarium begrifflich-konzeptionell geschärft hat: Was genau ist mit Rassismus bezeichnet? Ein Vorurteil, eine Ideologie, also eine symbolische Repräsentation (vgl. Weiß, 2001, S. 38)? Oder handelt es sich, funktionalistisch gedeutet, um Effekte institutioneller Praktiken – mit problematischer Bestimmung dualer „Kategorien ‚Weiße‘ und ‚Schwarze‘ als einzig definierende Merkmale“, wie Miles kritisierte (ebd., S. 40)? Oder eben um ein sozial-strukturelles Phänomen, das empirisch als Diskriminierung ermittelt, gesellschaftstheoretisch interpretiert aber als unausweichlich Weiße wie Schwarze verstrickende Ideologie verstanden werden muss? Weitere neue Qualität: Die politische wie theoretische Reflexion überschreitet den Nationalstaat, weltgesellschaftliche Einflüsse des Kolonialismus, der Rassismus hervorgebracht hat, treten in den Vordergrund; die klassische (Arbeits-)Migration (in den Nationalstaat hinein) zugleich in den Hintergrund – und damit vielleicht

auch die Rolle von Arbeitsmigrant:innen als von Rassismus Betroffene? Sind sie mit „Privilegien des Weißseins“ ausgestattet oder nicht? Und wie steht dies in Zusammenhang mit der Kategorie „class“, eines etwa neomarxistisch – wie viele postkoloniale Theoretiker:innen es tun – zu analysierenden Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisses? Oder wie ist der (intersektional gedachte) Zusammenhang zu gender-Kategorien genau zu bestimmen? Es eröffnen sich neue Ansätze der Theoretisierung, die sich im Sinne einer kritischen Wissenschaft daran messen lassen müssen, ob sie Veränderungen gesellschaftlicher Praxis erreichen – eine weitere Kontinuitätslinie zu den hier versammelten Pionier:innen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2011): In: Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit: kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin/Münster: Lit, 118–138.
- Akpinar, Ünal/López-Blasco, Andrés/Vink, Jan (1980/1977): Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen. München: Juventa.
- Amt für Multikulturelle Angelegenheiten (2009): 20 Jahre AmkA 1989–2009. Frankfurt/M.
- Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (2020) (Hrsg.): Eure Heimat ist unser Altraum. Berlin: Ullstein
- Badawia, Tarek (2002): Der dritte Stuhl. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.: IKO-Verlag
- Bade, Klaus J. (1994) (Hrsg.): Das Manifest der 60. München: Beck
- Bade, Klaus J. (2017): Migration - Flucht - Integration: Kritische Politikbegleitung von der ‚Gastarbeiterfrage‘ bis zur ‚Flüchtlingskrise‘. Erinnerungen und Beiträge. Osnabrück <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2017042015828>
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.) (1994): In der Diskussion: Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. Bonn
- bell hooks (2019/1992): Black Looks. Popkultur, Medien, Rassismus. Berlin: Orlanda
- Bernstein, Basil (1970): Education cannot compensate for society. London: New society
- Boos-Nünning, Ursula/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Wittek, Fritz (1984): Krise oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik –

- Pädagogik: Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Berichte und Publikationen der Forschungsgruppe alfa 16: Essen und Landau, S. 7–34
- Bundeskonferenz der Migrantenorganisationen (BKMO): Pressemitteilung vom 27. Februar 2020. <https://www.tgd.de/2020/02/27/bkmo-fordert-konkrete-massnahmen-gegen-rassismus-und-rechtsextremismus/> [17.03.2021]
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung (Cultural studies, Bd. 12). Bielefeld: transcript
- Combahee River Collective Statement (1977): www.combaheerivercollective.weebly.com [17.03.2021]
- Eigenmann, Philipp (2018): Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren. In: Sektion historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Scheinbarer Stillstand. JHB 23. Kempten, S. 98–118
- El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transkript
- Franz, Julia (2018): Verfremdungen: Muslim_innen als pädagogische Zielgruppe. In: Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.): Der inspierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript. S. 309–334
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus/Riemann, Gerhard (Hrsg.) (2020): Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze: Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze. Opladen: B. Budrich
- Griese, Hartmut M. (1984): Vorwort und Einleitung sowie Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: Ders. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 5–16 sowie 43–58
- Habel, Werner/Karsten, Maria-Eleonara (1983): Ausländerexperten – zur Situation der Ausbildung und ihrer Kritik. In: Hamburger, Franz/Karsten, Maria-Eleonara/Otto, Hans-Uwe/Richter, Helmut (Hrsg.): Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Neue Praxis-Sonderheft 7. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand, Seite 143–159.
- Hamburger, Franz/Karsten, Maria-Eleonara/Otto, Hans-Uwe/Richter, Helmut (1983): Sozialarbeit und Ausländerpolitik – Argumente für einen sozialpädagogischen Beitrag zum Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft.

- In: dies. (Hrsg.): Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Neue Praxis-Sonderheft 7. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand, S. 3–20
- Hamburger, Franz (1984): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 59–70
- Hinz-Wessels, Annette/Wirtz, Susanne (2003): NPD, in: Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, URL: <http://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-modernisierung/bundesrepublik-im-wandel/npd.html> [05.04.2021]
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie H. 3, S. 170–191
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transkript, S. 9–15
- Jungk, Sabine (2000): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten – Instanzen gelingender politischer Partizipation? In: IZA 3-4/2000, Frankfurt/M., S. 24 – 28
- Jungk, Sabine (2001): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Ämter – eine Herausforderung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Riehle, Eckart (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Wiesbaden: VS, S. 95–115. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08059-6_5
- Jungk, Sabine (2005): Selbsthilfe-Förderung in Nordrhein-Westfalen. In: Weiss, Karin/Thränhardt, Dietrich (Hrsg.): SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 135–155
- Jungk, Sabine (2008): Zivilgesellschaftliches Potenzial von Migrantenselbstorganisationen, in: Hasenjürgen, Brigitte/Genenger-Stricker, Marianne/Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Transkulturelles und interreligiöses Lernhaus der Frauen. Ein Projekt macht Schule. Opladen & Farmington Hills: B. Budrich, S. 236- 251
- Jungk, Sabine (2020): Multikulturalität: Bildung und politische Rahmenbedingungen. In: Braches-Chyrek, Rita; Sünker, Heinz; Röhner, Charlotte (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. 2., überarb. Auflage. Opladen: B. Budrich, S. 75–86
- Kühn, Heinz (1979): Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Mecheril, Paul (2005): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz

- Metz-Göckel, Sigrid (1987): Die zwei (un)geliebten Schwestern. Zum Verhältnis von Frauenbewegung und Frauenforschung im Diskurs der neuen sozialen Bewegungen. In: Beer, Ursula (Hrsg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld: AJZ, S. 25–57
- neue deutsche organisationen – das postmigrantische netzwerk e. V. (2020): Manifest für eine plurale Gesellschaft. <https://neuedeutsche.org/de/artikel/manifest-fuer-eine-plurale-gesellschaft-1/> [27.03.2021]
- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, H. 4, S. 462 ff.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Öztürk, Nihat/Trede, Oliver (2019): Migrations- und Integrationsarbeit – wie „Gastarbeiter“ gleichberechtigte Kolleg*innen wurden. In: Hofman, Jörg/Benner, Christiane (Hrsg.): Geschichte der IG Metall. Zur Entwicklung von Autonomie und Gestaltungskraft. Frankfurt/M.: Bund-Verlag, S. 465–484
- Roth, Heinrich (1958/1967): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: ders.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover u. a.: Schroedel, S. 9–56
- Said, Edward (1994): Kultur und Imperialismus: Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schiffauer, Werner (1999): Verhandeltbare Diskursfelder. Beschwörungen eines Phantoms: die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau, 27.11.1999
- Schmidke, Hans-Peter (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S.142-161
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 132–149
- Schrader, Achim/Nikles, Bruno/Griese, Hartmut M. (19792): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.: Athenäum
- Slaby, Jan (2016): Die Kraft des Zorns Sara Ahmeds aktivistische Post-Phänomenologie. DOI: 10.14361/9783839436394-014
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deut-

- schen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. H. 58. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich, S. 43–50
- Todorov, Tzvetan (1985): Die Eroberung Amerikas: Das Problem des Anderen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- van der Donk, Cyrilla/van Lanen, Bas/Wright, Michael T. (2014): Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen. Bern: Hogrefe
- Vogel, Steffen (2021): Das Erbe von '68: Identitätspolitik als Kulturrevolution. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 4, S. 97–104
- Wagner, Andreas (2011): Das „Heidelberger Manifest“ von 1981. Deutsche Professoren warnen vor „Überfremdung des deutschen Volkes“. In: Klatt, Johanna (Hrsg.): Manifeste. Geschichte und Gegenwart des politischen Appells. Bielefeld: transcript, S. 285–313
- Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Mir war immer klar, dass sowohl die soziale Lage als auch Kultur von Bedeutung sind. Denn die Kultur dient der Deutung der sozialen Situation – Die Erzählung von Georg Auernheimer

Zugang zur Ausländerpädagogik

Wie ich zur Ausländerpädagogik gekommen bin, könnte man fast als Zufall bezeichnen. Aber Zufälle gibt es ja nie in dem Sinn. Ich war an der Universität Marburg und hatte dort eine Professur für Schulpädagogik. Man muss wissen: Der Studiengang an der Uni Marburg war damals so gegliedert, dass wir ein sehr großes Grundstudium hatten, wo man sich mit allgemeinen sozialwissenschaftlichen Fragen beschäftigt hat. Irgendwann hatte ich einfach das Gefühl des Unbehagens, dass die Studierenden gar nicht wissen können, wofür die ganzen Geschichten gut sind, die ihnen da erzählt werden, wozu die Theorie gut ist. Und da habe ich gedacht, es wäre nicht schlecht, wenn man einen Praxiskontakt herstellen würde, welcher Art immer. So habe ich 1979 Kontakt aufgenommen mit Schulen, und vor allem mit einer Gesamtschule, deren pädagogischen Leiter ich kannte. Wir hatten die Vorstellung, dass wir vielleicht Schülern helfen könnten. Und dann stellte sich heraus, was nicht verwunderlich war, dass der wirkliche Hilfebedarf bei Schüler und Schülerinnen türkischer Herkunft lag. Das war eine Kleinstadt in der Nähe von Marburg, mit einer interessanten Konstellation, Stadtallendorf. Hier (in Oberbayern) gibt es zwei ähnliche Städte, die sind entstanden nach dem Krieg mit starker Zuwanderung, und zwar zunächst von Flüchtlingen aus den deutschen Ostgebieten. Ursprünglich waren da Rüstungsbetriebe, Munitionswerke, meist im Wald versteckt, und da hatte man diese ganzen Bunker und Industrieanlagen. Dann hat sich das wahrscheinlich angeboten, die Leute dort anzusiedeln und zugleich hatte man eine Basis, auch architektonisch, für Industriebetriebe. So, das ist das Erste. Und als dann Ende der 1960er Jahre die Wirtschaft sehr stark umgekrempelt wurde, waren die Arbeitsplätze den deutschen Arbeitskräften zu schlecht, und man hat langsam Ausländer hergeholt. Und das waren vor allem Türken, die dort im Eisenwerk gearbeitet haben, und die Türkinnen haben in der Textilindustrie gearbeitet.

Der pädagogische Leiter schlug uns vor: „Ihr könntet gut Hausaufgabenhilfen machen“ – wir haben es „außerschulische Lernhilfen“ genannt, weil wir uns nicht auf Hausaufgaben beschränken wollten. Das wurde dann auch vom Ministerium unterstützt, wir haben regelmäßig Gelder bekommen. Dort habe ich, jetzt schon mal vorweggenommen, zehn Jahre lang, die ganzen 1980er Jahre, bis 1989, dieses Projekt geleitet. Es waren immer rund fünfzehn oder

auch ein paar mehr Studenten oder Studentinnen, die regelmäßig zweimal die Woche von der Universitätsstadt Marburg in die zwanzig Kilometer entfernte Stadt Stadtallendorf gefahren sind, und dort diese Hilfen angeboten haben. Das war der Beginn. Aus so einer Sache entwickelt sich dann immer mehr, da ist man natürlich in Kontakt gekommen mit türkischen Familien. Deshalb habe ich mich sehr früh für türkische Kultur interessiert, auch für die türkische Sprache. Ich habe im Laufe der 1980er Jahre zwei- oder dreimal Türkisch-Kurse besucht und Türkisch gelernt, und viele der Studierenden haben das auch gemacht. Eine hat mich weit übertroffen in ihren Türkisch-Kenntnissen. Die meisten Migrantenfamilien waren damals noch naiv in ihre Herkunftskultur eingebunden. Wir wollten ihre Lebenswelt besser verstehen. Dabei ging es nicht nur um kulturelle Praktiken. Auch die Geschichte der Türkei und die politischen Konflikte waren für uns bedeutsam.

Für den nächsten Schritt man muss Folgendes wissen: In der damaligen Zeit war diese Ausländerpädagogik, wie sie genannt wurde, nicht wirklich etabliert innerhalb der Erziehungswissenschaft. Es gab eigentlich nur zwei Publikationen, die ich jetzt aber nicht mehr nennen könnte, habe ich aber erwähnt in meiner Einführung¹, und im Übrigen gab es viel so genannte Graue Literatur. Das hatte durchaus eine kurze Tradition, denn innerhalb der ganzen sogenannten 68er-Bewegung hat man ja ganz viel mit hektographierten Papieren gearbeitet. Und so gab es viel solche Literatur, zum Teil durchaus sehr kenntnisreich und sehr informativ. Da habe ich mir gesagt, das ist eigentlich schade, dass es da so vieles gibt, das ungeordnet, unsystematisch ist, wo auch niemand wusste, wo ist der Zugriff. Und daraus entstand dann, auf meinen Vorschlag hin, beim Beltz-Verlag das Handwörterbuch „Ausländerarbeit“², nach dem Muster des bereits vorhandenen Handwörterbuchs Soziale Arbeit. Das war der erste Schritt zur wissenschaftlichen Begleitung der praktischen Arbeit.

Ich nehme es nochmal kurz zur Hand. Zum Beispiel Sprache, Zweisprachigkeit etwa, war ein Thema darin. Ein Sprachwissenschaftler, ein sehr verdienter Mann, der völlig vergessen wurde, Liebe-Harkort aus Bremen zum Beispiel, der hat dort einen Artikel geschrieben: „Was sind Sprachfertigkeiten?“. Dann wird hier, ich habe gerade zufällig die Seiten mit Sprache, Sprachkurse vor mir, Auskunft gegeben, welche Sprachkurse gibt es, Sprachdidaktik, Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, dann ein Artikel zur sozialen Sicherung – wie sieht das aus für ausländische Familien? Oder ganz generell zur Sozialberatung

¹ Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

² Auernheimer, Georg (1984) (Hrsg.): Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim: Beltz

damals. Das war ein eigener Berufszweig, auch wenn es keine wirkliche Ausbildung dafür gab. Ein Stichwort zu Schwangerschaft und Geburt, das sind zum Teil kulturelle Aspekte. Dann Schulorganisation, also Stichwort Vorbereitungs-klassen, oder dann Re-Migration, also migrationssoziologische Themen, wie sieht es aus mit der Re-Migration in die Türkei? Wie sieht es aus mit der Re-Migration nach Spanien? Woher kommen die Leute? Was ist das dort für eine Sozialstruktur? Dann: Welche Medien gibt es, Medien für ausländische Arbeitnehmer. Lehr- und Lernmittel, ausländische Lehrer, Gesundheitsdienste usw. Das war eine reine Arbeitshilfe.

1988 ist, aber das hatte natürlich einen längeren Vorlauf gehabt, mein Buch über „Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher“³ erschienen. Darin habe ich mich zum ersten Mal sozialwissenschaftlich vergewissert: Wie ist die Situation von Jugendlichen dieser Herkunft? Dazu habe ich zunächst einmal kritisch aufgearbeitet, was es so gab, zum Beispiel von Schrader und anderen⁴, die sehr stark kulturalistisch orientiert waren. Und das war eine Linie, die ich weiterverfolgt habe. Mir ging es immer darum, einerseits kulturalistische Auffassungen zu widerlegen, kritisch zu beleuchten, andererseits aber schon den Stellenwert von Kultur deutlich zu machen gegenüber manchen, die so ganz vorschnell sagten: „Kultur ist völlig belanglos“. Mir war immer klar, dass sowohl die soziale Lage als auch Kultur von Bedeutung sind. Denn die Kultur dient der Deutung der sozialen Situation. Ein religiöser Mensch wird seine Lage zum Beispiel auf besondere Art deuten.

Professur für Interkulturelle Sozialisationsforschung an der Universität Marburg

Dann ist meine Professur umgewidmet worden. Ob das an der Einsicht lag, dass sowas nötig ist, oder ob es einfach ein freundlicher Akt mir gegenüber war, dass man gesagt hat: „Der hat sich jetzt so stark spezialisiert...“? Ich kann mich zwar nicht erinnern, dass ich darauf gedrängt hätte, aber das hat dann so stattgefunden. Man muss dazu sagen, dass wir in Marburg ein relativ gutes, kooperatives Verhältnis hatten unter den Kollegen. Meine Stelle wurde dann Professur für Interkulturelle Sozialisationsforschung genannt. Sie hatte aber innerhalb des Kollegiums nicht *den* Stellenwert. Ich war mit meinem Bereich ein Einzelgänger.

³ Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M., New York: Campus

⁴ Schrader, Achim/Nikles, Bruno/Griese, Hartmut M. (1979): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.: Athenäum

Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeiten

Das bereits erwähnte Handwörterbuch, das ist einfach entstanden aus dem praktischen Bedürfnis heraus – ein Bedürfnis, das ich auch den Kollegen und Kolleginnen suggeriert habe, mir eingeblendet habe. Die Nachfrage hat mir dann recht gegeben. Das Handwörterbuch, das war eine Sammeltätigkeit mit Unterstützung einer Hilfskraft gewesen. Dagegen war dann das Buch über „Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher“ ein theoretischer Zugang. Wenn man es liest, merkt man, dass es stark von marxistischen Theorien beeinflusst ist, zum Beispiel von der Psychologie von Wygotsky, von der sogenannten Kulturhistorischen Schule, wobei ich meine, dass da viel zu gewinnen war für die Interkulturelle Pädagogik, was leider später viele überhaupt nicht mehr aufgegriffen haben. Stattdessen wurden immer die „Cultural Studies“ rezipiert, die ja auch wichtig waren. Zum Beispiel habe ich von Wygotsky vor allem eine These übernommen, die ich dann später immer betont habe: Er hat den interessanten Gedanken vor allem an der Sprache entwickelt, dass wir unser Denken nur entwickeln können mithilfe der Sprache. Ich habe immer den Studierenden gesagt, man muss sich nur vorstellen, man möchte irgendetwas nochmal erinnern oder fassen, hat aber das Wort nicht mehr parat, darunter leidet man. Das ist so ein Zugang, wo man vielleicht die Relevanz des Symbolischen verstehen kann. Gerade Kinder brauchen ganz bestimmte Symbole, das müssen nicht gleich Wörter sein, an denen sie einen bestimmten Gedanken festmachen können. Und da wurde mir klar, das kann man erweitern auf Kultur überhaupt. Kultur generell dient uns dazu, erst einmal die Welt zu fassen und für uns fassbar zu machen, aber natürlich auch dazu, uns selbst darzustellen. Über kulturelle Symbole stellen wir uns dar, was gerade bei der Jugendkultur zum Beispiel ganz deutlich wird. Ich nenne das die Repräsentationsfunktion von Kultur.

Wygotsky ist ohne Marxismus nicht denkbar, glaube ich, obwohl das nicht so unmittelbar marxistisch ist. Was ich dann auch aufgegriffen habe, war die Soziologie von Bourdieu – ein zweiter Strang. Vor allem war sein Konzept des Habitus von Interesse, also der individuellen Verkörperung der Kultur, in der man enkulturalisiert worden ist. Das habe ich mit der Psychologie von Leontjew individualisiert, der eine Differenz zwischen kultureller Bedeutung und persönlichem Sinn annimmt. Was Bourdieu Habitus nennt, lässt sich ja als allgemeine Verkörperung der jeweiligen Kultur verstehen. Von Bourdieu habe ich aber auch den Gedanken der Distinktion übernommen, also der kulturellen Mittel als Distinktionsinstrumenten. Das illustriert er sehr gut in seinem Buch „Die feinen Unterschiede“ von 1982, wie sich die Leute der oberen Klassen mit ihrem Lebensstil nach unten absetzen und umgekehrt.

Der nächste Schritt meiner Beschäftigung mit Interkultureller Pädagogik hat wieder mit Zufallskonstellationen zu tun: Die Wissenschaftliche

Buchgesellschaft hat bei Wolfgang Klafki angefragt, ob er jemand wüsste, der über interkulturelle Erziehung eine Einführung schreiben könnte. Und da hat er mich genannt. Ich habe damals gesagt, das ist momentan noch gar nicht weit genug. Man kann eigentlich über so ein Gebiet, das noch kein Fachgebiet ist, keine Einführung schreiben. Aber dann hat mich ein gewisser Herr Vogel in der Buchgesellschaft überzeugt, dass ich es doch machen sollte – und dann habe ich es gemacht. Ich kann jetzt momentan gar nicht sagen, wann die erste Auflage erschienen ist, aber ich glaube 1989/90⁵.

Kritik an der Ausländerpädagogik

Ausländerpädagogik, das war ja kein wirkliches Fachgebiet. Das würde ich auch heute im Rückblick so sehen. Das war alles nur praktisch ausgerichtet. Es gab natürlich so etwas wie Auftragsforschung, also zum Beispiel diese Gruppe ALFA⁶ in Nordrhein-Westfalen. Die hatte bestimmte Aufträge vom Ministerium, damit man ganz praktische Probleme, die es in Schulen gibt, lösen kann. Aber, ich würde nach wie vor sagen, ein wirkliches Fachgebiet war das eigentlich nicht. Was dann kritisiert wurde, waren die Auffassungen und die Tendenzen, die sich dort in dieser Arbeit herausgebildet hatten. Aber da würde ich sehr verzeihend oder großzügig sagen, die waren auch völlig verständlich *in* der damaligen Situation. Dass man zum Beispiel in erster Linie die Defizite gesehen hat, ja sicher, schulisch waren es Defizite. Also da hat die Kritik sich sehr schnell darauf gestürzt und gesagt, das ist ein Defizitansatz und die Schüler und Schülerinnen werden diskriminiert. Es ist ja auch so, dass man, um etwas beheben zu können, natürlich die Schwächen kennen muss. – Also, so entschieden sage ich das, glaube ich, auch erst heute. – Man könnte es vergleichen etwa mit dem Arzt, der muss auch zunächst mal ein bestimmtes Krankheitsbild erkennen, damit er helfen kann. Insofern war das verständlich, nur insofern nicht gut, weil die Diagnose sehr unvollkommen war. Die Defizite wurden ganz pauschal gesehen.

Ich würde sagen, diese Entwicklung war unvermeidlich. Es waren Migrantenfamilien aus unterschiedlichen Ländern hier – sehr stark war der Fokus natürlich immer auf die Türken gerichtet – und die Kinder mussten eingeschult werden. Das war nicht eine Einmal-Migration, sondern es handelte sich um Kettenmigration, es kamen immer neue Menschen. Später dann Heiraten, die transnational waren,

⁵ vgl. Anm. 1

⁶ ALFA ist das Akronym für die Forschungsgruppe „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ an der Universität-Gesamthochschule Essen, vgl. auch bei Boos-Nünning und Nieke in diesem Band

wo eine Frau kam, die erst überhaupt kein Wort Deutsch konnte, was natürlich sich auch ausgewirkt hat auf die Kinder, auf deren sprachliche Möglichkeiten. Und damit musste man irgendwie umgehen. Und so haben vor allem sowohl die Bildungspolitiker, wie auch die vor Ort praktisch „an der Front Stehenden“, nach Lösungen gesucht. Das war „Ausländerpädagogik“. Aber man sollte sich wirklich nicht einbilden, dass es da eine wissenschaftliche Disziplin gab. Das Fach war auch randständig innerhalb der Erziehungswissenschaft. Das muss man sich klar machen. Es wurde überhaupt nicht beachtet von der Hauptströmung der Erziehungswissenschaft. Es hat in den Kongressen keine Rolle gespielt und auch Publikationen wurden lange Zeit gar nicht beachtet.

Theorieentwicklung, Ideologie- und Rassismuskritik

Sie fragen mich nach den Inhalten meiner Einführung. Ich kann jetzt nicht mehr erinnern, was genau in der ersten Auflage stand, das hat sich ja immer weiterentwickelt über die verschiedenen Auflagen. Das ist wirklich ein Lernprozess gewesen von Auflage zu Auflage. Inzwischen gibt es, glaube ich, die achte. Um was ich mich von Anfang an bemüht habe: Zu sehen, was gibt es jetzt hier an wissenschaftlich beachtenswerten Ansätzen, selbst wenn sie ganz praktisch orientiert sind. Welche Ausrichtungen gibt es? Durch meine sozialwissenschaftliche Orientierung, die immer da war, habe ich auch versucht, darüber aufzuklären, was die Pull-Motive der Arbeitsmigration waren, welche Motive das Kapital hatte, auf gut marxistisch gesagt, die ausländischen Arbeiter anzuwerben. Das war ein Kapitel.

Weitere Themen waren Sprache und der Bildungsbegriff. Ich kam an sich von einer philosophischen Pädagogik her. So habe ich bildungstheoretisch versucht zu verdeutlichen, wie sich die für Bildung konstitutive Selbstreflexion über die Begegnung mit dem Fremden entwickelt. Das zeigt der Rückblick auf die Klassiker wie Humboldt. Dann den Kulturbegriff klären und so weiter. Außerdem habe ich ideologietheoretisch die Frage angegangen: „Was ist Rassismus?“. Dafür habe ich auch schon in der ersten Auflage auf englische oder britische Autoren zurückgegriffen.

Details überfordern mich jetzt aber, weil das für mich so weit weg ist. In den letzten Jahren habe ich nur noch punktuell etwas mit Pädagogik gemacht. Ich hatte völlig unabhängig von dieser pädagogischen Schiene immer Zusammenhänge, Theoriediskurse, mit marxistisch orientierten Kollegen. Ich war ja auch beim Argument⁷ beteiligt. So habe ich zum Beispiel mit Wolfgang Fritz Haug und Frigga Haug einiges gemeinsam gemacht. Ideologietheorie in

⁷ Argument Verlag, Hamburg

Anschluss an Althusser und dann an Haug war zum Beispiel etwas, was ich bereits mitbrachte als Erziehungswissenschaftler. Haug hatte mit seinen Leuten das „Projekt Ideologietheorie“ gemacht. Damit habe ich sehr stark einen theoretischen Blick gehabt auf Rassismus und nicht einfach so moralisch gedacht: Man muss Rassismus verurteilen. Hinzu kam der Ausgriff auf Großbritannien, wo das schon früher bei Stuart Hall und anderen da war⁸. Das waren, glaube ich, bestimmte inhaltliche Beiträge für das Fach, die weitergeführt haben oder weiterführen hätten können. Was ist Rassismus gesellschaftlich? Zum Beispiel, mit Stuart Hall zu sagen, Rassismus ist eine „Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse“. Das hat eine politische Komponente, die Naturalisierung ist ja Teil des alltäglichen Diskurses. Man muss nur die Medien anschauen.

Das ist vielleicht der wichtigste Punkt, dass ich mir immer die Vorstellung gemacht habe: Leute, die pädagogisch arbeiten – das war übrigens der Anspruch aller, auch der Studierenden, noch in den 1970er Jahren in der Pädagogik –, die machen nicht einfach nur ihre ganz enge pädagogische Arbeit, sondern sie brauchen ein Weltbild, sie brauchen irgendeine Vorstellung, wie die Welt läuft. Das war mein Anspruch, und deshalb: Kulturtheorie, Rassismustheorie, Migrationssoziologie ein Stück weit.

Die Studie über Sozialisationsprobleme ausländischer Jugendlicher war weitgehend theoretisch, mit Rückgriff auf Teilstudien, die es gab. Sie war sozusagen eine Sekundäranalyse. Es gab damals durchaus schon, ich glaube vor allem vom Deutschen Jugendinstitut, Studien über einzelne, meist ethnische Gruppen, und die habe ich dann interpretiert⁹. Wenn wir das Wort „ethnisch“ als Stichwort haben: Da habe ich mich auch etwas „aus dem Fenster gehängt“. Ich habe mich immer, jedenfalls in der damaligen Phase, dagegen gewehrt, dass gesagt wurde, zum Beispiel Jugendarbeit müsse völlig unabhängig von ethnischen Zusammenhängen sein, damit die Jugendlichen integriert werden. Das habe ich nie verstanden. Ich habe immer darauf gepocht, dass es eigentlich sinnvoll ist, zunächst einmal Sprachgruppen zusammen zu lassen, um auf diesem Weg Integration zu befördern.

⁸ Im Argument Verlag erschienen: Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. Das Argument, 178. Hamburg, S. 913–921 sowie ab 1994 fünf Bände mit ausgewählten Schriften Stuart Halls auf Deutsch, z. B. Hall, Stuart: Ideologie, Kultur, Rassismus (Band 1); ders.: Rassismus und kulturelle Identität (Band 2).

⁹ z. B. die Arbeit von Annita Kalpaka (1986): Handlungsfähigkeit statt „Integration“. Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Untersuchung in der Stadt Hamburg. München: DJI Verlag

Resonanz und Arbeitszusammenhänge – Informationsdienst für Ausländerarbeit

Kulturtheorie und Rassismustheorie waren also vielleicht mein spezifischer Beitrag. Über meine Einführung, die anscheinend viel verwendet worden ist, haben die Studierenden das kennengelernt. Es wurde also übernommen, aber es gab keine Auseinandersetzung. Auch das Handwörterbuch wurde offensichtlich sehr stark verwendet. Es ist mir öfter begegnet, dass Leute gesagt haben, davon müsste es eigentlich noch eine Neuauflage geben. Aber da war die Entwicklung doch so weit fortgeschritten, dass es eine völlige Umarbeitung gebraucht hätte, weil die Migration sich stark verändert hatte.

Es ging mir im fachpolitisch-praktischen Zusammenhang immer um wirklich praktische Veränderungen. So habe ich eine Arbeitsgruppe in Hessen angeregt, in der sich Leute zusammengetan haben: Das waren Ingrid Haller aus Kassel, Herbert Leuninger, ein Pfarrer, der sich sehr um die Ausländerfamilien gekümmert hat in Südhessen, Stefan Gaitanides und andere. Aus der Gruppe heraus haben wir uns auch bemüht, einen Beirat für die schon bestehende Zeitschrift „Informationsdienst zur Ausländerarbeit“ (IZA)¹⁰ zu gründen, aus der die spätere „Migration und Soziale Arbeit“ entstand, angesiedelt in Frankfurt, beim Institut für Sozialarbeit, Sozialpädagogik von der Arbeiterwohlfahrt (AWO). Dies verdeutlicht auch noch einmal institutionell: Das war ganz typisch, dass ein AWO-Institut diese Art von Arbeit übernommen hat, kein Universitätsinstitut. Also wissenschaftliche Institutionen gab es kaum. Eine Ausnahme war Nordrhein-Westfalen, aber das war eine ganz praktische Intention dort, mit der Forschungsgruppe ALFA.

Eine gute Zusammenarbeit war das, im Beirat der IZA. Wir haben regelmäßige Sitzungen gehabt. Das war nicht irgend so ein Beirat, der nur auf dem Papier steht, auf der ersten Seite der Zeitschrift, sondern wir haben uns regelmäßig getroffen, auf jeden Fall mindestens vierteljährlich. Ich glaube sogar häufiger, und haben dann Themen besprochen. Stefan Gaitanides von der Fachhochschule Frankfurt war zum Beispiel ein wichtiger Kooperationspartner. Aus der Entfernung verschwimmt das aber für mich. Eines ist noch erwähnenswert: Nach Großbritannien mit Phil Cohen hatte ich damals Kontakt, aber nicht über einen längeren Zeitraum.

¹⁰ Informationsdienst zur Ausländerarbeit. Hrsg. vom ISS, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt/ M. Erschienen 1977-1995. Heute unter dem Titel Migration und Soziale Arbeit.

Empirische Forschung

Anfang der 1990er wurde die „Einführung“ publiziert. Dann wurde meine Professur umgewidmet, statt Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik lautete mein Schwerpunkt nun „interkulturelle Sozialisationsforschung“. Und es hat sich eine weitere institutionelle Veränderung in Marburg ergeben. Dort gab es ein „Institut für vergleichende Bildungsforschung“, wie es genau genannt wurde, bin ich mir jetzt nicht mehr sicher, mit sehr vielen Mitarbeitern, die keine Aufträge mehr bekamen. Mit diesen Kollegen habe ich ein Projekt entwickelt, das ursprünglich international angelegt war – sie waren alle Fachleute, für Großbritannien, für Italien, für Schweden. Da entstand die Idee, eine Studie zu machen, ein großes Projekt, wo man die Ansätze Interkultureller Pädagogik, speziell interkultureller Schulpädagogik in diesen Ländern mit dem Ansatz in Deutschland vergleicht.

Das Projekt ist dann aber nicht international geworden; wir hatten es bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft beantragt, und es ist leider durchgefallen. Die Ironie will es, dass später ein Ethnologe, Werner Schiffauer, ein Projekt gemacht hat, das im Grunde ganz genauso angelegt war, also mit teilnehmender Beobachtung, kurz: in qualitativer Forschungsrichtung. Das sind Randgeschichten, aber interessant, wie das funktioniert im Wissenschaftsbetrieb. Der Vorsitzende der Auswahlkommission, der über die Projekte entschied, der war ein ausgesprochener, sozusagen gefuchster Empiriker im Sinne der konservativen Empirie, der konnte dem gar nichts abgewinnen. Das Projekt ist jedenfalls durchgefallen. Dann haben wir das in einem bescheideneren Rahmen an drei verschiedenen Standorten in Hessen durchgeführt, die sich auf ganz interessante Art unterschieden¹¹. Also einmal war da eine Gesamtschule in der Universitätsstadt Marburg, dann eine Mittelpunktschule irgendwo im Hinterland und die Gesamtschule in dieser vorher schon skizzierten kleinen Industriestadt Stadtallendorf. Methodologisch haben wir uns an der qualitativen Forschung orientiert mit Dokumentenanalyse, teilnehmenden Beobachtungen und so weiter. Damit haben wir verschiedene Dimensionen untersucht: Lehrer-verhaltensweisen oder wie die Schule überhaupt orientiert ist. Wir haben das Lehrerverhalten im Kontext der jeweiligen Schulkultur interpretiert. Da gab es interessante Beobachtungen: Eine Mittelpunktschule, die eigentlich gar nicht registriert hat, dass sie da Ausländer hatte, und zwar fast ausschließlich Türken, also eine einheitliche ethnische oder sprachliche Herkunftsgruppe, und

¹¹ Auernheimer, Georg/von Blumenthal, Viktor/Stübiger, Heinz/Willmann, Bodo (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster, New York: Waxmann

sich trotzdem nicht darauf einstellte. Die Studie ist dann 1996 erschienen. Das heißt, in der ersten Hälfte der 1990er Jahre haben wir daran gearbeitet. Ich habe später nochmal eine empirische Wende gemacht, direkt hin zu traditioneller empirischer Forschung, gemeinsam mit Psychologen aus Marburg, wobei ich aber stärker die qualitativen Anteile übernommen habe¹².

Wie bereits erwähnt, hatte ich Kontakte nach Großbritannien, ich war einfach neugierig und da habe ich mal Phil Cohen besucht. Aber wir haben kein gemeinsames Projekt gemacht, obwohl es vorgesehen war im Rahmen des geplanten international angelegten Projekts. Da war außerdem der Leiter einer regionalen Einheit in England, die die Arbeit mit Migrantenfamilien organisierte. Man hat einfach gesehen, wie dort gearbeitet wird. Ich meine, die eigentlichen Inspirationen, die kamen mehr von den theoretischen Ansätzen von Cohen und anderen. Cohen war sehr stark eingebunden in die „Cultural Studies“ um Stuart Hall. Ich weiß nur noch – da habe ich auch das Buch stehen¹³ –, dass er verschiedene, ganz originelle Ansätze hatte, wie er über Spiele Kinder zueinander führt, indem sie veranlasst werden, über ihre inneren Bilder voneinander nachzudenken.

Entwicklungen in den 1990er Jahren, Forschungsstelle für interkulturelle Studien an der Universität Köln

Ich habe schon vorher deutlich gemacht, in den 1980er Jahren war es noch einfach ein Händeln mit den Problemen. Wenn sich das Aufgabenfeld wirklich langsam zu einem Fachgebiet entwickelt hat, dann ist das in den 1990er Jahren gewesen, würde ich sagen.

Bezüglich der wissenschaftlichen Entwicklungen kann ich weitgehend nur von mir erzählen. Ich habe 1995 einen Ruf nach Köln bekommen und habe gewechselt. Und dort haben wir die Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) gegründet. Dort war der Soziologe Wolf Bukow, der gleichzeitig mit mir berufen worden war – das war insofern ganz interessant, weil wir völlig kontroverse Ansichten hatten. Bukow, der immer die völlige Belanglosigkeit von Kultur behauptet hat, und ich. Wir haben dann auch ab und zu öffentliche Veranstaltungen gemacht, wo wir uns gestritten haben. Er war ganz dem systemtheoretischen Ansatz verpflichtet, ist davon ausgegangen, dass Gesellschaften

¹² Ein von der Volkswagen-Stiftung gefördertes, 1998 abgeschlossenes Projekt: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich

¹³ Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung, Hamburg: Argument

nur zusammengehalten werden durch unterschiedliche Medien, wie Luhmann sagen würde. Also Medien nicht im Alltagsverständnis – gemeint sind Systeme, die in einem übergreifenden System verankert sind, und die Funktionsbedürfnisse der Gesellschaft, die garantieren den Zusammenhalt. Oder als Marxist würde ich sagen, der Markt garantiert den Zusammenhalt, oder das Geld. Ist alles richtig, aber das allein reicht vermutlich nicht, das war meine Ansicht. Die Kultur ermöglicht Verständigung, aber nicht Kultur in dem Sinne, dass es da eine Leitkultur gibt, sondern dass es Diskurse gibt in der Gesellschaft und Streit über kulturelle Symbolik und kulturelle Fragen. Die gemeinsame Geschichte schafft gemeinsame Bezüge. Bei Migrantinnen und Migranten ist es meist ein zweifacher Bezug.

Und in den 1990er Jahren bekamen sehr viel stärker die Studien über Sprache Bedeutung. Das war sicher auch ein wichtiger Beitrag, wurde zwar vielleicht zu stark fokussiert, aber natürlich war das wichtig. Zweisprachigkeitsforschung und so weiter, was ich verbinde mit Reich und Gogolin. Auch die ganze Anerkennungsfrage, gerade im Hinblick auf Sprache. Gerade wenn man sich die Publikationen von Gogolin anschaut, das Prinzip der Anerkennung, das kam da wirklich zum ersten Mal zur Geltung. Außerhalb der Pädagogik wurde es erst von Axel Honneth in der Philosophie oder von Nancy Fraser in den USA sehr stark entwickelt.

Gogolin hat sehr entscheidende Positionen innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eingenommen. Krüger-Potratz und Gogolin, die haben es irgendwie verstanden, sich im Fach zu positionieren, aber das hat jetzt das Fachgebiet als solches nicht aufgewertet, glaube ich. Das ist durchaus vergleichbar mit Sozialpädagogik oder Sonderpädagogik. Es ist interessant, dass die Fachgebiete innerhalb der Erziehungswissenschaft, die eher benachteiligte Gruppen vertreten, auch selbst am Rande bleiben. Die können theoretisch und empirisch relativ gut dastehen und einiges an Leistungen bringen – jedenfalls sind sie nicht schlechter dagestanden als andere.

Was noch zu den 1990er Jahren zu sagen ist: In Köln haben wir – Wolf-Dietrich Bukow hat da mitgezogen – innerhalb der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien sehr stark regional gewirkt. Ich habe zum Beispiel Schulen beraten. Wir haben mehrere Tagungen gemacht mit Fachleuten aus Schulen oder aus Sozialarbeitseinrichtungen, und daraus sind dann verschiedene Sammelbände entstanden. Unter anderem auch einer, den ich am wichtigsten finde, der zur Interkulturellen Kommunikation¹⁴. Ich habe da einen Ansatz vertreten, der dann, glaube ich, auch weitergewirkt hat. Dort habe ich immer

¹⁴ Auernheimer, Georg (2003, 1. Aufl.) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

betont: Es geht in der Interkulturellen Kommunikation nicht nur darum, die interkulturelle Differenz zu überwinden, sondern es sind sehr stark andere Komponenten dabei, nämlich immer schon die Klischeevorstellungen und Vorurteile, die wir haben. Und dann vor allem die Machtasymmetrie, die in so einer Kommunikation, die im Migrationszusammenhang stattfindet, meist da ist. Ich habe dankenswerterweise auch Bestätigungen gefunden in der ausländischen Literatur, also aus den USA zum Beispiel.

Das habe ich, offen gestanden, nicht selbst empirisch untersucht. Ich habe dabei Bezug genommen auf vorhandene Arbeiten, das dann theoretisch fundiert und in der Praxis die Bestätigung gefunden für meine Überlegungen. Die Machtdimension in den Blick zu nehmen, hat wahrscheinlich teilweise mit Erfahrungen im Kontakt mit Migrantenfamilien zu tun, die ich vor allem noch in den 1980er Jahren gehabt hatte. Und dann vielleicht auch einfach meine gesellschaftstheoretische Orientierung, die immer schon ein bisschen einen Blick hatte dafür, dass die Gesellschaft von Ungleichheit geprägt ist, ganz besonders die Migrationsgesellschaft.

Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen für die Forschung in der Migrationsgesellschaft, neuere Arbeiten

Auf die Frage: Hat die Interkulturelle Pädagogik Veränderungen in der Praxis angestoßen? kann ich nur sagen: Ich mache keine Schulstudien mehr, insofern habe ich keine Belege, aber Eindrücke, und was ich so lese in den Zeitungen. Da habe ich den Eindruck, es hat sich im Grunde fast gar nichts verändert. Das Einzige, was anders ist, habe ich vor kurzem gedacht – aber ob das ein Verdienst der Pädagogik ist? – dass eine stärkere Sensibilität für Rassismus entstanden ist. Aber sonst, im Bereich der Schulen, ist es ja immer auch eine Frage der materiellen Ausstattung, was man Schulen zukommen lässt. Solange da nicht mehr reingebuttert wird, mehr Strukturveränderungen stattfinden... Wenn Sie sich Bayern anschauen, da hat sich strukturell fast gar nichts geändert. Mit Auswirkungen auf Kinder mit Migrationshintergrund, natürlich, das ist doch logisch. Solange Sie die Trennungen haben in verschiedene Schularten, bleiben gut gemeinte Inhalte folgenlos. Das war die Botschaft eines meiner letzten Bücher zum Thema – das war schon der Übergang, wo langsam die Resignation begann –, aber auch in verschiedenen Aufsätzen habe ich über die Schief lagen im Bildungssystem geschrieben¹⁵. Und die Schief lagen sind strukturell bedingt, nicht nur dadurch, dass einzelne Lehrer oder Lehrerinnen

¹⁵ Auernheimer, Georg (2013; 1. Aufl. 2003) (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

aufgrund ihrer Vorurteile Schüler aus Migrantenfamilien nur für die Hauptschule empfehlen oder zu wenig fördern. Zumindest handelt es sich um verschiedene Ebenen. Mit Psychologen in Marburg habe ich, wie gesagt, Studien gemacht über die Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen, und wie sie konkret umgehen mit den Problemen. Und die andere Ebene war die mit der Struktur des Bildungssystems. Also, ich sehe nicht, was sich da viel verändert hat. Wenn ich die vielen Bände, die langen Meter Buchregale mir anschauere, und das, was dann rausgekommen ist, also...

Ich bin dann in Ruhestand gegangen, aber wie gesagt, mein Leben ist so unglaublich stark von Zufällen geprägt. Ich war kaum in Ruhestand in Oberbayern, da hat mich ein damaliger Kollege von der Universität Salzburg angesprochen. Sie hatten dort einen Studiengang „Global Studies“ eingerichtet (Anglizismen sind natürlich „in“), und er hat gemeint, ob ich dort eine Einführungsvorlesung übernehmen könnte. Zuerst habe ich das abgelehnt, dann habe ich es mir halt überlegt und es doch gemacht. Zu den Studierenden habe ich manchmal gesagt: „Das ist mein Seniorenstudium“. Ich habe mich eingearbeitet in alle möglichen, auch wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhänge, und habe dann über Globalisierung Vorlesungen gehalten, Einführungsvorlesungen. Das habe ich fünf Jahre lang gemacht¹⁶.

Inhaltlich ging es z. B. um die Fragen: Was bedeutet Globalisierung für die Staaten? Wie wirkt sich das aus, wenn Staaten miteinander mehr und mehr in Wettbewerb treten? Und sich dann attraktiv machen für Unternehmen, indem sie Steuern senken, verschiedene Auflagen reduzieren und auch arbeitsrechtliche Veränderungen vornehmen – was hat das wiederum für soziale Folgen und so weiter. Aber natürlich auch Themen wie: Was sind internationale Institutionen wie die UNO, welche Funktionen, welche Möglichkeiten haben sie? Oder auch, was bedeutet das für Kulturen? Also Transkulturalität und so weiter. Und daraus ist dann zuerst das Buch „Dimensionen der Globalisierung“ entstanden und ein weiteres über die Fluchtursachen¹⁷, wo ich mich sehr stark mit der westlichen, vor allem der US-amerikanischen Geopolitik anlege.

Das neueste Buch hat Identitätspolitik zum Thema¹⁸. Am ehesten hat das noch Anknüpfungen an die Pädagogik. Was sehr stark eine Rolle spielt bei Identitätspolitik, das ist der Aspekt der Anerkennung. Es ist ja klar, dass Gruppen, egal, ob es Frauen sind, ob es Schwarze sind, ob es Lesben sind oder Schwule, einen Kampf um Anerkennung führen. Das wird dort deutlich

¹⁶ Auernheimer, Georg (2019): Globalisierung. Köln: PapyRossa Verlag

¹⁷ Auernheimer, Georg (2018): Wie Flüchtlinge gemacht werden. Über Fluchtursachen und Fluchtverursacher. Köln: PapyRossa Verlag

¹⁸ Auernheimer, Georg (2020): Identität und Identitätspolitik. Köln: PapyRossa Verlag

gemacht. Aber natürlich gibt es auch die fragwürdige Komponente, nämlich eben den Nationalismus. Und vor allem die Neue Rechte, die Gruppe der Identitären, die das ganz stark betonen – so eine ganz irre Vorstellung von nationaler oder europäischer Identität.

Herausforderungen gibt es natürlich genug, wenn Sie mich fragen, vor allem jetzt die völlig neue Situation mit Asylbewerbern, mit Flüchtlingen. Das ist eine ganz andere Migration als vorher. Es gab das zwar vorher am Rande auch schon, aber das hatte nie den Stellenwert wie heute. Heute ist Migration fast nur noch davon bedingt. Und auf der anderen Seite die großen Veränderungen in der, ich nenne es mal „alten Migration“, in der Noch-Arbeitsmigration. Da ist die Zweite, Dritte, sogar demnächst Vierte Generation, Leute, die nur noch eine Migrationsgeschichte haben, sich aber, wie man liest, zum Teil wieder stark den Herkunftskulturen zuwenden. In dem Buch über Identitätspolitik habe ich übrigens ein Kapitel über die türkische Community, weil es ein interessanter Fall ist. Um es etwas grob zu skizzieren: Dadurch, dass sie nie wirklich hier aufgenommen wurden, dass sie immer im Provisorium lebten, und dadurch, dass der Regierungschef Erdoğan – über den man urteilen mag, wie man will – die Türkei relativ stark auf Vordermann gebracht hat, dadurch haben die Deutsch-Türken sich in der Mehrheit stark der Türkei zugewandt und sind zum Teil sowas von borniert-nationalistisch. Das ist unglaublich.

Migrationshintergrund ist nicht nur eine Variable in logistischen Regressionen, sondern etwas, worauf sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ganz einlassen müssen – Die Erzählung von Ursula Boos-Nünning

Zugang zur Ausländerpädagogik und akademischer Einstieg

Wie ich zur Migrationsforschung kam – ich würde sagen, es war Zufall. Sie müssen sich jetzt zurückversetzen in das Jahr 1971. Da gab es in Deutschland keine Ausländerpädagogik und erst recht keine Interkulturelle Pädagogik. Es gab eigentlich kaum Personen – weder in der Wissenschaft noch in der Praxis –, die sich mit dem Thema Migration beschäftigten. Einige in der Soziologie, aber auch dort nicht sehr viele mit umfangreicheren Arbeiten. Ich selbst komme nicht aus den Erziehungswissenschaften, sondern ich komme aus der Soziologie und habe im Bereich der Religionssoziologie promoviert mit einer methodologischen und methodischen Studie zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen¹. Das hatte mit Migration gar nichts zu tun; vielmehr hatte ich Katholiken in der Stadt Bochum interviewt. Dann wollte ich aber meine Tätigkeit wechseln –ich habe damals im Institut für kirchliche Sozialforschung des Bistums Essen gearbeitet – und habe mich mal so munter an Pädagogischen Hochschulen beworben und an der Pädagogischen Hochschule in Neuss eine Stelle im Bereich Soziologie bekommen. An dieser Hochschule lehrte Professor Manfred Hohmann, der 1971 einen Aufsatz über „Spanische Kinder in Industriestädten“² veröffentlichte und deshalb vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen ein Projekt avisiert bekam. Also, er hat nicht nach Projektmitteln gefragt, sondern sie wurden ihm sozusagen angeboten. Für dieses Projekt brauchte er noch weitere Personen und ich war ihm besonders aufgefallen. Aber nicht durch meine Kompetenzen in der Interkulturellen Pädagogik oder in der Pädagogik allgemein, sondern aus einem ganz anderen wichtigen Grund. Er sprach mich an, weil ich schon damals ausgewiesene empirische Forscherin war. Ich war 26 Jahre alt zu dieser Zeit, hatte im Bereich der Religionssoziologie und der Jugendsoziologie in dem Forschungsinstitut für kirchliche Sozialforschung des Bistums Essen gearbeitet

¹ Boos-Nünning, Ursula (1972): Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen. München/Mainz: Kaiser-Grünewald

² Hohmann, Manfred (1971): Spanische Gastarbeiterkinder in niederrheinischen Industriestädten. In: Unsere Jugend 23, S. 493–511. Mein Mentor und Kollege starb 2012 in Münster.

und mehrere Studien durchgeführt – nicht nur die Untersuchung, die meiner Dissertation zu Grunde lag.

Manfred Hohmann hat mich gefragt, ob ich in dem Projekt mitarbeiten wollte und ich habe Ja gesagt. Für mich war es die Chance, eine empirische Untersuchung in einem mir noch unbekanntem Feld durchführen zu können. Das Projekt damals hatte einen etwas komplizierten Namen: „Entwicklung von Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung von deutschen Lehrern für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Ein Beitrag zur Curriculum-Konstruktion im Bereich der Lehrerfort- und Weiterbildung als Ansatz zur Verbesserung der schulischen Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Es formulierte einen Anspruch. Dieser Anspruch kam nicht nur meinen empirischen Interessen entgegen – die Untersuchungen habe ich ja dann in das Projekt als eigenen Part eingeführt–, sondern es kam auch meiner politischen Grundhaltung entgegen, die darauf ausgerichtet war, die schulischen Chancen von Kindern durch Qualifizierung oder Professionalisierung des Lehrpersonals zu verbessern. Damals sagte man noch sehr ungeschützt: Lehrer, was heute ja nicht mehr sein darf. Und ich habe die wissenschaftlich-empirischen Grundlagen erarbeitet, habe die Begleitforschung entwickelt und durchgeführt und wurde, eigentlich mehr en passant, auch in die praktische Arbeit einbezogen. Ich habe dann im Rahmen der Lehrerfortbildung auch praktisch gearbeitet. Ich habe die Lehrkräfte im Umgang mit ausländischen Kindern erlebt. Ich habe mit den Lehrkräften gearbeitet und mit ihnen über ihre Arbeit gesprochen. Aber das war nicht meine Intention zu Beginn des Projektes. Wir waren ein Forschungsteam, zu dem nicht nur Manfred Hohmann als Allgemeinpädagoge gehörte, sondern auch noch Hans H. Reich³ als Deutschdidaktiker, der sich aber überwiegend auf Deutsch als Zweitsprache konzentrierte. Und wir haben das Projekt dann gemeinsam durchgeführt und jeder und jede von uns konnte seine oder ihre Interessen einbringen. Ich habe zugesagt, das möchte ich nochmals betonen, weil ich Freude an empirischer Forschung hatte, und weil ich die Gelegenheit zu einer sehr umfangreichen Forschung im Rahmen dieses Projektes bekam. Ja, das war es.

Die Forschungsgruppe ALFA

Wir haben dann eigene Räume für das Projekt (in Neuss) angemietet. Wir waren alle an der Pädagogischen Hochschule Neuss tätig und haben dort die Forschungsgruppe ALFA gegründet. ALFA heißt „Ausbildung von Lehrern Für Ausländerkinder“. Der Begriff der „Ausländerkinder“, statt „Kinder

³ Prof. Dr. Hans H. Reich: Mein Freund und Kollege starb 2019 in Landau.

ausländischer Arbeitnehmer“, ist nur wegen des schönen Akronyms reingekommen, es gab dafür keinen systematischen Grund. Das Projekt war ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission, bei dem das Kultusministerium NRW Teilfinanzier war. Nach Ablauf des Projektes haben wir, vier Jahre später, die Forschungsstelle ALFA gegründet, die dann in die Pädagogische Hochschule Neuss umzog, und diese Forschungsstelle hat eine größere Zahl von Untersuchungen in unterschiedlichen Kontexten durchgeführt. ALFA hat auch eine größere Zahl von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen hervorgebracht, die später an deutschen Universitäten tätig waren. Wir haben von 1973 bis 1984 im Themenbereich Ausländerpädagogik ein Forschungsinstitut aufgebaut, eine hektographiert veröffentlichte Schriftenreihe „Berichte und Materialien der Forschungsgruppe alfa“ mit insgesamt 16 Heften und ab 1976 eine Publikationsreihe im pädagogischen Verlag Schwann herausgegeben⁴. Dabei muss berücksichtigt werden, dass wir 1971 die erste Forschungseinrichtung im Themenbereich Ausländerpädagogik waren; damals gab es fast nur uns. 1973, 1975 und danach, wenn es auf 1980 zugeht, sind sehr viel mehr Personen in das Themengebiet eingestiegen, aber im Anfang gab es ganz wenige, die sich damit beschäftigten, und wir gehörten eben dazu.

Die Projekte, die wir nach den Modellversuchen übernommen haben, waren dann andere: Wir haben im Rahmen der EU Vergleiche zwischen mehreren europäischen Ländern erarbeitet. Ich selbst habe auch ein Gutachten für die OECD verfasst. Später haben wir für die Stiftung Volkswagenwerk ein Projekt zur Berufsorientierung von Jugendlichen ausländischer Herkunft durchgeführt. In den Jahren 1976 bis 1986 haben wir eine Vielzahl an Projekten übernommen. Die Forschungsstelle ALFA gab es bis etwa 1980. Dann hat sie sich selbst aufgelöst, zum Teil wegen personeller Veränderungen, etwa weil Manfred Hohmann schon Mitte der 1970er Jahre an die Universität Essen berufen wurde. Ich selbst war ab 1973 an der Universität Düsseldorf und ab 1981 ebenfalls an der Universität Essen tätig und Hans H. Reich ging im gleichen Zeitraum an die Universität Koblenz/Landau. Manfred Hohmann und ich haben dann in Essen das IMAZ (Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik) gegründet, welches ich viele Jahre geleitet habe. Dort haben wir die Forschungsarbeit fortgesetzt. Hans H. Reich hat in Landau eine Forschungseinrichtung gegründet. Allerdings haben wir die Schwerpunkte gesplittet. In Essen standen pädagogische Fragen und in Landau der Bereich Deutsch als Zweitsprache im Mittelpunkt.

⁴ Als erster Band erschien: Manfred Hohmann (Hrsg.) (1976): Unterricht mit ausländischen Kindern, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann

Selbstverständnis und Ausrichtung der wissenschaftlichen Arbeit

Wichtig ist mir nochmal zu betonen, dass Ausländerpädagogik damals nicht hieß: Wir helfen den ausländischen Kindern und Jugendlichen; vielmehr machte es sich die Ausländerpädagogik im Rahmen unseres Projektes zur Aufgabe, eine Qualifizierung von Lehrern zu bewirken, die Kinder ausländischer Arbeitnehmer unterrichteten, mit dem Blick auf deren Professionalisierung. Damit sollte implizit erreicht werden, dass sich die Chancen der Kinder in der Schule verbesserten. Unser damaliger Forschungs- und Diskussionsstand wird durch die Veröffentlichung des Buches „Schulbildung ausländischer Kinder“⁵ 1976 wiedergegeben, das eines von sechs Projekten der Konrad-Adenauer-Stiftung darstellte⁵.

Das erste Anliegen war demnach die Verbesserung der Lehrerfortbildung. An das Projekt zur Fortbildung der einheimischen deutschen Lehrkräfte – so würden wir heute sagen (damals sagten wir, ganz unbefangen, der deutschen Lehrer) – hat sich ein Projekt zur Fort- und Weiterbildung der ausländischen Lehrer angeschlossen. Ich habe dann im Rahmen der ALFA-Projekte an der Weiterbildung türkischer, griechischer und italienischer Lehrer gearbeitet. Sie haben im deutschen Schulsystem Muttersprachlichen Unterricht erteilt und hatten eine durchaus schwierigere Rolle, die von uns untersucht und dokumentiert wurde. Eine schwierige Rolle haben sie teilweise heute noch. Die Einbindung des Muttersprachlichen Unterrichts ist auch heute noch nicht immer gelöst. Wir haben im Rahmen des Projektes einerseits ein Weiterbildungskonzept für diese Gruppe entwickelt und in der Praxis erprobt und andererseits ein Stück Forschung betrieben – nicht so viel an Grundlagenforschung wie in dem ersten ALFA-Projekt, aber in Form der wissenschaftlichen Begleitforschung. Das Projekt war sehr stark praxisverankert. Meine Aufgabe war in diesem Kontext, die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durchzuführen. Zu evaluieren war eine meiner Aufgaben in allen ALFA-Projekten.

Es ist mir wichtig zu erwähnen, dass im Rahmen des Projektes „Fortbildung ausländischer Lehrer“ wichtige Kontakte zu hier unterrichtenden ausländischen Lehrern hervorgegangen sind. Michael Damanakis zum Beispiel arbeitete von 1985 bis 1994 an den Universitäten Essen und Koblenz-Landau in Projekten von ALFA und wurde anschließend Hochschullehrer in Griechenland. Wir haben aber nicht nur Kontakte zu den ausländischen Lehrern hier in Deutschland aufgebaut, sondern auch Beziehungen zu den Bildungseinrichtungen

⁵ Boos-Nünning, Ursula/Hohmann, Manfred/Hans H. Reich (1976): Schulbildung ausländischer Kinder. Schriftenreihe des Instituts für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung, Bonn: Eichholz

der Herkunftsländer hergestellt. Ich selbst habe mich damals mit drei Einwanderungsgruppen beschäftigt – und das ist mir wichtig zu erwähnen, weil ich einen Ansatz hatte und habe, bei dem man sich auf die konkreten Lebenssituationen und die konkreten Bedingungen der Eingewanderten einlassen muss –, und zwar mit den Eingewanderten aus Griechenland, Italien und aus der Türkei. Ich bin nicht so stark auf die türkische Einwanderung spezialisiert, wie man aufgrund meiner Veröffentlichungen meinen könnte, sondern ich habe auch immer wieder Texte zu der Situation italienischer und griechischer Kinder veröffentlicht. Ich glaube, dieses Sich-Einlassen auf diese drei Gruppen, das war der damaligen Projektarbeit geschuldet. Ein zweiter Bereich, in dem wir uns sehr früh engagiert haben, war der des Einmischens in die schulrechtliche Diskussion in Deutschland. Die OECD gab eine Studie zur schulrechtlichen Situation in drei Bundesländern in Auftrag, in der ich Nordrhein-Westfalen, Bayern und Berlin verglichen habe⁶. In dieser Studie ging es mir um die Auseinandersetzung mit den schulorganisatorischen Maßnahmen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer.

Kritik an der schulischen Segregation

Meine Stellungnahmen zur schulischen Segregation der ausländischen Schüler und Schülerinnen mündeten im Grunde in die These ein, dass alle Maßnahmen nicht auf Förderung und Integration der ausländischen Schüler ausgerichtet waren – ich bleibe mal bei der Terminologie aus der alten Zeit – sondern sie waren auf den Schutz der Einheimisch-Deutschen vor den ausländischen Schülern ausgerichtet. Es ging um den Schutz vor Klassen mit einem zu hohen Anteil an ausländischen Schülern und Schülerinnen, um die Sicherung des Lernstandards in der Klasse, der durch eine größere Zahl ausländischer Schüler und Schülerinnen als gefährdet angesehen wurde, um die Ängste der deutschen Eltern. Es könnte überlegt werden, ob heute nicht noch immer ähnliche Befürchtungen die Schulsituation von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen, aber das möchte ich jetzt nicht weiter ausführen. Es hat auch heftige Diskussionen mit Bildungspolitikern der Bundesländer gegeben. In „Deutsch lernen“ ist 1981 ein langer Artikel wider die muttersprachlichen Klassen⁷ von mir erschienen, mit, wie ich meine, sehr ausgewogener, fachlicher

⁶ Boos-Nünning, Ursula (1981): Schulmodelle für ethnische Minderheiten. Drei Bundesländer im Vergleich, Essen/Landau: Berichte und Materialien der Forschungsgruppe alfa 14

⁷ Boos-Nünning, Ursula (1981): Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen ‚Offenen Modells‘. In: Deutsch lernen 6, H. 2, S. 40–70

Argumentation. Es ist nicht nur, aber auch eine bildungspolitische Streitschrift. Die muttersprachlichen Klassen wurden damals von Bayern propagiert. Die Argumentationslinien lassen sich auch gegen die besonderen Klassen in Berlin und gegen die Vorbereitungsklassen in Langform in NRW richten. Damals wurden Schulmodelle, die die Segregation der ausländischen Schüler erlaubten, in vielen Bundesländern eingeführt. Zusätzlich wurden sie – so in Bayern – damit begründet, dass sie die Rückkehr der Schüler und Schülerinnen ermöglichen würden. Die damaligen Schulpolitiken ermöglichten die Separierung der ausländischen Schüler. Meiner Meinung nach mit sehr negativen Folgen.

Die politischen Ziele, die die Bundesländer für ihre Schulpolitik nannten, waren nicht die, die wirklich dahinterstanden. Eigentlich ging es um den Schutz der deutschen Schüler und Schülerinnen. Die ausländischen Kinder wurden dafür langfristig segregiert. Sie müssen sich das wirklich vorstellen: Sechs Jahre in Nordrhein-Westfalen, in Berlin in besonderen Klassen und in Bayern in muttersprachlichen Klassen während der gesamten Grund- und Hauptschulzeit wurden die ausländischen Schüler und Schülerinnen in eigenen Klassen unterrichtet. So wurden keine Bildungserfolge erreicht, sondern es kam aus vielen Gründen zu weniger Bildung für die Kinder, heute würden wir sagen, mit Migrationshintergrund. Die Separation und Segregation war eine wesentliche Ursache der Bildungsbenachteiligung dieser Schülergruppe durch schulorganisatorische Maßnahmen. Segregation der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund ist auch heute noch ein zentrales Thema in der Diskussion um Schulerfolge und Schulversagen. Allerdings sind die Mechanismen, die zur Segregation führen, heute ganz andere.

Um die schulorganisatorische Diskussion geht es auch in unserer EU-Studie, die den Titel hatte: „Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zu Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden“⁸. In dieser Studie haben wir uns für den europäischen Blick geöffnet. Deutschland war in den Vergleich nicht einbezogen worden. Wir haben vier Länder der EU im Hinblick auf ihre schulorganisatorischen Konzepte und Maßnahmen verglichen sowie die Praxis in den Schulen untersucht. In diesem Rahmen habe ich dann diese vier Länder kennen gelernt, welche schulorganisatorischen Modelle es gibt und wie sie die Schulfragen für Kinder mit Migrationshintergrund in der Schulpraxis lösen. Damals wie heute waren

⁸ Boos-Nünning, Ursula/Hohmann, Manfred/Reich, Hans H./Wittek, Fritz (1983): Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zu Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. Publikation alfa. München: Oldenbourg

und sind sehr viele Forschungsaktivitäten drittmittelorientiert. Bei dieser Studie waren es Drittmittel der europäischen Kommission und das Erfordernis, sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen, ging zurück auf eine Richtlinie der EU⁹. Es handelte sich um ein sehr aufwändiges Drittmittelprojekt in diesem Bereich. Die EU hatte Interesse, eine Diskussion anzuregen und Maßnahmen zu entwickeln, um den Unterricht für Migrantenkinder in allen Aufnahme­ländern besser zu gestalten. Italien und Spanien waren nicht einbezogen, weil sie den Abgabeländern zugerechnet wurden. Das stimmte zwar nicht wirklich, aber im öffentlichen Kontext wurde zwischen den Aufnahme­ländern und den Abnahmefländern unterschieden. Die Ergebnisse der Studie wurden in einem Buch veröffentlicht. Es ist das einzige Buch, an dem ich zusammen mit Manfred Hohmann, Hans H. Reich und Fritz Wittek gearbeitet habe, das ins Englische übersetzt worden ist – und das war damals, 1983, schon etwas Besonderes. Das war also der zweite Bereich.

Diese beiden ersten Gebiete habe ich später so gut wie nicht mehr behandelt. Die Lehrerfortbildung war lange Zeit kein Thema mehr für mich. Allerdings ist meine Habilitationsschrift in dem Themenbereich Lehrerfortbildung angesiedelt, aber es handelt sich nicht um eine migrations­spezifische Arbeit, sondern es geht um die professionelle Orientierung von Lehrern und Lehrerfortbildung allgemein. Auch im Bereich der Schulorganisation habe ich nicht mehr viel geforscht und geschrieben mit der Ausnahme, dass ich mich zusammen mit Ingrid Gogolin¹⁰ in die Diskussion um die Messungen des Sprachstandes von ausländischen Kindern eingemischt habe.

Berufsbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Der dritte Themenbereich, in dem ich gearbeitet habe, war ein ganz anderer, es ging um die Berufsfindung und Berufsbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sehr stark fokussiert auf die Frage des Übergangs von Schule in den Beruf. Das war schon in den 1970ern ein wichtiges Thema. Ich habe dazu ein Gutachten geschrieben, finanziert durch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften, das 1978 in unserer hektografiert veröffentlichten ALFA Reihe erschien¹¹. Darauf aufbauend haben wir einen Forschungs-

⁹ Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern

¹⁰ Boos-Nünning, Ursula/Gogolin, Ingrid (1988): Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der Prüfung eines „Sprachtests“ in Deutsch lernen 3/4/1988, S. 3–72

¹¹ Boos-Nünning, Ursula (1978): Berufsfindung und Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Die Darstellung der Schwierigkeiten und Empfehlungen zu ihrer Überwindung, Neuss. Berichte und Materialien der Forschungsgruppe alfa 11

antrag bei der VW-Stiftung gestellt und eine Studie finanziert bekommen, deren Ergebnisse einmündeten in das 1986 erschienene Buch „Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt. Türkische Jugendliche suchen einen Beruf“¹².

Dem Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf habe ich nach dieser Untersuchung, die, nebenbei, wenig rezipiert worden ist, viel Aufmerksamkeit gewidmet. Zunächst zentral war meine Mitarbeit an und die Herausgabe von einem Handbuch für die Berufsberatung. Vorausgegangen waren Studien zur Berufswahl türkischer, griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher¹³. Das waren Projekte, die ich für die Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg durchgeführt habe. Dabei wurden nicht Jugendliche untersucht, sondern es handelte sich um Befragungen von Berufsberatern und Berufsberaterinnen mittels qualitativer Interviews. Diese wurden nach ihren Vorstellungen über die Beratung von Jugendlichen dieser vier Einwanderergruppen befragt. Wichtig ist mir darauf hinzuweisen, dass ich nationalitäten-spezifisch geforscht habe, und dass es mir wichtig war, die Ergebnisse für die Verbesserung der Praxis nutzbar zu machen. So sind die Untersuchungen eingemündet in das Handbuch für die Berufsberatung¹⁴. Es wurde auf der Grundlage von Kenntnissen über das Arbeitsfeld der Berufsberatung entwickelt.

Es ging aber auch um die Fragen, welche Einstellungen die Berufsberater zu Jugendlichen ausländischer Herkunft spezifischer Nationalitäten hatten und wie in einer Weiterbildung mit diesen Einstellungen umgegangen werden könnte. Dabei spielten Fragen mit Fremd- und Selbstbilder, aber auch Stereotypen und Vorurteile eine wichtige Rolle. Selbstverständlich gibt es auch bei in pädagogischen Berufen Tätigen Stereotypen und Vorurteile, die gibt es bei Lehrenden an Schulen und Universitäten und die gibt es auch bei Berufsberatern und Berufsberaterinnen. Es war keine Studie, die den „Rassismus in der Berufsberatung“ aufzeigen wollte – das war nicht der Stil der damaligen Zeit. Es ging vielmehr darum zu untersuchen, was und wie die Berufsberater und Berufsberaterinnen im Themengebiet dachten, um daraus ein Handbuch für die Praxis zu erarbeiten. Daneben habe ich auch mit Inhabern von

¹² Yakut, Atilla/Reich, Hans H./Neumann, Ursula/Boos-Nünning, Ursula (1986): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt. Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin: EXpress Edition

¹³ Boos-Nünning, Ursula (1989): Berufswahl türkischer Jugendlicher. Entwicklung einer Konzeption für die Berufsberatung, Nürnberg: BeitrAB 121; Boos-Nünning, Ursula u. a. (1990): Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher, Nürnberg: BeitrAB 140

¹⁴ Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1992): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl. Handbuch für die Berufsberatung, Nürnberg: Universum Verlagsanstalt

Handwerksbetrieben gearbeitet und mit der Handwerkskammer zu Köln Lehrangsmaterialien¹⁵ für diese entwickelt, die 1983 erschienen.

Gerade in dem Themenbereich des Übergangs Schule-Beruf habe ich eine große Zahl an Handreichungen in Zusammenarbeit mit Praktikern erarbeitet, keine wissenschaftlichen Arbeiten, sondern Handreichungen, geschrieben für Ausbilder oder für Sozialpädagogen, die zum Beispiel in den sog. MSBE¹⁶ arbeiteten. Es gibt bestimmt zehn verschiedene, sehr praxisorientierte Handreichungen¹⁷, die ich nicht alleine geschrieben habe, sondern überwiegend zusammen mit den Personen, die in der Praxis tätig waren. Die Hefte sind alle in Kooperationen entstanden und das gilt für mich bis heute. Noch vor eineinhalb Jahren habe ich hier in Nordrhein-Westfalen eine Handreichung zum Übergang in die berufliche Ausbildung entwickelt, wiederum zusammen mit einer Gruppe von in der Praxis Tätigen. Also: „Ich habe geschrieben“ heißt eigentlich „Wir haben geschrieben“, aber ich war sozusagen handlungsleitend. Ich habe die Textentwicklung koordiniert und ich habe die Beiträge überarbeitet. Ausnahmsweise handelt es sich bei der letzten Handreichung um eine Handreichung für Lehrkräfte von Kindern mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf¹⁸. Das ist ein Gebiet, das bei mir fest verankert ist und das Interesse daran geht auf die Anfänge meiner Tätigkeit bei ALFA zurück.

Weitere frühe Themenbereiche

Das vierte Gebiet, das ich noch nennen möchte, ist das Thema der Religiosität unter Bedingungen von Einwanderung. In der Frühzeit meiner wissenschaftlichen Arbeiten habe ich diesen Bereich immer behandelt, kaum vielleicht in unseren Lehrerstudien, aber schon intensiv in den Befragungen von Familienmitgliedern in unseren Untersuchungen bei Jugendlichen zum Übergang Schule-Beruf. Und danach habe ich diesen Bereich immer mehr auch zu meinem eigenen Thema gemacht - insbesondere in der neueren Zeit.

¹⁵ Handwerkskammer zu Köln/Bundesinstitut für Berufsforschung (Hrsg.) (1983): Ausbildung türkischer Jugendlicher. Weiterbildung für Ausbilder, Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk

¹⁶ Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung (MBSE), seit 1980 spezielle Berufsvorbereitungsmaßnahmen für ausländische Jugendliche, finanziert von der Bundesanstalt für Arbeit, Bund und Ländern.

¹⁷ So z. B. Boos-Nünning, Ursula (1984): Sozialpädagogische Arbeit mit türkischen Jugendlichen in der Berufsvorbereitung, Heinsberg-Kirchhoven: M.K. Lehr und Lernmittel-Verlag

¹⁸ KI – Kommunale Integrationszentren/Landesweite Koordinierungsstelle (2017): Migrationsfamilien als Partner beim Übergang zu einer beruflichen Ausbildung. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Dortmund

Zwei weitere Bereiche, die ich stets verfolgt und beibehalten habe, aber erst später explizit berücksichtigt wurden, sind die Themen Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund sowie die Zusammenarbeit mit Migrationseltern. Dazu habe ich zum Beispiel in den Arbeiten zu der sozialpädagogischen Berufsvorbereitung schon 1984 veröffentlicht. Gerade das Thema Zusammenarbeit mit Eltern habe ich in neuerer Zeit verstärkt aufgegriffen und dazu viel entwickelt und geschrieben. Und dann gibt es noch ein Gebiet, das schlummert, das mir aber äußerst wichtig ist, das Thema der Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen. Ja, das waren so die Gebiete, mit denen ich mich von 1971 bis 2000 beschäftigt habe. Davon spielen zwei heute überhaupt keine Rolle mehr für mich: das der Lehrerfortbildung im klassischen Sinne und das der Schulorganisation. Alle anderen, nämlich der Übergang von der Schule in den Beruf, die Frage der Religiosität, die Frage der Mädchen und Frauen, die Frage der Zusammenarbeit mit Eltern und die der sozialen und politischen Partizipation unter Einbeziehung der Migrantenorganisationen haben bis heute große Bedeutung für meine wissenschaftlichen und pädagogischen Interessen.

Das Thema, dem ich heute höchste Priorität gebe, das ich aber in der Zeit vor 2000 kaum berücksichtigt habe, ist das der Bedeutung der Migrantenorganisationen. Dieser Bereich wurde in der damaligen Zeit nicht als ganz wichtiges Thema ansehen. Es gab zwar schon eine größere Anzahl an Migrantenorganisationen und ich hatte mit ihnen Kontakt. Als Beispiele sind FIDEF¹⁹ aus der türkischen Szene, aber auch der Spanische Elternverein und die Türkische Gemeinde zu nennen. Wir, die Gruppe ALFA, hatten keinerlei Berührungspunkte gegenüber sowohl migrantischen Organisationen als auch gegenüber einer engen Zusammenarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund, die in der Wissenschaft und Praxis arbeiteten. Es gab nicht so viele, aber wir hatten intensive Kontakte zu griechischen, italienischen und türkischen Wissenschaftlern in Deutschland und in den Herkunftsländern. An allen Untersuchungen, für die wir verantwortlich waren, das ist vielleicht noch ein wichtiger Punkt, waren immer auch wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund beteiligt. Dies gilt für die von VW finanzierte Studie bis hin zu der Untersuchung „Viele Welten leben“²⁰. Also, ich könnte mir nicht vorstellen, eine Untersuchung zu Berufsfindungsfragen zwischen Elternhaus und Arbeitsamt durchzuführen, die sich auf türkische Familien richtet, ohne Mitarbeitende oder Kollegen/Kolleginnen mit türkischem

¹⁹ Föderation der Immigrantenvverbände aus der Türkei

²⁰ Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Migrationshintergrund gleichberechtigt einzubeziehen. Ich war und bin immer erstaunt, wie einheimisch deutsche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ohne multiethnisch zusammengesetztes Team arbeiten können.

Methodologie und Ziele der wissenschaftlichen Arbeit

Was meinen methodologischen Zugang anbetrifft, habe ich mich, und das ist nicht so häufig in Deutschland, sowohl im qualitativen als auch im quantitativen Paradigma bewegt. Ich habe Grundlagenuntersuchungen mittels quantitativer Methoden und andere mittels qualitativer Methoden durchgeführt. In der Regel sind Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in einem Bereich verortet. Ich komme aus der quantitativen Forschung, der Religionssoziologie, und auch meine Habilitation war eine Untersuchung mittels quantitativer Methoden. Aber vor allem durch die Studie der VW-Stiftung „Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt“ bin ich dazu gekommen, mich mit dem qualitativen Ansatz auseinanderzusetzen. Wir hielten es damals für richtig, qualitative und nicht quantitative Methoden zu verwenden. Auf einem Kongress habe ich den qualitativen Ansatz begründet²¹. Danach habe ich in den verschiedenen Untersuchungen einmal quantitativ (z. B. in der Untersuchung „Viele Welten leben“) ein anderes Mal qualitativ (z. B. in der Untersuchung der Berufsberatung) geforscht.

Hinsichtlich meiner theoretischen Ausgangsposition kann ich sehr deutlich sagen, dass ich erstens keine Erziehungswissenschaftlerin bin und dass ich zweitens nicht den Anspruch hatte, ein theoretisches Konzept zu entwickeln – weder für die Ausländerpädagogik, noch für die Interkulturelle Pädagogik, noch für Migrationspädagogik, wie meine Professur hieß (was ich nebenbei für eine bessere Bezeichnung halte). Diesbezüglich habe ich keinen Ehrgeiz gehabt. Ich hatte den Ehrgeiz, in den Feldern, in denen ich gearbeitet habe, eine fundiertere empirische Basis zu schaffen, was hieß, dass ich eine Finanzierung für Projekte brauchte. Empirische Untersuchungen können nicht durchgeführt werden, ohne dass entsprechende Forschungsmittel eingeworben werden, und gute Untersuchungen erfordern recht viel Geld.

Mein zweiter Anspruch war, dass ich die Praxis so viel wie möglich in der Form verändern wollte, dass die Chancengerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund verbessert wurde. Das habe ich auf zwei Arten versucht. Ich habe ab 1983 immer wieder Materialbände oder Handbücher veröffentlicht,

²¹ Boos-Nünning, Ursula (1985): Die Verwendung qualitativer Erhebungsmethoden bei Untersuchungen ausländischer Jugendlicher – dargestellt am Beispiel der Berufsorientierung, in: Sievering, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung, Frankfurt am Main: Haag und Herchen, S. 157–191

die der Praxisverbesserung dienen. Das sind sehr viele Schriften, wenn sie aufeinandergestapelt werden. Es müssten so zehn oder fünfzehn verschiedene Hefte und Bücher sein. Die Praxisleitfäden entstanden stets in Teamarbeit.

Das dritte Anliegen von mir war zu der Zeit, in der ich die Möglichkeit dazu hatte, politische Diskussionen zu beeinflussen. Es wäre arrogant, wenn ich glauben würde, eine Beeinflussung wäre wirklich möglich gewesen. Wir können als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen nicht beeinflussen, aber wir können politische Diskussionen in kleinen Bereichen mitgestalten. In diesem Kontext war ich in vielen Beratungsgremien und Einrichtungen tätig. Allerdings seltener vor 1990. Zu dieser Zeit habe ich zwar zum Beispiel das Wissenschaftsministerium, damals noch in Bonn, im Bereich migrantische Jugendliche beraten. Ich habe damals an Anhörungen teilgenommen. Aber mein Hauptanteil in der wissenschaftlich-politischen Beratung war durch die Mitarbeit am Zehnten Kinder- und Jugendbericht (1998) und in meiner langjährigen Mitarbeit im Bundesjugendkuratorium begründet. Beraten habe ich auch nordrhein-westfälische Beratungseinrichtungen, wie das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Mit meinen Kollegen, und in manchen Themenbereichen allein, haben wir in der Europäischen Kommission als Experten und Expertinnen mitgewirkt. Stets ging es mir um die Verbesserung der Chancen der Kinder ausländischer Arbeitnehmer (heute: mit Migrationshintergrund). Also, ich würde mir kein Paradigma zuschreiben. Ein solches habe ich auch nicht entwickelt. Man mag es mir glauben oder nicht, daran hatte und habe ich auch kein Interesse.

Resonanz

Resonanz kann unterschiedlich gemessen werden. Meine Wahrnehmung ist, dass ich viel rezipiert werde. Ich könnte mir dazu einen Index ansehen, aber das interessiert mich nicht. Wichtiger ist mir, dass ich annehmen darf, dass ich eine nachhaltige Wirkung auf die Ausbildung von Studierenden hatte, sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen. Nach meiner Wahrnehmung war ich insbesondere für die migrantischen Studierenden wichtig. Es gibt kaum einen Auftritt von mir, bei dem nicht eine junge Frau, ein junger Mann auf mich zugegangen ist und sagte: „Wie schön, dass wir Sie kennenlernen, wo wir doch schon so viel von Ihnen gelesen haben.“ Also ich denke, die wissenschaftliche Rezeption ist groß.

In neuerer Zeit bin ich in die Diskussion und in die Kritik gekommen, weil mir zugeschrieben wird, den Begriff Migrationshintergrund 1998 im Zehnten Kinder- und Jugendbericht und Folgeveröffentlichungen eingeführt zu haben. Resonanz hat mich aber nie interessiert. Kritik in Rezensionen habe ich ernst genommen und ich habe mich mit den Argumenten auseinandergesetzt, aber

sie hat mich nicht beeindruckt. Aber ich glaube, dass die Arbeiten unserer Forschungsgruppe – wir waren zu Beginn drei Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und es folgten andere, die aus ALFA hervorgegangen sind – wichtig waren für bestimmte Setzungen und Entwicklungen in der Interkulturellen Pädagogik. Wir waren auch wichtig, weil wir empirisches Material geliefert haben. Das war mein Part gewesen. Und wir waren wegen unserer organisations- und schulkritischen Grundhaltung wichtig. Einige der Namen möchte ich hier nennen: Wolfgang Nieke, Michael Damanakis, Ursula Neumann, Ingrid Gogolin, Ernst Apeltauer (in Deutsch als Zweitsprache), Hans-Peter Schmidtke und in der neueren Generation Yasemin Karakaşoğlu. Es sind Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die zu Beginn ihrer Forschungstätigkeit mit ALFA verbunden waren.

Konflikte und Debatten über die Ausländerpädagogik ab Ende der 1970er Jahre

Ob die Debatten über die Ausländerpädagogik als Konflikte bezeichnet werden können, weiß ich nicht. Was meine Position anbetrifft, würde ich sagen, dass ich mich nicht sehr beeindrucken ließ. Dennoch habe ich mich mit den Argumenten beschäftigt. Ich hatte und habe aber nicht das Bedürfnis, die eigene Position zu verteidigen. Zunächst würde ich fragen wollen, welches berechtigte Kritikpunkte sind.

Vieles, was in Theorie und Praxis der Ausländerpädagogik gelaufen ist, waren nicht die Positionen und Praktiken, die wir uns gewünscht hatten. Dieses gilt mehr für die Politik und die Praxis als für die Theorie. Eine Theorie der Ausländerpädagogik im eigentlichen Sinne gibt es gar nicht. Ich würde die Frage ausgehend von der Interkulturellen Pädagogik beantworten. Die Interkulturelle Pädagogik nennt drei Kritikpunkte der Ausländerpädagogik von denen sie sagt, in diesen Punkten sei sie dezidiert anders. Sie richtet sich erstens an Einheimische und Eingewanderte gleichermaßen und nicht nur an die Eingewanderten. Damit ist impliziert der Vorwurf verbunden: Ihr Ausländerpädagogen richtet euch nur an die Ausländer oder Eingewanderten und schreibt ihnen – ihrer Kultur, ihren unzureichenden Kompetenzen in der deutschen Sprache u. a. – die Schuld für fehlende Integration, mangelnde Schulerfolge zu. Deshalb sollen die Eingewanderten sich ändern. Eine Änderung der einheimisch Deutschen und deren Systeme wird nicht ernsthaft diskutiert. Zweitens wendet sie sich gegen den defizitären Ansatz, nämlich gegen die Vorstellung, dass Migrant*innen als Problem anzusehen sind. Diese Vorstellung wird der Ausländerpädagogik zugeschrieben, während die Interkulturelle Pädagogik sagt, sie seien Optionen. Wir müssten die Ressourcen und die Optionen in den Mittelpunkt stellen. Und drittens, und das ist vielleicht der wichtigste Punkt,

aber auch der schwierigste, die Interkulturelle Pädagogik beabsichtigt nicht die Anpassung der Eingewanderten an die einheimisch deutsche Gesellschaft, sondern sie fordert ein Aushandeln. Das sind – recht schlicht formuliert – drei der Kritikpunkte. Selbst wenn die Kritik an der Ausländerpädagogik berechtigt ist, glaube ich, dass wir in der Diskussion weiter waren, als es nach dieser ganz schlichten Argumentationsweise erscheint. Ich werde jetzt versuchen, etwas die kompliziertere Argumentationsweise aufzuzeigen. In dem Aufsatz, den wir Manfred Hohmann zum 50. Geburtstag 1984 gewidmet haben, über die „Pflichten einer illegitimen Wissenschaft“²², setzen wir uns mit drei Positionen auseinander, die meiner Meinung nach die wichtigsten Kritikpunkte kennzeichnen. Alle drei Punkte haben auch für die heutige Diskussion noch Bedeutung.

Beim ersten Diskussionspunkt stellt sich die Frage, ob es kulturelle oder strukturelle Faktoren sind, die die Migrantensituation bestimmen. Heute mehr als früher wird vor allem bei den Schulleistungsstudien diskutiert, ob es kulturelle oder ethnische Faktoren des Migrationshintergrundes sind, die die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund verursachen, oder aber ob es strukturelle Faktoren sind wie die soziale Schicht oder das Aufwachsen im benachteiligten Sozialraum. Es gibt einige wenige Untersuchungen, die wirklich gut zwischen beiden differenzieren, aber meiner Meinung nach ist die Frage noch nicht hinreichend bearbeitet. Es liegen Untersuchungen vor, die sagen, dass kulturelle Faktoren – ich nenne sie jetzt so, wie wir sie vorher nannten – überhaupt keine Rolle spielen. Aber es gibt auch Untersuchungen, die sagen, es bleibt eine unerklärte Restvarianz und diese könnte auf kulturellen Faktoren basieren. Diese Frage spielt auch heute noch eine große Rolle. Ich selbst positioniere mich nach wie vor als eine Wissenschaftlerin, die auch kulturelle Hintergründe der Kinder und Jugendlichen sowie der Familien mit Migrationshintergrund ernst nimmt. Sie sind für mich bedeutsam. Einmal gehören sie biografisch zu den Personen dazu, aber sie haben auch Rückwirkungen auf deren Position in der Gesellschaft. Ich meine, dass meine Position nicht richtig beschrieben wäre, wenn behauptet wird, ich sei Kulturalistin. Aber ich kann auch Erklärungsmodellen nicht folgen, die allein sozialstrukturelle Faktoren anführen. Diese Modelle stimmen auch nicht, weil das Sozialstrukturelle vieles nicht erklärt. Zum Beispiel erklärt es nicht, warum junge Menschen mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf bei gleichen Kompetenzen

²² Boos-Nünning, Ursula/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Wittek, Fritz (1984): Krise oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik: Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Berichte und Publikationen der Forschungsgruppe alfa 16: Essen und Landau, S. 7–34

bei der Ausbildungsstellensuche schlechter abschneiden als Einheimisch-Deutsche. Da reicht die soziale Schicht als Erklärung nicht aus, sondern da muss ich in das Vorurteilsschema der Ausbilder und Ausbilderinnen, die Einstellungsmuster der Ausbildungsbetriebe, die Bedeutung der Netzwerke, die Optionen eröffnen oder verschließen, berücksichtigen. Das alles sind Faktoren, die auch etwas mit der Situierung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu tun haben. Ich würde hier nach wie vor meine frühere Position weiter vertreten. Und wenn in einer Untersuchung dann festgestellt wird, dass soziale Schicht die ganze Varianz erklärt, würde ich argumentieren, es werden ja nur etwa 20% der Gesamtvarianz durch die berücksichtigten Variablen erklärt und in der unerklärten Restvarianz kann ganz viel Kultur stecken. Falls einmal eine Untersuchung 80% der Varianz durch sozialstrukturelle Variablen erklären sollte, dann würde ich meine Meinung revidieren. Solange die Untersuchungen es nicht belegen, bin ich nicht bereit, den Erklärungswert ethnischer oder kultureller Faktoren zu ignorieren. Es gibt *ethnische* Diskriminierung. In allen relevanten gesellschaftlichen Bereichen gibt es in Deutschland eine ethnische (und geschlechtsspezifische) Diskriminierung. Die Variable soziale Schicht hebt die Unterschiede nicht auf. Junge Menschen mit Migrationshintergrund, das wird durch die Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung vielfach belegt, haben bei gleicher Qualifikation, gleichen Voraussetzungen, gleichen Kompetenzen, gleichen Kenntnissen in der deutschen Sprache – nach der Muttersprache wird ja nie gefragt – dennoch schlechtere Chancen im Übergang von der Schule in den Beruf. Ich glaube, der Begriff „Kultur“ wird falsch verstanden – es geht nicht um etwas, was die Menschen mit Migrationshintergrund als Habitus besitzen, sondern es ist etwas, was in der Kommunikation mit der einheimisch deutschen Gesellschaft zur Geltung kommt. Solange das so ist, muss ich diesen Faktor mitberücksichtigen. Ich kann die Probleme darin sehen, aber ich muss ihn dennoch berücksichtigen.

Den zweiten Diskussionspunkt stellt die Frage dar, ob es gerechtfertigt ist, eine Sonderdisziplin Ausländerpädagogik zu schaffen. Das Problem stellt sich für die Interkulturelle Pädagogik oder die Migrationspädagogik als eigene Disziplin ebenso. Die Diskussion lässt sich nicht an dem Begriff festmachen. Es geht vielmehr darum, ob auf das Fachgebiet wie Ausländerpädagogik und Interkulturellen Pädagogik verzichtet werden müsste, weil ihre Etablierung stigmatisierende Wirkungen hervorruft. Allein dadurch, dass ich Ausländer als Ausländer oder Migranten als Migranten beschreibe und dann noch eine Disziplin für diese Zielgruppe etabliere, können stigmatisierende und damit negative Effekte verbunden sein. Ich gehöre zu den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die sich seit Beginn der Diskussion etwa seit 1980 dezidiert dafür eingesetzt haben, die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft, heute mit Migrationshintergrund, nicht in Einzelkapiteln

zu behandeln, sondern sie als Teil der Gesellschaft in allen soziologischen und pädagogischen Bereichen zu berücksichtigen. Von dieser Linie her würde ich mich den Kritikern anschließen.

Der durchgängige Blick in allen Themenbereichen auf Personen mit Migrationshintergrund ist in vielen wissenschaftlichen Arbeiten bis heute nicht gegeben. Dieses gilt auch für Schriften, die der Politikberatung dienen. Der einzige Kinder- und Jugendbericht, der Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund durchgängig zum Thema gemacht hat, ist der Zehnte von 1998, wo ich nahezu alle Teile zur Migration geschrieben habe. Ich habe mich gestern mit einem Ansatz in einer Medienstudie zu Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Was lese ich da? JIM 2019²³, immer noch werden nur Kinder befragt, die deutsche Sprachkenntnisse besitzen. Die Ausklammerung der spezifischen Belange von Kindern mit Migrationshintergrund in vielen Themen von Wissenschaft und Praxis ist eine unmögliche Situation. Wenn dieses gemeint ist, stehe ich ganz auf der Seite der Kritiker. Wenn aber gemeint wird, man brauche migrantische Fragen nicht mehr zu berücksichtigen, weil – ich formuliere etwas ironisch – wir alle Menschen sind, wir uns irgendwie auf Gemeinsames zurückführen lassen, dann ist es falsch. Denn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Familien haben in ihrer biografischen Entwicklung, in ihrer Lebenssituation, spezifische Bedingungen; sie können erwarten, dass Wissenschaft und pädagogische Praxis diese ernstnimmt. Und Migrationshintergrund ist nicht nur eine Variable in logistischen Regressionen, sondern Migrationshintergrund ist etwas, worauf nach meinem Verständnis Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sich ganz einlassen müssen. Wenn Differenzierungen zugelassen werden, werden auch deutliche Differenzierungen ermittelt. Dieses gilt auch für andere Differenzierungen wie vor allem nach dem Geschlecht und nach der sozialen Schicht. Dieses spricht für einen Diversitätsansatz, in Rahmen dessen aber Migrationsgrund eine wichtige Differenzierung darstellt. Gleichzeitig haben die Kritiker Recht, deren Bedenken heute unter einer anderen Terminologie, nämlich der der Ethnisierung und Selbstethnisierung diskutiert wird. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen müssen sich vor Ethnisierung schützen und immer die Konsequenz der Selbstethnisierung in ihre wissenschaftlichen Beiträge einbeziehen. Das ist eine schwierige Balance. Ich glaube nicht, dass sie mir immer geglückt ist, aber ich würde sagen, dass ich ein Bewusstsein dafür habe. Aber es löst nichts, wenn wir auf „Kultur“ oder „Ethnie“ als Erklärungsvariable verzichten.

²³ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2020): JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart

Den dritten Kritikpunkt halte ich für den ernsthaftesten. Als er in einem Aufsatz erstmals präsentiert wurde, bin ich zum ersten und letzten Mal mit meinem eigenen Selbstverständnis ins Wanken gekommen. Es handelt sich um den Aufsatz von Hamburger, Seus und Wolter über die „Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“²⁴. Der Vorwurf an die Interkulturelle Pädagogik sowie an die Ausländerpädagogik lautete: Ihr werdet von der Politik missbraucht, denn eigentlich müsste sich das politische Konzept ändern und nicht etwa eure pädagogischen Maßnahmen weiterentwickelt werden, die nur dazu dienen, Mängel der Politik zu kompensieren. In Bezug auf unseren Ansatz können die Kritiken auf verschiedenen Ebenen aufgegriffen werden. So könnte gesagt werden, eigentlich hätten wir in unserem ersten Projekt nicht Lehrkräfte fortbilden sollen, sondern wir hätten die Schulorganisation ändern müssen, die Kinder mit Migrationshintergrund damals wie heute, und zwar gerade in Berlin²⁵, das möchte ich als Anmerkung hinzufügen, deutlich benachteiligt. Wir müssten die Veränderung des Schulsystems fordern, das ist richtig. Wir – insbesondere ich – haben uns aber nicht nur damit beschäftigt, die Schulorganisation zu kritisieren.

Wir als Gruppe ALFA und, so würde ich behaupten, ich selbst insbesondere, haben uns immer wieder politisch positioniert. Das war zum Beispiel im „Manifest der 60“, einem Buch zur Einwanderung, das von Bade²⁶ herausgegeben wurde, der Fall. Es lassen sich -zig Texte finden, in denen ich mich politisch positioniert habe. Ich werde oft von den migrantischen Communities gefragt, wenn Sie doch so vieles wissen, warum geben Sie es nicht weiter? Dann sage ich, ja, ich versuche es weiterzugeben, aber die Politik richtet sich nach anderen Kriterien, nämlich nicht nach dem Kriterium der Berücksichtigung der langfristigen Folgen ihres Handelns, sondern nach dem der relativ kurzfristigen Wahlerfolge. Dabei waren dann ausschließlich die Reaktionen der Einheimisch-Deutschen wichtig, die die überwiegende Zahl der Wähler und Wählerinnen stellten. Noch immer ist es in der Politik nicht angekommen, und auch immer noch nicht in allen Hochschulen, dass die Einheimisch-Deutschen bald nicht mehr in der Mehrheit, sondern in vielen Regionen und in einigen Bundesländern in der Minderheit sein werden und dann auch nicht mehr die Mehrheit der Wähler und Wählerinnen stellen. Wenn Sie meine Biografie zu Grunde legen, dann wird deutlich, dass ich eigentlich ausgesprochen politisch orientiert war und einen nicht unerheblichen Teil meiner Tätigkeit mit

²⁴ Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9. Jg., Heft 2. S. 158–167

²⁵ Die Interviewerin lebt in Berlin.

²⁶ Bade, Klaus J. (Hrsg.) (1994): Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung, München: C.H.Beck

politischer Beratung verbracht habe. Ich habe viele Gremien auf Bundesebene beraten, und viele hier in Nordrhein-Westfalen. Ich würde mir aber keinen großen Effekt zuschreiben.

Das wissenschaftliche Feld

„Das wissenschaftliche Feld“ gibt es nicht; die Vorstellung, wir hätten in Deutschland eine interkulturelle Forschung mit einem Paradigma, stimmt nicht mit der Realität überein. Es gibt zwischen den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen insgesamt, die in soziologischen oder erziehungswissenschaftlichen Bereichen über Einwanderung forschen, wenig Verbindung. Bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft besteht zwar eine Kommission Interkulturelle Pädagogik; in diese war ich nicht involviert, daher kenne ich sie sehr wenig²⁷. Ich war nie, was wissenschaftliche Gruppen und Einrichtungen anbetrifft, engagiert, weil ich ja auch zwischen den Fächerdisziplinen liege. Ich bin Soziologin und ich war nie richtig eingebunden in die Erziehungswissenschaften. Ich bin berufen worden auf eine Professur für Migrationspädagogik, aber ich habe vor meiner Berufung noch nie eine Veranstaltung in Erziehungswissenschaften besucht. Ich bin von meiner Ausbildung und von meinem Denken, das können sie ja auch an meinen Texten merken, Soziologin, die bereit ist, praktische Aufgaben zu lösen, aber nicht Erziehungswissenschaftlerin.

So hatte ich auch Verbindungen zu Hartmut Esser und Bernhard Nauck, aber auch zu anderen Soziologen, die sich mit Einwanderung beschäftigen. Aber ich habe die Erziehungswissenschaften geschätzt. Es war nicht die Soziologie, zumindest nicht die empirische Soziologie, die sich praxisorientiert gerierte. Die Ansätze von Franz Hamburger, er lehrte und arbeitete in der Sozialpädagogik, lagen mir sehr nah. Ich möchte behaupten, ein erheblicher Teil meiner Arbeiten sind sozialpädagogische, sowohl in den Veröffentlichungen im Übergang Schule-Beruf als auch in der Elternbildung. Aber wenn behauptet würde, es gäbe eine Interkulturelle Pädagogik in Deutschland, dann müssen *zumindest* einige Einschränkungen genannt werden. Es gab die Interkulturelle Pädagogik, die sich an den Geisteswissenschaften orientierte, vertreten durch Manfred Hohmann, Jörg Ruhloff und Wolfgang Nieke, die Bedeutung hat. Dann gab es Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen, die von der Internationalen Pädagogik kommend sich dem Thema Einwanderung gewidmet haben. Und viele, die ursprünglich in

²⁷ Kommission Interkulturelle Pädagogik der DGfE – vgl. dazu Krüger-Potratz in diesem Band

der Bildungsforschung verankert waren, forschen und schreiben heute in der Interkulturellen Pädagogik. Die Erziehungswissenschaften insgesamt werden heute stark von der Bildungsforschung bestimmt. Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien spielen in der öffentlichen Diskussion eine viel größere Rolle als die meisten sonstigen erziehungswissenschaftlichen Fragen. Forschende, die sich in TIMSS²⁸ auch mit den Ergebnissen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund beschäftigen, bewerben sich z. B. auf Professuren für Migrationspädagogik. Andere kommen aus Gebieten der Sozialpädagogik und Sozialarbeit und finden ihre Ansätze da. Es gibt nicht *die* Forschung und es gibt auch nicht *die* Disziplin Interkulturelle Pädagogik. Außerdem werden, wenn Sie genau hinsehen, Professuren in der neueren Zeit nicht in Interkultureller Pädagogik ausgeschrieben, sondern in Themenbereichen wie die Beschäftigung mit Ungleichheit oder Diversität, und darunter wird auch der Umgang mit migrantischen Fragen subsumiert.

In den Veröffentlichungen lässt sich eine andere Entwicklung ablesen, bei der ich unsicher bin, wie ich sie bewerten soll. Momentan erscheinen eine Unmenge an Büchern zu Themen der Migration, aber überwiegend in Form von Spezialstudien und nicht im Kontext allgemeiner Fragen. Es werden viele Doktorarbeiten im Migrationsbereich geschrieben und es werden sehr viele Sammelbände herausgegeben, die speziell auf das Thema Migration ausgerichtet sind. Dabei gibt es Bücher mit schönen Titeln, an denen ich mich erfreue, wie z. B. „Migration und Erfolg“²⁹. Das Buch finde ich nicht nur gut, weil ich darin einen Beitrag geschrieben habe, sondern weil ich gut und richtig finde, dass der Blick auf erfolgreiche Migranten und Migrantinnen gelenkt wird. Angesichts der Fülle von Veröffentlichungen fühle ich mich aber manches Mal gefordert, vielleicht sogar überfordert. Ich bin recht systematisch in meinem wissenschaftlichen Arbeiten und habe bis etwa 2010 den Anspruch und den Ehrgeiz gehabt, Bücher zu den Themen Migration und Migrationspädagogik vollständig einzubeziehen, und habe mir deswegen eine zahlenmäßig riesige Bibliothek aufgebaut. Irgendwann habe ich es dann aufgegeben. Ich habe es also nicht mehr geschafft, mit der Fülle der Veröffentlichungen klar zu kommen. Ich suche jetzt noch ganz spezifisch in den Bereichen, in denen ich arbeite. Es ist schwieriger geworden, unter den vielen Veröffentlichungen auch die wenigen guten zu finden. Es ist notwendig, sorgfältiger zu recherchieren. Dazu kommen natürlich die vielen online-Veröffentlichungen. Allerdings

²⁸ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus.

²⁹ Genkova, Petia/Riecken, Andrea (Hrsg.) (2020): Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte, Wiesbaden: Springer

war schon die Zahl der Bücher und Texte, die bis 1984 veröffentlicht worden sind, sehr umfangreich, und die an uns gestellte Aufgabe, eine annotierte Bibliographie über die türkische Migration zu erstellen und 673 Arbeiten zu besprechen, forderte uns beträchtlich³⁰.

Dass in Sammelbänden dem Thema Migration ein, zwei oder drei Texte gewidmet sind, ist auch heute noch in vielen Veröffentlichungen das höchste, was erwartet werden kann. Eigentlich wünschte ich mir, dass jeder, der einen Aufsatz zum Beispiel über Leistungsmessung bei Schülern und Schülerinnen oder über das Medienverhalten von Jugendlichen schreibt, sich veranlasst fühlt, Diversität zu berücksichtigen, also nicht nur, aber auch den Migrationshintergrund. Bei allen Themen müsste gefragt werden, ob es Differenzierungsnotwendigkeiten gibt, nach Mädchen und Jungen, nach Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder ohne Migrationshintergrund wie auch nach Kindern aus sozialen Unterschichten oder aus Mittelschichten. In vielen Themen müssten die Beiträge dann noch auf behinderte und nicht-behinderte Menschen eingehen. Immer häufiger muss heute darüber hinaus der Sozialraum als Differenzmerkmal einbezogen werden. Ich wünschte mir, dass es selbstverständlich sein würde, bei jedem pädagogischen Thema zu fragen, gibt es Spezifika nach dem Geschlecht, nach der sozialen Schicht, nach dem sozialräumlichen Umfeld und nach dem Migrationshintergrund.

Wir haben die Einheimisch-Deutschen auf der einen Seite und diese müssen intern nach sozialer Schicht und Geschlecht differenziert werden. Und dann haben wir die Migranten, für die ebenfalls Differenzierungen vorgenommen werden müssen. Und jetzt kommt das Schwierige: Die Migranten differenzieren sich nicht nur nach Geschlecht, Behinderung, sozialer Schicht oder sozialräumlicher Situation. Sie differenzieren sich zusätzlich nach ihrer Herkunft oder nach ihrer Ethnie. Stets muss aber gefragt werden, ob der ethnische oder kulturelle Faktor überhaupt noch eine Rolle spielt. Wenn nicht, dann darf er natürlich nicht berücksichtigt werden. Wenn er aber eine Rolle spielt, dann muss er berücksichtigt werden. Auch andere Merkmale wie die Religion als Zugehörigkeit zu einer Religionsgruppe oder als Element der religiösen Orientierung kann ein sehr wichtiges Differenzmerkmal sein. Von mir als Wissenschaftlerin wird heute ein enorm großes Maß an Differenziertheit verlangt, die nicht in allen Studien geleistet wird. Ich wünsche mir, dass es als selbstverständlich angesehen wird, die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, das sind mittlerweile 40 Prozent der Kinder in Deutschland, in allen

³⁰ Boos-Nünning, Ursula in Zusammenarbeit mit Renate Grube und Hans H. Reich (Hrsg.) (1990): Die türkische Migration in deutschsprachigen Büchern 1961 – 1984. Eine annotierte Bibliographie, Opladen: Leske + Budrich

Untersuchungen und pädagogischen Überlegungen zu einem wichtigen Thema gemacht werden. Und dass in jedem Thema, das pädagogische Fragen aufweist, näher gefragt wird: „Gibt es für diese Gruppe Besonderheiten?“. Dieses ist heute in vielen Veröffentlichungen nicht der Fall. Migrationshintergrund ist dabei aber mehr als eine Variable in Regressionsanalysen; er ist stets auch, selbst dann, wenn ich quantitativ untersuche, ein biografischer Faktor.

Kontinuität und Wandel in der Wissenschaft, künftige Herausforderungen

Was es in der Wissenschaft seit den 1990ern im Bereich Migration Neues gibt? Da müsste ich jetzt ganz in die Breite gehen, weil es *die* Wissenschaft in diesem Bereich nicht gibt. Es gibt eine Reihe von Autoren und Autorinnen, die für die Weiterentwicklung in diesem Bereich bedeutsam sind und es gibt eine große Zahl an ausgezeichneten empirischen Studien. Es gibt vor allem eine große und steigende Zahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Migrationshintergrund, die die Migrationspädagogik heute mitbestimmen und neue Gedanken einbringen. Ich gehöre ja einer Generation von Forschenden an, die sich nicht im Aufstieg, sondern im Abstieg befindet. Ich würde gerne meine eigene Entwicklung zum Ausgangspunkt nehmen. Haben sich für mich nach 1990 Aspekte verändert? Nicht nur im Hinblick auf die Themen, sondern auch im Hinblick auf die Zugänge zu den Themen. Warum waren mir diese wichtig und was würde ich mir für eine weitere Entwicklung wünschen?

Das eine ist, so lässt sich vereinfacht sagen, dass manche Themen, die zu Beginn unserer Forschung relevant waren, bis heute Bedeutung haben. Zum Beispiel, was den Übergang Schule-Beruf betrifft; dort hat sich vieles verändert, aber nicht wirklich verbessert. Auch die Diskriminierungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Berufseintritt sind nach wie vor vorhanden, heute belegter als früher. Eine Untersuchung in Nordrhein-Westfalen belegt für die juristischen Staatsexamen, dass es eine Diskriminierung, so wird das nicht genannt, vielmehr wird von einer Ungleichheit gesprochen, zum Nachteil von Frauen und von Personen mit Migrationshintergrund gibt³¹. Wenn ich diese Studien lese, dann bin ich irritiert. Ich denke, da müssten doch alle schreien. Wer schreit? Niemand schreit. Die Ungleichheit im Zugang zu Berufen wird wie das schlechtere Abscheiden im Bildungssystem bis hin zu den geringeren Studienerfolgen bis heute hingenommen. Wer weiß, dass von

³¹ Towfigh, Emanuel V./Traxler, Christian/Glöckner, Andreas (2018): Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen, in: ZDRW <https://doi.org/10.5771/2196-7261-2018-2-115>

den Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund, die es schaffen, an den Universitäten ein Studium aufzunehmen, 56 Prozent scheitern (die meisten sind in Deutschland geboren und damit Bildungsinländer und Bildungsinländerinnen)? Ich denke, dass das Thema Übergang in einen Beruf nach wie vor die Chancenungleichheit eines erheblichen Teils der jungen Menschen mit Migrationshintergrund belegt, und zwar wirklich empirisch belegt, nicht nur vermuten lässt. Es ist nicht nur Antizipationen von Diskriminierung aus der Sicht der Befragten, sondern es sind nachgewiesene Diskriminierungen, und trotzdem tut sich nicht wirklich etwas. Dann frage ich mich schon, sind Handreichungen für Eltern, wie ich sie vor zwei Jahren mitgeschrieben habe, oder Handreichungen für Lehrkräfte, um Eltern im Übergang Schule-Beruf besser zu beraten, wirklich das richtige Mittel.

Das zweite Thema, das bis heute immer noch eine große Relevanz haben sollte und für das mir eine Veränderung der Sichtweise notwendig erscheint, ist das der Religiosität im Einwanderungskontext. Sehr häufig wird hier vor allem im öffentlichen und politischen Diskurs, teilweise aber auch in den Diskussionen im wissenschaftlichen Kontext, auf die Unterschiede zwischen Muslimen und Christen abgehoben. Eventuell werden noch Besonderheiten von Evangelikalen (wieder ein Thema bei Corona) diskutiert³². Aber es wird nicht grundsätzlich untersucht, was Einwanderung an Veränderungen in Bezug auf die Religion bedeutet. Es geht nämlich darum, dass zu einem großen Teil religiöse Menschen – längst nicht alle Eingewanderte sind religiös, aber ein großer Teil heißt ja auch nicht: alle – in eine Gesellschaft einwandern, in der religiöser Glaube am Verschwinden ist. Es ist nicht das Problem der Eingewanderten, dass sie in ein anderes religiöses, christliches Umfeld kommen, sondern dass das Christentum für sie nicht erkennbar ist, oder dass religiöse Einstellungen keine Bedeutung zu haben scheinen. Das sind ganz andere Fragestellungen. Also müssten Untersuchungen im Themengebiet Einwanderung und Religion ganz anders angelegt sein. Ich habe diesen Perspektivwechsel in einem Aufsatz „Religionszugehörigkeiten in Deutschland“³³ beschrieben, aber ich glaube nicht, dass er rezipiert wird, weil es sich um eine ganz andere Fragestellung handelt. Religion und Religiosität war immer ein interessantes Untersuchungsgebiet für mich. In „Viele Welten leben“ findet sich ein schönes Kapitel über Religiosität. Es gibt dazu auch Sonderauswertungen über muslimische

³² Das Interview wurde im Jahr 2020 geführt, als es während der Corona-Pandemie zu Ansteckungen in Gottesdiensten kam.

³³ Boos-Nünning, Ursula (2014): Religionszugehörigkeiten in Deutschland, in: Rohe, Mathias u. a. (Hrsg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens, Freiburg im Breisgau: Herder, S. 21–46

Religiosität in der Migration einschließlich Kausalanalysen. Später habe ich eine Untersuchung beim Verband der islamischen Kulturzentren über dessen Wohnheime durchgeführt. Ich habe zu Fragen der Bildungsaktivitäten der Gülen-Bewegung gearbeitet. Gerade in dem muslimisch-religiösen Bereich bin ich sehr eingebunden und betone nochmals, dass ich es für ein Thema halte, in dem neue Ansätze entwickelt werden müssten. Die Religion spielt für einen erheblichen Teil der Einwanderer eine besondere Rolle, und es steht dieser Gesellschaft an, das auch ernst zu nehmen. Diese Frage hat auch ungeheure Konsequenzen für die Sozialarbeit und für die Bildungsarbeit.

Ein dritter Themenbereich, den ich von Anfang an bis heute verfolgt habe, ist der der jungen Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund. Sie sind mir wichtiger denn je. Im Jahr 2000 haben Berrin Özlem Otyakmaz und ich eine Expertise dazu geschrieben³⁴. „Viele Welten leben“ (2005) ist ja nur dieser Gruppe gewidmet und bot für die damalige Zeit eine umfassende Grundlagenuntersuchung – heute sind die Daten überholt, weil die Struktur der Einwanderer sich nunmehr anders darstellt. Neuerdings habe ich das Thema nochmals in einem Beitrag aufgegriffen³⁵. Da konnte ich nochmals meine Position darstellen, indem ich der Frage nachging, wie und warum wir es wagen, von einheimisch-deutscher Seite aus den migrantischen Frauen vorzuhelfen, sie kämen als Nicht-Emanzipierte in ein Land mit einem hohen Standard in Bezug auf die Frauenemanzipation. Diese Auffassung wird von mir grundsätzlich in Frage gestellt, denn nicht wenige Migrantinnen – es gibt dazu leider nur eine Schweizer Untersuchung, aber der Sachverhalt wird mir in vielen Gesprächen deutlich gemacht – empfinden Deutschland keineswegs als Land mit gelungener Emanzipation der Frauen, sondern als Land, in dem Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen durch vielfältige Strukturen und Einstellungen behindert wird. Auch in diesem Bereich müssten die Grundlagen ganz neu erarbeitet werden und vor allem im pädagogischen Bereich Abschied von dem Denken genommen werden, wir müssten die migrantischen Mädchen und die eingewanderten Frauen emanzipieren. Ich fordere vielmehr, dass wir Strukturen schaffen müssten, die es erlauben, dass zumindest der Teil der Frauen, die mit emanzipierten Vorstellungen kommt, diese in Deutschland verwirklichen kann.

³⁴ Boos-Nünning, Ursula/Berrin Özlem Otyakmaz (2000): Multikultiert oder doppelt benachteiligt? Lebenslagen junger Migrantinnen. Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf: Eigenverlag

³⁵ Boos-Nünning, Ursula (2020): Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund, in: Genkova, Petia/Riecken, Andrea (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte, Wiesbaden: Springer, S. 221–234

Das vierte Thema ist für mich von Beginn meines Engagements in der Migrationspädagogik bis heute die Zusammenarbeit mit Migrationseletern. Ich habe diesen Bereich immer wieder aufgenommen. In einem Praxisprojekt, das mir ganz wichtig ist, wurde in Zusammenarbeit mit fünf Migrantenorganisationen ein Handbuch entwickelt, das unter dem Titel „Bildungsbrücken bauen“³⁶ veröffentlicht wurde. Dem Elternprojekt liegt ein pessimistischer Blick auf die Schule zugrunde. Ich bin der festen Meinung, dass wir in Deutschland weder mit pädagogischem Einsatz noch mit dem besten Willen Schule so verändern können, dass sie den Bedürfnissen der migrantischen Familien entsprechen. Deutschland hat das ungerechteste Schulsystem der Welt (mit Schweiz und Österreich), was Ungleichheiten nach sozialer Schicht und Migrationshintergrund anbetrifft. Ich habe die Vorstellung, obwohl ich nicht weiß, ob ich sie verwirklichen kann, bei den Eltern, bei der Elternbildung anzusetzen, sowie im wissenschaftlichen Bereich als auch in der Praxis. Gerade in neuerer Zeit gibt es dazu viele Überlegungen von Seiten der Wissenschaft und der Praxis. Die Eltern mit Migrationshintergrund bringen ein riesiges Potenzial mit. Sie sind bildungsorientiert, sie wünschen sich für ihre Kinder Bildungs- und Berufserfolge. Die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind aber diejenigen, die während des Bildungsmoratoriums wegen Corona völlig zurückgeworfen werden³⁷. Eltern mit Migrationshintergrund haben nämlich häufig nicht die Möglichkeiten und manchmal nicht die Fähigkeiten, ihren Kindern konkret zu helfen. Ich finde, was sich im Moment abspielt, ist ein Drama für die Migrationsfamilien. Auf die Aufarbeitung bin ich gespannt. Auch hier würde ich zu dem von mir bevorzugten Ansatz der Elternbildung zurückkommen, vielleicht könnte ein Handbuch „Zusammenarbeit mit Eltern für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen“ entwickelt und in dem Kommen umgesetzt werden.

Im fünften und letzten Themenbereich, in dem ich mir eine Weiterentwicklung wünschen würde und der mir ein ganz wichtiges Anliegen ist, ist der der politischen Partizipation, insbesondere und explizit ausgerichtet auf die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen. Ich denke, dass ich zu Recht sagen kann, dass ich ein großes Spektrum an Kontakten zu Migrantenorganisationen aufgebaut habe. Meine neuesten Aktivitäten in den letzten fünf Jahren sind auf die politische Bildung für und mit Deutschen aus Russland ausgerichtet. Bisher sind aus dem Projekt keine wissenschaftlichen

³⁶ Boos-Nünning u. a. (2016): Bildungsbrücken bauen: Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

³⁷ 2020 gab es in Folge der Corona-Pandemie Kita- und Schulschließungen für mehrere Wochen.

Veröffentlichungen hervorgegangen, sondern es wurde ein Curriculum für die politische Bildung entwickelt. In diesem Kontext habe ich für mich neue Migrantenorganisationen kennengelernt und zu der Gruppe der Russlanddeutschen sowie der Russischsprachigen Kontakte aufgebaut. Ich wünsche mir, dass in Forschungsprojekten zur Religion und Religiosität die religiösen Organisationen einbezogen werden, sowohl in ihrer Bedeutung für die gläubigen Menschen als auch als Partner für Entwicklungen. Vor allen Dingen in der Elternbildung wünsche ich mir eine konsequente Einbeziehung der Migrantenorganisationen. Hier möchte ich noch einmal zu der Kritik von Franz Hamburger zurückkommen und ausführen, dass Konzepte von Wissenschaft und Praxis erst dann wirksam werden können, wenn sich das politische Bewusstsein in Deutschland verändert, hier in Hinblick auf die Rolle der Migrantenorganisationen. Aber das Grundmisstrauen, das ich in Deutschland gegenüber den Migrantenorganisationen wahrnehme, insbesondere, aber nicht ausschließlich gegenüber den Moscheegemeinden, ist so groß, dass die Politik sich weigern wird, diese als gleichberechtigte Partner einzuziehen, indem ihnen etwa selbst umfangreiche Projektmittel gegeben werden. Durch die nicht gleichberechtigte Teilhabe der Migrantenorganisationen in allen gesellschaftlichen Bereichen wurden und werden paternalistische Muster aufgebaut und aufrechterhalten. Einheimisch-Deutsche übernehmen Funktionen und Aufgaben für die Menschen mit Migrationshintergrund und für ihre Organisationen. Eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme fehlen weitestgehend. Dieses Verständnis ist politisch indiziert. Hier sind Veränderungen im Grundverständnis notwendig, aber wenn Sie mich fragen, ob ich das verändern kann, dann sage ich ganz klar: „Ich nicht, das müssen andere bewirken“.

Zum Schluss

Einerseits finde ich die starke Zunahme an wissenschaftlichen Arbeiten unheimlich gut. Es entspricht natürlich auch der Wirklichkeit der Gesellschaft in Deutschland, in der 26 Prozent der Bevölkerung insgesamt, in den westdeutschen Großstädten 50 bis 70 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund haben. Andererseits würde ich mir wünschen, dass Migration und Personen mit Migrationshintergrund nicht so häufig als Sonderthema behandelt, sondern als Differenzmerkmal in alle Themenbereiche einbezogen werden. Also ich wünschte mir, dass wir zu einer Migrationsforschung und zu einer Migrationspädagogik kommen – ich wünsche mir ja nicht nur Forschung, sondern auch Veränderungen in sozialen und pädagogischen Feldern –, die auf der einen Seite migrantische Einwanderer, ihre Kinder und Kindeskiner so differenziert betrachtet, wie es nötig ist, und sie in dieser Differenziertheit auch in alle Themenbereiche einbezieht. Und sie nicht nur als Variable, sondern unter

Ernstnehmen ihrer Biografien einbezieht, die aber auf der anderen Seite sich stets der Gefahr der Ethnisierung und Selbstethnisierung bewusst ist. Dafür sollten Sie ein pädagogisches Konzept erarbeiten.

Allein aus meiner sozialpädagogischen Praxis lässt sich ein Großteil der Themen meiner späteren sozialwissenschaftlichen Forschungen und Veröffentlichungen ableiten – Die Erzählung von Stefan Gaitanides

Biografischer Zugang

Ja, also ich erzähle meine Geschichte: Wie komme ich überhaupt zu dem Thema Migranten, Arbeitsmigranten und ihre Lebenswelten, und dazu, darüber wissenschaftlich zu forschen und mich sozialpolitisch für sie zu engagieren? Woher kommt die Motivation, überhaupt so lange an dem Thema zu arbeiten? Mein ganzes Lebenswerk war dem Thema Migration gewidmet. Wie kann einer so beharrlich sein? Das muss auch emotionale Grundlagen haben. In meiner Identitätskonstruktion scheint das schon früh angelegt zu sein durch meine Familie. Ich habe ja auch griechische Wurzeln. Mein Großvater väterlicherseits war Grieche, 1879 in Konstantinopel geboren. Er war als Tabakspezialist im Handel mit Orienttabak herumgereist. Am Ende ist er ein sehr kosmopolitischer Mensch geworden, hat viele Sprachen gelernt und ist dann irgendwann mal in Dresden gelandet, wo er eine Deutsche aus einem sogenannten gutbürgerlichen Hause geheiratet hat. Mein Vater, geboren 1909 in Dresden, übersiedelte nach der Trennung der Eltern mit seiner Mutter und Geschwistern nach München. Dort studierte er Germanistik. Nebenbei hat er angefangen, eine Art volkskundliche Essays über Griechenland, die Mentalität und Geschichte, zu schreiben. Von einem Berliner Verlag bekam er den Auftrag, nicht nur das Thema Griechenland zu erarbeiten, sondern eine ganze Reihe über weitere Länder. Nach einem Interim in Berlin 1942 entflohen dem Bombenkrieg, wieder nach München und später nach Schondorf am Ammersee, wo er auch seine Jugend in einem Internat verbracht hatte. Hier schrieb er das Buch „Griechenland ohne Säulen“, das ein Bestseller werden sollte. In seinem Testament vermachte er mir die Rechte über eine letzte Auflage und übertrug mir die Überarbeitung und historische Aktualisierung. Das überarbeitete Buch erschien 1990.

In Schondorf galt mein Vater als „der Grieche“. Er weigerte sich bis zum Lebensende, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, weil er unter den damaligen Regelungen seine griechische hätte aufgeben müssen. Weil meine Mutter mit einem Ausländer verheiratet war, hatte sie in der Nazizeit keine Chance, ihren deutschen Pass zu behalten und musste einen griechischen Pass beantragen. Wir drei Brüder beantragten erst Jahre nach unserer Volljährigkeit deutsche Pässe. Die griechischen konnten wir behalten, mussten uns aber, gegen Gebühr, vom Wehrdienst in Griechenland befreien lassen. Wenn wir

den Vater fragten, warum er uns alle diese Komplikationen zumutete, sagte er: „Wir sind zur Hälfte Griechen“, und er wolle, dass wir die Bindung an unsere griechische Herkunft nicht verlieren. Er hat alles getan, damit wir auch schon im jüngeren Alter Land und Leute Griechenlands erleben und lieben lernen konnten. Dann hat mein Vater ein ganz tolles Projekt entwickelt. Mit seinen Kontakten zu Griechenland hat er Fischerboote aufgetrieben, die für den Tourismus umgebaut waren, und organisierte seit Ende der 1950er Jahre jährlich Kreuzfahrten in der Ägäis mit diesen Holzbooten, an denen die Familie teilnehmen durfte. Insgesamt haben wir über die Jahre 70 Inseln und Küstenorte besucht. Ich war bei fast allen Fahrten dabei. Er hat es geschafft, mich sechs Wochen von der Schule zu befreien. Das war ein Schub für meine im Unterbewusstsein verankerte emotionale Bindung an Griechenland und die Griechen. Ich war so beseelt von der Landschaft, den Leuten. Ich war der Liebling der Griechen. Ich habe mir ein paar Worte Griechisch angeeignet – mein Vater hatte sehr schlechte Griechisch-Kenntnisse. Die erste Fahrt hat mich so tief beeindruckt, dass ich ein Jahr lang beim Einschlafen die Bilder und Geschichten dieses Abenteurers Revue passieren ließ.

Spätere längere Aufenthalte auf eigene Faust haben mir durch direkte Kontakte differenzierte Einblicke in die traditionelle Lebenswelten gegeben und Erinnerungssplitter hinterlassen: Durch meine zwei Monate dauernde Abiturreise auf eine kleine, sehr traditionell gebliebene Insel inmitten der Kykladen; durch meine Beteiligung an einem von der Deutsch-Griechischen Gesellschaft getragenen Entwicklungshilfeprojekt auf einer kargen Insel, auf der die Zeit ebenfalls stehen geblieben war; oder anlässlich der Studienfahrten nach Kreta mit ehrenamtlichen Sprachlehrern meiner späteren Wirkungsstätte „Griechisches Haus“. Diese Fahrten haben mir, der im Geburtsort keinen Kontakt zu Griechen hatte, einen emotional wertschätzenden Zugang auch zu der traditionellen ländlichen Bevölkerung verschafft. Die Einbindung in das Alltagsgeschehen während längerer Ferienaufenthalte ermöglichte mir auch eine realistische Bewertung der kulturellen Lebensformen und die kritische Auseinandersetzung mit romantischen Zuschreibungen der Rucksacktouristen (herzlich, spontan, gastfreundlich). Diese Erfahrungen haben auch mein Interesse geweckt an der kleinräumlichen Beobachtung gesellschaftlicher Lebenslagen und lebensweltlicher Bewältigungsmuster. Das reicht bis hin zur Motivation für das Soziologiestudium und später für die Soziale Arbeit mit Zuwanderern mit Spuren traditioneller Lebensentwürfe und Rollendefinitionen.

Was noch als biografisches Motiv hinzukommt: Wenn ich auf meine Zeit in der dörflichen Zwergschule zurückblicke, hatte ich schon eine Neigung zum Kontakt mit den Kindern aus weniger wohlhabenden, dünkelfaften Elternhäusern. Ich zog in der Freizeit Spiele mit Kindern aus bäuerlichen und Handwerk betreibenden Elternhäusern und deren Habitus vor. In meiner

Gymnasialzeit als Externer des örtlichen großbürgerlichen Landerziehungsheims verbrachte ich meine Freizeit mit den Nachbarskindern wegen der abstoßenden arroganten Manier der Internatsschüler gegenüber den Dorfkindern und den „Dörflern“ überhaupt. Sie wurden auch als „Kanaken“ titulierte.

Akademischer Einstieg

Ich habe im Herbst 1963 mit meinem Studium an der LMU München begonnen – zunächst im Hauptfach Philosophie. Die Texte von Platon, besonders die Dialoge, hatten mich schon früh in meiner Gymnasialzeit beeindruckt. Trotzdem habe ich später das Hauptfach gewechselt und bin zur Soziologie übergelaufen. In der Philosophiegeschichte bin ich nicht weiter als bis Kant gekommen. Bei Hegel habe ich kapituliert. Vor allem aber kam diese Verlagerung des Hauptfaches durch den Einfluss der Studentenbewegung und der APO, der Außerparlamentarischen Opposition. Sie erfasste in den späten 1960er Jahren auch die philosophische Fakultät. Uns junge Studierende faszinierte vor allem, neben dem libertären Aktionismus, zunächst das Frühwerk von Marx, seine philosophische Entfremdungstheorie und seine Religionskritik. Wir machten aber noch einen Bogen um die mühselige Lektüre des „Kapitals“, in das ich mich im Zuge meines Umzugs in das Soziologische Institut gründlich vertieft habe – soweit, dass ich mich getraut habe, ein Referat über die theoretischen Grundlagen des in das „Kapital“ einführende „Warenkapitel“ zu halten.

Am Soziologischen Institut habe ich die akademische Studentenrevolte hautnah mitbekommen. Die Studierenden hielten das Institut lange Zeit besetzt und bildeten Basisgruppen zur Erarbeitung und Durchsetzung von Forderungen. Sie hatten das Institut praktisch übernommen. Die Studierenden verlangten Einfluss auf die Themen in Lehre und Forschung, und dass sie selbst studentische Seminare organisieren dürfen, mit Dozenten aus dem Mittelbau oder externen Lehrbeauftragten freier Wahl. Auf ihrer Agenda stand auch die Abschaffung von Noten. Damals gab es noch mehr wissenschaftliche Hilfskräfte und Assistenten als heutzutage, die in der Lehre eingesetzt waren. Ich bekam just in dieser wilden, aber spannenden Zeit Ende der 1960er Jahre eine Stelle als wissenschaftliche Hilfskraft am soziologischen Lehrstuhl von Prof. Emmerich Francis. Er war in der Nazizeit als gefährdeter Wissenschaftler jüdischer Herkunft nach Amerika ins Exil gegangen. Dort forschte und lehrte er Minderheitensoziologie, forschte zunächst über die Mennoniten in den USA und im Ural und später an der Münchner Uni über die Minderheitenkonflikte zwischen Haussas und Ibos im Biafra-Krieg. Zu meinen Pflichten gehörte Recherchearbeit zu den Forschungsprojekten. Ich wurde aber auch für die Durchführung von selbstorganisierten studentischen Seminaren freigestellt, wenn die Studierenden mich als Dozenten auswählten. Das waren mit mir ausgehandelte Themen: „Geschichte der

Revolutionstheorien“, „Gastarbeiter – industrielle Reservearmee?“, Marx, das „Warenkapitel“. Wenn ich heute im ersten Kapitel des „Kapital“ blättere, sehe ich, dass ich fast alles unterstrichen und viele Randbemerkungen gemacht habe.

Zugang zur „Ausländerarbeit“ und „Ausländerforschung“, Praxisbezug

Meine ersten engeren Kontakte und Erfahrungen mit ausländischen Zugewanderten machte ich im ökumenischen Studentenheim der evangelischen Kirche in München, das von Studierenden aus der ganzen Welt zu sehr günstigen Konditionen bewohnt war. Nicht so günstig fanden sie ihre Erfahrungen mit Behörden und die Kommunikation im öffentlichen Raum. Fast alle konnten Beispiele anführen, wie respektlos und zurückweisend sie aus ihrer Sicht in den Ämtern behandelt wurden, nur weil sie Ausländer waren. Sie würden ignoriert, mit dem Entzug der befristeten Aufenthaltserlaubnis bedroht oder hinauskomplimentiert. Das waren ja noch Zeiten, weit entfernt von der Einführung systematischer Qualitätsentwicklung des Kommunikationsverhaltens der Angestellten und Beamten im öffentlichen Dienst.

Mein sozialpolitisches Damaskus

Meine Empathie und mein sozialpolitisches Engagement für die damaligen „Gastarbeiter“ wurden durch eine Episode in meiner Dorfheimat wachgerüttelt. In Schondorf gab es eine Dämmplattenfabrik, die in der Nachkriegszeit entstanden ist. Für die extrem schwere und ungesunde Arbeit wurden zunächst deutsche Flüchtlinge rekrutiert, die in der Nachkriegszeit angesiedelt wurden. Nachdem viele an Staublunge erkrankten, wurden überwiegend griechische Gastarbeiter beschäftigt und in beengten Baracken untergebracht, für die sie hohe Mieten zahlen mussten.

Durch Vermittlung meines Vaters wurde ich gebeten zu dolmetschen, denn es gab einen Konflikt, den der Geschäftsführer ohne Griechisch-Kenntnisse nicht lösen konnte. Ich zeigte Interesse, auch weil ich in meinem Soziologiestudium einen Schwerpunkt in der prominent vertretenen Ungleichheits- und Schichtsoziologie (Prof. Martin Bolte) gesetzt hatte. Dort bin ich auch auf die funktionale Deutung der Gastarbeiterbeschäftigung als Rekrutierung einer industriellen Reservearmee gestoßen, die als Ersatz für die mit dem „Wirtschaftswunder“ aufgestiegene Schicht der ungelerten Deutschen nötig wurde. Nun stieß ich auf einmal auf die harte Realität dieses sozioökonomischen Deutungsmusters. Konfliktanlass war, so sagten mir die griechischen Arbeiter: Sie hätten sich gewehrt gegen die Beantragung des Jahresurlaubs an den Weihnachtstagen. Sie waren gewohnt, Ostern mit ihren getrenntlebenden

Verwandten und der Dorfgemeinschaft zu feiern. Die Osterfeiern gelten in der griechisch-orthodoxen Kirche als wichtigste religiöse Feier im Jahreszyklus – nicht Christi Geburt, sondern die Auferstehung Jesu.

Der Konflikt speiste sich aber auch aus der angestauten Wut über die unerträglichen Arbeits- und Wohnverhältnisse. Die Arbeiter baten mich, ihre Interessen zu artikulieren. Gewerkschaftlich waren sie nicht organisiert, die Beiträge waren ihnen zu hoch. Auf einer Betriebsversammlung versuchte ich, diese Unzufriedenheit zur Sprache zu bringen, worauf der Betriebsleiter die Versammlung abrupt abbrach. Wenig später schickte mir mein Vater einen Brief vom Betriebsleiter: Ich sei als Übersetzer nicht mehr gewünscht. Statt zu vermitteln, hätte ich mich als Aufwiegler betätigt. Für mich war dieses Erlebnis in der Frühphase meines Studiums ein Weckruf, mich sozialwissenschaftlich, sozialpolitisch und ethisch für die Verbesserung der Arbeits- und Wohnverhältnisse der Arbeitsmigranten und gegen abwertende Vorurteile einzusetzen.

Sozialwissenschaftler brauchen solche hautnahen Erfahrungen, um Empathie für die Adressaten und Adressatinnen zu entwickeln. Nicht nur, um ihre prekäre Situation aus der Nähe zu erleben; sie brauchen auch die Erfahrung solidarischen, widerständigen Engagements für mehr Rechte und Gerechtigkeit und die Konfrontation mit Machterhaltungsreflexen der Institutionen. Die Erfahrung, dass man sich dem nicht unterwerfen muss, hat mir Durchhaltekraft gegeben in späteren Kämpfen – wenn ich zurückschaue.

Arbeit im Kinder- und Jugendzentrum München Westend

Vor meinem Job am soziologischen Institut hatte ich 1973/74 einen Halbtagsjob in einem Jugendzentrum im Münchener Stadtteil Westend, wo zahlreiche griechische Arbeitsmigranten lebten. Sie arbeiteten vor allem bei dem größten örtlichen Arbeitgeber, der Firma Metzler. Im kommunalen Freizeithaus Westend gab es das Problem, dass deutsche Rocker-Jugendliche die jungen Griechen nicht ins Jugendzentrum hineinließen. Die Griechen waren auch als wehrhafte Clique im Kiez organisiert. Und so gab es immer wieder Prügeleien, wobei die deutsche Clique sich durchgesetzt hatte. Der Leiter des Jugendzentrums war ziemlich links orientiert und es gab auch einen engagierten Sozialarbeiter als Stadtteilmanager für die Einhegung von sozialen Spannungen, die im Gefolge der Sanierung des Westends entstanden waren. Auch Mieterinitiativen waren sehr aktiv. Das Jugendzentrum hatte ein Projekt für die Diversifizierung der Besucherschaft beantragt und mich dafür halbtags eingestellt. Ich hatte damals schon einen gewissen Ruf, ich hatte meine Doktorarbeit begonnen und schon kleine Vorträge gehalten über Integrationsprobleme und Lösungsstrategien. „Der ist ein Gastarbeiterkenner und besonders kennt er die Griechen, da hat er einen erleichterten Zugang“, so hieß es. Das habe ich dann eineinhalb Jahre

gemacht und auch einschlägige Literatur rezipiert, die damals anwachsende Literatur zum Thema Integrationsprobleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹. Ich habe einen soziologisch gut fundierten Projektbericht geschrieben, mit kritischen Bemerkungen und Forderungen an den kommunalen Träger der Jugendzentren – zum Beispiel, dass es nicht geht, dass die Besucher zu hundert Prozent Migranten sind und sich kein einziger Migrant beim Personal findet. Ich habe also damals schon strukturelle Defizite beschrieben und Konsequenzen für eine interkulturelle Öffnung daraus abgeleitet, die ich später stark ausdifferenziert habe. Ich monierte auch, dass es keine einschlägigen Fortbildungsangebote gab in diesem kritischen Bereich. Ich hatte Kontakte zum Personalrat und zu Leitern von anderen Jugendzentren, die sagten: „Gut, dass du das machst. Deine Forderungen werden in allen Jugendhäusern diskutiert“. Bei der Jahresvollversammlung aller Mitarbeiter trug ich meine Analyse und Handlungsperspektiven vor. Dabei habe ich kein Blatt vor den Mund genommen. Es gab einen Riesenapplaus vom versammelten Personal, aber der Geschäftsführer, der auch auf dem Podium saß, machte nur ablehnende Gesten und bezog keine Stellung. Statt einer fachlichen Kommentierung und Bewertung bekam ich ein Schreiben, das sich nur auf den Stil meiner „polemischen Rede“ bezog: Das Projekt sei beendet und die Schlussfolgerungen inhaltlich vermittelt, jetzt brauche es keine Verlängerung mehr. Da war ich erst mal arbeitslos, aber dann kam parallel das Jobangebot des soziologischen Fachbereichs der Uni. Das war meine materielle Rettung und ein Motivationsschub zur konsequenten Arbeit an meinem akademischen Abschluss.

Die Erfahrungen im Jugendzentrum haben mich stark motiviert, mich in meiner inzwischen angemeldeten Promotion in Soziologie über „Sozialstruktur und Ausländerproblem“ ausgiebig mit den Integrationsproblemen der nachwachsenden Generation der Gastarbeiter vertraut zu machen (veröffentlicht 1983). Dabei ging es nicht nur um die sozialstrukturellen Probleme, sondern auch um die Identitätsfindungsprobleme. Dies zu verstehen ist für die Beziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit, in der Elternbildung wie in der schulischen Pädagogik so wichtig. Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit dem moralisch negativen und defizitorientierten öffentlichen Image dieser Jugendlichen, das sich bis heute nicht verändert hat. Ich habe diese Thematik ausgiebig mit dem Beginn meiner akademischen Lehre aufgegriffen und in mehreren Veröffentlichungen bearbeitet².

¹ vgl. Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungskonflikte ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M., New York, der die bis dato aufgelaufene Literatur rekapituliert.

² Besondere Aufmerksamkeit hat mein Artikel erlangt „Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderer Generation“ (1996). In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit

Engagement in den sozialpolitischen und basisdemokratischen Ablingern der APO

Inzwischen hatte sich die Bewegung der APO in viele Richtungen aufgespalten. Abstoßend fand ich die sogenannten K(Kader)-Gruppen – straff organisierte hierarchische Gruppen und Parteigründungen, die den Arbeitern kämpferisches Klassenbewusstsein beibringen wollten und sie ideologisch auf Linie mit dem real existierenden Sozialismus oder des Maoismus einzuschwören versuchten oder die trotzkistische Lesart des Marxismus. Schon bald zeichnete sich ab, dass ihr „revolutionäres Subjekt“, also die Arbeiterschaft, sie abblitzen lassen würde.

Es gab im Kontrast dazu auch immer mehr organisierte Initiativen, die dem freiheitlich-solidarischen Erbe der APO treu blieben, dem Anspruch auf eine offene Debattenkultur, auf Autonomie und Selbstorganisation im Gruppenhandeln. Schließlich fand ich Spuren dieses Erbes in München am ehesten noch in einer Organisation namens „Arbeiterschaft“. Ihr gelang es eher, öffentlichkeitswirksame Resonanz zu bekommen: durch eine undogmatische Diskussionskultur, durch Aufgreifen von konkreten sozialen Problemen in den akuten Konfliktfeldern Arbeit und Wohnen, durch bedürfnisorientierte, kreative Protestformen, durch eine dezentrale Organisationsstruktur und -kultur und produktive Aufgabenteilung statt endloser Debatten im Plenum. In Arbeitsgruppen sorgten sie für ein kreatives und freundschaftliches Engagement mit langem Atem. Analoge Gruppierungen gab es in Berlin, den „Proletarischen Klassenkampf“ oder in Frankfurt die „Spontis“. Gemeinsam war ihnen auch die Hinwendung zu den Arbeitsmigranten – eines von den Gewerkschaften stark vernachlässigten Segments der Arbeiterklasse. Die Gewerkschaften vertraten in ihrem praktischen Handeln in der Gastarbeiterära vorrangig die Interessen der qualifizierten deutschen Arbeiterschaft. Es wurden Unterarbeitsgruppen für die Betriebsgruppen in Fabriken und Stadtteilarbeit mit vielen Arbeitsmigranten und sozialen Spannungen gegründet. Unter den Aktiven befanden sich auch viele Zugewanderte unterschiedlicher nationaler Herkunft. Die „Betriebsgruppen“ hatten den Auftrag „Arbeiterforschung“ zu betreiben, indem sie Kontakt aufnahmen, informelle Interviews machten und recherchierte Skandale öffentlich kommunizierten. An den Eingangstoren von Betrieben verteilten wir mehrsprachige Flugblätter und eine mehrsprachige, allgemein informierende Zeitung. Ich beteiligte mich zwei Jahre lang an der Betriebsgruppe MAN mit Standort in München/Karlsfeld.

In diesem Arbeiterstadtteil lebten und arbeiteten hauptsächlich griechische Arbeiterfamilien in Mehrfamilienblöcken. Dort gab es aber auch Baracken der MAN, in denen in der Nazizeit sog. „Fremdarbeiter“, also Zwangsarbeiter untergebracht waren. Die Behausungen waren in einem katastrophalen Zustand. Zwanzig Personen lebten beengt in einem etwas größeren Zimmer. Die sanitären Anlagen waren schrecklich, in der Dämmmasse der Wände waren Würmer – und die Mieten waren wucherisch hoch. Jeder zahlte 300 Mark, das war damals viel Geld für die ungelernten Bandarbeiter und nötigte sie, schwerste Akkordarbeit und Überstunden zu machen. Wir machten, in unserem Jargon, „Agitationsbesuche“, redeten mit ihnen und skandalisierten diese Zustände mit Flugblatt-Aktionen. Die Medienarbeit gipfelte in einem spektakulären, von uns vermittelten Auftritt des Bayerischen Fernsehens auf dem Vorplatz der Barackensiedlung. Ich hielt eine informative und zugleich agitatorische Rede und bekam Hausverbot. Mein Vater, seit langem politischer Kommentator beim Bayerischen Rundfunk, wurde vom Personalchef von MAN angerufen: Ob es denn mit seiner journalistischen Rolle verträglich sei, wenn sein Sohn verfassungsschädlichen Aufruhr unter seinen Arbeitern verbreite – ein Déjà-vu in meiner Biografie. Die Skandalisierung hatte langfristig mit dazu beigetragen, dass die Baracken abgebrochen und Betriebswohnungen errichtet wurden, die den Familiennachzug der bisher alleine lebenden Migranten ermöglichten.

Unseren Arbeitsgruppen schlossen sich einige akademisch ausgebildete, politisierte Griechen an, die gegen die Diktatur der griechischen Obristen (1967) waren. Sie waren ein wichtiges Bindeglied zu den griechischen Arbeitern und kümmerten sich um die Zusammenarbeit mit einem Netzwerk des antifaschistischen Widerstandes gegen die Junta, vor allem durch Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland. Ich war Teilnehmer dieser griechischen Untergruppe, die immer wieder ins Griechische verfiel, und so erlernte ich erstmals ein abstrakteres Vokabular für politische Diskurse. Zugleich kam ich in Kontakt mit der griechischen Vereinslandschaft und den mit ihnen verbündeten, antifaschistisch orientierten türkischen, italienischen und spanischen Arbeiter-Vereinen.

Diese Erfahrungen und Kontakte waren mir später von Nutzen für die Kooperation des „Griechischen Hauses“ mit den Vereinen – und als Erfahrungsgrundlage auch Hypothesenfundus für meine Expertise zum 6. Familienbericht über den Beitrag von Migranten Selbstorganisationen zur Familienarbeit (2000)³.

³ BMFSFJ (2000): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Bonn. In der Folge habe ich viele Anfragen zu Artikeln zur Thematik bekommen.

Vierzehn Jahre Leitung des Griechischen Hauses in München

Während meiner Tätigkeit im Jugendfreizeitheim baute ich Kontakte auf zu dem lokalen Arbeitskreis der Kinder- und Jugendhilfe und zu zivilgesellschaftlichen Initiativen des Münchner Westends. Eine Mieterinitiative hatte starken Zulauf wegen der zunehmenden Wohnungsnot. Viele Mieter wurden aus diesem traditionellen Arbeiterviertel durch Abbruch oder Modernisierung alter Gründerzeithäuser vertrieben, von denen sich die Immobilienbranche hohe Gewinne erwartete. Neben angestammten Mietern waren vor allem Studierende, Künstler, junge Familien und Migranten betroffen. In Bürgerversammlungen und der Stadtteilzeitung berichtete ich über die besondere Härte der drohenden Vertreibung für die griechischen Mieter.

Durch mein Engagement wurde der örtliche evangelische Pfarrer auf mich aufmerksam, ein wirklicher Sozialdemokrat im guten, alten Sinne. Er trug sich schon seit längerer Zeit mit der Idee, ein „Griechisches Haus“ unter Trägerschaft des Dekanats der Evangelische Kirche München zu initiieren, als Zentrum für die zahlreichen griechischen Westendler, aber auch für Deutsche und Menschen anderer Nationalitäten. Ich reichte einen migrationssoziologisch und sozialpädagogisch begründeten Projektplan ein und bekam die Stelle des Leiters angeboten, eine Stelle, die ich von 1974 bis zu meinem Wechsel an die FH Frankfurt 1987 behalten habe. In dieser Zeitspanne habe ich lebensweltnahe Kontakt- und Beratungserfahrungen gesammelt und, ausgehend von der sozialpädagogischen Devise: „Die Menschen abholen, wo sie sind“, anschlussfähige Handlungskonzepte entwickelt. Sie wurden in Artikeln des Organs der Fachbasis der Migrationsarbeit veröffentlicht und diskutiert⁴. Kommunalpolitische Diskussionen löste ein kritischer Artikel von mir aus über die Folgen der Stadtanierungspolitik für die angestammte und zugewanderte Bevölkerung. Im Laufe der Vorarbeiten zu meiner Doktorarbeit hatte ich mich in das Thema Migration und Stadtentwicklung eingearbeitet und mit meinen Beobachtungen im Westend und den Berichten der Bewohner abgeglichen. Stadtteilinitiativen und die Besucher des Griechischen Hauses erbaten verlässliche rechtliche Informationen, um sich gegen Schikanen der Vermieter wehren zu können. Auf diese Nachfrage haben wir reagiert und Informationsveranstaltungen mit Simultanübersetzung organisiert. Sozial- und integrationspolitisch engagierte Rechtsanwälte stellten sich ehrenamtlich für Vorträge und Beratungen über Mieterrechte zur Verfügung.

⁴ 10 Jahre Griechisches Haus, in: Informationen zur Ausländerarbeit. Koordinierungskreis für Ausländerfragen in München, Arbeitsgemeinschaft der Fachbasis. Nr. 8/1984

Der sozialraumorientierte Ansatz der Projektstrategie erwies sich sehr schnell als ein Türöffner. Das Griechische Haus war zugleich Treffpunkt, Bildungsstätte (Deutschkurse, Bibliothek mit griechischen Büchern für Grundschulkindern, Informationsveranstaltungen) und Beratungszentrum. Es gab auch kulturelle Veranstaltungen mit griechischer populärer Musik und Tanz, Literatur, Filme, Freizeitangebote, Feste, Ausflüge. Durch Eigeninitiative und professionelle Begleitung entwickelten sich Tanzgruppen für Kinder und junge griechische Erwachsene, eine Theatergruppe, eine Frauengruppe. Die Autonomie der Gruppen, der Jugendlichen, der Frauen, war ausschlaggebend für deren nachhaltiges Engagement. Es gab keine Vorgaben von außen, aber Unterstützung bei der Realisierung von Wünschen. Wir haben uns von Anfang an am Basisgruppenkonzept orientiert und einen Besucherbeirat gegründet. Dieses Mitbestimmungsorgan hatte auch Vorbildcharakter. Nur wer das Haus relativ regelmäßig besuchte, durfte bei den jährlichen Wahlen abstimmen. Es haben immer viele Besucher für die vierzehn Sitze kandidiert, die auch teilweise in Parteien aktiv waren, aber es war ganz klar und in den Grundsätzen verankert, dass keine spalterische, unterschwellige Parteipolitik betrieben werden durfte, die in den „Griechischen Gemeinden“ häufig für Dauerstreit sorgte. Für die Einhaltung dieser Grundsätze sorgten die Beiräte selbst. Immer mehr Frauen wurden im Laufe der Jahre in den Beirat gewählt oder waren am Rande aktiv. Mit dem Beirat wurde das Veranstaltungsprogramm diskutiert, verhandelt, beschlossen und nach Durchführung reflektiert. Diese konsequente demokratische Agenda war für die meisten Beiräte eine einmalige Erfahrung und ein Anlass, etwa bei Diskussionen im Anschluss an Vorträge auf geregelte Diskursformen zu pochen. Auch in externen Handlungsfeldern, wie dem Netzwerk der zivilgesellschaftlichen Initiativen und Vereine des Westends, war uns die Form gleichberechtigter Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung wichtig. Beim jährlichen internationalen Stadtteilstift etwa, das wir im Auftrag des Kulturreferats der Stadtverwaltung managten, haben wir die zivilgesellschaftlichen Akteure zur Vorbereitung einbezogen darunter auch eine repräsentative Auswahl der Migranten Vereine – ein von uns eingeführtes Novum, das eigentlich zu jeder sozialpädagogischen und stadtteilorientierten Projektentwicklung gehört.

Im Griechischen Haus gewann ich reichhaltige und differenzierte Erfahrungen über die Lebenswelt und Lebenslagen der ersten Arbeitsmigranten und deren Zugangsprobleme bei den sozialen und psychosozialen Regeldiensten und Ämtern. Was ich mitnahm, war mein gestiegener Respekt und oft Staunen über die Selbsthilfepotenziale, die Offenheit für Diskurse über erstarrte familiäre Rollenmuster und die Bereitschaft, sie in Frage zu stellen – ganz im Unterschied zum verbreiteten Stereotyp der patriarchalen Familie. Und was den Sozialraum Westend betrifft, das Erlebnis, dass es gar nicht schwierig war, den

Kontakt zu deutschen und zugewanderten Bewohnern herzustellen und sie für gemeinsame stadtteilrelevante, kommunalpolitische Aktionen zu interessieren und aktiv einzubinden. Allein aus meiner sozialpädagogischen Praxis lässt sich ein Großteil der Themen meiner späteren sozialwissenschaftlichen Forschungen und Veröffentlichungen ableiten: Soziale Dienste und Zugangsprobleme von Migrantinnen und Migranten sowie Öffnungsstrategien und die Potenziale der Selbstorganisationen der Zugewanderten.

Berufung an die Fachhochschule Frankfurt am Main

Während meiner Zeit im Griechischen Haus hatte ich mehrere Semester einen Lehrauftrag bei der Katholischen Fachhochschule München im Bereich Soziale Arbeit mit zugewanderten Familien, durch den ich mich für die Lehre in dem mir vertrauten Bereich einarbeiten konnte. 1984 veröffentlichte ich meine Doktorarbeit⁵ und 1987 erhielt ich den Ruf an den Fachbereich Sozialarbeit/ Sozialpädagogik der Fachhochschule Frankfurt für den Schwerpunkt Soziale Arbeit mit Migranten. Das Griechische Haus, das mir so viel gegeben hatte, konnte ich gut bestellen, aber nicht ohne Wehmut zurücklassen.

In Frankfurt kontaktierte ich, nach der ersten Einarbeitung in den Lehrbetrieb, Einrichtungen und Fachleute in einschlägigen Handlungsfeldern. Durch meine Erfahrungen als Lehrbeauftragter wusste ich, wie bedeutsam die Vernetzung mit dem Praxisfeld ist – für die Vermittlung von studentischen Praktikanten, studentische Feldforschung, im Hinblick Praxisbegleitforschung und die Rekrutierung von Lehrbeauftragten – vor allem auch mit Migrationsgeschichte. Besonders interessant erschien mir der Arbeitskreis „Migration und psychische Gesundheit“. Er hatte bereits eine Agenda zur interkulturellen Öffnung, vor allem auf psychosoziale Dienste fokussiert: Erziehungsberatungsstellen, Drogenhilfe, psychosoziale Einrichtungen. Repräsentanten aller einschlägigen Einrichtungen in Frankfurt waren vertreten. Der Arbeitskreis war ein Forum für fachlichen Austausch und machte kommunalpolitisch auf die defizitäre Versorgung aufmerksam. Das Frankfurter Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) unterstützte die Informationsarbeit des AK⁶. Einer

⁵ Gaitanides, Stefan (1984): Sozialstruktur und Ausländerproblem. München: DJI Verlag

⁶ Das städtische AmkA war Gründung des ersten kommunalen Integrationsdezernenten in Deutschland, Daniel Cohn-Bendit, der, gestärkt von der Grün-Roten Koalition in Hessen, diese Innovation durchsetzen konnte. Das AmkA war die erste kommunale Stelle, die sich mit Integrationsfragen beschäftigt hat und mit erheblichen Mitteln und Personal ausgestattet wurde. Es hat auch einschlägige Initiativen und Arbeitskreise in größere Projektplanungen mit einbezogen sowie deren Fachtagungen unterstützt und besteht noch heute.

der Sprecher, Paul Friese, war im Vorstand des Bundesverbandes der Fachkräfte der Erziehungsberatungsstellen und machte sich dort für die interkulturelle Öffnung der Psychosozialen Dienste stark. Ich war von der interkulturellen und fachlichen Zusammensetzung des Kreises, dem sozialpolitischen Engagement im kommunalen Raum und der interdisziplinären Kollegialität sehr angetan. Der Arbeitskreis, dem ich 15 Jahre treu geblieben bin, hatte einen guten Ruf in Frankfurt, bei den Fachkräften und in der Kommune.

Forschungen zur psychosozialen Versorgung von Migrant:innen und das Paradigma der Interkulturellen Öffnung

Schon in der Beratungsarbeit des Griechischen Hauses waren mir die Notwendigkeit zur interkultureller Öffnung der breit gestreuten unterschiedlichen sozialen Regeldienste und die Überforderungen der Ausländerberatungsstellen schnell deutlich. Die kritische Evaluation der etablierten Ausländer-Beratungsstellen durch Friedemann Tiedt⁷ brachte ein Umdenken bei den zuständigen Sozialverbänden und den politisch Verantwortlichen in Gang. Der Ruf der Fachbasis und der Sozialwissenschaft nach interkultureller Öffnung und interaktiver Vernetzung mit den bisherigen Beratungsstellen wurde unüberhörbar. Die Umsetzung dieser Zielvorgabe ließ aber noch Jahre auf sich warten – bis zur integrationspolitischen Wende in der Ära von Rot-Grün auf Bundesebene ab 1998.

Mein erstes größeres Forschungsprojekt war ein Gutachterauftrag des Frankfurter Amtes für multikulturelle Angelegenheiten zur Erforschung der „Psychosozialen Versorgung von Migrantinnen und Migranten in Frankfurt“⁸. Mittlerweile hatte ich einen Arbeitskreis „Soziale Arbeit in der multikulturellen Gesellschaft“ gegründet, in dem die verbandlichen Migrationsberatungsstellen und andere mehrsprachige Anlaufstellen vertreten waren. Die Feldforschung und ihre sehr umfangreiche analytische Auswertung beanspruchte mich drei Jahre neben meiner Lehrtätigkeit. Was waren die Ergebnisse der Studie? Sie trugen zur Identifizierung der komplexen Hindernisse bei, die beim Zugang von Migrantinnen und Migranten zu Psychosozialen Diensten

⁷ Nestmann, Frank/Tiedt, Friedemann (1988): Quantitative und qualitative Analyse des Nachfrage-, Leistungs- und Kooperationsprofils sozialer Dienste für Ausländer. Endbericht. Sozialforschung Band 171 des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Bonn

⁸ Das Gutachten wurde 1992 als Broschüre in der ganzen Bundesrepublik verbreitet. Leicht überarbeitet als: Gaitanides, Stefan (1992): Psychosoziale Versorgung von Migranten in Frankfurt am Main. Gutachten im Auftrag des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 3/4 1992, S. 127–146

oder anderen helfenden Institutionen auftreten können und wie sie abgebaut werden können⁹. Durch das Studium von Erfahrungsberichten der Dienste und Experteninterviews konnte ich Best-Practice-Beispiele sammeln und daraus Schlüsse ziehen zur Entwicklung zielführender kommunikativer Kompetenzen und Handlungsstrategien. Und nicht zu vergessen: Antworten zu finden auf die Frage, welche Hindernisse die Inanspruchnahme der Angebote sozialer und psychosozialer Dienste erschweren. Am häufigsten wurden die mangelhafte multikulturelle personelle Ausstattung angeführt, Sprachbarrieren, geringe interkulturelle Qualifizierung, Vorurteile, mangelhafter Respekt des Personals und strukturelle Hindernisse wie Wohnortferne, die prekäre soziale Lage und Folgen rechtlich bedingter Aufenthaltsunsicherheit. Ich konnte viele Einrichtungen ausfindig machen, die sich schon längere Zeit auf den Weg zur interkulturellen Öffnung gemacht hatten und wachsende Erfolge nachweisen konnten durch intensive Fortbildung und Einstellung von Fachkräften mit Migrationsgeschichte.

Interkulturelle Qualitäts- und Teamentwicklung

Da ich nun schon vorgegriffen habe, ein Wort zur Weiterentwicklung: Schon seit Jahren verlangen die öffentlichen Geldgeber und auch Stiftungen ein Qualitätsmanagement – und dementsprechend auch eine programmatische Identifikation mit der interkulturellen Öffnung. Wer diesen Erwartungen nicht genügt, hat weniger Chancen bei der Projektvergabe. Die Orientierung am Qualitätsmanagement (QM) ist nicht unumstritten. Befürchtet waren neoliberale Optimierungsstrategien, die dem Ethikcode der helfenden Berufe widersprechen und die ohnehin große Arbeitsbelastung zu Lasten der Qualität vermehren. Ich selbst hielt auch lange Zeit Abstand zum QM, auch von der Warte des gesellschaftskritischen Dozenten. Doch ich hatte seine Tauglichkeit für die Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in der Praxis nicht erforscht. Dass dieses Verfahren zielführend sein kann, wenn es konsequent Mitarbeiter- und Nutzerorientiert angewendet wird, habe ich dann als wissenschaftlicher Begleiter eines Projektes des Münchner Jugendamtes mitbekommen¹⁰. Das

⁹ vgl. Gaitanides, Stefan (2011): Zugangsbarrieren von Migranten zu den Sozialen Diensten. In: Kunz, Thomas/Puhl, Ria (Hrsg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim/München. S.186-192 sowie ebd., S. 204–215: Abbau von Zugangsbarrieren und interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste.

¹⁰ Gaitanides, Stefan (2003): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Projektes zur Einführung des Qualitätsmanagements in der interkulturellen Kinder-, Jugend- und Familienarbeit in München. In: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/

Qualitätsmanagement schreibt vor, dass erst einmal Defizite – gemessen an den Leitzielen und ergebnisorientierten Umsetzungsplänen – identifiziert werden müssen, um davon abgeleitet die spezifischen Zugangsbarrieren durch Qualitätsmanagement zu beseitigen. Den ersten Schritt des QM hatte ich schon zehn Jahre früher durch die Analyse von Zugangsbarrieren der Migranten getan; das Münchner Projekt führte mich noch näher an die Differenzierung und systemische Identifizierung komplexer Zusammenhänge durch eine Nutzerbefragung in Fokusgruppen heran. Parallel dazu wurde für das Personal ein Qualitätszirkel organisiert zum Thema „Interkulturelles Team“. Um die inzwischen angesammelte Fülle der Zugangsbarrieren und dazu passender Handlungsempfehlungen überschaubar zu machen, habe ich als Handreichung einen katalogartigen Leitfaden entwickelt und im Laufe der Jahre auch mehrfach verändert¹¹.

Aufbauend auf Erfahrungen und den Ergebnissen der Münchner Qualitätszirkel zur interkulturellen Teamentwicklung habe ich ein Workshopkonzept entwickelt, das nach der Veröffentlichung der Münchner Studie und Beiträgen in mehreren Sammelbänden starke Resonanz bekam¹². Vor allem Migrantinnen und Migranten bestätigten mir bei Vorträgen: „Es ist genauso bei mir“. Zwanzig Jahre lang habe ich diese Workshops zur Teamentwicklung gemacht, vor allem beim Berliner Träger „LebensWelt“¹³, aber auch bei zahlreichen Migrationsberatungsstellen und Wohlfahrtsverbänden. Es war unheimlich effektiv, haben sie mir gesagt. Die Umsetzung von Qualitätsstandards beließ ich nicht in der Abstraktion, sondern brach sie auf die Praxisebene herunter – das war ein häufig geäußerter Wunsch. Zur Didaktik meiner Vorträge gehörten auch Griffe in meine übervolle Schatzkiste von bemerkenswerten Beispielen aus meiner Praxisforschung. In der Fachliteratur, noch häufiger in der Praxis, wurde der Katalog zur Strukturierung der Hypothesenbildung und Handlungsanleitung bei Qualitätsentwicklungsprozessen zur interkulturellen Öffnung benutzt.

Jugendamt (Hrsg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationsarbeit. München, S. 53–104.

¹¹ Basierend auf Gaitanides 2011 (Fußnote 9)

¹² Z. B.: Gaitanides, Stefan (2008): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.), S. 153–172

¹³ LebensWelt gGmbH (2019) (Hrsg.): Interkulturelle Jugendhilfe. Zusammenhalt im Wandel der Zeit. Beiträge – Studien -Tagungsdokumente. 20 Jahre LebensWelt in Berlin 1999-2019. Berlin. <https://www.lebenswelt-berlin.de/veroeffentlichungen>

Interkulturelle Öffnung des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschulen

Auch die Hochschule selbst untersuchte ich in Hinblick auf ihre interkulturelle Öffnung. In der Mensa oder bei der Aufteilung der Gruppenarbeit beobachtete ich immer wieder eine relative Isolierung von ausländischen und aus zugewanderten Familien stammenden Studierenden. Und so startete ich zusammen mit einem Kollegen eine Befragung über interkulturelle Interaktionsbeziehungen, die geläufige Zuschreibungen zu Tage förderte¹⁴. Das Diskriminierungsthema spielte nur punktuell eine Rolle bei der Frage nach der Interaktion mit den Dozenten. Die Ergebnisse wurden in einer Vollversammlung der Lehrenden und Studierenden vorgestellt und diskutiert. Derselbe Forschungsansatz wurde auch von einigen Fachhochschulen übernommen, u. a. von der staatlichen Fachhochschule Köln. Das Thema konnte ich in einer Expertise für das DJI noch ausweiten¹⁵, in einer standardisierten, mit 56% Rücklauf vergleichsweise repräsentativen Befragung gaben fast alle FHs an, dass sie in den letzten Jahren steigende Lehrangebote in dem Bereich interkulturelle oder antirassistische bzw. Arbeit mit Migranten machten. Die Entwicklung dieser Angebote blieb vorwiegend den dafür zuständigen Spezialisten überlassen, die allerdings nur selten für dieses Gebiet eigens angestellt wurden. Dementsprechend wurde der interkulturelle Aspekt nicht als ein Querschnittsthema mit hoher Priorität behandelt. Der Anteil von hauptamtlichen Migrantinnen und Migranten war verschwindend gering. Auch bei den nebenamtlichen Lehrbeauftragten befanden sie sich in der Minderheit; unter den Studierenden waren sie im Vergleich zum Bevölkerungsanteil stark unterrepräsentiert. Zusätzlich werteten wir die Curricula der Fachhochschulen aus. Positiv war zu berichten, dass von einer einseitigen kulturalisierenden Ausrichtung der Lehrangebote nicht die Rede sein konnte. Vorherrschend war eher ein Paradigmenpluralismus. Nach der reumütigen Abkehr von der barsch kritisierten Ausländerpädagogik der 1970er/80er Jahre, die Stereotype eher verstärkte, als dass sie diese auflöste, war inzwischen das Kind mit dem Bad ausgeschüttet

¹⁴ Gaitanides, Stefan/Kirchlechner, Bernd (1996): Deutsche und Ausländer im Studium. Repräsentative Befragung von ausländischen und deutschen Studierenden ausgewählter Fachbereiche der FH Frankfurt. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3-4/1996, S. 72–75

¹⁵ Gaitanides, Stefan (1999): Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich der interkulturellen Sozialarbeit/Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt „interkulturelle Jugendarbeit“. Expertise für das DJI. München. Online: <https://www.dji.de/en/media/literature-search/detailansicht/literatur/1020-aus-fort-und-weiterbildung-im-bereich-der-interkulturellen-sozialarbeitsozialpaedagogik-mit.html> [07.12.2020]

worden: Die Vermittlung der spezifischen kulturellen Hintergrundkenntnisse kam jetzt eher zu kurz.

Bundesweite Vernetzung zur Interkulturellen Öffnung

Das Leitbild der Interkulturellen Öffnung ist aus der Praxis heraus gewachsen. Hubertus Schröer und Sabine Handschuck im Jugendamt München haben es durch die Rezeption und Adaptierung von Qualitätsmanagements- und Organisationsentwicklungsansätzen professionalisiert, ohne diese Erweiterung zum dominanten methodischen Dogma zu machen. In jeder Großstadt gab es Personen, die sich unheimlich reingekniet und theoretisch kompetent gemacht haben, die sich in politischen Verwaltungssphären durchsetzen konnten, auch weil sie für ihr Thema brennen. So die langjährige Integrationsbeauftragte Barbara John in Berlin, Gari Pavkovic in Stuttgart – unglaublich, was er durch Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit auf die Beine gestellt hat –, und nicht zu vergessen: Rosi Wolf Almanasreh, Gründerin des inzwischen bundesweit vernetzten Verbandes Binationaler Familien und Partnerschaften (IAF) und die erste Leiterin des Frankfurter Amtes für multikulturelle Angelegenheiten.

Wichtig für die Vernetzung der Protagonisten des Paradigmas der Interkulturellen Öffnung war die Fachtagung „Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste“ 1994, zu der die Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart und die Robert Bosch Stiftung mit Unterstützung der damaligen Bundes-Integrationsbeauftragten Cornelia Schmalz-Jacobsen eingeladen hatten¹⁶. Schmalz-Jacobsen war überzeugend engagiert und über die Thematik gut informiert; sie hatte schon vor dieser Zusammenkunft eine Broschüre mit Empfehlungen zur Interkulturellen Öffnung Sozialer Dienste herausgegeben¹⁷. Darin waren auch die Ergebnisse meiner Gutachten eingearbeitet. Bei dieser Tagung haben wir als Kollegen der Sozialwesen-Fachbereiche der Fachhochschulen Überlegungen angestellt zur interkulturellen Öffnung unserer eigenen Institutionen und dazu, wie wir uns überregional vernetzen könnten. Besonders Henning Storz aus Köln hat dies vorangetrieben bis hin zur offiziellen Gründung des Arbeitskreises „Interkulturelle Soziale Arbeit“, AG-IKSA, und zur Eintragung im „Fachbereichstag Soziale Arbeit“ 1995. Informeller fachlicher Austausch und vor allem auch gut vorbereitete, thematisch fokussierte Fachtagungen an wechselnden FH-Standorten gaben der überregionalen Vernetzung besondere Qualität.

¹⁶ Gaitanides, Stefan (1995): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste, in: Hinz-Rommel, Wolfgang/Barwig, Klaus (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Freiburg im Breisgau, S. 65–83

¹⁷ Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.) (1994): In der Diskussion: Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. Bonn

Uns ging es um die Weiterentwicklung der Lehre zu Themen wie „interkulturelle Beratung“, „Prävention und Bearbeitung sozialer Marginalisierung“ und „rassistische Ausgrenzung“. Wir wollten erreichen, dass Fragen der Migrationsgesellschaft zur Querschnittsaufgabe der gesamten Lehre, Forschung und Theoriebildung würden – als ein Bestandteil der interkulturellen Öffnung der Fachhochschulen. Einige Mitglieder nutzten mein analytisches Skelett von 1999 zur Strukturierung eines Monitorings an ihren Hochschulen.

In Teilen der pädagogischen und sozialpädagogischen Diskursgemeinschaft löste das im Namen unserer AG benutzte Adjektiv „interkulturell“ Missverständnisse und gebetsmühlenartige Kritik aus wegen der insinuierten kontraproduktiven Kulturalisierung und weil wir andere, vor allem strukturelle Aspekte angeblich ignorierten. Zu der Zeit haben zum Beispiel die einflussreichen Migrationspädagogen Scherr und Radtke, beide Systemtheoretiker, Schüler von Luhmann, mit einer gewissen intellektuellen Arroganz behauptet, dass Kulturalisierung und Ethnisierung in der schulischen Pädagogik vorherrschend seien und die soziale Dimension von Konflikten ausgeblendet würde. Wie schon erwähnt, war dies empirisch nicht belegbar, wenn ich mir die curricularen Inhalte meiner Befragung von 1999 anschau.

Bald kam es zu Spaltungen in der AG-IkSA. Annita Kalpaka war zum Beispiel sehr abwehrend gegenüber dem Begriff Kultur und gegenüber dem Interkulturellen Ansatz, und hat mehr die rassismuskritische Argumentation verfolgt. Dabei hatten wir Rassismus schon unter verschiedenen Gesichtspunkten auf der Agenda unserer Fachtagungsprogramme. Ich selbst habe von Anfang an in meine Thesen zu einem reflexiven interkulturellen Kompetenzerwerb aufgenommen, dass, klar, Kultur nicht alles ist, sondern dass es viele Einflüsse gibt und daher multiperspektivische Analysen nötig sind. Monokausale kulturelle Etikettierung durch Othering (zum Anderen machen) führt zu Ausgrenzung und ungleicher Machtverteilung in der Interaktion. Beide angeführten Diskurslager unterscheiden sich in der Schnittmenge der Topoi zu einem Drittel, würde ich sagen.

Beirat der Zeitschrift IZA

Eine weit weniger polarisierte Diskurskultur habe ich in den 15 Jahren meiner aktiven Mitgliedschaft im wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift IZA¹⁸ erlebt, der einzigen Fachzeitschrift zum Themenspektrum Soziale Arbeit

¹⁸ IZA = Informationsdienst zur Ausländerarbeit. Hrsg. vom ISS, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt/ M. Erschienen 1977-1995, heute: „Migration und Soziale Arbeit“

in der Migrationsgesellschaft. Der Beirat der Zeitschrift war und ist ein in Austausch und Kollegialität sehr eingespieltes Gremium. Ausgewiesene Experten mit verschiedenen Schwerpunkten arbeiten dort kreativ bei der Ideensammlung und Entscheidungsfindung zusammen – eine konstruktive, dialogisch wertschätzende Produktivität. Kooptiert waren Kolleginnen und Kollegen aus Köln, aus Berlin und ganz Deutschland sowie ein Kollege aus der Schweiz. Die alte Garde der Professorinnen und Professoren Franz Hamburger, Georg Auernheimer, Ria Puhl, Axel Schulte, Gert Stüwe ist inzwischen sukzessive durch eine neue Generation ersetzt worden. Es wäre eine interessante Aufgabe für Studierende der Sozialen Arbeit, die Geschichte ausgewählter Themen und ihrer Entwicklung zurückzuverfolgen und zu fragen, was ist immer noch up to date, was würde heutige Lücken füllen und was ist in Vergessenheit geraten.

Streitpunkte im wissenschaftlichen Feld um das Interkulturelle Paradigma

In den 1990er Jahren begann die De-Konstruktion der Interkulturellen Pädagogik durch die Phalanx der Systemiker Luhmannscher Provinienz und durch die postmodernen Einflüsse der französischen Schule von Michel Foucault oder der angelsächsischen Cultural Studies von Stuart Hall. Ich habe viel von Stuart Hall gelernt, vor allem über den Topos des Othering, der exkludierenden Hervorhebung des vermeintlichen Fremden, des Andersseins des/der Anderen. Als stereotype, oft im Subtext verborgene Zuschreibungen erschweren sie, Gemeinsamkeiten und gleiche Zugehörigkeiten zu kommunizieren. Bemerkenswert sind auch Halls Schriften zur Intersektionalität von Diskriminierung und seine Dekonstruktion vorgeblich homogener Identitäten, die die Vielfältigkeit der biografischen Wurzeln und gegenwärtigen Zugehörigkeitsbindungen verleugnen. Ich habe Partikel seiner Rassismustheorie zum Beispiel in meine Liste der zehn Standards integriert, die wichtig für die Entwicklung reflexiver interkultureller Kompetenz sind (vgl. den Anhang zum Interview).

Diese Konkurrenzen zwischen den zwei Paradigmen verhinderten leider ein produktives Patchworkverfahren des Voneinander-Lernens. Es gab keinen Dialog ohne unterschwellige Ressentiments, es nutzte gar nichts, auf die eigenen Beispiele aus der Praxis oder aus Projekten zu verweisen. Ich habe immer wieder festgestellt, dass die wohlfeilen Kritiker überhaupt nichts von mir oder von Hubertus Schroer gelesen haben. Durch die einseitige Rezeption konnte eine wirkliche argumentative Auseinandersetzung nicht stattfinden. Stattdessen überwog Pauschalkritik mit einem nahezu verächtlichen und überheblichen Unterton. Frank-Olaf Radtke hat bei öffentlichen Diskussionen hier in

Frankfurt die Interkulturelle Pädagogik in Schule und Kindergärten „Spielerei“ genannt und „Folklorismus“. In einer gewissen Stereotypität wurden immer wieder dieselben Beispiele angeführt wie: dass in Kindergarten oder Schule die „Feste aus allen Kulturen“, wie auch immer sie angelegt waren, reine Folklore seien. Die Kritik ist in gewisser Weise berechtigt, aber man kann zum Beispiel Feste auch so gestalten, dass die eigene Kultur so repräsentiert wird, wie sie gemocht und gelebt wird.

Auch ich bin dagegen, alles durch die „kulturelle Brille“ zu betrachten. Aber Kultur ist ein wesentlicher Bestandteil individuellen wie kollektiven Lebens. Das zeigen die interpretative Sozialwissenschaft, die Biografie-Forschung oder der lebensweltorientierte Ansatz in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Familiäre Rollen, Weltbilder, bestimmte routinierte Handlungsmuster, der Umgang mit Konflikten, alles das ist ja in der Sozialisation tief inkorporiert, wie Bourdieu das sagen würde. Bourdieu ist übrigens auch jemand, der als Kulturosoziologe gilt. Das schlägt sich in seiner Habitus-Diagnostik und der Ressourcentheorie nieder, die zwischen der Verfügung über ökonomisches, soziales, kulturelles, symbolisches Kapital unterscheidet, und deren komplexe Wechselwirkungen er analysiert. Heute würde man das als intersektionales Analyseverfahren bezeichnen, das monokausale Interpretationen vermeidet. Zur Dekonstruktion kulturalistischer Deutungsmuster habe ich einen in der Lehre und bei Fortbildungsworkshops bewährten multiperspektivischen Leitfaden entwickelt¹⁹. Zum exemplarischen Nachvollzug dienen die scheinbar interkulturell bedingten Dissonanzen des Nähe-Distanz-Verhaltens, ein in der Praxis der interkulturellen Arbeit häufig thematisierter Konflikt: Was könnte in einer Konfliktsituation noch bestimmend sein, außer kulturellen Differenzen? Vielleicht handelt es sich nicht um einen Kulturkonflikt, sondern um ein interkulturelles Missverständnis auf Grund ethno-soziozentrischer Deutung? Vielleicht interpretiere ich das fremde Verhalten mit den Deutungsmustern meiner eigenen Kultur, Soziokultur? Projiziere ich möglicherweise verdrängte Wünsche oder Aggressionen auf die mir fremden Anderen, bekämpfe ich also die „Fremden“ in mir, also mich selbst? Mache ich mir vielleicht ein Bild von den fremden Anderen, das auf Kosten der Anderen der Stabilisierung meiner Identität dient? Hierbei sind sowohl die Ebene der Wir-Gruppen-Identität wie auch das berufliche Selbstbild zu berücksichtigen. Nicht selten rechtfertigt man/frau die eigenen beruflichen Defizite oder Überforderungsgefühle durch

¹⁹ Gaitanides, Stefan (2010): Leitfaden zur Beschreibung, Reflexion und Bearbeitung (vermeintlicher) interkultureller Kommunikationsprobleme und Konflikte in der beruflichen Praxis. In: Migration und Soziale Arbeit 3/4, 2010, S. 301–303. Etwas ausführlicher in Stefan Gaitanides, <https://www.frankfurt-university.de>

die negative Charakterisierung von Kollegen und der Klientel²⁰. Wenn das keine Dekonstruktion, keine Multiperspektivität und Intersektionalität ist!? Darauf beziehen sich die Kritiker des Interkulturellen Paradigmas aber nicht. Dazu eine Anekdote: Auf der Eröffnungsveranstaltung des 2001 etablierten Instituts für Migrationsstudien und interkulturelle Kommunikation an der Frankfurt University of Applied Sciences (IMiK) stellte ich diesen Leitfaden vor und kritisierte die pauschale Etikettierung der interkulturellen Fortbildungspraxis als monokausal, kulturalistisch, Rassismus ignorierend. Der eingeladene Paul Mecheril, der auch durch seine Veröffentlichungen zur Kritik des „Interkulturellen“ beigetragen hatte, meinte dazu: Ich sei ein Einzelfall. Dies zu widerlegen, erspare ich mir und kommentiere die Äußerung nur als Rechtfertigung von Verallgemeinerung. Rassismusblindheit kann man mir nun wirklich nicht anhängen: Ich habe mich seit 1994 in Veröffentlichungen mit der Analyse rassifizierender und ethnizierender Zuschreibungen als Legitimierung von Ungleichheit und Diskriminierung auseinandergesetzt²¹. Zur Vorbereitung auf dieses Interview habe ich meine Bücherregale durchforstet und festgestellt, dass mindestens die Hälfte der Bücher Texte über Rassismus, Nationalismus und Rechtsradikalismus sind.

Interkulturelle Öffnung der Wohlfahrtsverbände

Mir ist auch die Einschätzung der Migrationsarbeit der Wohlfahrtsverbände ein wichtiges Anliegen. Sie wurden in der Vergangenheit in ihrer integrativen Leistung unterschätzt oder auch gesellschaftspolitisch kritisiert: Sie machten nur Reparaturarbeit im System des Kapitalismus und Neoliberalismus, die die Menschen handlungsunfähig mache. Bei fast allen großen Wohlfahrtsverbänden war ich präsent, angefangen vom Roten Kreuz, das auch aufgrund meiner Impulse sein Leitbild geändert hat, und dann in Untergruppen nach Handlungsfeldern zu gut dokumentierten Ergebnissen gekommen ist. Sie haben sich auch in der Personalentwicklung für mehr multikulturelle Teams geöffnet. Auch die kirchlichen Träger haben unter gewissen Voraussetzungen Regeln entwickelt, um Nicht-Christen zu beschäftigen. Ich habe mehrfach Vorträge zur Interkulturellen Öffnung bei den Fachabteilungen aller Wohlfahrtsverbände gehalten. Besonders eng habe ich mit der AWO zusammengearbeitet, vor allem mit dem sehr innovationsbereiten und unermüdlichen Bereichsleiter Migration

²⁰ Gaitanides, Stefan (20084): Interkulturelle Teamentwicklung - Beobachtungen in der Praxis. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 153–172

²¹ Gaitanides, Stefan (1994): Rechtspopulismus und Neorassismus, in: sozialmagazin 12/1994. S.26-33

und Integration des Bundesverbands, Wolfgang Barth, der mich auch häufig zu thematisch orientierten Brainstorming-Runden seines engeren Fachleitungsgremiums hinzugezogen hat. In einer ausführlichen Internetrecherche habe ich festgestellt, dass die Wohlfahrtsverbände seit der Jahrhundertwende große Anstrengungen im Bereich der Interkulturellen Öffnung unternommen und dem Wissenstransfer unter den Fachkräften zugearbeitet haben durch Dokumentation von Fachtagungen und Workshop-Ergebnissen. Und sie haben ergänzend aufwändige Handreichungen für die praktische Umsetzung der anspruchsvollen Zielvorgaben herausgegeben, die im Internet zugänglich sind²².

Ich selbst habe das Konzept der Interkulturellen Öffnung in Fachartikeln und Vorträgen auf viele Handlungsfelder transferiert, von der Drogenhilfe über die Altenarbeit und der Kinder- und Jugendarbeit bis zur Öffnung der Selbstorganisationen der Migranten. Die Resonanz in der Praxis zeigt, dass das Konzept der Interkulturellen Öffnung viel zu erfolgreich ist, um als überholt oder fragwürdig abgeschafft zu werden. In der Kommunalpolitik, der Landespolitik, wenn man sich nur die Ergebnisse der verschiedenen Handlungsfelder des Nationalen Integrationsplans (seit 2007) anschaut oder die Integrationspläne der verschiedenen Kommunen, respektive der größeren Städte. Das Paradigma der Interkulturellen Öffnung und Kompetenzförderung ist fast schon Alltag geworden. Ich würde mit Staub-Bernasconi sagen, die sinngemäß an die Sozialarbeiter appelliert: „Habt mehr Mut zur Identität. Identifiziert euch mehr mit eurer Arbeit. Schaut doch mal, was für eine wichtige und gute Arbeit ihr leistet“.

Künftige Aufgaben und Herausforderungen in Praxis und Forschung

Nun, ich sehe viele Aufgaben für die künftige Forschung und Praxis. In vielen Handlungsfeldern besteht Nachfrage nach Interkultureller Arbeit: Die psychosoziale Versorgung von Geflüchteten muss verbessert werden, in der Straffälligen Hilfe besteht Bedarf. Es braucht Eingliederungshilfen für Jugendliche, damit sie nicht in die Fänge Rechtsradikaler oder religiöser Fanatiker geraten. Es braucht eine Implementierung antirassistischer und interkultureller Pädagogik im Klassenzimmer, in Zusammenarbeit mit extern geschulten Anbietern, wie hier in Frankfurt zum Beispiel das Anne-Frank-Institut. Die Ausbildungsstätten für pädagogische und sozialpädagogische Berufe müssen intensiver Studierende mit Migrationsgeschichte werben und zum Beispiel

²² Gaitanides, Stefan (2017): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft – ihr (möglicher) Beitrag zu Integration und Partizipation. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland: Handbuch Integrationspolitik. (2. überarb. Auflage). Wiesbaden, S. 261–292

berufsbegleitende Angebote machen zum Erwerb von Abschlüssen. In der ersten Phase nach der Ankunft vieler Geflüchteter 2015 wurden häufig Studierende mit arabischen Wurzeln rekrutiert für die Soziale Arbeit in den Aufnahmeeinrichtungen für unbegleitete Flüchtlingskinder. Sie kamen oft aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, einige konnten Abschlüsse nachweisen, oder sie befanden sich kurz vor dem Abschluss. Alle sprachen hinreichend Deutsch, auch weil sie schon länger in Deutschland lebten. Nach einem Jahr mussten alle wieder entlassen werden, weil die Übergangsheime aufgelöst wurden, und sie konnten wegen der fehlenden Sozialarbeits-Zertifikate nicht in den stationären Einrichtungen betreuter Wohngruppen beschäftigt werden, obwohl dort einige der ihnen bekannten Jugendlichen untergebracht wurden und es an Betreuungspersonal fehlte.

Im Bereich der Forschung sehe ich großen Bedarf in der Methodik: Mehr Kontakt zu den Expertinnen und Experten der Praxis. Nicht nur die Kunden befragen, sondern auch diese Fachleute, die, wie ich in den Arbeitskreisen erlebt habe, für vieles Qualifikationen haben und gespeicherte Erfahrungen – Schätze, die gehoben werden müssten. Die Praxisbegleitforschung und Nutzerbefragungen sind für die induktive Qualitätsentwicklung sehr wichtig und die Forschenden sollten mit einem partizipativen methodischen Ansatz arbeiten. Ethnografische Studien und Netzwerkstudien sind für die sozialraumorientierte Sozialarbeit sehr wichtig. Wichtig auch, um die verzerrten Medien-Bilder von zugewanderten Familien, zum Beispiel in Berlin-Neukölln, zu kontrastieren mit Milieustudien, die etwas anderes, Differenzierteres zu Tage fördern.

Zum Schluss

Die politisch Verantwortlichen müssen den Mut aufbringen, den rechten Populisten entgegenzutreten. Und sich gegenüber konservativen Parteigenossen durchsetzen, die die zur Realisierung der angegebenen Ziele notwendige Ausweitung der staatlichen Finanzierung im Integrationsbereich verhindern wollen. Die finanziellen Mittel könnten durch die längst überfällige Erhöhung von Vermögenssteuer und Erbschaftssteuer aufgebracht werden, denn ohne Geld geht es nicht.

Stefan Gaitanides ergänzt seine Ausführungen mit seinen kurz formulierten Lernzielen (Hervorhebungen durch den Autor).

10 Lernziele „Reflexiver“ interkultureller Kompetenz

1. Theoretische Auseinandersetzung mit der **Kritik an einem statischen, kollektivistischen Kulturbegriff** und Erarbeitung eines **dynamischen** (individuell differenzierenden und historisch-gesellschaftlichen relativierenden) **Verständnisses von Mustern kultureller Orientierung**
2. **Kenntnisse** über **Kulturstandards**, die in der Interaktion – auf beiden Seiten – wirksam sein könnten, und Wissen um den **hypothetischen** und **idealtypischen** Charakter **kultureller Deutungsmuster**
3. **Vorurteilsbewusstheit**: selbstkritische **Reflexion** und **Dekonstruktion** ethnozentrischer, psychodynamischer, identitätspolitischer und interessen- geleiteter Fremd- und Selbstbildkonstruktionen
4. **Reflexion** des Einflusses des institutionellen, gesellschaftlichen sowie durch ausgrenzende Zugehörigkeitsdefinitionen („Wir“-„Die“-Beziehungen, Mehrheit – Minderheit) bedingten **Machtgefälles** auf die Interaktion
5. **Multiperspektivische Sichtweise** (Kultur nur ein Aspekt neben Schicht/ Lebensstilmilieu, Geschlecht, Generation, Rechtsstatus, Minderheitenstatus, Sozialraum, individuelle/familiäre Biografie – insbesondere Migrationsbiografie, institutioneller Kontext usw.)
6. **Spezifisches Wissensmanagement** – wo, durch wen kann ich mir einschlägiges Wissen aneignen, mich des Wissens anderer bedienen?
7. **Sokratische Einstellung** zum Stand des Wissens über den/die Andere(n) („Ich weiß, dass ich nichts weiß“)
8. **Ambiguitätstoleranz**: Unsicherheit, Nichtwissen, Mehrdeutigkeit aushalten können, Nicht-Verstehen auch stehen lassen können („kompetenter Umgang mit Inkompetenz“ – Mecheril); **Akzeptanz kultureller Verschiedenheit** und von **Mehrfachzugehörigkeit**
9. **Praktische Fantasie** und **Aushandlungs-/Mediationskompetenz, Ressourcenorientierung**, Erarbeitung von intelligenten und kreativen Lösungen bei Wertekonflikten – ohne dass Kernidentitäten aufgegeben werden müssten, die schwer verhandelbar sind
10. **Konflikt- und Dialogfähigkeit**: sprachliche Verständigungsfähigkeit und -bereitschaft, Befolgung diskursethischer Grundsätze, mit guten – möglichst transkulturellen – Argumenten Position beziehen können zu den „Grenzen kultureller Toleranz“ (Grundgesetz, Menschenrechte, Demokratie, „Weltethos“ – Küng) und respektvolle Einlassung auf die Argumente des Gegenübers

Meine Intention war, ein kritisches Bewusstsein zu ermöglichen, die Erkenntnisfähigkeit zu fördern und gleichzeitig zu zeigen, dass eine Verbindlichkeit des sozialen Handelns notwendig ist – Die Erzählung von Franz Hamburger

Zugang zur Ausländerpädagogik und akademischer Einstieg

Die biografischen Zusammenhänge sind natürlich für mich selbst schwer zu durchschauen und schwer zu rekonstruieren. Ich habe mir später immer verdeutlicht: Mit zehn Jahren bin ich von der Grundschule in das Gymnasium übergewechselt, und das war ein Weltenwechsel, weil ich im Dorf in der Pfalz aufgewachsen bin und die tägliche Fahrt ins Gymnasium nach Karlsruhe ging, in die Stadt der Beamten und Richter. Auf Wunsch meiner Eltern war ich in einem altsprachlichen Gymnasium. Das heißt, der Sprung war noch weiter, in die Welt der Richtersöhne, der Ärztetöchter. Also eine Welt, die mir völlig unvertraut war. Deswegen sagte ich später immer, das war morgens badische Hochkultur, abends Pfälzer Landkultur, so wie morgens Berlin, abends Türkei – wie das später typisiert wurde. Aber das ist meine spätere Rekonstruktion. Vielleicht war einflussreicher, dass ich lange in der kirchlichen Jugendarbeit engagiert war und mich dort schon als Schüler und Student für viele Dinge eingesetzt hatte und in verschiedenen Bereichen aktiv war. Das hat mich beeinflusst und weiterhin mein Leben bestimmt. Von daher war es nur logisch, dass ich zusammen mit Studierenden, kurz nachdem ich Assistent geworden bin, eine Hausaufgabenhilfe für Gastarbeiterkinder organisiert und darüber Vorträge gehalten habe an der Volkshochschule in Heidelberg. Das war typisch für diese Zeit.

Die Wissenschaft hat mit der Zuwanderung und der Zuwanderung in die Schulen eigentlich fast nichts angefangen, und das ist eine Struktur, die ich bis heute nachverfolge: Dass nämlich außerwissenschaftliche Impulse, von Studierenden, aber auch von einzelnen Dozenten, dazu geführt haben, dass dieses Thema öffentlich geworden und in die Erziehungswissenschaft hinein gekommen ist. Die erste große Initiative war die Aktivität von über 300 Initiativgruppen, die, ähnlich wie wir in Heidelberg, Schularbeitshilfen organisiert haben oder andere Formen der Hilfe. Ein Format, was damals auch mit der Bürgerbewegung, mit der Bürgerinitiativbewegung zusammenhing. Diese 300 Initiativgruppen sind aktiv geworden; ihre Tätigkeit wurde in einem

Band dokumentiert, den Jan Vink, Andrés Lopez-Blasco und Ünal Akpınar¹ herausgegeben haben. Das ist nach meiner Wahrnehmung auch der erste Schritt von Praxis in die Reflexion, in die Wissenschaft hinein. Die Erstellung der Dokumentation wurde damals im Deutschen Jugendinstitut koordiniert. Dazu gab es einen Beirat, der auch für mich der erste Einstieg in die Reflexion der Folgen von Gastarbeiterwanderung war. Ich habe bald die Initiative in Kassel zur Ausländerpädagogik kennengelernt, eine Initiative der Lehrerbildung zur Ausländerpädagogik. Dieser Begriff wurde ja recht schnell kritisiert. Später habe ich einen Artikel geschrieben zur Kritik der Kritik, weil mir das doch zu oberflächlich erschien². Denn die Arbeit der Kasseler Kollegen und Kolleginnen war eine profilierte Erziehungswissenschaft. Sie haben eine durchgehende Analyse vorgelegt, sowohl eine Analyse des Rassismus³, damals schon (von einem Kollegen in der Germanistik), als auch eine Analyse der sozialen und ökonomischen Zusammenhänge der Gastarbeiterwanderung und der Funktion der Ausländer als Reservearmee. Diese marxistische oder, wenn man es weiter fasst, sozialkritische Analyse der Ausgangssituation, schien mir sehr wichtig. Aber sie ist in der Interkulturellen Pädagogik weitgehend verloren gegangen. Das ist bereits ein Thema für meine ganze Tätigkeit.

Ich habe 1972 Examen gemacht und es war in dieser Zeit, sehr früh, dass die Kommunikation zwischen den Initiativgruppen und zwischen Praktikern und Wissenschaftlern interessanterweise von einem Organ der Arbeitsgemeinschaft der Hochschulgemeinden in der Katholischen Deutschen Studenten-Einigung hergestellt wurde. Jan Vink war vor allem jemand, der das dort vorangetrieben hat. Er wurde später, wenn ich es recht weiß, Professor an einer Hochschule für diesen Schwerpunkt. Das heißt, es gab eine starke Dynamik aus praktischen Zusammenhängen heraus in die Wissenschaft hinein. Das war Anfang der 1970er Jahre. Am Deutschen Jugendinstitut (DJI) hat es sich ähnlich entwickelt, denn das DJI war immer ein Institut, an dem praktische und politische Fragen wahrgenommen und zunächst praktisch, dann politisch und wissenschaftlich bearbeitet wurden. Diese Dynamik hat über lange Zeit die Themenstellungen, die Formulierung von Themen und Aufgaben auch in einem Teil der Erziehungswissenschaft bestimmt. Das lag an den Nachwirkungen der

¹ Akpınar, Ünal/López-Blasco, Andrés/Vink, Jan (3. Aufl. 1980): Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen. München: Juventa.

² Hamburger, Franz (2. Aufl. 2012): Veränderungen der Jugendhilfe durch Migration. In: Ders.: Abschied von der Interkulturellen Pädagogik, S. 163 ff.

³ Geiger, Klaus F. (Hrsg.) (1983): Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Beiträge zu ihrer Erforschung. Kasseler Materialien zur Ausländerpädagogik 5. Kassel: Eigenverlag Universität Kassel

Studentenbewegung in dieser Zeit. Das ist heute, glaube ich, nicht mehr so. Es gibt ähnliche Vorgänge, aber nicht in der gleichen Intensität, weil die Wissenschaft sich verselbständigt hat, eigene Fragestellungen und eigene Dynamiken in der akademischen Karriere produziert. Da ist dieses Anknüpfen oder Herauskommen aus praktischen Zusammenhängen nicht mehr so wichtig.

Meine Veröffentlichungen erschienen auch im Rahmen der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW). Die GEW hatte damals eine Sensibilität für dieses Thema. Die Kolleginnen und Kollegen in Kassel waren gewerkschaftlich organisiert, und das galt auch für mich. Als ich 1972 in Heidelberg als Mitarbeiter angefangen habe, war es selbstverständlich, dass man in die Gewerkschaft eintrat und es war ein Zusammenhang, der meine thematische Entwicklung beeinflusst hat.

Projekt KAAL

Von Heidelberg aus habe ich das große Projekt gemacht, das paradigmatisch für die Zeit ist. Das war das Projekt „Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Ludwigshafen“, „KAAL“⁴. Die Bosch-Stiftung hat es insgesamt mit einer Million Mark finanziert, und die Stiftung Volkswagenwerk finanzierte die wissenschaftliche Begleitung zu diesem Projekt. Es handelte sich um ein typisch sozialpädagogisches, kein schulbezogenes Projekt. Die Schwerpunkte lagen im Vorschulbereich. Das war damals generell ein thematischer Schwerpunkt, weil die zentrale Erkenntnis lautete, dass der Spracherwerb und die Sozialisation in den normalen Institutionen früh erfolgen sollten. KAAL hat sich gegen die schulisch organisierten Sondermaßnahmen abgesetzt, die bis dahin und in der Folge realisiert wurden. Die Schule war und ist ein sehr defensives System, das heute vielleicht vorsichtiger, aber damals deutlich mit einer aggressiven Ablehnung der „neuen“ Kinder reagiert hat. Es gab immer Lehrer und Lehrerinnen – wir haben in Heidelberg mit Lehrerinnen zusammengearbeitet –, die sich für diese Kinder speziell engagiert und manchmal selbst in der Schule einen schlechten Stand hatten. Das heißt: Es gab auch in Bezug auf die Schule einen „sozialpädagogischen Impuls“, diejenigen zu unterstützen, die vom

⁴ Hamburger, Franz/Börsch, Ekkehard et al.: Projekt „Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Ludwigshafen/Rh.“. Materialien zur Projektarbeit. Heft 1: Von der Antragstellung zum Projektbeginn. Ludwigshafen 1980; Materialien zur Projektarbeit Heft 3: Zwischenbilanz. Ludwigshafen 1981. Hamburger, Franz/Filsinger, Dieter/Neubert, Dieter: Materialien zur Projektarbeit. Heft 4: Kommunale Ausländerarbeit. Ludwigshafen 1982. Hamburger, Franz/Börsch, Ekkehard: Abschlußbericht der Antragsteller an die Robert Bosch Stiftung (= Materialien zur Projektarbeit, Heft 6). Ludwigshafen 1983.

System nicht prämiert wurden. Das war auch sicher etwas, was sich durchgezogen hat.

Das Projekt KAAL in Ludwigshafen legte, ausgehend von der Vorschulerausbildung, den Schwerpunkt auf Fortbildung von Erzieherinnen. Die Zusammenarbeit der Institutionen auf Stadtebene und die Berufsausbildung der jungen Migrantinnen und Migranten waren die weiteren Schwerpunkte. Interessanterweise, merkwürdigerweise werden diese heute noch, immer wieder als Defizitstellen im deutschen System identifiziert. Die Fähigkeit der Kitas, neue Kinder aufzunehmen, muss immer wieder gestärkt, geweckt werden, weil es Routineprozesse gibt, die sagen: Die Familien sollen erst die Voraussetzung dafür schaffen, dass ihre Kinder „beschulungsfähig“ oder „kitafähig“ werden. Das ist eine Dynamik, die immer wieder einsetzt; unsere Projekte haben sich dagegen gewehrt. Das Projekt KAAL war das erste, das die Zusammenarbeit mit dem späteren System der Hilfen anstrebte, und deswegen hat die Bosch-Stiftung es unterstützt. Die Kommune hatte eigene Aktivitäten, aber sie waren mit den Aktivitäten der Wohlfahrtsverbände oder des Bildungswesens oder der vorschulischen Einrichtungen nicht verbunden. Alles lief nebeneinanderher. Die Zusammenarbeit war die Grundidee, die bis heute viele Projekte auf kommunaler Ebene leitet. Dieter Filsinger, Kollege an der Hochschule in Saarbrücken, der zu diesem Thema sehr viel gearbeitet hat, hat damals in der wissenschaftlichen Begleitung in Ludwigshafen eigentlich seine zentrale Orientierung erarbeitet. Seitdem hat er in 30 Jahren sehr viel zu Fragen der kommunalen Kooperation und Integration von verschiedenen Maßnahmen beigetragen. Das ist ein Schwerpunkt, den er bis heute bearbeitet. Es sind ständig neue Impulse notwendig, weil die verschiedenen Systeme auf kommunaler Ebene nebeneinander herlaufen.

Drei Jahre war ich im Projekt KAAL dabei; insgesamt lief es fünf Jahre und ist dann langsam versickert. Das hing damit zusammen, wie die Kommune beim Wechsel von Dezernenten das Projekt aufgegriffen hat. Es ist auf kommunaler Ebene wirklich pittoresk: Wenn man einen Dezernenten hat, der etwas *will*, gibt es eine ganz andere Entwicklung. Wechselt die Partei oder die Person in der Verantwortung, dann läppert es auf kommunaler Ebene so vor sich hin. Es ist wirklich sehr stark personenabhängig. Das Projekt KAAL war für mich ein großes Projekt und hat mir viele Themen gegeben, die ich bis heute im Auge habe, weiterhin beobachte. Sie sind für einen Sozialpädagogen typisch, aber gehen auch in den Bildungsbereich der Schulen und der vorschulischen Einrichtungen hinein. Heute bin ich im Bereich der Berufsausbildung, also der Förderung von geflüchteten Jugendlichen engagiert, und da ist das Problem genau das gleiche.

Neben Filsinger war ein Kollege von der Hochschule in Ludwigshafen dabei, Ekkehard Börsch, evangelischer Theologe, der ebenfalls sozialpädagogische

Themen bearbeitet hat, vor allem die Bildung der Jugendlichen. Also wir waren als drei Wissenschaftler aktiv und die Studierenden, mit denen wir begonnen haben, haben ihre Examensarbeiten über Themen aus dem Projekt geschrieben. Die wissenschaftliche Literatur in jener Zeit bestand im Wesentlichen aus Qualifikationsarbeiten, einige Dissertationen auf Bundesebene. Wir hatten in Deutschland ein, zwei Habilitationsschriften, die auch in der Soziologie das Thema bekannt gemacht haben – und das war es zunächst mal in den 1970er Jahren und bis in die 1980er Jahre hinein.

Zivilgesellschaftliche und Praxis-Orientierung

Die Fortbildung von Erzieherinnen war ein Schwerpunkt, die Beratung von Betrieben für die Berufsausbildung ein weiterer, ebenso die Tätigkeit von Sozialpädagogen bzw. -pädagoginnen zur Unterstützung der ausländischen Jugendlichen in der Berufsschule, und schließlich die Jugendarbeit der verschiedenen Träger in der Stadt, in Ludwigshafen vor allem des evangelischen Trägers. Diese Tätigkeiten versuchten wir, mit der zuständigen Person und Stelle bei der Stadtverwaltung zu verbinden. Diese kommunale Stelle sollte ein Zentrum der Information werden, sodass die vielen Aktivitäten verbunden werden konnten. Auch die 300 Initiativgruppen, die das DJI in seiner Schrift dokumentiert hat, zeigen ja, dass es aus der sogenannten Zivilgesellschaft damals schon sehr viele Initiativen gab. Sie zeichnen sich aber dadurch aus, dass sie zersplittert sind und zu den Systemstellen, also da, wo Schule, Stadt und die Berufsbildung als Institutionen ihre Tätigkeiten ansetzen, kaum Kontakt haben. Diese Verbindung von Zivilgesellschaft und kommunaler oder staatlicher Tätigkeit war ein Thema, das aber nicht naiv angegangen wurde. Wir haben nie dafür plädiert, dass die Systeme die Koordination übernehmen, dass sie die Herrschaft übernehmen. Das war ihr Interesse und aus diesem Interesse resultieren viele Verwerfungen. Bis heute ist es so, dass die Städte versuchen, die Dynamik der ehrenamtlichen Helfer „im Griff“ zu haben. Das ist etwas, was für den Sozialbereich typisch ist, und wo es darauf ankommt, die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung des bürgerschaftlichen Engagements zu sichern und gleichzeitig aber auch die Zusammenarbeit und einen Weg für die wechselseitige Information mit Institutionen zu finden. Das war ein Thema und das ist auch heute noch ein Thema.

Wir haben, und das war sicher etwas typisch Wissenschaftliches, zunächst eine Bestandsaufnahme der Ausländerarbeit in Ludwigshafen gemacht. Es entstand ein Band mit ungefähr 300 Seiten. Er wurde vervielfältigt und verteilt; aber das sind Arbeiten, die aus der wissenschaftlichen Perspektive wichtig erscheinen, im Ergebnis aber nicht sehr hilfreich sind, weil sie von niemandem gelesen werden. Die Praxis verlässt sich immer auf das, was in ihrem

Interessensspektrum wahrgenommen wird, was sie konkret interessiert. Und da hat sie dann immer blinde Flecken. Das ist auch in der Kommunalpolitik so, auch da gibt es die blinden Flecken. Etwas systematisch aufzuarbeiten ist einfach ein wissenschaftliches Interesse und man kann dann versuchen, es zusammenzubringen. Wenn der Austausch gelingt, gibt es eine Erweiterung auch des politischen Blicks auf Problemstellen und auf Lösungsmöglichkeiten.

Einrichtung von Ausländerbeiräten

Das ging hier in Mainz, als ich 1978 nach Mainz gewechselt bin, genauso weiter. Das erste Projekt in Mainz als Professor an der Universität war ein „Ausländerbericht Mainz“. Wir haben mit einer ca. zehnköpfigen Studentengruppe, die wirklich aktiv war – das war dann am Ende ein kleines Projekt – den Bericht erstellt. Das war das Erste. Also auch hier die gleiche Intention: Erst einmal eine wissenschaftlich angeleitete Erkenntnis zu sichern. Ich würde nicht sagen, dass es Forschung war im strengen Sinne, dafür sind die Kriterien strenger. Aber es war eine wissenschaftlich angeleitete Expertise, eine Recherche, die hilfreich ist für die Entwicklung von Problemlösungen und die wichtig ist für die Ermächtigung, Selbstermächtigung der Migrantinnen und Migranten selbst.

Denn ein Arbeitsschwerpunkt war von Anfang an die Unterstützung einer Initiative für einen Ausländerbeirat in der Stadt Mainz. Der ist dann auch gebildet worden. Es gab eine Gruppe von Praktikern, Migranten und von Kollegen – nicht von der Universität, sondern von den Hochschulen der Region –, die so etwas betrieben haben. Als es dann 1980 einen Ausländerbeirat gab, haben wir gesagt: „Das reicht nicht“. Wir müssen auf Landesebene einen Beirat herbeiführen bzw. motivieren, dass er auch auf Landesebene eingerichtet wird. Dann wurde die „Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Rheinland-Pfalz“ geschaffen durch den „Initiativausschuss für Migrationspolitik“. Das war ein Gremium, in dem hauptsächlich Praktiker verschiedener Verbände zusammengearbeitet haben. Ich war von Anfang an dabei, habe zeitweise auch die Geschäftsführung gemacht. Das war für mich ein Standbein, das in Ludwigshafen begonnen hat, hier in Mainz weitergeführt wurde, und aus dem heraus ich dann, ist ein schönes Sprachbild: aus dem Standbein heraus habe ich das andere Standbein der wissenschaftlichen Thematisierung gefüttert und verändert. Das ist eines meiner kontinuierlichen Elemente gewesen, dass ich immer mit einem Bein in der Praxis war. Dann hat sich aber die Recherche-funktion in die Wissenschaft hinein verstärkt.

1979 wurde der Beschluss für einen Ausländerbeirat gefasst und 1980 war die Zeit, in der die Ausländerbeiräte begannen, danach der Initiativausschuss für Migrationspolitik, Anfang 1990er Jahre. Seitdem gibt es dann die Institution der „Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte“. Ich bin heute davon

nicht mehr begeistert. Ich habe später eine Kritik dieser Selbstpolitisierung geschrieben und war auch in den Diskussionszusammenhängen eher kritisch, weil diese Art von Politik die einheimische Politik kopiert und auch ihre ganzen Pathologien mit aufgenommen hatte. Das hat dazu geführt, dass diese Institutionen zeitweise im Streit untereinander geendet sind und überhaupt keine Wirkung mehr entfaltet haben. Wären sie auf Landesebene nicht durch das zuständige Ministerium gefördert worden, dann wären sie schon längst verschwunden. Es gibt Bundesländer, in denen sie nicht mehr bestehen – das ist aber auch wiederum eine ganz normale Dynamik.

Wissenschaft und politische Verantwortung

Die Migranten in den Zusammenhängen, in denen ich war, waren immer interessiert, dass ich mitmache. Ich hatte gute persönliche Beziehungen. Und ich war natürlich einer der wenigen bekannten Wissenschaftler, die sich dort engagierten. Also war ich immer ein wertvoller Mitstreiter – und ich habe das genossen. Ich habe auch Verantwortung übernommen und gegenüber politischen Institutionen dafür geworben und dafür geradegestanden. Das war eine Mittlerfunktion, die eher eine persönliche Angelegenheit war, weniger eine wissenschaftliche, doch sie hat auch mit wissenschaftlicher Entwicklung zu tun. 1981 gab es das berühmte „Heidelberger Manifest“⁵ der Rassisten. Es waren auch Mainzer Professoren dabei, ein Theologe aus Mainz zum Beispiel. Ein Dokument der Schande. Das war natürlich immer der Horizont, gegen den ich gehandelt habe, gegen den ich wissenschaftlich argumentiert habe. Ich habe in diesem Jahr 1981 sehr viele, auch kleine Dinge veröffentlicht, habe Aufrufe unterschrieben, Aufrufe selbst ausgearbeitet gegen den Rassismus und gegen die Menschenfeindlichkeit, die in dieser Zeit sich breit gemacht haben – die sich immer in Krisen ausbreiten. Irgendwo muss jemand dagegen aufstehen, und das war meine politische Intention. Wie sehr meine wissenschaftlichen Fragestellungen von dieser politischen, persönlichen Intention geprägt sind, das weiß ich. Wie es genau ist, das muss man von außen analysieren. Ich bin manchmal dafür kritisiert worden, dass ich zu sehr politische, normative Elemente in meinen Texten zur Sprache bringe, während die distanzierte, kühle Analyse zu kurz käme. Das hat sich im Laufe der Zeit dann verändert, zumindest nach meiner persönlichen Auffassung. Ganz spät bin ich aber wieder auf meine erste Position zurückgegangen.

⁵ Das Heidelberger Manifest vom 17. Juni 1981 gilt als erste öffentliche rassistische Äußerung von Hochschulprofessoren nach 1945 und wurde in rechtsextremistischen Zeitungen veröffentlicht.

Das hat mich auch selbst zufrieden werden lassen, denn, nachdem ich hier in Mainz war, war es über lange Zeit die erste Aufgabe, einen persönlichen Stand an der Universität zu bekommen. Ich war sowohl wissenschaftlich wie von der Biografie her zunächst nicht für eine Professur vorbereitet. Ich war 31 Jahre alt, als ich Professor wurde, und ich hatte ein Publikationsverzeichnis von ungefähr einer Seite. Ich wurde von den alten Kollegen wahrgenommen als eine Erweiterung des akademischen Mittelbaus. Die Position, die man dann braucht, um wirksam zu werden, die erreicht man mit einer Mischung von Wissenschaftlichkeit und qualifizierten Texten, aber auch dann von Selbstbehauptung. Das war der Prozess, der notwendig war, und in diesem Prozess bin ich auch sicher weiter von praktischen Implikationen meiner Texte abgerückt und habe mich konzentriert auf die methodische Qualität. Deswegen habe ich in dieser Zeit auch empirische Untersuchungen gemacht, zum Beispiel über Jugendarbeit oder über die Wohnsituation von Migranten. Die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik fällt in diese Zeit. Das war eine ausgesprochen innerwissenschaftliche Auseinandersetzung – dazu gleich mehr.

Persönlich bin ich immer in den anderen Zusammenhängen präsent geblieben. Ich bin bis heute Mitglied des Initiativausschusses für Migrationspolitik in Rheinland-Pfalz. Das ist für mich eine Selbstverständlichkeit, und wenn dort ein verdienter Mitarbeiter ausscheidet, dann halte ich gerne die Rede oder ich beteilige mich an Veranstaltungen. In den letzten Jahren habe ich mich aber zurückgezogen. Das will ich nicht ewig machen, nächstes Jahr werde ich 75 und dann will ich das weitgehend abschließen.

Zu meiner Linie des Engagements gehört auch, dass ich zweimal in einer Enquete-Kommission des Landtages Mitglied war. Das war gewissermaßen das Ende oder der Höhepunkt des Engagements in der Praxis, und es war unendlich mühsam, dort etwas zu bewirken. Nur das will ich nochmal sagen: Die eingefahrenen Muster zu beeinflussen, was im Rahmen einer Enquete-Kommission möglich sein soll, ist wirklich ein Bohren dicker Bretter. Es handelte sich um die Enquete-Kommission Migration/Integration und die Enquete-Kommission Kindheit, und in diesen war natürlich mein Thema zunächst die Integration der Kinder von Gastarbeitern, aber dann der andauernden Migration, auch der Aussiedler aus Russland und die verschiedenen Dynamiken der Migration selbst. Es war mühsam, allein diese Komplexität bewusst zu machen und Schwerpunkte für das Bildungssystem und die Bildungspolitik vorzuschlagen. Ein Beispiel: Ich habe mich wirklich ein Jahr lang mit der Vorstellung des Statistischen Landesamtes auseinandergesetzt, dass eine Befragung darüber, welche Sprache in den Familien der Kindergartenkinder gesprochen wird, angeblich notwendig sei. Zumal diese Untersuchung keine war, denn die Leitungen von Kindergärten befragten Eltern bzw. Kinder, welche Sprache bei ihnen zu Hause gesprochen würde. Natürlich hatte diese Frage in einem

Konzept von Bildungspolitik eine zentrale Entlastungsfunktion für das System Kindergarten: „Die sprechen ja zu Hause etwas anderes und daher kommen die Probleme“. Ich habe also versucht, mit den verschiedenen Fraktionen in dieser Enquete-Kommission ein Jahr lang die Frage zu diskutieren, warum eine solche Befragung keine Erkenntnis erbringt, auch, warum die Methode Mängel hat. Ich habe natürlich auch methodisch argumentieren können. Eine Änderung war nicht zu erreichen. Gut, ich bin nicht unzufrieden, aber das ist wirklich mühsam. Wenn man eine kritische Erziehungswissenschaft vertritt, dann um zu versuchen, einzelne Veränderungen in der Praxis zu erreichen.

Wissenschaftliche Entwicklung – Kritik der Ausländerpädagogik

Die schon erwähnte innerwissenschaftliche Debatte um 1980 war für mich auch von großer Bedeutung. Ein Diskussionszusammenhang war der Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Regensburg 1982. Da gab es ein gemeinsames Kolloquium mit dem Kollegen Ruhloff aus Wuppertal, einer der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, der Bildungsphilosophie betreibt. Das war ein Impuls von einer Seite, die später nicht mehr wirksam wurde. Erst in neuerer Zeit wurden bildungsphilosophische Überlegungen von Hamburger Kollegen wieder aufgegriffen⁶. Es ging nämlich um die Frage, ob die Separierung einer eigenen Pädagogik, einer eigenen Betrachtungsweise von Migrantenkindern, vernünftig ist. Und seine These dazu, dass es nicht vernünftig ist, hat mich sehr lebendig werden lassen in der Auseinandersetzung, denn diese These deckte sich mit meinem mehr politischen Impuls: Die Gruppe derer, um die es geht, darf nicht zum Objekt, weder der Fürsorge noch der pädagogischen Bevormundung gemacht werden. Sondern sie kann für sich selbst sprechen, und das ist auch bildungstheoretisch ein wichtiger Aspekt. Denn der Umgang mit Fremdheit ist sowohl für Migranten wie für die je Einheimischen grundsätzlich dieselbe Aufgabe, den Anderen nicht festzulegen oder als Anderen zu behandeln, sondern ihn als Subjekt sprechen zu lassen. Deshalb war die Tagung in Regensburg damals sehr wichtig – Frau Boos-Nünning war auch dabei, und wir haben uns manche Bälle zuspielden können. Ich habe sehr gern mit ihr Tagungen gemacht oder mit ihr bei Tagungen diskutiert. Sie kam von einer anderen Seite, von der interaktionistischen Soziologie, an das Thema

⁶ Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Fremdentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sander, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–69; Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

heran. Die interaktionistische Soziologie und Ethnomethodologie waren in der Zeit bedeutsam. Die Rezeption amerikanischer Soziologen hat das Denken der Interkulturellen Pädagogik aufgebrochen. Sie hat es nicht aufgelöst, aber der Begriff der „interaktionistischen Integration“, den Boos-Nünning dann verwendet hat, war ein zentraler Impuls, um zu sagen: „Vorsicht mit der Sicherheit, dass eine interkulturelle Perspektive tragfähig ist, wie sie formuliert war von Seiten der Pädagogen“. In der gemeinsam mit Jochen Gerstenmaier verfassten Erziehungssoziologie⁷ hatte ich selbst dieses Konzept angewandt, in Kapitel 5 („Minderheiten und gesellschaftlich organisierte Erziehung: ausländische Arbeiterkinder und Kinder aus Obdachlosensiedlungen“). In der Migrationssoziologie wurde es ausgearbeitet von Wolf-Dietrich Bukow und Roberto Llaryora⁸. Die Kennzeichnung einer bestimmten Gruppe von Menschen und die Zuschreibung von Merkmalen wird dabei als Kategorisierung bzw. Ethnisierung analysiert, die die Gruppe als solche in der Perspektive der Zuschreibenden hervorbringt. So entstehen „die Ausländer“ oder „die Migrantenkinder“.

Also zwei Impulse. Erstens aus der Bildungsphilosophie, das entsprach auch meiner Heidelberg-er Herkunft: Ich hatte in Heidelberg in der traditionellen Pädagogik promoviert mit einer Arbeit über den Philologenverband in der Weimarer Republik. Ich war also anfangs Bildungshistoriker und hatte in Heidelberg sehr viel Philosophie studieren können. Das war eine besondere Zeit, in der hervorragende Philosophen dort tätig waren. Die Vorlesungen bei Gadamer zum Beispiel waren einfach ausgezeichnet, denn das Wissen um die Bedeutung der hermeneutischen Interpretation war später die Grundlage für die qualitative Sozialforschung. Für mich war das wichtig, was ich aber erst später richtig gemerkt habe. Also dieser Impuls der Bildungstheorie und auf der anderen Seite der Impuls der amerikanischen Soziologie, des Interaktionismus und der Ethnomethodologie. Das waren die Grundlagen, die mich beeinflusst und auch bewegt haben, mich kritisch zu verhalten. So wie ich den kritischen Impuls der Ausländerpädagogik aufgenommen hatte, konnte ich auch den kritischen Impuls der Ethnomethodologie und des Interaktionismus aufgreifen. Das ist meine gedankliche Grundlage: Es geht darum, die Lage der Migranten zu analysieren, bevor man über Beschulungsfragen diskutiert. Deswegen habe ich in der Folge in den 1990er und 2000er Jahren einiges dazu geschrieben, dass die soziale Lage relevanter sei für den Bildungserfolg von Migrantenkindern

⁷ Hamburger, Franz/Gerstenmaier, Jochen (1978): Erziehungssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag

⁸ Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese Ethnischer Minoritäten. Opladen 1988

als die kulturelle Herkunft. Es gibt auch genügend empirische Daten zu dieser These. Ich habe an der Ausländerpädagogik kritisiert, ebenso wie im Grunde genommen alle Kolleginnen und Kollegen, dass die Verwendung des Begriffs „Ausländerpädagogik“ das „Anders sein“ festlegt und festschreibt. Und dass die folgenden Bemühungen, dieses „Anders sein“ abzubauen, nicht förderlich sind, sondern im Gegenteil: Man schafft sich einen Rahmen, den man dann abzumildern versucht. Aber indem man die erste Definition des Tätigwerdens und des Denkens als Fremdefinition vornimmt, kommt man aus diesem Rahmen nicht mehr heraus. Das war, glaube ich, die zentrale Kritik an der Ausländerpädagogik, und diese Kritik habe ich auch übernommen oder fortgesetzt und pointiert.

Ich war natürlich nicht der Einzige. Arndt-Michael Nohl⁹ und andere haben ja dann formuliert, dass diese Kritik sich auch auf die Interkulturelle Pädagogik beziehen lässt. Denn die Definition der Beziehung und des Problems als eines zwischen verschiedenen Kulturen setzt sich durch, auch wenn im weiteren Gang versucht wird, zu individualisieren oder zu personalisieren, also ein persönliches Verständnis aufzubauen, worum es im Einzelfall geht. Dieser Versuch wird konterkariert, solange der Rahmen dominant bleibt. Mit der Verwendung des Begriffs sind Zuschreibungen verbunden, die man nicht mehr auflösen kann. Das ist, denke ich, ein entscheidendes Argument. Empirisch wurde das Argument, dass die Zuschreibungen zu Fehlwahrnehmungen führen, in einigen Untersuchungen bestätigt. In der Reihe „Schule und Gesellschaft“, die ich dann später mit anderen herausgegeben habe, sind dazu zwei Bände erschienen: In einer Berliner Untersuchung von Paul Walter¹⁰ wurde gezeigt, dass die Vorstellung von Lehrern beispielsweise darin besteht, dass türkische Kinder viel lebendiger und aggressiver miteinander umgingen. Die Unterrichtsbeobachtung hat das Gegenteil gezeigt; nicht die türkischen, sondern die einheimischen Kinder wiesen stärker solche Merkmale auf. Auch die Arbeit von Martina Weber¹¹ hat solche Effekte nachgewiesen. Das waren empirische Nachweise, die in einigen, auch qualitativen Studien dann

⁹ Nohl, Arndt-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn. Sein Buch ist bis heute wichtig.

¹⁰ Walter, Paul (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts (Schule und Gesellschaft Band 25). Opladen

¹¹ Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. (Schule und Gesellschaft Band 30), Opladen; Diess. (2005): „Ali Gymnasium“ - Soziale Differenzen von Schüler*innen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle: Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 69–79

bestätigt wurden, dass die Zuschreibungen sich festsetzen, sowohl in der Wahrnehmung durch pädagogische Fachkräfte als auch dann in der Folge bei den Kindern selbst, die sich vor allem als jemand bezeichnet haben, als der sie bezeichnet wurden.

Einen anderen Punkt habe ich in einem Aufsatz problematisiert, den ich zusammen mit Otto Wolter und Lydia Seus geschrieben habe. Mit ihnen habe ich eine Untersuchung für das Bundeskriminalamt (BKA) gemacht, das war sehr früh, 1979, 1981, zur „Kriminalität ausländischer Jugendlicher“¹². Allein in diesem Begriff „Kriminalität“ stecken die Probleme. Er behauptet ein strafrechtlich geprüftes Ergebnis; statt dass von „Devianz“ die Rede ist, wird die Etikettierung ausländischer Jugendlicher, die wir untersucht haben, als „ausländische“ Jugendliche vollzogen. Im Text selbst haben wir dies kritisiert und auch durch die empirische Studie gezeigt, wie die Zuschreibungen und die soziale Lage in permanent fragwürdigen und prekären Lebensbedingungen einen Kontext bilden, in dem Abweichungen entstehen. Lydia Seus kannte die amerikanische Forschung zum Thema, Otto Wolter war der geradezu geniale Mitarbeiter in diesem Forschungsprojekt, der vor allem die forschungs-methodologischen Grundlagen bei Bohnsack¹³ aufgearbeitet hat, der auch aus der qualitativen Forschung kam, die damals ethnomethodologisch fundiert gewesen ist. Diese Studie hat mich sicher stark beeinflusst, weil ich gesehen habe, dass ein solcher methodischer Zugang die im gesellschaftlichen Rahmen gewählten Kategorien (z. B. „kriminell“) auflösen kann. Sie wurden auch in der Debatte mit dem BKA thematisiert. Das BKA hatte Probleme, diese Studie zu veröffentlichen und hat interessanterweise diese Studie nicht in seiner Reihe erscheinen lassen, sondern als Sonderband – und später war eine zweite Auflage notwendig. In dieser Sonderreihe ist bis heute nur ein einziger Band erschienen. Dass eine zweite Auflage notwendig war, hat mich sehr stolz gemacht, oder zufrieden, weil die Studie offensichtlich rezipiert wurde.

¹² Vgl. die kritische Reflexion in: Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung „Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen“. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 32–42

¹³ Grundlage für unsere Untersuchung war: Ralf Bohnsack (1973): Handlungskompetenz und Jugendkriminalität. Neuwied/Berlin.

Wissenschaft und gesellschaftliche Problemdiagnosen, Pädagogik und Politik

Diese Studie zeigt aber auch, dass ich, und, glaube ich, viele Kollegen und Kolleginnen den gesellschaftlichen Problemdefinitionen gefolgt sind. Die Wissenschaft in dieser Zeit und in diesen Disziplinen ist sehr stark eine Wissenschaft, die gesellschaftliche Problemlagen und Problemdefinitionen aufnimmt und verarbeitet. Sie wiederholt sie dann nicht und schreibt sie nicht einfach fest, aber sie ist in diesen gesellschaftlichen Zusammenhängen verwurzelt. Ich glaube, das ist auch kein Nachteil. Das sind Disziplinen, die Sozialpädagogik sicherlich, die Erziehungswissenschaft, auch Teile der Psychologie und der Politikwissenschaft, die geringe Distanz haben zu den praktischen, politischen Abläufen. Teile der Philosophie gehören auch dazu. Wir stecken mitten in der gesellschaftlichen Entwicklung und sollten diese auch nicht verschleiern wollen, denn unsere Disziplinen sind angetreten, durch Wissenschaft das Vernünftige zu unterstützen, oder Verhältnisse so zu beeinflussen, dass sie vernünftiger werden. Aber die Distanz der Wissenschaft ist gleichzeitig notwendig. Erfolge sind selten, wie ich vielfach erlebt habe, aber möglich.

Schon die Studierenden erfahren die Spannungsverhältnisse zwischen Wissenschaft und Politik, zwischen Kritik und Handeln. Insbesondere die Studierenden der Sozialpädagogik haben persönliche Intentionen entwickelt für ihre Berufstätigkeit. Wenn man sieht, wie wenig relevant eigentlich die Hochschulen sind, wird man aufmerksam – die Berufsforschung und die Berufsverlaufsforschung zeigt es ja. Das ist manchmal eine Relativierung dessen, was wir tun. Aber meine Intention war, ein kritisches Bewusstsein zu ermöglichen, die Kritikfähigkeit, die Erkenntnisfähigkeit zu fördern und gleichzeitig zu zeigen, dass eine Verbindlichkeit des sozialen Handelns unauflösbar notwendig ist für die Besserung der Zusammenhänge, in denen wir leben, und für eine professionelle Berufstätigkeit. Keine Profession kommt ohne Kritik aus. Im Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik habe ich mich immer wieder bewegt, und es war sehr spannend. Mit Lydia Seus und Otto Wolters habe ich damals den Aufsatz geschrieben „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“¹⁴ – das war in der Ära Helmut Kohl, in der Deutschland sich geweigert hat, ein Einwanderungsland zu sein. In der Beratung von Fachkräften aus der Praxis hatten wir gesehen, wie sie sich mit den politischen Rahmenbedingungen herumschlagen müssen und versuchen,

¹⁴ Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft. Heft 2, S. 158 – 167

dies pädagogisch zu bewältigen. Das war in jedem Schulalltag sichtbar. Später habe ich etwas geschrieben über die „Unmöglichkeit, Pädagogik durch Politik zu ersetzen“¹⁵, in einer Zeit, in der eine vorherrschende Meinungsströmung dahin bestand, dass es keinen Wert habe, pädagogisch zu handeln, wenn das „System“ sich nicht ändert. Das halte ich nicht für richtig. Aber deshalb sitze ich auch zwischen den Stühlen und muss mir meinen eigenen Stuhl aufbauen.

Wider die Ethnisierung

Das hat Tarek Badawia in seiner Dissertation 2002 für die jungen Migranten gezeigt, die ich für genial halte, indem er sein Buch betitelt hat: „Der dritte Stuhl“¹⁶. Das war eine der Arbeiten, auf die ich bis heute sehr stolz bin, dass er das in Mainz gemacht hat. Denn diese Idee, die er durchbuchstabiert hat, dass die Jugendlichen selbst so eine dritte, hybride Identität entwickeln (wie übrigens alle Identitäten hybrid sind), das ist wirklich etwas Besonderes. Das ist übrigens ein Punkt, den ich selbst für mich persönlich als zentral ansehe. In der Diskussion mit Tarek Badawia habe ich den Aufsatz geschrieben „Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz“¹⁷. Für mich persönlich war es ein Durchbruch. Dieser wahnsinnige Titel, für den ich immer viel Ironie geerntet habe. Es war aufgeladen: kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenzen, mehr „K“ kann man nicht. Aber dahinter steckte die Beobachtung, dass die Migrantenjugendlichen selbst sehr ideenreich über ihre Situation reflektieren und zeigen können: Wir sind beides, wir sind weder Deutsche, noch Türken. Wir sind weder Italiener, noch Deutsche. Sie haben gezeigt: weder Iraner, noch Italiener. Wir hatten im Studiengang das ganze Spektrum an Erfahrungen oder an Hintergründen, das war unglaublich belebend. Das war eine Einsicht der jungen Migranten, die die Wissenschaftler eigentlich erst nachgebildet haben.

¹⁵ Hamburger, Franz (2010): Über die Unmöglichkeit Pädagogik durch Politik zu ersetzen. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster u. a.: Waxmann, S. 16–23

¹⁶ Badawia, Tarek (2002): Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

¹⁷ Hamburger, Franz (2004): Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. In: Schirp, Jochem/Thiel, Irmgard (Red.): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Entwicklungsanforderungen und Zukunftsperspektiven der Erlebnispädagogik. Butzbach-Griedel, S. 391 – 406 (modifizierter Wiederabdruck). Zuerst: Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. ism-impulse. (Eigenverlag) Mainz 1997

In Bezug auf die Rolle der Herkunftslandorientierung von Migranten-jugendlichen habe ich schon in frühen Auseinandersetzungen, und sicher bis heute, eine Antiposition eingenommen. Das ist keine Position, bei der ich mich befreie von den gegenwärtigen Diskussionen – mein Impuls war auf „Anti“ fixiert. Ich habe gegen die Interkulturelle Pädagogik argumentiert und gegen das Festlegen von Migranten auf das Herkunftsland. Einmal, weil es mir nicht einsichtig war, und weil es mir wahrscheinlich auch Spaß gemacht hat, etwas dagegen zu sagen. Ich glaube, das spielt eine Rolle bei wissenschaftlichen Karrieren. Aber es spielte vor allem eine Rolle, dass ich beobachtet habe, es gibt eine Persistenz der Ethnisierung, die sich heimlich und oft nur auf einer zweiten und dritten Ebene der sozialen Beziehungen durchsetzt, selbst dann, wenn von der ersten Ebene her eine Offenheit signalisiert wird. Diese Perspektive war in verschiedenen Vorträgen und Aufsätzen vorbereitet¹⁸. Beeindruckt war ich von den Diskussionen, die 1987 bei einer Tagung am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld stattfand. Der Sammelband von Eckhard J. Dittrich und Frank-Olaf Radtke gehört meines Erachtens zu den wichtigen Dokumenten einer kritischen Beschäftigung mit Ethnizität und Rassismus, denn der Fokus lag eben auf den Ursachen des Rassismus, nicht auf der interkulturellen Kommunikation¹⁹. Der bei dieser Tagung und im Kontakt mit Ursula Apatzsch entstandene Diskussionszusammenhang hat sich in einer Reihe „Migration und Kultur“ konkretisiert, in der ich meinen ersten Sammelband veröffentlichen konnte²⁰.

¹⁸ Hamburger, Franz/Wolter, Otto (1981): Ausländische Jugendliche im Konflikt? In: Ausländerkinder. Heft 7, S. 46–57; Hamburger, Franz (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen, S. 311–325; Hamburger, Franz (1991): Interkulturelle Erziehung – Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit. In: Kiesel, Doron/Wolf-Almanasreh, Rosi (Hrsg.): Die multikulturelle Versuchung. Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft (= Arnoldshainer Texte, Band 71). Frankfurt a. M., S. 91–106; Hamburger, Franz (1992): Leben in zwei Kulturen - Verhängnis oder Chance? Ketzerische Bemerkungen zu einem Stereotyp und Hoffnungen auf interkulturelle Kreativität. In: Haupt, Ursula/Krawitz, Rudi (Hrsg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik. Festschrift für Ernst Begemann zum 65. Geburtstag. Pfaffenweiler, S. 94–100

¹⁹ Vgl. Hamburger, Franz (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen, S. 311–324

²⁰ Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft (Reihe: Migration und Kultur), Frankfurt am Main

Exkurs: Soziologische Prägung

Einiges habe ich bei Oevermann gelernt. Mitte der 1970er Jahre war Ulrich Oevermann häufig in Mainz zu Gast, wir haben ihn mehrmals eingeladen. Seine „Totalität“ des Denkens und des Anspruches haben mich immer etwas abgeschreckt. Aber die Kreativität dieser Methode der Objektiven Hermeneutik war sehr hilfreich und auch die andere, die Dokumentarische Methode, die dann hinzukam. Das war wissenschaftlich gesehen eben ein enormer Fortschritt, dass man zwischen den Zeilen analysiert. Die Offenheit gegenüber diesem Ansatz hängt damit zusammen, dass ich in Heidelberg im Hauptfach Soziologie studiert hatte und über die Soziologie zur Pädagogik kam. Zuerst habe ich über die Geschichte der Pädagogik gearbeitet, dann wurden meine soziologischen Grundlagen wichtiger. Die waren nicht sehr breit – ich habe nicht viel studiert, ich habe in Heidelberg gelebt als Student – aber allmählich habe ich sie ausgebaut. Das hat mir, wie bei Boos-Nünning auch, eine andere Denkrichtung vermittelt. (Boos-Nünning hat ihre Dissertation in der Religionssoziologie verfasst, das fand ich ganz witzig, denn meine erste Veröffentlichung war auch eine religionssoziologische, aber das nur nebenbei.) In dieser Zeit hat es sich als fruchtbar erwiesen, unterschiedliche Grundlagen zu haben. Für mich war diese Grundlage aus der Soziologie heraus, mit der ich mich immer noch verbunden fühle, wichtig gewesen, für die qualitative Forschung, auch für andere Forschungsansätze.

Für die Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Pädagogik war wichtig zu sehen, dass die Dynamik der Ethnisierung immer wieder stark wird, sich immer wieder durchsetzt. Also auch bei Kollegen und Kolleginnen in Debatten und in meinen eigenen Beiträgen habe ich gesehen: Man sagt, das muss interaktionistisch gesehen werden, wir können keine Vorabfestlegungen über die Struktur der Beziehung machen, also wir müssen im Prozess auch erst herausfinden, wer wir selbst sind und woran wir uns orientieren. Etwas ganz Plausibles, aber in diesem Prozess kommt dann immer wieder als Gewissheit die ethnisierende Zuschreibung und die Nicht-Reflexion über die eigene ethnisch „geprägte“ Sozialisation durch. Arndt-Michael Nohl hat in dem erwähnten Buch gezeigt, dass unsere Wahrnehmung des Anderen als eines Angehörigen eines anderen Staates beispielsweise immer nur die Außenseite des Anderen erkennt und dass unsere Wahrnehmung dabei von unserer eigenen Sozialisation, unseren Wahrnehmungsmechanismen, vor allem aber unserem Selbstideal, also insgesamt von unserem Ethnozentrismus bestimmt ist. Die ungeheuer und vielfach wirksame, aber verschleierte Folie heißt: „Wir sind die Guten, die Anderen sind die Schlechten, zumindest die Schlechteren, wenn nicht die Bösen“. Das ist ein grundlegender Mechanismus, den ich heute immer noch sehe, aber im Unterschied zu damals leide ich nicht mehr darunter. Es

war durchaus ein Leiden und ein heftiges Reagieren in manchen Diskussionszusammenhängen. Diese Persistenz der Ethnisierung ist etwas ganz wichtiges, ebenso der Ethnozentrismus als Grundlage für Rassismus und für andere Phänomene der Zuschreibung. Die Kritik daran möchte ich beibehalten. Vielleicht aufgrund meiner Jugenderfahrung, dass ich in der Schule in Karlsruhe immer als der Pfälzer betrachtet wurde. Aber ich möchte mich auch nicht von dieser „Herkunftsidentität“ trennen.

Ich habe mich auch immer dagegen gewehrt, einen Studiengang „Ausländerpädagogik“ einzurichten. An der Universität war mir das von vielen angetragen worden. Das war auch den Studierenden ein Bedürfnis, sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Sozialpädagogik. Das habe ich aus diesen Gründen nicht gemacht; ich wollte nicht forcieren, eine eigenständige Pädagogik „des Unterschieds“ zu institutionalisieren. Das war ein wichtiger Hintergrund für meine Tätigkeit.

Arbeitszusammenhänge in der Praxis, auf internationaler Ebene, in der Wissenschaft

Ich habe kein Buch geschrieben, ich habe immer nur Vorträge veröffentlicht. Ich habe mein Leben lang Vorträge veröffentlicht. Das einzige Buch, das ich nach der Dissertation geschrieben habe, ist eine Einführung in die Sozialpädagogik²¹. Das andere sind Sammelbände mit einigen Aufsätzen, und die sind immer Nachschriften zu Vorträgen. Ich habe eben sehr viele Vorträge gehalten, das hat mir auch Spaß gemacht, es hat mir gefallen. Ich habe auch gern die Diskussionen miterlebt nach den Vorträgen. Ich hatte dabei das Gefühl, über unbekannte Sachverhalte aufklären und kritische Analysen befördern zu können. Das war mein Lebenselixier, die Lebendigkeit, und später ist es dann in zwei Arbeitszusammenhängen konkreter geworden. Einmal bei der Zeitschrift für „Migration und Soziale Arbeit“²², die das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt als Informationsdienst herausgegeben hatte. Der Kreis, der sich dort als Beirat getroffen hat war ein wichtiger Zusammenhang. Das waren nur Kollegen und Kolleginnen von Hochschulen, also Fachhochschulen damals, und das hat mir gefallen wegen der Bezüge zur Praxis, zur Politik. Das war immer meine persönliche Perspektive.

²¹ Hamburger, Franz (1. Aufl. 2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (2. Auflage 2008. 3. Auflage 2012)

²² 1977-1995 erschienen als: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*. Hrsg. vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), Frankfurt/M., danach unter dem Namen: *Migration und Soziale Arbeit*.

Etwas Zweites ist während der 1980er Jahre hinzugekommen, was ich selbst auch für zentral halte: Das war der internationale Zusammenhang. Ich habe ab 1985 in dem European Centre for Community Education (ECCE) mitgearbeitet, das an der Hochschule Koblenz gegründet wurde. Das hat dazu geführt, dass ich zehn Jahre lang, immer am Ende des Wintersemesters, ein zehntägiges Seminar mit Kollegen und Kolleginnen aus Italien, der Schweiz, Spanien, England organisiert habe. Das war eine wichtige Erweiterung meines Blickfeldes und das hat mich sehr stark beeinflusst. Diese beiden Diskussionszusammenhänge waren mir wichtig. Das waren nicht konventionelle, wissenschaftliche Karrierewege – die gab es auch, dazu komme ich später – sondern es waren Zusammenhänge, in der diese Theorie-Praxis-Debatte institutionalisiert wurde. Der Beirat für eine Zeitschrift, die auch bei Praktikern bekannt war und gelesen wurde, und der europäische Zusammenhang in diesem ECCE. Zwei Elemente, die mir sehr wichtig sind und die mich sehr beeinflussen haben. Gerade die europäische Dimension hat dann dazu geführt, dass ich am Ende doch einen migrationspezifischen Studiengang geleitet habe: ein Promotionskolleg mit den sizilianischen Universitäten Palermo und Messina über Interkulturalität. Das war der Abschluss meiner internationalen Tätigkeit. Ich spreche zwar nicht Italienisch, aber das machte nichts. Ich war aber viel in Valencia in Spanien, da waren die Kooperationen intensiver und ich habe dort auch Vorlesungen gehalten. Das war eine Erweiterung dieses internationalen Zusammenhangs, das war wichtig gewesen.

Die internationale Zusammenarbeit hat auch ermöglicht, international zu veröffentlichen. Aus einer Konferenz in Schweden entstand ein Sammelband „Beyond Racial Divides“²³ und aus dem von Walter Lorenz ermöglichten Arbeitszusammenhang entstand ein Band über Rassismus, zu dem ich auch einen Artikel beisteuern konnte²⁴. Die internationale Zusammenarbeit hatte ihren Schwerpunkt dann in der Sozialen Arbeit und bei einigen Tagungen des „Bundeskongress Soziale Arbeit“ habe ich den „europäischen“ Teil organisiert, exemplarisch 2001²⁵. Die in dieser langen Linie entstandenen Beziehungen zu Kollegen und Kolleginnen in Europa bestehen heute noch und werden gelegentlich für eine Konferenz, mit anschließendem Sammelband, aktiviert²⁶.

²³ Dominelli, Lena/Lorenz, Walter/Soydan, Haluk (Hrsg.) (2001): Beyond Racial Divides. Ethnicities in social work practice. Aldershot u. a.

²⁴ Macedo, Donald/Gounari, Panayota (Eds.) (2006): Globalization of Racism. Colorado

²⁵ Hamburger, Franz u. a. (Hrsg.) (2002): Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa. Bundeskongress Soziale Arbeit 2001. Opladen

²⁶ Csoba, Judit/Graßhoff, Gunther/Hamburger, Franz (Hrsg.) (2014): Soziale Arbeit in Europa, Europäisierung, soziale Bewegungen und Sozialstaat. Schwalbach/Ts.

Bei der IZA ist theoretisch wenig entstanden, denke ich. Das war kein Zirkel von Wissenschaftlern, die methodisch-theoretische Interessen diskutiert haben. Es wurde kritisch diskutiert über die staatlichen und kommunalen Integrationsstrategien. Insofern wurde auch wissenschaftliches Wissen verwendet, aber es wurde in erster Linie nicht wissenschaftliches Wissen generiert.

Diese Funktion hatte FABER²⁷. FABER war der Schwerpunkt in der Deutschen Forschungsgemeinschaft, den Marianne Krüger-Potratz, Ingrid Gogolin, Hans Reich und andere vorbereitet haben. Da war ich am Anfang dabei. In der Nacht, als die Mauer in Berlin fiel, waren wir in Hamburg und haben dort einen Kongress von FABER gemacht, und da habe ich auch mitgearbeitet. Ich bin dann später aus diesem Zusammenhang langsam herausgegangen, weil er schulbezogen war, und weil ich einfach mit den vielen Dingen, die ich an der Universität oder vor Ort übernommen hatte, nicht mehr zurechtkam. Und dass FABER sehr schulbezogen war, hat es mir leicht gemacht. Obwohl die Kooperation mit diesen Kolleginnen und Kollegen – der Arbeitszusammenhang kam aus Neuss teilweise, also auch von Boos-Nünning her, später aus Essen und Hamburg – sehr produktiv war. Mit Hans Reich, der in Landau gearbeitet hat, hatte ich immer wieder Kontakt und wir waren hier beide im Beirat für den muslimischen Kindergarten. Manche Fäden sind geblieben, bis wir dann in Pension gegangen sind. Also FABER war der Ort, an dem ich wissenschaftlich mitdiskutiert und vieles gelernt habe.

Im Center for Community Education ging es hauptsächlich um Migrationsfragen. Es war ein Kollege aus der Schweiz dabei, aus Bern, und da war es interessant, eine Reihe von Parallelen zu Deutschland zu sehen und in der Schweiz eine sehr scharfe Mischung von abweisenden und rechtlich aufnehmenden Elementen in der Ausländerpolitik. Dort mussten Kinder als „verlorene Generation“ geheim gehalten werden von den Eltern, die jahrelang in der Schweiz gearbeitet haben, aber immer nur neun Monate bleiben durften. Wenn sie es geschafft haben, zehn Jahre in der Schweiz zu arbeiten, dann haben sie eine Niederlassungserlaubnis bekommen. Aber sie durften in dieser Zeit ihre Familie nicht nachholen, deswegen haben die Kinder versteckt gelebt. Also Phänomene, die dann gesellschaftspolitisch interessant waren. Theoretisch habe ich aus dieser Diskussion, vor allem auch mit einer spanischen Kollegin, die sozialpsychologische Untersuchungen gemacht hat, sehr viel gelernt. Sie hat vor allem die Bedeutung der Personen untersucht, die eine Veränderungsbotschaft in eine

²⁷ Das Projekt FABER – Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – wurde als Schwerpunktprogramm von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (1. Phase 1990-1995); beantragt von Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann, Hans H. Reich.

Community oder in einem beliebigen Kreis von Personen hineineinbringen will: Welche Relevanz hat das?²⁸ Und das hat sie am Beispiel von Roma gemacht, ein Themenfeld, das ich von Anfang an bearbeitet habe.

Zusammenarbeit mit Sinti und Roma

Ich war sehr früh in Heidelberg mit Romani Rose in Kontakt gekommen, und wir sind seit mehr als dreißig Jahren befreundet. Die Mitarbeit in den Projekten der Sinti und Roma hat für mich persönlich auch die Kritik an der patriarchalischen Forschung befördert, einer Forschung, die glaubt, über eine Minderheit zu forschen zu können und zu wissen, wie diese Minderheit „tickt“. Diese Kritik ist durch die Kooperation mit Sinti und Roma intensiviert und zugespitzt worden, weil die Selbstorganisation der Sinti diejenige war, die Wissenschaftler auch rausgeworfen hat. Also so selbstbewusst, dass sie sagte, wer über uns forschen will, der muss *mit* uns reden, der kann nicht *über* uns sprechen. Diese Haltung, die war für mich eine große Bestärkung dessen, was ich in der und gegen die Ausländerpädagogik für richtig hielt.

Für mich persönlich waren das ganz zentrale Kooperationen, also die internationalen Erfahrungen, die Erfahrungen in einem praxisbezogenen Diskussionszusammenhang, die FABER-Erfahrung und schließlich die ständige Kooperation mit Sinti und Roma bzw. Romani Rose und dem Zentralrat. Ich war bis vor kurzem Mitglied im Kuratorium für das Dokumentations- und Kulturzentrum deutscher Sinti und Roma in Heidelberg; das war für mich sehr wichtig, denn ich habe gesehen, wie ein interkulturelles Programm der Mehrheit auf die Minderheit wirkt. Ich habe da viel gelernt und das möchte ich nicht vergessen.

Ich habe nicht über Sinti und Roma geforscht, sondern ich habe nur die Prozesse ihrer Selbstorganisation beschrieben. Und ich habe ein DFG-Projekt gemacht über die Darstellung von Sinti und Roma in der Öffentlichkeit²⁹, ein Projekt für zwei Jahre. Das war für mich sehr ergiebig, es hat auch zu einigen Publikationen geführt. Wolfgang Feuerhelm, ein Kriminologe, war mit dabei, der mir aus meiner Zusammenarbeit hier an der Universität Mainz vertraut war. Ich habe auch seine Arbeit zu diesem Thema mitbetreut. Er war dann bis vor kurzem an der Katholischen Hochschule in Mainz Professor. Diese Forschung war eine Konsequenz der Einsicht, dass man nicht über Sinti und Roma

²⁸ Rosaria, Alonso Alonso (2002): Der Einfluss von Minderheiten auf die Bekämpfung des Rassismus. In: Hamburger u. a. (2002) (Hrsg.), S. 265–284

²⁹ Hamburger, Franz/Bohn, Irina/Feuerhelm, Wolfgang (1992): Sinti und Roma in der Lokalpresse. Stigmatisierung einer ethnischen Minderheit am Beispiel der Presseberichterstattung in Dortmund 1982 bis 1984. In: neue praxis 22, Heft 3, S. 257–272

reden kann, ohne sie gefragt zu haben. Deshalb habe ich keine Studien *über* sie gemacht, weil ich glaube, dass die Geschichte der Forschung über Sinti und Roma eine Geschichte mit Blutspuren ist. Das stimmt einfach. Inzwischen gibt es genügend Arbeiten über die Entstehung von Stereotypen, über den Antiziganismus als eine konkrete Form des Rassismus, über die soziale Lage und es gibt Studien der Sinti und Roma selbst. Zum Beispiel hat der Landesverband der Sinti in Hessen Studien durchgeführt über die Bildungs- und Schulsituation. Man braucht deshalb keine Studien einer selbsternannten „Tziganologie“ mehr. Über den Bildungsaufstieg der zweiten und dritten Generation, beispielsweise der zugewanderten Roma, hat Albert Scherr in Freiburg eine Studie gemacht, aber er hat darauf geachtet, die Fragestellungen immer mit Vertretern der Sinti und Roma zu diskutieren. Er hat einen Zugang zur Forschung gewählt, wie sie möglich ist, ohne in den alten Stereotypen verhaftet zu sein. Man muss wissen, in welchem Rahmen man das macht, und man muss sich da manchmal auch beschränken. Das hinzunehmen, fällt vielen Wissenschaftlern schwer. In Gießen gab es eine sogenannte kritische Tziganologie, die haben sich selbst nicht verstanden, weil sie glaubten, sie könnten durch ihre kritische Sicht die Sinti und Roma unterstützen. Gleichzeitig haben sie im Habitus, den sie in der Forschung und in ihren Texten praktisch angelegt haben, das Verhältnis der Mehrheit zur Minderheit reproduziert. Das ist wirklich ein schwieriges Feld, das bleibt so. In einem solchen Zusammenhang lernt man, was „Dominanzkultur“, so der Begriff von Birgit Rommelspacher³⁰, in der Forschung und in der Erziehung anrichten kann.

Reflexive Interkulturelle Sozialpädagogik

Ich weiß, dass Forschung in der Gesellschaft verankert ist. Die Vorstellung, die Niklas Luhmann vor allem hatte, dass es möglich ist, einen Standpunkt der Beschreibung ganz außerhalb einzunehmen, indem man sich aus diesen Zusammenhängen kulturell-traditioneller Bindung, den Interpretationen von Begriffen, herauslöst, ist schwierig – er konnte das, glaube ich. Die Normalform der Wissenschaft besteht darin, dass wir immer auch mit den Bedeutungen arbeiten, in die wir verstrickt sind, und das erfordert immer eine zusätzliche begriffliche Kritik und eine methodische Sorgfalt und methodische Revision. Ich habe den Begriff der „reflexiven Sozialpädagogik“ natürlich von der Frauenforschung übernommen. Die „reflexive feministische Pädagogik“ hatten die Kolleginnen Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper entwickelt, und von dort habe ich das übernommen. Das schien mir eine Formulierung, mit der

³⁰ Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin

ich auch mit allen in der multikulturellen oder interkulturellen Pädagogik im Gespräch bleiben konnte. Das war mir wichtig, weil ich da viel gelernt hatte.

Ich habe zum Beispiel viel mit Georg Auernheimer zusammen gemacht. Wir haben uns immer in Frankfurt getroffen bei der Zeitschrift IZA und wir sind uns auch persönlich verbunden. Sein kritischer Impuls, sein sozialkritischer Impuls war immer etwas ganz Wichtiges. Er kommt aus der „Marburger Schule“ und ich wollte diese Verbindung nicht abbrechen, auch wenn ich in manchen Dingen anderer Meinung bin. Und der Begriff reflexive interkulturelle Pädagogik hat mir diese Möglichkeit gegeben, weil er auch die Kritik der interkulturellen Pädagogik erlaubt. Immer im Einzelfall, bezogen auf ein Handeln oder einen Text. Das ist aber wissenschaftliche Normalität, dass die Kritik auf den wissenschaftlichen Text bezogen bleibt und auf den Anspruch, der damit verbunden ist. Das bleibt zentral. Auernheimer hat ja große Verdienste. Ich glaube, sein Handwörterbuch zur „Ausländerarbeit“ war die erste große Zusammenfassung der migrationsbezogenen Arbeit und Forschung, seine „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ war klug – auch wenn ich eben mit manchem und mit dem Zugang nicht einverstanden bin. Aber das Element der Gesellschaftskritik und der Sozialkritik aus der marxistischen Tradition, das weiß ich zu schätzen.

Auszeit

Das Interkulturelle habe ich auch zeitweise verlassen. Da ich mich so lange mit den Fragen der Interkulturellen Pädagogik beschäftigt habe und mich immer kritisch darauf bezog, und weil ich keine eigene „Interkulturelle Pädagogik“ institutionalisieren wollte, war ich manchmal der Thematik überdrüssig. Ich merke das auch daran, dass ich für manche Jahre gar keine Literaturübersicht mehr habe. Das gehört dazu, wenn man in einem Themenbereich drin ist: dass man fortlaufend liest. Auch wenn man nicht schreibt oder keine Projekte macht, aber informiert muss man sein. Mir fehlen manche Jahre, weil ich gemerkt habe, mir fällt auch nichts Neues ein. Ich wollte auch bestimmte Konsequenzen, also gerade die Einrichtung eines ausländerpädagogischen Studiengangs, nicht ziehen. Ich hatte zusätzlich die Möglichkeit, mich mit der Geschichte der Pädagogik zu beschäftigen. Das war das Gebiet meiner Dissertation. Außerdem habe ich mich mit der Sozialpädagogik beschäftigt, Fragen der Sozialpädagogik sind breit genug, um etwas Neues zu erforschen oder zu entwickeln. In der Zeit, in der ich die Einführung³¹ geschrieben habe, habe ich mich sicher auch drei Jahre lang nicht mit Ausländer- oder mit Interkultureller Pädagogik beschäftigt.

³¹ Hamburger, Franz (1. Aufl. 2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (2. Auflage 2008. 3. Auflage 2012)

Ethnizistisch verkürztes Schulsystem und Erziehungswissenschaft

Ich hatte immer eine kritische Distanz zur Schule. Es ist die *deutsche* Schule und in der Erziehungswissenschaft wurde nicht ernsthaft zur Kenntnis genommen, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Die Erziehungswissenschaft insgesamt ist eine typisch deutsche Wissenschaft, wenn man es so will. Ich überspitze es, aber in allen großen Lexika der 1990er Jahre finden Sie nur ein einziges Stichwort „Migration“. Ich habe in vielen Lexika geschrieben, das war ein Hobby von mir, oder ich wurde halt angefragt, sowohl für sozialpädagogische wie in allgemeinpädagogischen Lexika. Die haben ein paar hundert oder tausend Seiten, und ich habe zwei Seiten davon geschrieben. Das Stichwort Migration ist „ausgesondert“ worden, denn es ist zwar überall dabei, aber es findet in den anderen Stichworten keinen Platz und die Thematik bleibt isoliert. Und das ist das Problem der Erziehungswissenschaft, die immer noch auf das Bildungssystem als einem nationalen Bildungssystem bezogen ist. Das ist in den anderen Ländern auch so. Ich hatte ein Forschungsstipendium für Frankreich und habe sehr früh, Ende der 1970er Jahre, in Frankreich Untersuchungen durchgeführt über die Zuwanderungskinder. Das Schulsystem dort ist auch sehr konsequent national, ebenso in Italien – weil auch die rechtlichen Rahmenbindungen national sind. Es gibt kaum ein europäisch-vergleichendes Bildungsrecht. In anderen Bereichen des Rechtes ist das selbstverständlich. Die Max-Planck-Institute für international vergleichendes Recht sind sehr gut ausgestattet und ausdifferenziert. Das gibt es im Bildungsbereich und in der Erziehungswissenschaft nicht. Es gibt auch wenig international vergleichende Forschung. Das habe ich gesehen in der Kooperation mit Italien: Es gibt kaum Wissenschaftler, die sich über längere Zeit mit einem Land beschäftigen. Für Italien gibt es zwei, drei Wissenschaftler in Deutschland, die diesen Austausch bewusst pflegen. Winfried Böhm in Würzburg war einer, den ich dann in Italien öfter getroffen habe als in Deutschland. Das ist interessant und ich erkläre es mir damit, dass eben das Bildungssystem in jedem Land für sich national ist – und die darauf bezogene Wissenschaft dann auch. Das hat viele Gründe und daher hat auch die Erziehungswissenschaft eigentlich in den 1970er und 1980er Jahren die Zuwanderung praktisch nicht zur Kenntnis genommen.

Marginalisierte Wissenschaft

Die Erziehungswissenschaft war auch eine bildungsbürgerliche Wissenschaft, die eben mit der Realität der Arbeiterklasse wenig zu tun hat. Das muss man auch sagen. Entgegen der Dominanz kritischer Töne in den Publikationen ist die Lebenswelt der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eher bildungsbürgerlich bestimmt und von daher existiert dieses Thema nur am Rande. Einer meiner

letzten Aufsätze war dann eine Kritik der Bildungstheorie³²; auf die positiven Ausnahmen habe ich bereits hingewiesen. Man müsste in der Bildungstheorie auch Elemente dessen aufnehmen, was die Zuwanderer in diese Gesellschaft hineingebracht haben, nicht nur die Speisen. Ich erinnere mich an einen Aufsatz von Franz Pöggeler in den 1980er Jahren. Er hat das Thema aufgegriffen und dann von seiner türkischen Putzfrau erzählt. Das war die Perspektive. Also das habe ich noch in Erinnerung. Das ist sicherlich auch meiner Verengung der Wahrnehmung geschuldet. Die Ignoranz war vorherrschend.

Die Interkulturelle Pädagogik, also die Pädagogik, die von Spezialisten und Spezialistinnen formuliert wurde, war durchaus sehr erfolgreich. Die Neugier an diesem neuen Zweig der Erziehungswissenschaft war durchaus da, sie boomte in den 1990er Jahren. Auch waren die Autoren und Autorinnen gut vernetzt. Für mich in der Sozialpädagogik war es dennoch einfacher. In der Sozialpädagogik mussten die Wahrnehmungen früher verändert werden, weil die Klientel der Sozialpädagogik viel früher, direkter und unmittelbarer gemischt war, von Zuwanderern und Einheimischen gleichermaßen geprägt. Diesen Ausgangspunkt konnte die Sozialpädagogik auch früher zur Kenntnis nehmen als die Erziehungswissenschaft, in der die Problemdefinition der Schule aufgegriffen wurde, und die lautete eben, für die Ausländerkinder müssen wir etwas separat machen.

Kontinuität und Wandel, Neues in der wissenschaftlichen Debatte

Meine erste Bemerkung zu neueren Entwicklungen ist die Wichtigste, nämlich eine methodische. Ich bin seit neun Jahren im Ruhestand und ich habe das ernstgenommen, was Wissenschaft betrifft. Auch meine Kontakte zur Universität sind nur punktuell und nur persönliche Beziehungen. Ich habe vieles nicht mehr angenommen, was möglich gewesen wäre. Und ich habe in den letzten Jahren auch nur punktuell etwas geschrieben und noch seltener gelesen, sodass ich wirklich keine richtigen Aussagen machen kann über die weitere Entwicklung.

Ich habe schon sehr früh mit Paul Mecheril³³ zusammengearbeitet und in seinem Handbuch etwas schreiben dürfen, über die Sozialpädagogik. Das ist eine Perspektive, die mir wichtig war, dass es also möglich ist, in der sogenannten

³² Hamburger, Franz (2016): Erziehungswissenschaftlicher Ethnozentrismus – eine Herausforderung für die Bildungstheorie. In: Nierobisch, Kira/Rühle, Manuel/Lucas, Helga (Hrsg.): Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 197 – 212

³³ Hamburger, Franz (2016): Sozialpädagogik. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 449–464

Migrationspädagogik – der Begriff, den er favorisiert – verschiedene Disziplinen präsent zu halten. Das ist also der andere Weg, dass die Migrationspädagogik das in einem Handbuch der allgemeinen Erziehungswissenschaft thematisiert. Weil die einzelnen Disziplinen dort – Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung – gewissermaßen einwandern in die Migrationspädagogik. Es ist der veränderte Weg, ein umgekehrter Weg als der, den es früher gegeben hat. Das ist auch keine endgültige oder wissenschaftlich allein richtige Konzeption, aber doch eine Umkehrung des Gewohnten. Und Mecherils Zugang fand ich immer sehr wegweisend, davon habe ich viel gelernt, diese Unmittelbarkeit des Blicks auf die Auffassungen und Definitionen der Migranten selbst. Das war wichtig – auch, diese nochmal kritisch zu analysieren.

Hinzu kommt, dass die Kritik des Rassismus stärker geworden ist in den letzten zehn Jahren. Das ist aber auch nichts Neues. Viele Kollegen haben damals in der Auseinandersetzung mit dem Heidelberger Manifest 1981 über die angebliche „Überfremdung“, wie es hieß, schon einiges zum Rassismus geschrieben. Das ist aber abgebrochen und erst jetzt wieder breiter rezipiert worden – wie überhaupt immer wieder Diskussionszusammenhänge aufgegriffen werden, ohne dass diejenigen, die das Thema aufgreifen, wissen, dass es früher auch schon Einsichten gegeben hat.

Die Kontinuität ist auch in der wissenschaftlichen Rezeption wenig ausgebildet. Es gibt Wenige, die sich zum Beispiel für das interessieren, was hier gerade rekonstruiert wird: Wie hat sich diese Disziplin entwickelt? Welche Elemente gab es schon, die ich aufgreifen kann? Ich habe schon 1992 einen kleinen Aufsatz zur Kritik der antirassistischen Pädagogik³⁴ geschrieben, weil mir dieser direktionale Zugang, den Rassismus aus dem Bewusstsein von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen austreiben zu wollen, zu schlicht erscheint. Später entstanden viele gute Konzepte der reflexiven Arbeit mit den eigenen Bestrebungen und Sichtweisen, die man in der Sozialisation erworben hat. Aber zunächst gab es, und gibt es heute noch, sehr direktionale, sehr autoritäre Zugänge, die moralisieren und verdammen. Damit machen sie oft eine Selbstveränderung derer, die rassistisch denken, unmöglich. Das wichtigste Buch dieser Zeit, was heute vergessen ist, war ein Buch von Annita Kalpaka und Nora Rätzhel: „Über die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“³⁵. Ich

³⁴ Hamburger, Franz (1992): Kritik der antirassistischen Pädagogik. In: Schäfer, Helmut M./Seibel, Friedrich W. (Hrsg.): Vielfalt leben. Beiträge zu einer interkulturellen und internationalen Sozialen Arbeit. Festschrift für Otto Filtzinger. Koblenz 1992, S. 137–146. Wieder in: Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main, S. 119–125.

³⁵ 2019 in der 2. Auflage erschienen: Kalpaka, Annita/Rätzhel, Nora (1. Aufl. 1986): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Köln: Argument Verlag

finde dieses Buch und diesen Titel ganz zentral, weil er eine Ausgangsposition formuliert, die uns vor der antirassistischen Überheblichkeit schützt. Für Pädagoginnen und Pädagogen, denke ich, ist das ein ganz zentraler Zugang. Das schließt die direkte Kritik des Rassismus nicht aus³⁶.

Das andere, was ich für die Gegenwart und für die letzten Jahre für wichtiger denn je halte, ist: Der Einwanderungsprozess ist für Migrantinnen und Migranten ein Kulturalisierungs- und Sozialisationsprozess, aber gleichzeitig auch ein Prozess der De-Sozialisierung in der Armut. Sechzig Prozent der türkischen Familien mit Kindern leben, statistisch gesehen, unterhalb der Armutsgrenze – die aktuelle Zahl kenne ich nicht genau. Ich habe sehr viel dazu gearbeitet, auch in Zusammenarbeit mit dem Caritas-Verband. Das war wichtig, weil ich dort lange Zeit die sozialpolitischen Einsichten auch vertreten konnte. Diese Einwanderung ist ein Verarmungsprozess, auch wenn es anders aussieht. Oberflächlich gesehen verdienen die Migranten mehr Geld als vor der Auswanderung, sie haben auch viel mehr objektive Lebensmöglichkeiten. Aber von Anfang an war es so, dass im Vergleich zur Position in den Herkunftsgesellschaften hier ein De-Sozialisierungsprozess oder De-Ökonomisierungsprozess stattfindet, in dem die Migranten, und das sind die Flüchtlinge und Mitarbeiter bei Tönnies³⁷ heute, eine Position zugewiesen bekommen, in der sie zeitweise als Arbeitskräfte gut funktionieren – und dann in Altersarmut weiterleben. Die marxistische These von der Reservearmee ist etwas, was mir in der Pädagogik am Anfang wichtig war. Das war sicher zu einfach, aber was wir heute an Kenntnissen haben über die globale Migration, bestätigt diese These uneingeschränkt. Diese Prozesse halten an, auch bis in die akademischen Berufe hinein, denn z. B. die rumänischen Ärzte, die hier in Deutschland arbeiten, werden fast alle nur als nachgeordnete Ärzte bezahlt. Ihr Status ist geringer, gegenüber ihrer Position in der Herkunftsgesellschaft haben sie einen Abwertungsprozess durchgemacht.

Diese These hat 1970 Hoffmann-Nowotny³⁸ in der Schweiz sehr gut ausgearbeitet. Er war ein Systemtheoretiker und hat die „neofeudale Absetzung“

³⁶ Hamburger, Franz (1988): Gegen den Strom. Thesen zur antirassistischen Arbeit. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit Nr. 1/1988, S. 28–29. Ders. (1989): Rassismus ist eine Provokation. Thesen zur antirassistischen Arbeit. In: Erziehung und Wissenschaft extra. WS 89/90. S. 3. Ders. (1993): Kunst gegen Gewalt. Kann die Kultur den Rassismus bändigen? In: Dritter Weg. Journal für eine solidarische Welt, 3 (1993), Heft 3, S. 102–104

³⁷ Das Interview wurde 2020 zur Zeit der Corona-Pandemie geführt; zumeist temporäre Arbeitsmigranten auf Leiharbeitsbasis in Schlachtereien u. a. der Firma Tönnies infizierten sich massenhaft aufgrund der völlig inadäquaten Arbeits- und Unterbringungsbedingungen.

³⁸ Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1970): Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung. Stuttgart: Enke

der Einwanderungsgesellschaft gegenüber den Migranten herausgearbeitet. Dieser Prozess der strukturellen Abwertung hält an. Und das, meine ich, muss man als erstes sehen, wenn man heute begreifen will, wie Einwanderung, kontinuierliche Migration und Migrationsfolgen bearbeitet werden. Das Zweite ist dann die kulturelle Ebene der Zuschreibungen. Das hat Hoffmann-Nowotny auch gezeigt: Kultur und Bildung sind die Ebenen, in denen die Absetzung der Einheimischen nach oben und der „Anderen“ nach unten vorgenommen wird. Im Bildungssystem findet die Legitimation statt – und deshalb gibt es eine doppelte Aufgabe der Reflexion. Sie macht einen manchmal etwas verzweifelt oder resignativ und man zieht sich zurück oder schreibt historische Arbeiten, je mehr man diese Zusammenhänge sieht. Man muss ja die Intersektionalität dieser Dimensionen sehen – Klasse und Ethnizität sind erstmal zwei, die geschlechtliche die dritte Dimension. Geschlechterverhältnisse wirken ebenso in der gleichen Richtung wie die De-Qualifizierung und Abwertung in den Kulturen; die Abwertungen kommen dann zusammen. Das führt oft zu Einseitigkeiten, dass nämlich der „orientalische Mann“ als sehr patriarchalisch, als Repräsentant des Patriarchats bezeichnet wird, während die hiesigen Verhältnisse plötzlich golden erscheinen. Das ist auch eine Merkwürdigkeit, dass man im Blick auf den Anderen den Rückblick auf das Eigene zu schwach oder gar nicht mehr hat. Die Aufmerksamkeit auf diesen Prozess auch in der Forschung präsent zu halten, glaube ich, ist wichtig.

Ich war an einem Projekt am Rande beteiligt, das Hartmut Esser für die Europäische Union in den 1980er Jahren geplant hat, das aber nicht zustande kam, aus methodischen Gründen: Die europäischen Süd-Länder haben den methodischen Ansatz der Nord-Länder, von Esser ausgearbeitet, nicht mitgemacht. Dieser elaborierte Ansatz war weiterführend und doch ist dieses Projekt nicht zustande gekommen. Aber es werden immer wieder solche internationalen Projekte geplant, die eigentlich eine erhebliche Mehrdimensionalität der Untersuchungsfrage erfordern, nämlich eine Reflexion auf den Kontext der Fragestellung und ihre Ethnizität. Dies erschwert es schon in einem Land, eine Untersuchung durchzuführen, aber es behindert die europäische Zusammenarbeit noch mehr – und die ist natürlich ein erhebliches Desiderat. Nur einzelne Personen arbeiten in internationalen Zusammenhängen, das ist mein Eindruck im Moment, während die große Mehrheit auch der Migrationspädagogik noch national begrenzt ist.

Zivilgesellschaftliche Projekte unterstützen

Ich habe mein Berufsleben als ein sehr dichtes erlebt. Deswegen fällt es mir generell schwer, Akzente zu setzen an Stellen, mit denen ich mich intensiver beschäftigt habe, auch wenn ich mich über einen längeren Zeitraum damit

befasste. Ich habe gut „funktioniert“ von Tag zu Tag. Ich habe 1500 Diplomarbeiten selbst korrigiert und viele Doktorarbeiten und Habilitationsschriften betreut, Drittmittel massenhaft akquiriert und Gutachten geschrieben. In der Erinnerung bin ich ein gut funktionierender „Prof“ gewesen, 33 Jahre lang. Ich kam mit 31 Jahren auf eine Professur, dafür war ich nicht vorbereitet, ich musste mir das alles erst erarbeiten. So war das Berufsleben sehr intensiv. Ich bin sehr zufrieden, weil meine Kinder sagen, sie haben mich auch noch genug gehabt. Aber seit meiner Pensionierung sind die Enkel wichtiger geworden als die Wissenschaft.

Doch ich bleibe hier im Feld und schreibe auch etwas, hauptsächlich Anträge. Für „Mentoring Mainz“ zum Beispiel, ein Praxisfeld im Kinderschutzbund für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, das ich aufgebaut habe. Ich halte es für wichtig, dass Menschen, die Erfahrung mit einem Thema haben, es dann im Ruhestand weiterbearbeiten. Jetzt schreibe ich für die ökumenische Flüchtlingshilfe Anträge für Projekte. Denn die ehrenamtliche Arbeit muss sich überwiegend selbst finanzieren. Auch finde ich wichtig, dass unsere Erfahrungen in diesen Bereich hineingebracht werden. Ich erlebe, wie jenseits der sozialstaatlichen Leistungen, die definiert und in diesem Land nicht schlecht sind, wie es jenseits dieser Grenzen schwierig wird, wirklich hilfreiche Projekte zu finanzieren. Ich schreibe fast jede Woche einen Antrag für eine Stiftung oder das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Es ist mühsam, aber ich habe auch im Beruf viele Anträge geschrieben. Das deutsch-italienische Promotionskolleg lebte nur von Forschungsanträgen, die immer für die nächste Tagung, Reise oder Konferenz gestellt wurden – das hat aber auch funktioniert. Damit bin ich zufrieden und ich bin froh, dass ich das, was ich gelernt habe, auch weiterhin anwenden kann. Für die Wissenschaft jedoch kann ich wirklich überhaupt keine Empfehlung geben, weil ich da nicht mehr drin bin, sondern nur auf die groben Linien verweisen, die ich genannt habe.

Interkulturelle Kompetenz kann als Konzept nur gendersensibel und sozialisationstheoretisch gedacht sein – Die Erzählung von Leonie Herwartz-Emden

Akademischer Einstieg und Zugang zum Forschungsthema Migration in Bildung und Erziehung

Ich bin 1976 zum Wintersemester an die Freie Universität Berlin gegangen. Zuvor hatte ich an der RWTH Aachen Germanistik und Philosophie studiert und an der Universität Trier das Diplom-Studium Pädagogik volle acht Semester gemacht. In Trier hatte ich schon Berührungen mit sozialpädagogischen Fragestellungen, weil wir da verschiedene Studieneinheiten hatten, auch mit sozialpädagogischen Inhalten oder mit kriminalistischen. Liselotte Pongratz hat bei uns unterrichtet, die damals an der Uni Hamburg war. Und ihr berühmtes empirisches Werk über Prostituiertenkinder hat mich damals sehr beeindruckt¹. Sie war eine der ersten Frauen mit einer Professur und hat Fragen sozialer Brisanz aufgeworfen, die sie empirisch untersuchte – der Zusammenhang von Umwelt und frühkindlicher Entwicklung war ihr Fokus. Genau das konnte ich mir damals für mich vorstellen.

Und da war noch einer ihrer Mitarbeiter bei uns in der Lehre, Stefan Quessel. Er hat dann auch in dieser Richtung weiter unterrichtet. Das war so eine Mischung aus Sozialpädagogik und Kriminologie, wobei Pongratz' Band „Prostituiertenkinder“ natürlich von sozialpädagogischen Fragestellungen ausgegangen ist. Das war sozusagen mein spezieller Anknüpfungspunkt an die Sozialpädagogik gleich zu Anfang meines Diplomstudiums. Im Ganzen gesehen, komme ich durch die Ausbildung an der Universität Trier, vor allem auf meine methodische Qualifikation bezogen, aus der empirischen Erziehungswissenschaft. Ich habe dort eine empirische Ausbildung genossen, auch breit wissenschaftstheoretisch-methodologisch untermauert. Ich habe dort auch weiter interdisziplinär studiert: Neben dem Diplomstudiengang habe ich noch Politikwissenschaft studiert und der Diplomstudiengang umfasste sehr viel Psychologie und Soziologie. Und vor allen Dingen, wie gesagt, diese starke empirische Ausrichtung und empirische Ausbildung.

Das war die Voraussetzung dafür, dass ich 1976 an der Freien Universität Berlin am Institut für Empirische Erziehungswissenschaft anfangen konnte, am

¹ Pongratz, Liselotte (1964): Prostituiertenkinder. Umwelt und Entwicklung in den ersten acht Lebensjahren. Originalausgabe Stuttgart: Gustav Fischer Verlag

Lehrstuhl von Hans Merkens. Da bin ich auch wieder in die Lehre eingestiegen (ich war in Trier schon Tutorin). Ich war dort die erste wissenschaftliche Assistentin, also die erste Frau. Danach kamen Gott sei Dank noch ein paar andere. Merkens hat Frauen gefördert, damals schon. Das Klima war natürlich schon schwierig, weil um mich herum anfänglich nur Männer waren. Da hat man auch so seine ersten Erfahrungen gemacht mit dieser männlichen Ausgrenzungspolitik in den Fachgebieten. Kurzum: Ich habe empirisch gearbeitet, auch dann als wissenschaftliche Assistentin. Ich habe erste Projekte angefangen, auch eine Doktorarbeit. Wieder mit so einer Art sozialpädagogischem Schwerpunkt, und zwar war ich im Frauengefängnis Lichterfelde unterwegs und wollte im Zusammenhang mit einer teilnehmenden Beobachtung die Doktorarbeit machen. Ich habe mich damals sehr intensiv mit teilnehmender Beobachtung beschäftigt und die Methode so ein bisschen aufgearbeitet. Teils über Beobachtungen, teils über biografische Interviews mit einer Insassin dort, die einen speziellen Lebensweg hatte, aus dem Berliner Milieu herauskommend – das war so mein Ansatz. Diese Doktorarbeit habe ich aber nie vollendet. Die liegt immer noch in meinem Arbeitszimmer mit diversen auch methodischen-methodologischen Ausführungen zur biografischen Methode und so weiter. Aber wie gesagt, ich habe sowieso von Anfang an sowohl quantitativ wie qualitativ gearbeitet. Berlin hat die Gelegenheit geboten, auch in den Vorlesungsreihen, wo ich verantwortlich war, mich nochmal stärker auf die qualitative Methodik zu konzentrieren. Die war ja damals noch gar nicht so etabliert in Deutschland. Man musste verstärkt auf US-amerikanische Literatur zurückgreifen. Ich möchte nur verweisen auf die Anfänge dieser Forschungsrichtung, so die Arbeit: *The Street Corner Society*, 1943 erstmals erschienen, über die Sozialstruktur eines Italienviertels in Boston². So zu arbeiten habe ich faszinierend gefunden und all das rezipiert. Man muss es eben dazu sagen: Das war für mich tatsächlich die Frühphase auch eines qualitativen Zugangs zu Bildung und Erziehung. Ich habe dazu sehr viel gearbeitet, weil mich das sehr persönlich interessiert hat. Bedingt durch die Lehre, die verbunden wurde mit praktischen Übungen im Feld, wurde es zu einer Herausforderung für mich – eine durchdringende Lehr- und Forschungserfahrung. Damals war der Labeling-Approach en vogue, dazu passt auch die teilnehmende Beobachtung ganz gut, und das zu professionalisieren, das war so meine Idee.

Kurzum: Diese Doktorarbeit habe ich nicht zu Ende gemacht, da gibt es viele Papiere und auch einzelne Kapitel, aber es kam dann ganz anders, weil Hans Merkens am Institut für Empirische Erziehungswissenschaft die ersten

² Whyte, William Foote (1943): *Street Corner Society*. [dt. 1996: Berlin/New York: de Gruyter]

DFG-Projekte eingeworben hatte im Themenfeld „Ausländische Kinder in Berliner Schulen“. Die Kategorie „Ausländer“ wurde tatsächlich benutzt, aber von der Anlage her würde ich sagen – da habe ich in den letzten Tagen drüber nachgedacht, ausgehend von Ihren Fragen –, das waren keine ausländerpädagogischen Projekte. Sondern das waren Projekte, wo es zum Beispiel darum ging, die brisante Situation an den Berliner Schulen ganzheitlich in den Blick zu nehmen. Es ging nie um die „Verbesserung“ der sogenannten „Ausländer“. Hinterher habe ich auch an einem Projekt mitgearbeitet, am Projekt SISU, „Schule im sozialen Umfeld“³. Da haben wir tatsächlich in 28 Berliner Schulen teilnehmende Beobachtungen gemacht, Interviews geführt und zugleich diese ausgewählten Schulen im sozialen Umfeld untersucht. Also von den damaligen Polizeibeamten, die zuständig waren für die einzelnen Kiez-Gebiete um die Schule herum, bis zu Kioskbesitzern, das ganze Feld der Schule einbezogen, natürlich bis zum Unterricht. Wir haben Unterrichtsbeobachtungen gemacht, Interviews geführt mit Schulleitern, mit Lehrkräften, aber das Interessante war, das Umfeld von diesen Schulen zu erheben. Berliner Schulen mit hohem Ausländeranteil hieß damals: bis zu 80 Prozent, damals, Anfang der 1980er. Das war also nichts Ungewöhnliches und insofern stellt diese Projektforschung die Anfänge dieser Fragestellung sehr gut dar: Was wir gemacht haben, war erstens empirisch, es wurden jede Menge Daten verschiedenster Art erhoben, und zugleich war es ein Projekt, das vom Umfeld, von den strukturellen Bedingungen her gedacht wurde. Und natürlich sehr stark differenzierend auf die Einzelsituationen im Unterricht eingehend, plus auf die Situation der Beziehungen zwischen Eltern und Schule. Das war dann am Ende eigentlich das Thema meiner Dissertation, die habe ich dann bearbeitet. Ich habe mich also von dem anderen Thema definitiv abgewendet, nach schweren Kämpfen. Alles hat auch eine pragmatische Seite. Die Entscheidung war, dass es keinen Sinn machte, das erste Vorhaben weiterzuverfolgen, weil ich schon völlig in der Migrationsforschung drinsteckte. Und das war sozusagen meine erste breite Beschäftigung mit dieser Thematik⁴. Einer der Vorläufer von SISU war ein Merkmens-Projekt, in dem teilnehmende Beobachtungen in Schulklassen mit einem hohen Anteil von Migrantenkinder stattfanden. Darin hat

³ 1982-1984 Forschungsassistentin im Projekt „Schule im sozialen Umfeld“ SISU, Freie Universität Berlin. Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft (hinterher Empirische Erziehungswissenschaft) Leitung Prof. Dr. Hans Merkmens (DFG-finanziert).

⁴ Geleitet war ich selbst im Verlaufe dieser Forschung durch die Auseinandersetzung mit den Ausführungen von Edward Said zum ‚Orientalismus‘, was mich inspirierte, meine Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Stereotype und Vorurteile zu lenken. Said, Edward: Orientalismus. Berlin: Ullstein 1981.

eine Freundin und Kollegin von mir gearbeitet⁵. Das war sozusagen während meiner Assistentinnenzeit, am Anfang meiner Zeit am Institut an der Freien Universität, da lief das Projekt so parallel.

Projekt „Schule im sozialen Umfeld“

Aber das SISU, das war das, wo ich dann auch wirklich mitgearbeitet habe und umfänglich Daten erhoben und Feldbegehungen gemacht habe, verschiedenster Art. Das passte sehr zu meinem eigenen Interesse mit der Weiterentwicklung der qualitativen Forschungsmethodik, die ich da selber im Auge hatte. Ich hatte endlos Papiere geschrieben zu diesen Fragen. Also, das hat mir sehr gefallen. Vor allen Dingen fand ich dann faszinierend, zum Beispiel die Eltern kennenzulernen, die ich interviewt habe. Ich habe 38 Familieninterviews gemacht, damals noch mit dieser Scheu vor Tonbandaufnahmen, was natürlich eine gewisse Schwierigkeit beinhaltete⁶. Wir sind in familiäre Situationen hineingekommen, wo dann irgendwie zehn Leute um den Tisch saßen im Wohnzimmer, da lief der Fernseher, dann kamen noch drei Verwandte dazu oder die Kinder dauernd rein und raus und sonstige Besucher. Insofern waren Tonbandaufnahmen sowieso sehr schwierig durchzuführen. Wir haben also protokolliert. Wir haben die Technik sehr perfektioniert, Gesprächsprotokolle zu schreiben, also Interviewprotokolle, und zwar direkt im Nachhinein. Und wir hatten auch immer sozusagen Gegenkontrolle, Gegenvalidierung, denn wir haben die Interviews immer zu zweit geführt. Wir haben uns während der Interviews Notizen gemacht, sodass es auch Verläufe gab, immer doppelt kontrolliert, und wir haben hinterher auch die Interviewprotokolle doppelt kontrolliert. Also wir haben zwei Protokolle geschrieben und sie dann miteinander verglichen und sie dann hinterher sozusagen ergänzend benutzt. Und insofern waren unsere ersten empirischen Erhebungen in Zusammenhang mit den Familieninterviews von äußerster Vorsicht gekennzeichnet. Erstens war auf unserer Seite eine große Vorsicht und zweitens wollten wir die Leute nicht verunsichern, mit denen wir zu tun hatten. Und das war meine erste Erfahrung mit einer sehr persönlichen Begegnung mit den Familien und mit ihrer großen Bereitschaft und vor allen Dingen auch der positiven Reaktion auf die Fragen, die wir hatten. Und die

⁵ Gabriele Kosche-Nombamba, eine der Mitarbeiterinnen im Projekt: EUM = „Erforschen des Unterrichtens in Klassen mit einem hohen Prozentsatz von Migrantenkinder“. Beobachtungen an Berliner Grund und Hauptschulen (1979 – 1981, gefördert aus Mitteln der Berlinindienischen Forschung an der FU Berlin).

⁶ Bei den Interviews waren teilweise Muttersprachler dabei und es wurde übersetzt. Aber wir haben auch viel auf Deutsch gemacht, dann mussten Zusatzklärungen eingeführt werden, aber das ging.

positive Reaktion wurde überwiegend dadurch getragen, dass sich mal jemand für ihre Meinung interessierte. Das war interessant, weil der Standardsatz, den man damals in den Schulen gehört hat, hieß: „Die interessieren sich nicht für Schule, da kommt ja keiner zu den Elternabenden“. Also die deutsche Schule, die Berliner Schule war nicht daran interessiert, eine andere Haltung zu den Eltern zu finden, als die, die sozusagen in die Organisationsstrukturen und in dieses Denken eingebettet war – sowieso war das Mainstream-Denken: „Wir sind die Schule, und da muss man den Standards entsprechen, die die Schule setzt“. Also etwas Umgekehrtes gab es eigentlich nicht. Und das hat sozusagen bei den Eltern eine positive Reaktion beflügelt, wie wir sie erfahren haben. Dass sie es toll und interessant fanden, dass da mal jemand kam, der sie nach ihrer Meinung gefragt hat. Sehr deutlich fand ich damals noch, und das war auch schon sehr bezeichnend, wer die Protagonisten waren in der Schulfrage. Das waren zuvorderst die Väter, wie immer, die antworteten. Aber wir haben natürlich auch, wenn es um wirkliche alltagsbezogene, praxisbezogene Fragen ging, die Frauen gehört. Also wer tatsächlich Bescheid wusste, waren eigentlich meistens die Frauen, obwohl der Sprecher sozusagen in dieser familiären Struktur, die sie darstellten, der Mann war. Und das war sehr interessant, diese Verteilungen so ein bisschen zu beobachten. Natürlich war das die erste Generation der Arbeitsmigranten, die wir da interviewt haben, und wir sind sehr schnell darauf gekommen, dass man diese sogenannte Ausländerkategorie eigentlich gar nicht benutzen kann. Und dass auch diese übliche Beschreibung „türkische Familien“ völlig unpassend ist, denn wir hatten Familien aus der Türkei, aber nicht türkische Familien. In der Gruppe waren Armenier, viele Aleviten, Kurden und Leute aus verschiedensten Regionen – und diese Familien waren nicht als die „typische“ türkische Familie zu erfassen. Also diese Kategorien haben einfach nicht gestimmt, das war schon damals sehr klar. Natürlich hat auch die Kategorie „Ausländer“ nicht gestimmt, aber dazu komme ich erst später. Das war dann eher ab den 1990er Jahren, wo nochmal eine verschärfte Diskussion stattfand, auch über die Schulstatistiken, die nicht mehr griffen mit der Kategorie Ausländer⁷. Aber in den Anfängen war das schon klar, dass man die Kategorie Ausländer eigentlich nicht benutzen

⁷ Die Kategorie Ausländer erfasst nicht Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren sind oder die deutsche Staatsangehörigkeit hatten, wie es zum Beispiel zunehmend durch die Zuwanderung der Gruppe der Aussiedler der Fall war. Siehe den Beitrag (und die Diskussion im Band): Leonie Herwartz-Emden: Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Arbeitsstelle für Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration(AKI): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Hrsg. vom: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn und Berlin 2005

kann oder auch die Kategorie Türken. Das war ganz klar von der empirischen Entfaltung des Ganzen her, die wir da geleistet haben⁸.

Dies war einerseits der Einstieg in eine professionelle Position, es war eine Berufstätigkeit, aber auf der anderen Seite war es natürlich auch Berlin. Wenn du nach Berlin kommst, da siehst du, was los ist. Das ist anders gewesen als in den kleineren Städten. Ich wohnte damals in Tiergarten. Da brauchst du nur durch den kleinen Tiergarten gehen Richtung Moabit, auf Alt-Moabit zu, da siehst du ja, was los ist. Das war eben auch dieses Umfeld der Stadt, wo geballt sich Migranten niedergelassen hatten.

Entwicklungsschritte in der wissenschaftlichen Forschung

Ich habe mich damals vor allen Dingen mit der Beziehung zwischen Eltern und deutscher Schule beschäftigt. Was Elternarbeit bedeutet, was die Haltung dieser deutschen Schule bedeutet gegenüber Minoritäten, die jetzt in die Schule kommen, und zwar massiv und geballt, und wie der Umgang damit ist. Also ich habe mich vor allen Dingen auf diese wirklich theoretischen Fragen bezogen: Wie ist die Kooperation zwischen Eltern und Schule in Deutschland angelegt? Das ist anders als in anderen Kulturen, von der Hierarchie und vom Denken her eine andere strukturelle Determinante, die das Verhältnis prägt. Das heißt, die deutsche Schule *verlangt* Dinge. Es ist nicht eine wirkliche Kooperation und das heißt, Kinder und Eltern müssen sozusagen einem schulischen Herrschaftsdenken, diesem schulischen Anspruch folgen. Wenn du dem nicht Genüge tust, dann bist du einfach defizitär – und das waren meine ersten Auseinandersetzungen damit, glaube ich. Es war das Denken, das tatsächlich auch die Lehrkräfte geprägt hat. Dass diese Personen, die da in die Schule kommen, äußerst defizitär sind. Dass sie nichts können. Das war das eine, dieses Defizitdenken, aber in der breiten Anlage, auch gegenüber den Eltern. Und zugleich dieses Denken, dass sie sozusagen nichts liefern, dass man eigentlich da Erwartungen hat, die nicht erfüllt werden. Das ist nicht eine Kooperationsbeziehung, sondern es ist eine hierarchisch-autoritär strukturierte Beziehung, die das Denken von Lehrkräften und auch den gesamten Schulkontext prägte. Und das ist es, glaube ich, was mir damals sehr wichtig war, das so herauszuarbeiten. Wie da

⁸ In meiner Dissertation im Zusammenhang mit dem Projekt SISU ging es um die subjektive Erfahrung im Machtverhältnis zwischen den Familien, der Institution Schule bzw. dem Aufnahmeland Deutschland. Mein Fokus liegt auf der gesamten Lebenslage bei der Typisierung der Eltern – aber unsere Terminologie im Projekt folgte meist noch der Kategorisierung: „Türkische“ Eltern oder „Ausländische“ Eltern – so wie sie die amtliche Schulstatistik benutzte. Die Begrifflichkeit kennzeichnete (noch) nicht die Differenzierungen im empirischen Ansatz der Forschung.

die Position von jemandem ist, der sich eigentlich in einer untergeordneten Situation gegenüber dieser Schule befindet, nicht nur sprachlich, sondern auch vom Status und vom gesamten kulturellen Faktor her. Sie waren nicht angesehen, sondern eher belächelte Eltern. Wenn es gut ging.

Auch diese Grundidee von Emanzipation, die das ganze Denken von Lehrkräften durchzogen hat. Es ist nochmal sehr wichtig hervorzuheben: Man hat sowieso gegenüber der Frau, der Mutter gedacht, da ist nichts zu erwarten. Dieses klassische Stereotyp der nachgeordneten Person, die drei Meter hinter dem Mann hinterherläuft, Kopftuch trägt, kein Deutsch kann und eigentlich nicht ernstgenommen wird. Ich nehme wirklich „ernstgenommen“ in den Mund, weil ich denke, das ist auch etwas, was durchkam, dass man sie nicht wirklich als Gegenüber betrachtet. Daran kann ich mich sehr gut erinnern und auch daran, dass es gegenüber den Kindern im Unterricht so war. Was uns noch damals auffiel, dass zum Beispiel bei Diskussionen es sehr häufig so ganz forsche junge Lehrkräfte verschiedener Herkunft in dieser Berliner Situation waren, wenn sie dann auch von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sozusagen instruiert waren oder was weiß ich, welche Wege sie gegangen waren oder welche Einflüsse da leitend waren: Diese Grundidee der Emanzipation haben diese jungen Lehrkräfte sehr deutlich vertreten gegenüber den Kindern, aber auch tendenziell gegenüber den Eltern. Das hat man dann auch bei Elternabenden gesehen, an denen wir teilgenommen haben. Emanzipation war etwas, was westlich definiert wurde, als Idee des Westens. Das hat dann auch die Frauenbewegung vertreten: Dass Emanzipation etwas ist, was „wir“ haben, was aber „die“ nicht haben können. „Die“ in Anführungszeichen. Und das galt sowohl für den Umgang mit Kindern als auch für den Umgang mit Eltern, denke ich. Dass sich da so eine Fehlentwicklung abzeichnete, sich in dieser Bipolarität zu versteifen. Und das prägte die Art, wie man über männliche Schüler geredet hat, über kleine Grundschüler, bis zu Frauen oder Eltern. Also, ich denke, nicht schön. Da waren ältere Lehrkräfte in Grund- oder Hauptschulen oft deutlich respektvoller. Erstaunlicherweise. Also das hat uns damals – wir waren ja jung – das hat uns aber erstaunt. Aber ich möchte jetzt nicht ein verallgemeinerndes Vorurteil verbreiten. Ich meine, wir waren damals auch in der GEW, das war gang und gäbe, die Mitgliedschaft. Ich glaube, ich war da auch Mitglied. Aber das hat mich, hat uns irgendwie kopfschüttelnd gemacht – aber das ist natürlich jetzt nichts Systematisches. Das ist ein Eindruck, den man als Beobachterin gewinnt, den man dann auch austauscht in der Forscher:innengruppe. Es ist nichts, was ich wissenschaftlich untermauern kann, aber solche Eindrücke sind trotzdem wichtig, weil sie sich bei mir wiederholt haben in den 1990ern mit der bundesdeutschen Frauenbewegung, weil da was Ähnliches ablief. Schon auch festzumachen an diesem Begriff: Was ist Emanzipation? Interessant.

Theoretische Bezüge – Forschungsstipendium in den USA

In dieser frühen Berliner Zeit habe ich mich also vor allen Dingen auf diese engeren Fragen um Schule herum bezogen. Und ich habe gerade schon erzählt, was mich da interessiert hat, schon meine Diplomarbeit war eine empirische, über Schulschwänzen. In Berlin waren es außerdem die Fragen: Was ist eigentlich Migration hier als Thema, wie kann man Migration theoretisch aufbereiten? Damit habe ich damals erst angefangen. Ich glaube, da war meine Doktorarbeit eher der Einstieg in die Frage, als ein Endprodukt von etwas, mit dem ich mich theoretisch auseinandergesetzt hatte⁹.

Damit habe ich damals erst angefangen und es weitergeführt, weil ich unmittelbar nach meiner Promotion 1985 in die USA gegangen bin. Dafür musste ich mich natürlich bewerben und Konzeptpapiere schreiben. Ich hatte ein Stipendium vom Frankfurter Zentrum für Amerika-Studien (ZENAF). Da musste ich mich sogar zweimal bewerben, weil ich beim ersten Mal durchgefallen bin. Also da musste man sehr viel beibringen, und das alles natürlich auch mit der US-sprachigen Literatur. Ich wollte in die USA und mich da mit dem Thema Minoritäten in der Schule beschäftigen. Wie sieht das aus US-amerikanischer Perspektive aus? Weil ich damals eben auch festgestellt habe, wir haben in Deutschland gar nicht die Literatur dazu. Also habe ich US-sprachige Literatur für mein Konzept der Forschungszeit dort rezipiert und bin dann auch in die USA gegangen mit diesem Stipendium, am Ende hat es ja geklappt. War nicht so einfach, man wurde mehrfach nach Frankfurt eingeladen und da interviewt. Das war ein renommiertes, hochklassiges Stipendium, und es ging zusammen mit einem Internship. Ich war dort im Board of Education in Philadelphia in Pennsylvania angesiedelt und konnte von da aus Forschungen machen in allen Schulen von Philadelphia. Ich war auf allen Ebenen von Schule unterwegs und habe da weiter Interviews und Unterrichtsbeobachtungen gemacht. Diese USA-Forschung hat mir sehr geholfen, mich selber weiterzubringen mit dem Thema Migration, weil das nochmal deutlich gemacht hat, dass wir in Deutschland falsch gucken oder überhaupt diese deutsche Szene nicht so viel bietet für das, was ich da wollte. Ich meine, das war alles noch weitgehend provinziell, was hier in Deutschland ablief im Umgang mit der Frage, und US-Amerika ist natürlich traditionell ein Einwanderungsland. Die Literatur war auch eine ganz andere. Zum Beispiel über die Frage der Ethnizität, was ist Ethnizität? Was ist überhaupt minority?

⁹ Herwartz-Emden, Leonie (1986): Türkische Familien und Berliner Schule. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern - eine empirische Untersuchung. EXpress-Edition. Berlin

Was ist überhaupt die Forschung da¹⁰? Das war für mich ganz hirnsprengend. Das war fantastisch, was ich da gemacht habe, weil es zugleich Praxis hatte, die Schule, die Empirie da und auch die Literatur und auch die Interviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Ich war dann an der Temple University, aber ich war auch in einer der Universitäten der Ivy League, habe da einen Vortrag, teils Lehrveranstaltung machen können. Also das war auch schon unglaublich hochklassig für meine eigene Entwicklung, das ist eigentlich der Punkt, wo ich weitergekommen bin. Was mir damals aufging war, dass auch der ganze Umgang mit der Frage Rassismus, was ist eigentlich race, was ist color, was ist Ethnizität und so weiter, das war selbstverständlicher, mehr diskutiert. Ich wurde eingeladen zu einer Lehrerfortbildung am Wochenende, da ist mir wirklich der Unterkiefer heruntergefallen, weil sie mit den Lehrkräften Anti-Rassismustrainings gemacht haben. Also das war ein Wort¹¹ und eine Haltung, die von der deutschen Szene aus und in diesem Umgang in den deutschen Schulkulturen vollkommen undenkbar war, dass man Lehrkräften erzählt, dass sie rassistisch sind. Das war da sozusagen Standard 1986 in Philadelphia. Und da habe ich gedacht: „Wow, was geht denn hier ab?“ Worüber reden die und mit welcher Selbstverständlichkeit? Auch war klar, man muss an den Einstellungen, den Haltungen arbeiten und so fort¹².

Es war klar, dass es immer wieder auf den Einzelkontext ankommt, dass man differenziert nach den Kontexten. Auch in diesen US-amerikanischen Schulen konntest du sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit der Thematik der Minoritäten finden. Dort gab es ganz andere Minoritäten: vor allen Dingen an der Ostküste Puerto-Ricaner und zum Beispiel die Hmong People, die damals aus dem Krieg kamen in Südostasien. Es gab natürlich auch die üblichen Vorurteile, das ist nicht von der Hand zu weisen. Es wurde erzählt, Hmong People stellen sich aufs Klo und können nicht mit einer Toilette umgehen. Also solche Dinge sind da auch gelaufen, man hat solche abwertenden Sachen gehört. Aber überwiegend hast du sehr zugewandte Fragen und Umgangsweisen erlebt,

¹⁰ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um zum Beispiel Konstruktionen und Grenzziehungen war deutlich vorangeschritten, da die Kategorien race, color, ethnicity in die Konstitution der US-amerikanischen Gesellschaft eingeschrieben sind. Ich verweise nur auf den Klassiker, den wir bereits in Berlin rezipiert hatten: Barth, F. (Hrsg.) (1969): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*. Boston: Little, Brown.

¹¹ Wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass der Begriff bzw. die Kategorie race in Deutschland historisch belastet und nicht gleichermaßen verwendbar ist wie im dortigen Kontext.

¹² Herwartz-Emden, Leonie (1993): *Minoritäten in Stadt und Schule: Puertoricaner und Asiaten in Philadelphia*. Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 19 (2), S. 197–230

weil der Umgang einfach schon viel gewohnter war in den Schulen. Man hat natürlich sehr viel Think and Swim praktiziert, also die Kinder kommen in die Klasse und müssen Englisch sprechen von Anfang an. Aber es gab damals auch den Bilingual Act, sodass bilinguale Schulen in den USA etabliert wurden. Man hat sehr viele Erfahrungen gesammelt und Versuche gemacht, wobei auch mir klar war, Bilingualität umzusetzen als Schule ist ebenfalls davon abhängig, wie überhaupt die Organisationsform Schule ist. Das wurde sehr deutlich: Wenn eine bilinguale Schule in einem Viertel mit südamerikanischen Bewohnern, also in einem von diesen wirklich segregierten Stadtvierteln zwischen Schwarzen und Südamerikanern angesiedelt und schlecht ausgestattet ist, dann ist das am Ende eine Minoritätenschule und keine bilinguale Schule. Da ist der bilinguale Unterricht zum Beispiel im Keller und wird von geringfügig bezahlten Lehrkräften gemacht, die sowieso eher schlecht Spanisch oder teilweise selber ganz schlechtes Englisch sprechen. Also das war ganz klar nach diesen Beobachtungen, dass auch dieses Experiment der bilingualen Schule zwar ein gutes Label ist, aber immer die Frage bleibt, wie das eigentlich umgesetzt wird. Für mich war eigentlich das Ergebnis, wenn ich das so zusammenfassen will, diese Kontextbezogenheit, die wir auch schon in Berlin praktiziert haben. Die Einzelfallbetrachtung ist eine ganz wichtige bei dieser Frage, wie wird eigentlich im Kontext operiert und wie wird im Kontext respektvoll eine strukturelle Dimension gefunden, um Minoritäten zu integrieren. Und das läuft natürlich einerseits über die Sprachbildung, aber auch andererseits über die gesamte Sozialisationsfrage und, ich glaube, über die kulturelle Frage: Wie ist die Schulkultur in der Frage aufgestellt? Also, ich denke, das waren drei für mich sehr wichtige Ergebnisse, die mich auch weiterhin geleitet haben.

Bilanz der 1980er Jahre

Für mich persönlich würde ich resümieren, wie ich gerade schon aufgezeigt habe, dass ich meine fachliche Hinwendung zu dem Thema Migration uneingeschränkt bestätigt fand und ich zugleich, auch auf dem Hintergrund meiner Unerfahrenheit bezüglich der Forschung in einem anderen Land, in mehrfacher Hinsicht eine Professionalisierung erfuhr, insbesondere veranlasst über die empirische Vorgehensweise. Dass wir immer Empirie gemacht hatten und es sehr klar war, dass es wirklich darum gehen muss, kontextbezogen zu arbeiten und dass man vergleichend vorgehen muss, das wurde für mich noch klarer. Das war spätestens die USA-Erfahrung, dass man unbedingt vergleichend arbeiten muss und dass man natürlich soziologisch oder sozialstrukturell denken muss in Bezug auf die Frage der Kontexte sowie auch der Personen und Gruppen, die man in den Fokus stellt. Die kommen ja irgendwoher, sie

sind in der Community und zugleich beeinflusst von dem Einwanderungsland. Also diese Fragen, die waren für mich spätestens in meiner USA-Forschung deutlich. Wie man eigentlich vorzugehen hat, um sich der Frage sorgfältiger zu nähern und nicht weiter in seinen eigenen Verallgemeinerungen und Stereotypen befangen bleibt. Und dass diese Stereotypen-geprägte Sicht auf die Dinge in Deutschland einen nicht weiterbringt, das war mir schon sehr früh klar. Auch wenn wir zu Beginn in Berlin die Kategorie Ausländer noch benutzt haben, war es bald deutlich, dass sie uns eher nicht weiterbringt, weil sie nichts über den tatsächlichen Herkunftskontext der Personen aussagt, mit denen wir es zu tun haben. Bis zu den Kindern, die sowieso schon in Berlin geboren waren und so weiter. „Ausländer“ ist eine Kategorie gewesen, die von der Berliner Schulstatistik kam, aber es hat sich damals sehr deutlich gezeigt, das bringt uns nicht weiter.

Die wissenschaftlichen Streitpunkte waren ganz klar zentriert um den muttersprachlichen Unterricht. Das hat auch die Auseinandersetzungen in der Berliner Forschung durchzogen. Diese segregierten Ausländerklassen, die Frage, was bedeutet Muttersprache, wie geht man eigentlich damit um – versus meine Erfahrungen in den USA mit Think and Swim, was etwas ganz anderes ist. Das ist eine viel größere Selbstverständlichkeit: „Wir sprechen jetzt hier einfach alle Englisch und es geht erstmal darum, Unterricht zu machen“. Das war eine ganz andere Zugangsweise, natürlich auch erfahrungsbasiert; in den USA haben sie ja wahnsinnig viele Erfahrungen gehabt im Umgang mit verschiedensten Zuwanderergruppen. Und das war eigentlich, wie ich das beobachtet habe, teils sehr erfolgreich. Das hat mir schon gesagt, dass diese Idee des muttersprachlichen Unterrichts und dieser segregierten Ausländerklassen – in denen sie alle Türkisch lernen, damit sie wieder zurückgehen können –, dass das irgendwie verkehrt ist. Also das war schon in Berlin deutlich. Ich habe dann noch ein kleines Projekt gemacht, zusammen mit Hans Merkens und Monika Alamdar-Niemann, da ging es um Schulverläufe in Berlin (vom Berliner Senat gefördert). Das war eine große statistische, rückwärtsbetrachtete Auswertung von Schulverläufen anhand der Schul-, Abschluss- und Leistungsdaten. Und auch da war sehr bald klar, dass die Berliner Gesamtschulen deutlich bessere Ergebnisse produzieren in Bezug auf die Abschlüsse von zugewanderten Kindern. Die Gesamtschulen hatten keine muttersprachlichen Klassen, da ging es um Deutsch, jedenfalls soweit ich mich daran erinnere. Ich fand, auch da hat man gesehen, dass einerseits die Kontextbezogenheit wichtig ist, dass man sich die Kontexte anguckt, und dass man tatsächlich runter muss von dieser Grundidee, die müssen jetzt alle Türkisch lernen. Muttersprachlicher Unterricht, das war gerade von einigen Protagonisten der so benannten Ausländerpädagogik so eine Fahne, die vornweg geschwenkt wurde. Und meine Erfahrung hat mir in den USA sehr deutlich gezeigt, alles Quatsch. Man muss viel pragmatischer

damit umgehen. Das war pragmatisch, was ich da erfahren habe. Und zugleich auch respektvoll. Klar, der muttersprachliche Unterricht hing zusammen mit dieser Idee der Rückführung, dieser Grundidee von Gastarbeiterzuwanderung auf Zeit, ganz klar.

Die Erkenntnisse bis Ende der 1980er Jahre sind aber überhaupt nicht alle von gestern. Man muss natürlich sehen, Ende der 1980er, 1990 hat sich der Forschungsschwerpunkt FABER entwickelt. Aus einer Gruppe heraus – da war Marianne Krüger-Potratz dabei, Hans H. Reich, Ursula Neumann und Ingrid Gogolin, vor allen Dingen, diese Kerngruppe – wurde ein Konzept geschrieben zu einem Schwerpunktprogramm. Und das war sozusagen der Punkt, wo aus meiner Sicht auch eine gewisse Zeitenwende in der Frage eintrat. Das würde ich dann gleich auch nochmal explizieren, weil ich dabei war, auch in diesen frühen Jahren. Aber bis dato finde ich überhaupt nicht, dass man in Deutschland von einer Ausländerpädagogik sprechen kann. Das ist zwar ein Begriff, der bezeichnet aber die Szene überhaupt nicht. Tatsächlich waren in der Pädagogik ein paar engagierte Kolleginnen und Kollegen, die haben an der Frage gearbeitet, wie geht man mit den ausländischen Kindern in der Schule um. Das war vornehmlich getragen von der praxisbezogenen Idee der Hilfestellungen. Das war konkret vor Ort und eben auch durchwirkt von dieser Grundidee Muttersprache, primär. Das waren aber aus meiner Sicht, wenn man die gesamte Erziehungswissenschaft betrachtet, wenige, die dann auch an den Hochschulen und Universitäten erste Studiengänge angefangen haben. Da darf man aber jetzt nicht im Nachhinein den Einfluss dieser Ausrichtung überschätzen. Ich war ja von Anfang an unterwegs in der empirischen Erziehungswissenschaft, und auch mit den angrenzenden Disziplinen beschäftigt. Ich war immer in der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), und ehe das Thema mal dort ankam.... Die AEPF, also die empirische Erziehungswissenschaft, musste sich damals auch erst entwickeln, die musste auch kämpfen. Was tatsächlich die deutsche Situation ausgezeichnet hat, war die geisteswissenschaftliche Pädagogik, also diese „Herrenpädagogik“ – verkörpert durch die großen männlichen Köpfe – und nicht die empirische Pädagogik. Die empirische Pädagogik war eher so ein Schmuttelkind. Und dann gab es am Rand diese so benannte Ausländerpädagogik als eine erste Antwort auf die Frage: „Wie gehen wir jetzt mit den Kindern von Gastarbeitern um?“. Aber das war nicht etwas, was die Erziehungswissenschaft einzig auszeichnete.

Und dann hat die Erziehungswissenschaft als Fach Glück gehabt, dass überhaupt dieses Schwerpunktprogramm FABER zustande kam. Das war auch reines Finanzkalkül von Seiten der DFG, weniger eine inhaltlich getragene Entscheidung. Es war einfach Geld übrig für einen Schwerpunkt und da war gerade dieses überzeugende Paper von engagierten Kolleg:innen vorgelegt

worden¹³. Das FABER Schwerpunktprogramm war hinterher auch komplett anders bestückt, und zwar nicht alleine von der ursprünglichen Gruppe der Antragsteller:innen. Es kamen andere Disziplinen hinein und ganz andere Projekte. Ich finde, von Ausländerpädagogik zu sprechen, ist eigentlich etwas, was überhaupt nicht passt. Da wird ein Zugang zur Fachrichtung aufgebläht und verallgemeinernd betrachtet, rückwirkend, was aber nicht der Realität entspricht im Fachgebiet. Weder hat sie den Einfluss gehabt, noch hat sie die entsprechenden Forschungsfinanzierungen gehabt. Es geht immer auch um Geld, wer hatte denn Geld für Projekte? Hans Merkens hatte die ersten DFG-finanzierten Projekte und das ist hochklassige Forschungsförderung. Das hatten viele nicht, die haben irgendwie kommunale Sachen gemacht, aber verstehen Sie: Das ist eine andere Szene. Die Entwicklungen verliefen natürlich zeitlich parallel, aber wenn man jetzt im Nachhinein eine Homogenität konstruiert, das ist falsch. „Und dann kam die Interkulturelle Pädagogik, die hat die Ausländerpädagogik irgendwie abgelöst...“ – das ist alles Unfug. Das stimmt so nicht, aus meiner Sicht¹⁴.

Ab FABER hat natürlich eine Auseinandersetzung auch mit Positionen begonnen, auf einer anderen Ebene. Ich habe von Anfang an, auch schon am Vorkongress, teilgenommen, mich dann in die Ausschreibung reinbeworben. In den Präsentationen bei Tagungen in diesem Rahmen ist sicher nochmal eine andere Auseinandersetzungsqualität reingekommen. Aber auch bis zu diesem Zeitpunkt gab es viel Substanz. Es gab, wie gesagt, diese Berliner Projekte. Das waren DFG-Projekte und das waren für mich vernünftige Projekte, das finde ich auch heute noch, die wegweisend waren in der Auseinandersetzung mit der Frage Bildung und Erziehung und dem Umgang mit Minoritäten.

¹³ FABER (1990): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Kurzfassung des Antrags an die DFG. Verf. von Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. In: Deutsch lernen, Heft 1, S. 70–88. Das FABER-Schwerpunktprogramm wurde von 1991-1997 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.

¹⁴ Dabei muss auch gesehen werden, dass „ausländerpädagogische“ Vorstellungen weniger in einem geschlossenen theoretischen Konzept des Fachgebietes, sondern insbesondere in den Maßnahmen, die Schulverwaltungen erließen, zu finden sind – und in den Köpfen der Verantwortlichen vor Ort. Hier ging es vornehmlich um sprachliche Förderung, je nach Bundesland unterschiedlich realisiert, aber getragen von der Grundidee der Rückkehr (Muttersprache) einerseits und der schnellen Assimilation der Kinder und Jugendlichen andererseits. Wie sie (und ihre Familien) das bewerkstelligen sollten und wie mehrsprachige Kinder in den Sozialisationsprozessen bzw. Akkulturationsleistungen unterstützt werden könnten, jenseits des Erlernens der Bildungssprache, wurde in Bezug auf Schule und Unterricht nicht erörtert (auch nicht in der Wissenschaft).

Deswegen finde ich, ist diese Sichtweise „da war nicht so viel“ auch verkehrt. Es ist eine verkehrte Einschätzung, dass sozusagen die Ausländerpädagogik das Fach oder diese Frage dominiert hat, aber auch die Behauptung, dass es da keine solide Forschung gab, ist nicht richtig. Finde ich überhaupt nicht. Es gab doch einiges, nur ist es vielleicht nicht in den systematischen Lehrbüchern aufgenommen worden, es gab auch noch keine Lehrbücher über Interkulturelle Pädagogik oder über interkulturelle Kompetenz oder die Frage interkultureller Schulentwicklung oder über Interkulturelle Sozialpädagogik. Das gab es alles noch nicht. Es war wirklich der Anfang der Beschäftigung mit der Frage, wie gehen wir mit den Kindern um, die in diese pädagogischen Kontexte kommen oder mit den Jugendlichen, die plötzlich in der Sozialarbeit auftauchen. Das war ja der Anfang, und er war vielfach, finde ich zusammenfassend, naiv geprägt, a-theoretisch in Bezug auf die Thematik Migration und auch weit entfernt von den internationalen Diskussionen. Also all diese Fragen, die diskutiert worden sind, was ist eigentlich eine Einwanderungssituation, was ist eigentlich Akkulturation, was passiert da überhaupt, die waren ja nicht in Deutschland angekommen. Es war wirklich so eine anfängliche Motivation, sich mit diesen Problemen der Kinder in den Schulen zu beschäftigen, die Überhandnahmen. Und das war sehr getragen von so einer Idee, da helfen wir jetzt mal. Also das ist, denke ich, schon bezeichnend und das war halt eher provinziell, naiv und sehr anfänglich, aber es war jetzt nicht etwas, von dem man sagen könnte, das war *die* Ausländerpädagogik – das finde ich so überhaupt nicht.

Sich zu professionalisieren, das war eigentlich die Aufgabe und diese Aufgabe hat natürlich einen enormen Anlass und einen Rahmen bekommen im Zusammenhang mit FABER. Das war wirklich ein großer Schritt, dass dieser Schwerpunkt zustande kam. Also das muss man wirklich dieser Gruppe zu Gute halten. Das war eine Zeitenwende in der gesamten Thematik und damit in der Erziehungswissenschaft, tatsächlich die Frage professionalisiert betrachten zu können. Auch über die Möglichkeiten, sich auszutauschen bis zu der Frage, wer macht hier eigentlich welche Forschungen, hat das enorme Auswirkungen gehabt auf den professionelleren Umgang damit, wie gehe ich mit Minoritäten in Bildung und Erziehung um, in all diesen Praxisfeldern. Da hat es einen Schub gegeben.

Aber die eigentliche Auseinandersetzungslinie war dann tatsächlich in der Erziehungswissenschaft selber – und das blieb dann auch in FABER so – zwischen den Empirikern und den eher spekulativen Ansätzen, die nicht evidenzbezogen waren in ihren Aussagen. Das ist hier eine theoriegetränkte Sicht, die auch empirisch ist, und dort eine rein theoretisch-spekulative Herangehensweise. Für die Thematik der Zuwanderung bedeutete das meist nicht nur ein theoretisches und empirisches Defizit an gesamtgesellschaftlicher Bezogenheit

und sozialstruktureller Ausrichtung, sondern auch, dass nichts an der internationalen Diskussion entlang geführt worden ist¹⁵. Die Empirie war immer gezwungen, sich international aufzustellen. Das ist ein großer Unterschied. Die deutsche Pädagogik in ihrer Provinzialitätsverhaftung, die hermeneutische oder geisteswissenschaftliche Richtung, die musste sich ja nie bemühen um den empirischen Bezug. Das war eh anerkannt. Lehrstuhl ging zu Lehrstuhl, ging zum nächsten Mitarbeiter über, wurden streng männlich natürlich besetzt und so weiter und so weiter. Die hatten doch das Sagen. Und in diesem Zusammenhang war auch die Ausländerpädagogik eine Randerscheinung in dieser Auseinandersetzung, dieser Machtpolitik des Faches.

Zur so benannten Ausländerpädagogik habe ich nie dazugehört. Ich bin ja von einer anderen Ecke hergekommen. Wir waren in der AEPF organisiert, das war ein ganz anderer Forschungszusammenhang. Ich habe zwar Interkulturelle Pädagogik unterrichtet, aber ich finde, letztlich ist Interkulturelle Pädagogik auch ein Label, das ähnlich problematisch ist wie Ausländerpädagogik. Ich bin Migrationsforscherin und das war ich von Anfang an, und zwar eine empirische Migrationsforscherin. Das ist etwas ganz anderes. Ich habe auch keine pädagogischen Absichten. Ich bin da ganz anders ausgerichtet, sozialisations-theoretisch und bezogen auf die Frage der Migration unterwegs.

Tätigkeit an der Universität Osnabrück, Gründung des IMIS und FABER-Schwerpunktprogramm

Meine Forschungen im FABER-Schwerpunktprogramm fallen zusammen mit den 1990ern. Ich habe 1995 habilitiert an der Universität Osnabrück. Ich bin von Berlin nach Osnabrück gegangen und war dort am Lehrstuhl Genderforschung, beziehungsweise damals hieß es noch Frauenforschung. Zuvor, am Ende meiner Berliner Zeit, als ich aus den USA kam, war ich an mehreren Forschungsprojekten der Technischen Universität Berlin beteiligt, habe dort auch unterrichtet. Das waren große und ganz angesehene erste Genderprojekte, die dort liefen, und als wissenschaftliche Mitarbeiterin habe ich überwiegend

¹⁵ Es lag damals bereits die hervorragende Arbeit aus dem DIPF von Dorothea Bender-Szymanski und Herrmann-Günter Hesse vor. Dies. (1987): *Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Köln, Wien: Böhlau Verlag. Die beiden Autoren stellen für einige der ersten Studien und Schriften der Erziehungswissenschaft enorme wissenschaftliche Defizite fest, u. a. aufgrund der Dominanz von Spekulationen und Bewertungen. Siehe auch die kritische Sichtung in: Herwartz-Emden, Leonie (1991): *Migrantinnen und ihre Familien in Deutschland. Ein Bericht zum Forschungsstand. Ethnizität und Migration* 2(7), S. 5–29.

die Methodenentwicklung gemacht, auch für die Auswertungen, vor allem die Inhaltsanalyse. Es ging einerseits in einem DFG Projekt um Wissenschaftlerinnen und deren Biografie¹⁶, und dann später um ein von VW finanziertes Forschungsvorhaben¹⁷, in dem die Karrierewege von Frauen in der Politik untersucht wurden mit einer großen Interviewreihe¹⁸. Über diesen Weg bin ich in Kooperation mit Carol Hagemann-White gekommen und mit den ersten Genderforscherinnen. Carol Hagemann-White übernahm in Osnabrück den Lehrstuhl von Rita Süßmuth, die dann als Ministerin nach Berlin ging, und hinterher das Institut Frau und Gesellschaft, was eigentlich auch eine Süßmuth-Gründung war. Die Bekanntschaft und dieser Bezug zu Rita Süßmuth blieb mir auch erhalten, weil sie hinterher mit der Frage der Einwanderung zu tun hatte, im Rat für Migration, und sie war eng mit Klaus Bade verbunden und viel am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Sie blieb uns auch da noch erhalten. Und wie gesagt, ich war am Lehrstuhl von Carol Hagemann-White, mit der ich schon in Berlin zusammengearbeitet hatte¹⁹. Dort habe ich mich mit gendertheoretischen-feministischen Theoriebildungen beschäftigt, auch wieder viel mit US-amerikanischer Forschung²⁰. In Osnabrück habe ich außerdem Klaus Bade getroffen, der auch ziemlich neu war auf dem Lehrstuhl Neuere Geschichte. Er wusste, dass ich in den USA gewesen war und kannte meine Forschungen. Wir haben dann zusammen mit

¹⁶ Herwartz-Emden, Leonie (1991): Universitärer Sprachgebrauch: Männlich-weiblich? Methodische Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung* Opladen. Westdeutscher Verlag, S. 255–293.

¹⁷ Schaeffer-Hegel, Barbara (Hrsg.) (1988): *Frauen und Macht: Der alltägliche Beitrag der Frauen zur Politik des Patriarchats*. Pfaffenweiler.

¹⁸ Zugleich entstanden in Berlin die ersten Ansätze zu einer Auseinandersetzung mit Ethnozentrismus und Rassismus in Deutschland. Dem Engagement meiner zeitweiligen Kollegin in einem der Forschungsprojekte Dagmar Schultz (und ihrem Verlag) ist es zu verdanken, dass bspw. Audre Lorde bekannt wurde, May Opitz (die Lyrikerin May Ayim) zunächst bei uns Doktorandin wurde und es zu dieser bekannten Anthologie kam: „Farbe bekennen.“ *Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* (Berlin 1986, Orlanda-Verlag). Ich habe sehr von diesen Einflüssen profitiert.

¹⁹ An den Lehrstuhl kam hinterher auch Eva Breitenbach, mit der ich dann auch zusammengearbeitet habe. Sie gehörte zum engeren Kreis um Carol Hagemann-White, in dem über die Jahre in Lehre und Forschung gendertheoretische Pionierarbeit geleistet wurde.

²⁰ Von großem Einfluss war für mein Thema die Sichtweise der feministisch geprägten Anthropologie, in der es darum ging, Kulturen aus der Sicht der Frau zu analysieren und zu beschreiben. Siehe den Klassiker: Zimbalist Rosaldo, Michelle/Lamphere, Louise (eds.) (1974): *Women Culture and Society*. Stanford, California: Stanford University Press.

anderen Kollegen das IMIS gegründet und hinterher habe ich ein Graduiertenkolleg mit entworfen und eine Weile geleitet, das Kolleg „Migration im modernen Europa“, auch wiederum DFG-finanziert.

Also, wir haben viel gemacht und für mich fällt das natürlich zusammen mit dieser FABER-Forschung. Bernhard Nauck und ich, wir hatten die größten empirischen Projekte. Mein Projekt lief über sieben Jahre und Naucks Projekt war auch sehr groß, sehr wichtig. Auch für mich war Naucks Ansatz wichtig, Bernhard Nauck war damals wirklich *der* Soziologe in der Frage Migration. Insofern war das für mich eine ständige Auseinandersetzung, wissenschaftlich betrachtet: Die beiden Sachen fallen für mich zusammen, FABER auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene, auch in diesen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, und das, was ich dann mit dem IMIS gemacht habe. Das lag auf der Hand: Klaus Bade ist der führende Migrationsforscher Deutschlands gewesen, damals schon (es war hinterher erst recht deutlich), und von daher habe ich unglaublich davon profitieren können. Auch von der Verbindung mit den anderen Kollegen, mit denen wir das IMIS gegründet haben. Mein Ansatz war ja, ganz klar, als ich aus den USA kam und dann in Berlin in der feministischen Theorie professioneller unterwegs war, dass ich ‚gender and migration‘ zusammen denken will. Das war sehr inspiriert durch die US-amerikanische Forschungsliteratur, die in den Anfängen schon diese Frage der Intersektionalität gestellt und beantwortet hat, teils auch in kleinen qualitativen Studien, aber eben auch theoretisch untermauert. Es gab dazu Literatur, auch zu der Frage, wie man diese Kategorien zusammen denkt – das war ja in Deutschland noch gar nicht der Fall²¹. Ich fing an, diese Kategorien zusammenzudenken, und über die Etablierung meines eigenen Forschungsprojekts im FABER-Schwerpunkt (FAFRA – Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und westdeutschen Frauen und Familien in interkulturell-vergleichender Perspektive) konnte ich systematisch dieser Frage nachgehen: Was heißt eigentlich ‚gender and migration‘?, und natürlich im Zusammenhang mit Familie. Das hat wiederum meine fachlichen Interessen sehr getroffen, weil ich mit dieser Familienfrage schon in Berlin unterwegs war und das mit meiner sozialpädagogischen Hintergrundidee zusammenpasste. Wir wurden mit den ersten Ergebnissen aus FAFRA sehr bald und immer wieder eingeladen

²¹ Siehe die Verarbeitung der Literatur in der Veröffentlichung meiner Habilitationsschrift: Herwartz-Emden, Leonie (1995): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell-vergleichende Untersuchung. Weinheim und München: Juventa. Für diese Teilstudie im Zusammenhang mit der FAFRA Forschung haben der damals gültige internationale Forschungsstand, die feministische Theoriebildung und die vorhandenen thematisch bezogenen empirischen Studien Konzept und theoretischen Rahmen geliefert.

zu Vorträgen in sozialpädagogischen Zusammenhängen, von allen möglichen Wohlfahrtsverbänden und lokalen, aber auch vor allen Dingen überregionalen Zusammenhängen. Es gab ja einen riesigen gesellschaftlichen Bedarf an Wissen. Einfach wissen zu wollen, was ist eigentlich los, auch gerade in der Sozialpädagogik. Also das war für mich sehr interessant.

Das Neue in FAFRA war vor allen Dingen einmal der systematische empirische Aufriss der Frage, wie kann man sich dieser Frage überhaupt nähern, und die systematische Vergleichsperspektive in der Forschung. Das war neu, man hat damals keine Vergleiche gemacht. Ich weiß noch, dass eine bekannte Kollegin bei der ersten Antragsstellung von FABER, die in Bonn war, mir auf der Treppe zugezischelt hat, wir gingen da so nebeneinander her: „Das Projekt kriegst du doch nie, wie kann man denn Türken mit Aussiedlern vergleichen, das klappt doch sowieso nicht.“ Also so in dem Stil. Ich war natürlich damals am Anfang, das hat mich getroffen. Das war tatsächlich eine dieser typischen Aussagen von eher normativ arbeitenden Kolleg:innen – wobei es im Kern darum ging, einen Forschungsansatz zu desavouieren, der der damals verbreiteten Sichtweise auf vereinzelte Gruppen widersprach – sprich, der Vergleich war keineswegs üblich. Extrem ausgrenzend, überheblich. Die Kollegin ist mit ihrem Antrag für ein Projekt nie im FABER gelandet. Das konnte sie gar nicht. Auch einige andere haben keine Projekte gekriegt, weil es da um ganz andere, viel systematischere Aufrisse ging, also schlicht Projektanträge, die nicht alle leisten konnten bzw. die die interdisziplinäre Begutachtung nicht überlebten. Viele aus dem Fach konnten diesen Standards gar nicht standhalten. Das muss man wirklich dazu sagen, aber die Überheblichkeit war enorm. Das hat mich damals total getroffen. Ich hatte ein Riesenprojekt entworfen, was dann auch Gott sei Dank gefördert wurde, aber das hat man mir, glaube ich, so nicht zugetraut. Aber ich habe es halt gekonnt und ich habe es dann auch gemacht. Ich würde heute noch sagen, dass es neu war, Gruppen zu vergleichen im Einwanderungsprozess. Man hat immer diese Vereinzelung betrieben, also z. B. die Türken betrachtet, und das hat mit dazu beigetragen, dass man dieses Stereotypendenken und diese Verallgemeinerungen weiterführte. Wir haben auch in Berlin erst erfahren müssen, dass es *die* Türken so gar nicht gibt. Die Differenziertheit der Herkünfte geht in dieser Gruppierungs-Verallgemeinerungsideologie vollkommen unter. Und das ist natürlich auch nicht empirisch. Empirisch gehst du differenzierend vor. Du musst gucken, was du überhaupt erhebst. Insofern ist das ein ganz anderes Denken gewesen. Das war für mich die Herangehensweise der auf allen Ebenen wirklich vergleichenden Perspektive und dazu die Perspektive, dass es immer um diese Kontexte geht: Herkunftskontext, Migrationskontext und Einwanderungskontext. Da habe ich von Bernhard Nauck sehr viel profitiert und von seinen migrationstheoretischen Ausführungen. Das sind zumindest schon mal drei Kontexte, die man hier

einführen und die man systematisch operationalisieren muss. Wir haben dann auf der methodischen Ebene sehr viele Entwicklungen gemacht, wie kommt man überhaupt zu einer interkulturellen Methodologie in verschiedenerlei Hinsicht, sowohl mit klassisch-empirischen Methodiken, wie zum Beispiel mit der Entwicklung eines Fragebogens oder der Entwicklung von Einstellungsskalen²². Später dann: Wie geht man mit qualitativen Interviews um? Dazu habe ich dann viel geschrieben. Also, ich denke herausragend war für mich die Aufstellung im Projektantrag, schon in meinem ersten, mit der vergleichenden Perspektive im gesamten Forschungsverlauf und der migrationstheoretischen Sicht auf die Dinge. Das hat das Projekt sozusagen getragen und dann natürlich die Interdisziplinarität da drin.

Projekt FAFRA – Schubladendenken über Frauen in der Migration überwinden

In FAFRA ging es um Konzepte von Weiblichkeit, Mütterlichkeit, Berufstätigkeit von Aussiedlerinnen und Arbeitsmigrantinnen. Interessant an der vergleichenden Perspektive sind vor allen Dingen unsere Experimente einerseits mit Einstellungsskalen, die wir entwickelt und interkulturell adaptiert haben, andererseits auch qualitativen Zugänge, die Interviewreihen²³. Wenn du einen Fragebogen hast, dann liegt es auf der Hand, den kannst du nicht nur sozusagen übersetzen, sondern du musst ihn adaptieren. Das heißt, du musst kulturelle bzw. sprachliche Kontexte erheben dazu, welcher Begriff im Herkunftskontext einer Aussiedlerin oder einer Frau aus der Türkei tauglich ist. Und dazu haben wir muttersprachlich besetzte Methodengruppen gehabt. Die haben die einzelnen Items bzw. Fragen genommen, haben sie diskutiert, was heißt das jetzt im Türkischen oder für die Gruppe der Aussiedlerinnen, wie würden die das ausdrücken, was bedeutet das da überhaupt. Also Vergleichen ist nicht das einzige. Sondern man muss es wirklich anpassen, adaptieren an Kontexte, und diese Arbeit, die kannst du empirisch überprüfen. Du kannst die einzelnen Items testen, und das haben wir dann einerseits gemacht für die Fragebögen, die

²² Herwartz-Emden, Leonie (1995): Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 41.(5), S. 745–764.

²³ Ich habe u. a. die Dynamiken aufgearbeitet, die in interkulturellen Interviews auftreten können, bedingt durch bspw. Paternalismus, Geschlechter- und Machtverhältnisse, Ethnisierungen, Tabuisierungen etc. (siehe: Herwartz-Emden, Leonie (2000): Datenerhebung und Datenanalyse: Das Forschungsprojekt FAFRA. In: Dies. (Hrsg.): *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation*. Osnabrück: Rasch Verlag).

hinterher in mehreren Sprachen vorlagen. Die Einstellungsskalen, die wir eingesetzt haben, zum Beispiel die Bem-Skala, haben wir ebenfalls adaptiert. Die Bem-Skala ist eine Skala in der Geschlechtsrollenmessung sozusagen, eine der avanciertesten damals, und die haben wir interkulturell adaptiert, in vielfältigen Entwicklungsschritten²⁴. Um so etwas wie Männlichkeit oder Weiblichkeit zu erheben, musst du wissen, was das in den einzelnen Kulturen bedeutet, wie das besetzt ist. In der vergleichenden Perspektive hatten wir einheimisch-westliche Frauen – es war zwar schon nach der Wende, aber es waren in den ersten Erhebungen noch keine Frauen aus den östlichen Bundesländern dabei – und Zugewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion, Kasachstan, Ukraine und so weiter sowie Frauen aus den unterschiedlichsten Regionen der Türkei. Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse, dass die befragten zugewanderten Frauen sich doch sehr deutlich anders aufstellten, als das gängige Stereotyp besagte. Und im Vergleich zeigten die Antworten, sowohl in den Fragebögen als auch in den Einstellungsskalen, dass zum Beispiel ihre Konzepte in Bezug auf Vereinbarkeit von Familie und Beruf sich vollkommen anders konstruierten als es bei den westdeutschen Frauen der Fall war. In ihrem Bild von Weiblichkeit waren zum Beispiel bei den westdeutschen Frauen bipolare Konstruktionen auffindbar. Mutterschaft versus Berufstätigkeit ist das Klassische, das die Mutterschaft in diesem westlichen Denken prägt, dass das zwei Dinge sind, die sich widersprechen. Das haben wir zum Beispiel bei den Frauen aus der Türkei mit den verschiedensten Herkünften so überhaupt nicht gefunden, sondern das war etwas, was man grundsätzlich zusammendenkt. Dazu gibt es auch andere Forschungen, die das damals schon teilweise, in Anfängen, aber auch heute nachweisen. Dass es hier, von damals aus gedacht, viel fortschrittlichere Konzepte gab, als wir das in unseren Stereotypen gedacht haben: der Anspruch auf Berufstätigkeit beispielsweise. Bei den Frauen aus der Sowjetunionen sowieso, wobei da aber auch gesagt werden muss, dass in der ehemaligen Sowjetunion die Beteiligung der Frau am Arbeitsmarkt eine ganz andere war, von einer großen Selbstverständlichkeit geprägt, klassischerweise im Zusammenhang mit der Entwicklung dieser sozialistisch geprägten Gesellschaft. Dennoch: Zugleich existierten in der ehemaligen Sowjetunion sehr stereotype Ideen dazu, was die einzelnen Arbeitsbereiche von Männern und Frauen sind. Also teilweise noch ein biologistisch geprägtes Bild von dem, was Frau und Mann sind. Und das konnten wir so in der Gruppe der aus der Türkei Stammenden

²⁴ Für das Konzept Männlichkeit hieß das zum Beispiel, dass sich affektive Eigenschaften, die wir Forscherinnen in unserem westlich geprägten Denken als eher unmännlich einschätzten – dem Stereotyp entsprechend – als durchaus zugehörig zu demjenigen Konzept erwie, das für Männer aus der Türkei aufgestellt wurde.

gar nicht finden. Da war es eigentlich selbstverständlich, dass Frauen sich auch beteiligen, ob nun auf dem Feld oder sonst wo, obgleich schon im Zusammenhang mit einem segregierten Geschlechterverhältnis, also mit dieser räumlichen und kontrollierten Differenziertheit der Kontexte. Der Kontext der Geschlechterverhältnisse ist ein anderer als ein westlicher. Wir haben ja bei uns eine andere Konstruktion von Privatheit und Öffentlichkeit und damit einhergehend eine andere Konstruktion der Kontexte für die Geschlechter, wir denken viel mehr integriert, zusammen – und trennen über identitätsbezogene innere oder normative Strukturen. Ein segregiertes Geschlechterverhältnis dagegen ist etwas anderes, die Räume für die Geschlechter sind tatsächlich äußerlich vorhanden, physisch-räumlich gegeben. Aber dennoch gab es auch in der Gruppe der Frauen aus der Türkei einen hohen Anspruch auf Berufstätigkeit, einen Anspruch der Frau im vorgegebenen Rahmen. Und das ist etwas, was den gängigen Vorurteilen damals völlig zuwiderlief, dieser hiesigen Grundidee von Emanzipation, die die Frauenbewegung damals so geprägt hat. Und: Der zugewanderten Frau wurde diese Idee entgegengehalten. Mit einem sogenannten Stereotypeninventar haben wir später noch versucht, die Vorurteile und gegenseitigen Vorurteile der beteiligten Gruppen von Frauen empirisch einzufangen²⁵.

Das hat interessanterweise auch Aufsehen, enorme Abwehr und teils Aggressionen hervorgerufen gegenüber unseren Ergebnissen²⁶. Wir haben einmal unsere Ergebnisse auf einem Berliner Feministischen Kongress vortragen, Sedef Gümen und ich waren vorne am Podium, und wir mussten den Vortrag abbrechen, weil es wirkliche Beschimpfungen gab, wie wir so was sagen können, dass es so eine moderne emanzipierte Haltung bei Frauen aus der Türkei, bei Aussiedlerinnen gab. Ich habe das damals sehr konkret als ‚nicht-westliche Modernität‘ bezeichnet. Es herrschte einfach die Grundüberzeugung, Emanzipation ist westlich, die sind rückständig – und dem haben wir widersprochen. Da muss irgendwas passiert sein, das werde ich nie vergessen, es war hochaggressiv. Und es war in gewisser Weise sehr komisch,

²⁵ Siehe auch die Ergebnisse unseres Vergleichsprozesses von Stereotypen: Herwartz-Emden, Leonie/Gümen, Sedef (1996): Selbst- und Fremdbilder von Aussiedlerinnen, Einwanderinnen aus der Türkei und westdeutschen Frauen im sozialen Vergleichsprozess – Methodische Aspekte eines Stereotypen-Inventars. In: Möller, Renate/Abel, Jürgen/Neubauer, Georg/Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 116–129.

²⁶ Aufsehen erregten wir mit den Ergebnissen insofern, als wir tatsächlich 1992 in der Bild-Zeitung auf der ersten Seite standen, mit dem Leitartikel: „Türkische Frauen emanzipiert. ...“ und ebenfalls in der Tageszeitung Hürriyet auf der Titelseite breit vorgestellt wurden (BILD-Zeitung 1.6. 1992 und Hürriyet 3. Juni 1992).

darauf waren wir nicht gefasst. Also insofern kann ich nicht sagen, dass FAFRA eine Begeisterung auslöste. Wir haben ziemlich viele Widerstände produziert in feministischen Kreisen, aber auch in sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Kreisen. Wir waren häufig unterwegs und haben viel vorgetragen, von der Kirche bis zur AWO. Ich habe zahlreiche Expertisen und Gutachten geschrieben, wissenschaftsbasierte, aber praxisbezogene Gutachten, feldbezogene. Und da haben wir teilweise auch ganz ablehnende Reaktionen erfahren. Das war eigentlich etwas, was niemand so hören wollte. So erinnere ich das jedenfalls. Das ist jetzt vielleicht ein bisschen pauschalisierend, aber man konnte diese Stereotype über die rückständige Frau in vielerlei Hinsicht förmlich spüren. Selbst wenn du mit wissenschaftlichen Ergebnissen kamst – es gibt sowieso eine gewisse Wissenschaftsfeindlichkeit – hat es dennoch manchmal zu Ausbrüchen geführt. Also das werde ich auch nicht vergessen. Das war interessant, darauf waren wir nicht vorbereitet. Man muss dazu sagen, Sedef Gümen war eine Wissenschaftlerin, die aus US-Amerika kam, aber ursprünglich türkischer Herkunft war. Ihre Eltern waren in die USA gewandert, sie hat da studiert. Ich habe sie dann in Berlin kennengelernt, sie ist in das Projekt eingestiegen, mit ihrem Hintergrund. Sie war türkisch-muttersprachlich, enorm feministisch und theoretisch gebildet²⁷. Sie war keine Frau, der man nicht glauben konnte, denn sie hat sozusagen auch die Gruppe verkörpert, aber natürlich auch eine Elite, vielleicht. Aber das hat nichts genutzt, also wenn nur ich das referiert hätte, würde man es ja noch verstehen, weil ich nicht aus der Gruppe bin, aber selbst dieser interkulturelle, interdisziplinäre Blick bei uns hat nicht die Reaktionen verändert. Und Sedef war im Grunde genommen noch mehr betroffen über die Reaktion als ich, als Wissenschaftlerin eben. (Sedef Gümen ist später nach New York zurückgegangen und hat die Wissenschaftskarriere aufgegeben – was Manuela Westphal und ich unendlich bedauert haben.)

Die Notwendigkeit von Interkultureller Sozialisationsforschung

Es gibt eine ganze Reihe von Studien, eher kleinere, qualitative, die die Ergebnisse von FAFRA in einzelnen Punkten bestätigen. Aber es gibt unterdessen, glaube ich, nicht wirklich eine größere empirische Studie, die jetzt beispielsweise auch mal die neueren zugewanderten Gruppen untersuchen will, auch

²⁷ Gümen, Sedef/Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (1994): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept. Eingewanderte und deutsche Familien im Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik 40(1), S.63-80; Gümen, Sedef (1996): Die sozialpolitische Konstruktion ‚kultureller‘ Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 19 (42), S. 77–91.

die ab 2015 Zugewanderten. Das fände ich total interessant: Wie sieht es da eigentlich aus und wie kommen diese hier mit unseren Gegebenheiten klar? Das eigentlich Interessante war ja damals in FAFRA, zu untersuchen, wie sich die Gruppen mit dem, was wir an kulturellen Determinanten zu bieten haben, in verschiedenerlei Hinsicht konfrontieren. Mit Machtdimensionen, mit Ausgrenzungsdimensionen, aber auch mit unseren kulturellen Bildern, beispielsweise von Männlichkeit, Weiblichkeit, aber auch von Erziehung. Manuela Westphal und ich haben viel über Erziehungsstil gearbeitet, in dieser anfänglichen Forschung²⁸. Was ist eigentlich hier die Auseinandersetzungsebene? Wir haben auch noch für ein Gutachten zum Familienbericht Jugendliche interviewt zu ihrer Einschätzung ihres eigenen Weges in der Auseinandersetzung mit der Familie, mit der Migration, und wir haben uns dann mit der Akkulturation von Jugendlichen beschäftigt²⁹. Aber ich denke, die Auseinandersetzung von Zugewanderten aller Altersgruppen mit den kulturellen Mustern und den Sozialisationspraktiken des Aufnahmelandes – diese Konfrontation, mit dem, was sie selbst in ihrer Herkunft erfahren haben und was sie selber in ihrer gesamten Ich-Konstruktion darstellen, dies auszurollen und das empirisch zu machen, das ist eine wirklich interessante Frage. Denn wenn es um so etwas geht wie Integration, wenn man es ernst nimmt, dann muss man hier ansetzen. Dann ist es nämlich eine wesentliche Thematik, für alle Bereiche von Erziehung und Bildung zu untersuchen, was Mütter oder Väter mit in den Kindergarten bringen – als Beispiel aus der Elementarpädagogik – was bringen sie mit an Einstellungen zu der Frage, wie erziehe ich mein Kind, wie bin ich eigentlich als Mutter, als Vater und wie konfrontiere ich mich da mit der Erzieherin, die sicher was ganz anderes will? Das ist ja Standard. Und hier laufen Auseinandersetzungsprozesse, hier findet Integration statt, wenn man versteht, was da abgeht – und ich denke, darüber wissen wir immer noch zu wenig, dabei ist das der Ansatzpunkt für alles professionelle Wissen.

Ich habe in den letzten Jahren sehr viel Weiterbildung im Themenkomplex Migration und Flucht, auch Genderfragen, Umgang mit Interkulturalität etc. gemacht, in den verschiedensten Praxisbereichen, im Bereich Frühe Hilfe, in vielen anderen sozialpädagogischen Praxisfeldern, beim Kinderschutzbund. Ich habe Kinderärzte weitergebildet, Kinder- und Jugendärzte in großen

²⁸ Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (1997): Konzepte mütterlicher Erziehung in Einwanderer- und Migrantenfamilien – Ergebnisse einer interkulturellen Studie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17, 1, S. 56–73.

²⁹ Herwartz-Emden, Leonie unter Mitarbeit von Manuela Westphal (1999): Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien. Expertise für den 6. Familienbericht der Bundesregierung. Kurzfassung 1999 (unveröff. Manuskript Univ. Konstanz)

Berliner Kongressen, verschiedene Berufsgruppen in den verschiedensten Regionen Deutschlands bis zur muslimischen Seelsorge, wo ich jetzt noch teilweise mit ausbilde und in der Elementarpädagogik, der Erzieherinnen- und Lehrerbildung sowieso. Ich kenne die Praxisfelder aus unterschiedlichen Perspektiven der Verantwortlichen. Wenn man etwas einheitlich sagen kann, fehlt es immer noch in den verschiedensten Praxisfeldern an vertieftem und wissenschaftlich basiertem Wissen zu dieser Frage: Was ist eigentlich interkulturelle Sozialisation? Was haben Kinder und Eltern zu leisten, die sich integrieren müssen? Was passiert zwischen Eltern, Kindern, Institutionen und diesen gesamten Praxisbereichen, ob das nun der Kinderarzt ist oder die Erzieherin, ob das die Frühe Hilfe Angebote sind oder die Hebamme oder ob das in einer Grundschule ist mit der Lehrerin: Was passiert eigentlich zwischen den Eltern, die ihre Kinder in die Institutionen bringen, und dem, was die professionellen Pädagogen anzubieten haben oder die anderen Professionellen, wie Ärzte oder Sozialpädagogen? Also diese Auseinandersetzungsebene in den ersten Konfrontationen, wenn Menschen, die geflohen sind, über die Unterbringung sofort eingeschleust werden ins System mit ihren Kindern. Was passiert hier eigentlich und wie können wir das aufgreifen und in eine Erfolgsgeschichteummünzen? Die Erfolgsgeschichte kann nur heißen, dass die Kinder teilhaben können am System und dass die Kinder weiterkommen. Insofern finde ich das eine so wichtige Frage, und genau da fehlt systematisch Wissen.

Ich habe einen großen Beitrag geschrieben im Handbuch für Sozialisation von Hurrelmann³⁰, über interkulturelle Sozialisation, da habe ich versucht, mich gründlich damit auseinanderzusetzen. Das könnte man natürlich viel weiter treiben – das war mal ein Aufriss aus meiner Sicht. Was heißt überhaupt interkulturelle Sozialisation, wie kann man die Grundidee einfangen? Wenn sich die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung nicht mit Sozialisation beschäftigt, dann weiß ich nicht, warum das so ist. Möglicherweise fehlt in dem, was erziehungswissenschaftlich passiert, die sozialstrukturelle Sichtweise, möglicherweise die Interdisziplinarität oder auch die international vergleichende Grundidee, das kann ich nicht so genau beurteilen. Es gibt eine interkulturelle Psychologie, die gab es ja immer schon. Ich habe selber davon sehr profitiert, sowohl von den Forschungen, als auch von deren methodologischen Entwicklungen. Wie kann man überhaupt emic – etic denken und wie kann man methodologisch denken, wenn man empirisch denkt, und wie kann man dann auch Ergebnisse systematisch interkulturell-vergleichend und

³⁰ Herwartz-Emden, Leonie (2015): Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft, in: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 587–605

international-vergleichend produzieren³¹? Es müssen die Perspektiven differenziert und abgeglichen werden – so die spezifische Eigenperspektive aus einer Kultur heraus von der gemeinsamen Perspektive getrennt usw. Man muss da die Kontexte abgleichen, was heißt denn „eigenbezogene Sichtweise“, was ist eine allgemein übergreifende, was ist transkulturell? All diese Fragen stellen sich, wenn man es dann empirisch verwendet. Und ich denke, da gibt es noch viel zu wenig Rezeptionen von dem, was man da rezipieren könnte. Man müsste mehr interdisziplinär vorgehen, auch heute finde ich das immer noch, und dann würde man spätestens dann bei Sozialisation landen, weil Sozialisation ein genuin erziehungswissenschaftliches Thema ist. Das ist kein rein soziologisches Thema, auch kein psychologisches. Es ist tatsächlich Erziehungswissenschaft. Es gab nicht umsonst in den 1970er Jahren in Konstanz diesen großen Aufbruch in der Sozialisationsforschung und diesen Sonderforschungsbereich der DFG. Das waren ja die großen deutschsprachigen Sozialisations-theoretiker, und das war auch Bildung und Erziehung. Was ich heute oft sehe – ich habe gestern nochmal etwas von einem Kollegen gelesen –, und da ist eigentlich mein Vorbehalt, das ist oft wieder nur die alte Geisteswissenschaft. Da ist dann vieles spekulativ, was eigentlich der Belege bedürfte. Also da fehlt mir tatsächlich die Öffnung interdisziplinär oder vor allem das, was die empirische Basis ist. Ein wesentlicher Aspekt der Qualität von beispielsweise den Ansätzen, die sich dem Umgang mit Interkulturalität widmen, ist doch die Balance zwischen theoretischem Wissen und empirischem Bezug auf den spezifischen Kontext oder Fall. Daran fehlt es oft – bis heute im Fachgebiet Erziehungswissenschaft. Empirische Forschungen werden teils gar nicht wahrgenommen, teils nicht zitiert oder es wird gar nicht die Frage gestellt, wie eine Aussage empirisch abgesichert werden könnte. Die aktuelle Debatte um Rassismus und Postkolonialismus in Erziehung und Bildung zeigt dies deutlich: wo sind die Belege für viele Behauptungen, wo sind die Forschungen? Empirische Forschung im Themenbereich Migration und bspw. Sozialisation machen in der Erziehungswissenschaft nicht viele. Manuela Westphal in Kontinuität, das ist ja klar³². Und es gibt einige andere, aber dann kommen sie möglicherweise aus anderen Disziplinen.

³¹ Bei Richard W. Brislin (1983) wird „emic“ als „culture-specific concepts“ und „etic“ als „culture-general or universal concepts“ definiert. Die Sozialpsychologin Cigdem Kagıtcıbası zeigt später ein komplementäres Verhältnis und die Dynamik bzw. Dialektik der Perspektiven auf (1992).

³² Westphal, Manuela (2018): Transnationaler Bildungsort Familie: Elterliche Erziehung und Bildung in der Migration, in: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): Räume für Bildung - Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 161–171.

Aktuell: Interkulturelle Forschungen in der Erziehungswissenschaft

Ich weiß nicht so genau, was ist denn Erziehungswissenschaft? Man muss ja fragen, was leistet dieses Fach, wenn es um das Phänomen der Migration geht – das ist eben nicht die omnipräsente postkoloniale Theorie oder der einzelne Kollege, der die Diskussion um das Thema Migration im Fach gegenwärtig dominieren möchte. Das ist aus meiner Sicht einfach nur uninteressant, wenn es weiterhin um einen spezifischen Zugang in der Erziehungswissenschaft geht, und das ist ein geisteswissenschaftlicher – das ist meist nichts anderes als die alte „Herrenpädagogik“. In der Migrationsfrage bringen uns ganz andere Dinge weiter. Das sind die eher breiten und qualitätvollen Forschungen, auch der Nachwuchswissenschaftlerinnen. Ich bin seit 20 Jahren Gutachterin in der Jury für den Augsburger Wissenschaftspreis. Ich habe u. a. auch dazu beigetragen, dass es den Augsburger Preis für Interkulturelle Studien immer noch gibt, ein extrem renommierter Preis unterdessen. Ich habe gerade wieder die Begutachtungen gemacht für 2021, da sehe ich, auch im Zeitverlauf, Arbeiten aus den Nachwuchsgruppen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, in Zusammenhang mit den einzelnen akademischen Herkünften, wo sie gefördert wurden, welche Gruppen in Deutschland eigentlich welche Forschung machen. Und da muss man sagen, es gibt einige wenige, die bedeutsame, auch international bezogene Forschung machen und die wirklich international ausgebildet und aufgestellt sind. Die sehe ich in diesen Bewerbungen, in den Unterlagen, im Überblick. Also da stellt sich mir die Frage, wer hat welche Auswirkung auf Nachwuchs, auf anerkannte Forschung? Manchmal sehe ich die Erziehungswissenschaft, und da sehe ich auch Fortschritte, aber das sehe ich unterdessen breiter in ganz anderen Disziplinen. Ich sehe die Nachwuchsleute und auch, aus welchen Fächern sie kommen, mit welchen Fragestellungen sie sich auseinandersetzen, hochinteressant und wirklich professionell. Da ist die Erziehungswissenschaft im Vergleich manchmal eingeschränkt in den Methoden, oder enger in der Zugangsweise. Das ist bedauerlich, denn die Stärke der Erziehungswissenschaft gegenüber anderen Fachgebieten liegt eigentlich genau darin, dass sie auf ihre Felder und Kontexte einen sehr breiten Blick werfen kann oder könnte – alleine aufgrund der genuin vorhandenen Interdisziplinarität in den Theoriebezügen. Interessant. Also ich finde wichtig zu sehen, dass es diese Fortschritte gibt, und dass Erziehungswissenschaft da auch Beiträge leistet, aber nicht aus dieser Ecke, die ich gerade genannt habe.

Bei der Grundfrage, wer hat eigentlich das Fach geprägt, würde ich für heute eine andere Antwort geben. Das ist eben nicht die Person oder die Gruppe, die sozusagen auf dem Schild hat, wir sind *die* Interkulturelle Pädagogik oder *die* Migrationspädagogik. Sondern ich finde, für das Fach produktiv ist tatsächlich

das, was ich Migrationstheorie nenne und natürlich die Feministische Theorie. Das sind Theoriebezüge, die aus meiner Sicht Innovation erbracht haben und weiter erbringen, die das Fach geprägt haben auf der Forschungsebene. Und dann muss man fragen, wer kriegt überhaupt Projekte in Deutschland, langjährige Forschungsförderungen, die substanziell, renommiert und hoch angesehen sind? Da sieht man einerseits die Bildungsforschung, die sich komplett abgekoppelt hat von der Erziehungswissenschaft. Das sind oft die hochklassigen Forschungsprojekte, die da laufen, nicht nur von Erziehungswissenschaftlern oder Bildungsforschern, sondern es sind viele Psychologen oder Soziologen oder sonstige Leute dabei. Und auf der anderen Seite gibt es vielleicht alle möglichen Forschungsprojekte. Aber wer kriegt die hochklassige Forschung, wer kriegt die Forschungsschwerpunkte, gerade auch heute? Das muss man mal von der Seite her denken. Da findet man nicht so viele. Und: Das muss man eben auch mal sehen: Wenn es eine Wirkung gibt von Erziehungswissenschaft, dann muss man sie außerdem auch an den Wirkungen auf die einzelnen Praxisbereiche messen.

Relevante Fragen weiterdenken

Der Praxisbereich Schule, der ist immer noch weit entfernt von dem, was sein sollte, weil es in den Ausbildungen so wenig gibt. Darüber weiß ich einiges, weil ich selbst Lehrer:innenbildung mit aufgebaut habe und da ist in der Ausbildung immer noch zu wenig empirisches Wissen zum Themenbereich Migration, Interkulturalität und Interkulturelle Kompetenz integriert. Ich habe in Augsburg zehn Jahre lang das entsprechende Institut für Lehrer:innenbildung ausgebaut, geleitet und damit Einblick gewonnen in die einzelnen Fächer und Didaktiken³³.

Eine Erziehungswissenschaftlerin in Deutschland, und das ist wirklich Ingrid Gogolin, hat dazu viel beigetragen³⁴, dass diese Fragen von Migration

³³ Ich habe wiederum ein Graduiertenkolleg aufgebaut, einiges publiziert und mit Kolleg:innen ein ganzes Forschungsprogramm entworfen in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder: „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet). In Augsburg habe ich in diesem inhaltlichen Feld viel mit meinen Mitarbeitern Volker Mehringer (DFG Projekt SOKKE – Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund) und Josef Strasser zusammengearbeitet und langjährig mit Verena Schurt, u. a. bezüglich der Etablierung und Durchführung unseres Graduiertenkollegs und der dortigen Forschungen.

³⁴ Basierend auf ihrer ersten Arbeit über den monokulturellen Habitus der deutschen Schule. Und es ist auch Ursula Neumann zu nennen sowie die gesamte Gruppe, die sich dem Thema Mehrsprachigkeit und dem Transfer in die Schule zugewandt hat.

und Interkulturalität mal auf die Ebene der Lehrer:innenausbildung kam, dass sie da mal gelandet ist. Und das finde ich sehr verdienstvoll, das ist ein Verdienst von Erziehungswissenschaft. Es gibt sicher vielerlei Auswirkungen, aber mehr in diesem interdisziplinären Zusammenhang, wie es das IMIS geleistet hat. Die Forschung kann man heute noch sehen in der Kontinuität. Da gibt es unterdessen diverse Graduiertenkollegs, auch internationale an den einzelnen Standorten. Es gibt Institute, die sich mit Migration beschäftigen, zum Beispiel an der Humboldt-Universität, verschiedene Bereiche, die auch schon stark interdisziplinär sind. Also, ich denke die Interdisziplinarität ist kennzeichnend, das ist nicht mehr rein erziehungswissenschaftlich.

Das habe ich jetzt nicht systematisch untersucht, das müsste man mal genauer anschauen: Wo gibt es eigentlich genau welche Gruppe, wer produziert Nachwuchs mit welchen Arbeiten, wo gehen die Themen Migration und Interkulturalität in die Ausbildung ein? Das sind immer noch diese Fragen. Wir wissen ja auch, dass die Hochschulen, wo Kindheitspädagog:innen ausgebildet werden, sich schwer tun mit dem Einbezug aktueller Forschungsansätze, wie sie möglicherweise in Lehr-Forschungsprojekte integriert werden könnten. Ich war längere Zeit in einem Gutachtergremium für die bayerischen Fachhochschulen, wo wir solche Fragen beraten, teils auch systematischer untersucht haben. Da fehlt es immer noch an Ausbildungsmodulen. Hier in Augsburg machen sie jetzt ein bisschen Diversity, es kommt langsam. Wenn man das von den Praxisbereichen denkt, finde ich, da hat die Erziehungswissenschaft schon sehr vieles brach liegen lassen. Für die Erziehungswissenschaft ist Schule ein enormer Kontext, den man zu bedienen hat, auch da ist das Thema Interkulturalität außen vor gelassen worden. Auch die Elementarpädagogik als wichtiger Kontext wurde ganz schön außen vorgelassen, ausgegliedert aus den Universitäten obendrein. Aus meiner Erfahrung mit bundesweiten, teils auch internationalen Weiterbildungen im Bereich der Frühen Hilfe weiß ich, dass der unterdessen netzwerkartig organisiert ist, ausgehend von einer Bonner Koordinierungsstelle, da ist sehr viel passiert. Das ist eine interdisziplinäre Berufsgruppe, die sind sehr interessiert an Weiterbildungen, finde ich, und da gibt es viel Input. Aber das ist eben keine einzelne Berufsgruppe oder kein einzelner Praxisbereich, sondern da sammeln sich auch Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen, auch Kinderärzte, Kinderpsychotherapeuten, die verschiedenen Berufsgruppen. Da habe ich gemerkt, dass es wirklich Professionalisierungsbedarf gibt und ein Professionalisierungsinteresse. Aber ich weiß nicht so genau, ob die Erziehungswissenschaft als Fach dies überhaupt im Auge hat, weil es ja auch andere Disziplinen sind. Es gibt immer so ein Disziplinendenken. Als Appell oder als Weiterdenken für Erziehungswissenschaft finde ich, müsste man nochmal ernsthaft vom Fach aus an die Umsetzung denken: Wie kommen wir eigentlich in die einzelnen

Praxisbereiche, auch in die Weiterbildungen hinein? Und wie kriegen wir da die interkulturelle Fragestellung oder die Frage nach interkultureller Kompetenz überhaupt untergebracht?

Und ich finde, was Gendertheorie liefern könnte, ist viel zu wenig implementiert in das interkulturelle Denken, in das interkulturelle Anliegen. Denn eine interkulturelle Pädagogik – dazu habe ich auch mal einen Band mit meinen Mitarbeiterinnen Verena Schurt und Wiebke Waburg gemacht³⁵ – muss eine genderbasierte Pädagogik sein. Das heißt, hier darf nicht mehr „geschlechtsblind“ gearbeitet werden, sondern es geht um eine Interkulturalität, die auch gendersensibel ist. Interkulturelle Kompetenz muss gendersensibel sein, wenn das nicht gelingt, sitzt man dem größten Vorurteil weiterhin auf. Denn die gendertheoretische Frage, was ist das Konzept von Männlichkeit und Weiblichkeit, ist so dominant in allen Fragen um Sozialisation herum, und in allen Fragen des pädagogischen Umgangs damit. Das ist so etwas tiefliegendes, dass man nicht umhinkommt, finde ich, weiterhin sozialisationstheoretisch und gendertheoretisch zugleich zu denken, wenn man interkulturelle Kompetenz definieren will. Da gibt es noch viel zu wenig Wissen einerseits. Und es gibt andererseits einen großen Bedarf an Wissen in allen Weiter- und Fortbildungen, in allen Praxisbereichen, das weiß ich aus eigener Erfahrung. Da wird Wissen enorm aufgesogen. Aber es gibt zu wenig Leute, die das als Konzept aufstellen und sagen, interkulturelle Kompetenz kann nur gendersensibel und sozialisationstheoretisch konstruiert als Konzept gedacht sein. Wenn wir das als Kompetenz unterrichten wollen, professionell in die Köpfe kriegen wollen, in die einzelnen Praxisbereiche, dann muss hier ganz viel passieren. Ich finde, dass es das genau zu wenig gibt und dass immer noch viel zu sehr von einem verallgemeinernden und nicht differenzierenden Blick auf das Individuum ausgegangen wird, und gar nicht von dem her, was tatsächlich in den relevanten Zusammenhängen von Bildung und Erziehung passiert. Wir reden ja über Bildung und Erziehung. Das ist der Gegenstand des Fachgebietes, ob das die Sozialpädagogik ist oder die Elementarpädagogik. Es geht um Bildung und Erziehung. Das ist ja der Hauptgegenstand von Erziehungswissenschaft. Und da ist es so wichtig, diese Konzepte Weiblichkeit, Männlichkeit aufzurollen in interkulturellen und transkulturellen Zusammenhängen – das heißt, sich mit der (De)Konstruktion und Differenziertheit der Konzepte, der Kategorien und ihrer Zusammenhänge mit sozialer Ungleichheit zu beschäftigen.

³⁵ Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Insbesondere Wiebke Waburg führt diese Arbeit in größeren Forschungsprojekten heute weiter.

Das verlangt ein empirischer Prozess im Kern grundsätzlich. Wenn man weiterkommen will, kommt man da gar nicht umhin. Und das gilt sowohl für die professionelle Kompetenz und die Aus-, Fort- und Weiterbildung, als auch für die wissenschaftliche Zugangsweise zu der Frage. Wenn man anfängt, das aufzurollen, kommt man wirklich weiter, und dann kann auch etwa die Frage gestellt werden: Wie kommen wir denn zu einer Integration? Und laufen nicht einfach blind weiter mit dem, was wir da aufkrotzieren wollen.

Nehmen wir doch mal zum Beispiel die muslimische Seelsorge. Ich weiß nicht so richtig, wie ich zu diesem Praxisbereich gekommen bin, aber da unterrichte ich gegenwärtig ein Modul in einem Ausbildungsprogramm und habe viel Erfahrung gesammelt. Es geht einerseits immer mehr um Religion, auch im Zusammenhang mit Elementarpädagogik übrigens. Auf einem großen internationalen Kongress, wo es unter anderem um Kindheit und Religion ging, habe ich referiert und auch etwas in diesem Zusammenhang publiziert³⁶. Religion ist ein großes Thema im Zusammenhang mit Integration und Einwanderung, und dem können wir uns eigentlich nur nähern, wenn wir es schaffen, hier die gendertheoretische Differenzierung im Blick einzuführen. Ich hatte unterdessen mit der Frage „Islam als Schulfach“ zu tun, auch über vergleichende Studien, die ich zwischen Wien und Deutschland gemacht habe. Ich war ja in Wien und Österreich und in Schulen dort und es ging um einen systematischen Schulvergleich, auch mit Blick auf Islam als Schulfach. Und dann ging es natürlich auch um den Islam, um Seelsorge im Islam: Was hat das eigentlich mit uns zu tun, auch mit dem Praxisfeld, das Pädagogik eigentlich bedient? Die sind ja in ähnlichen Feldern unterwegs, Pädagogen sind auch manchmal Seelsorger. Also da habe ich so ein bisschen Erfahrung gewonnen und ich finde, gerade wenn man sich mit der Religion beschäftigt – das ist ein Forschungsthema, das immer mehr hervorgehoben wird und das ist auch nicht verkehrt – dann muss man auch geschlechtertheoretisch gebildet sein. Meine Erfahrung aus dieser Ausbildung muslimischer Seelsorge ist, dass man sehr viel wissen muss, was da eigentlich passiert, von der Idee her, was sind die Konzepte der Leute, die hier Seelsorge machen wollen, was bringen sie mit und so weiter.

³⁶ Herwartz-Emden, Leonie (2020): The Role of Socialization Processes and „Cultural Concepts“ in Cooperation with Parents of Migrant Backgrounds in Institutions of Early Childhood Education. In: Aslan, Ednan (Hrsg.): Migration, Religion and Early Childhood Education. Wiener Beiträge zur Islamforschung. (Springer) Wiesbaden. S.33-50

Abschluss: Keine „Label“? Intersektionalität als Paradigma

Man muss intersektional denken, gender and migration and race, class and gender zusammendenken, wie ich es in FAFRA gemacht habe. Das Problem ist ja, wenn man die Kategorien zusammendenkt, dann muss man sie trotzdem, je nach empirischem Zugang, beispielsweise operationalisieren, um sie zu untersuchen, und das heißt: Man muss sie zerlegen. Und gleichzeitig die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien herstellen, wenn man es empirisch wendet in der Untersuchung. Das ist die eigentliche Kunst und die eigentliche Herausforderung. Das haben wir gemacht. Wir haben das nicht als Intersektionalitätsansatz benannt, was ja auch nur ein Label ist, aber wir haben das in der Forschung praktiziert ab den 1990ern³⁷. Dieses systematische Herangehen an die Kategorie, das aufzurollen und dann empirisch auch untersuchen zu können – denn wenn das nicht operationalisiert ist, kannst du es gar nicht untersuchen. Man kann viel schreiben und reden, wenn man nicht empirisch arbeitet, aber die Herausforderung ist doch eigentlich, das zu einer Untersuchungskategorie zu machen oder die Zusammenhänge von Kategorien gemeinsam zu untersuchen und dann diese Zusammenhänge darzulegen. Ich denke, da gibt es bis dato nicht so viel, was wirklich erfolgreiche oder darstellbare Forschung ist, die sich sehen lassen kann. Es wird heute auch viel über den Intersektionalitätsansatz geredet. Das ist natürlich für das Denken wichtig, es ist auch Methodologie, aber es hat jetzt nicht so viel für die konkrete Forschung erbracht. Die eigentliche Herausforderung liegt immer dann in der Forschung und da gibt es auch schon gute Beispiele, aber ich weiß nicht, ob das ein einzelner Ansatz ist, der uns weiterbringt.

Ich bin gegenüber diesen ganzen Etiketten und „Ansätzen“ sehr skeptisch. Das kann man prima in der Vorlesung, im Seminar benutzen und da gibt es dann die Einteilungen: „Und ab dann haben wir den und den Ansatz“. Das finde ich überflüssig, weil ich eher von daher gucken würde, wo ist es gelungen, gute Forschung zu machen, die sich international sehen lassen kann, die renommiert finanziert und publiziert wird, wer rezipiert die, wer bildet was aus und wo landet was in welchen Praxisbereichen. Ich finde, man muss die Frage der Wirkungsweise eines Faches eher von daher untersuchen. Und nicht von den Bezeichnungen her, die sich die Leute im Fach selber vergeben, womit sie am Ende ihre beruflichen Positionen sichern. Dann haben wir irgendwann eine Professur für den Intersektionalitätsansatz, so wie wir eine Professur für

³⁷ Herwartz-Emden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereiches Jugend und Einwanderung. Zeitschrift für Pädagogik 43, Heft 6, S. 895–913.

Migrationsarbeit haben. Man hat dann die Label und sichert sich die Positionen oder die eigenen Lehrstühle oder die Fachgebiete, aber die Frage ist ja: Haben die Label eigentlich etwas mit der Wirkungsweise des Faches zu tun? Und deswegen bin ich grundsätzlich gegenüber all diesen Etiketten skeptisch.

Uns war wichtig, dass die Interkulturelle Pädagogik in der zentralen wissenschaftlichen Organisation der Erziehungswissenschaftler:innen sichtbar wird – Die Erzählung von Marianne Krüger-Potratz

Einstieg in die akademische Laufbahn

Mein akademischer Weg hat 1972 mit der Einstellung als Assistentin in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) an der Pädagogischen Hochschule in Münster (PH Münster) begonnen. Vorzuweisen hatte ich ein Lehramtsstudium mit den Fächern Romanistik und Slawistik, das dazugehörige Referendariat und 2. Staatsexamen in Braunschweig sowie eine kurze Zeit der Tätigkeit als Lehrerin an einem Jungengymnasium in Münster. Parallel hatte ich ein Zweitstudium in Vergleichender Erziehungswissenschaft (VE) an der Münsteraner Pädagogischen Hochschule aufgenommen. Das Zweitstudium war mir wichtig, denn in den 1960er Jahren spielte die Pädagogik im Rahmen des Lehramtsstudium für Gymnasien eine Nebenrolle. Ich wollte aber in Erziehungswissenschaft promovieren. Mit dem Antritt der Assistentenstelle entfiel die Immatrikulation für das Zweitstudium, nicht aber die Notwendigkeit der Weiterbildung. Mit der Stelle selbst waren die Erstellung einer Dissertation, vier Semesterwochenstunden Lehre sowie die Übernahme administrativer Aufgaben verbunden.

Das damals dominante Thema in der VE in der Bundesrepublik, und auch an der PH Münster¹, waren die Geschichte und aktuelle Entwicklungen der Bildungssysteme in Osteuropa und speziell in der Sowjetunion. Das galt sowohl für meine Dokormutter Isabella Rüttenauer, als auch für ihren 1976 berufenen Nachfolger, Detlef Glowka. Und es galt für meine Assistentenstelle. Denn ich bin eingestellt worden, weil ich Russisch konnte und über die Rezeption der „westlichen“ Reformpädagogik in der nachrevolutionären Sowjetunion und die internationale Bedeutung der sowjetischen reformpädagogischen Schulversuche der frühen 1920er Jahren schreiben wollte. Ich konnte also auch die russischsprachige Literatur einbeziehen. Im Rahmen der Habilitation habe ich mich dann mit den gegen Ende der 1920er Jahre einsetzenden, zunehmend schärferen Repressionen gegen die sowjetischen Reformpädagog:innen

¹ Die VE war nur an der PH präsent; mit der Integration der PH in die Uni Münster, offiziell 1980, wurde auch die VE „integriert“ und damit auch die ersten Ansätze der Beschäftigung mit Fragen von Migration und Bildung.

beschäftigt. Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen in der Sowjetunion bzw. in Osteuropa waren bis Mitte der 1980er Jahre meine zentralen Forschungsthemen. Das Thema „Migration und Bildung“ bzw. „Ausländerpädagogik“, wie es zuerst hieß, kam ab Ende der 1970er hinzu, zunächst aber nur in der Lehre.

Später, mit der Öffnung des „Eisernen Vorhangs“ und dem „Fall der Mauer“ konnte ich in vier Forschungsprojekten beide Themenschwerpunkte – Osteuropa und Migration – miteinander verbinden. Besonders spannend war das Projekt über die Ausländerpolitik in der DDR, aus dem das Buch „Anderssein gab es nicht“² hervorgegangen ist. Mit den Recherchen haben wir³ 1987 angefangen, als in westdeutschen Medien erste Berichte zur Ausländerpolitik und zur rechtsextremistischen Szene in der DDR erschienen sind. Die ersten Artikel, die mir dazu in der westdeutschen Presse aufgefallen sind, stammten von Konrad Weiß, dem Regisseur und DDR-Bürgerrechtler.

Das Buchmanuskript war im Herbst 1989 fertig, da fiel die Mauer. Wir beschlossen also nachzurecherchieren, aber auch das Erscheinen des Buches nicht zu weit hinauszuzögern. Schnell stellte sich heraus, dass es so kurz nach der „Wende“ für eine „Westdeutsche“ schwierig war, Kontakt zu Personen zu bekommen, die sich schon zu DDR-Zeiten für eine andere Ausländerpolitik engagiert hatten oder auch entsprechende Unterlagen einzusehen. Dennoch, einiges Neue haben die Nachrecherchen ergeben, und wir haben das Manuskript so gut es uns möglich war für die Veröffentlichung überarbeitet.

Im zweiten Projekt ging es um die „Schulpolitik im besetzten Polen 1939-1945“, also um Zwangsmigration und ethnisch oder auch sprachlich „begründete“ Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung von Menschen. Dank der Unterstützung polnischer Kollegen waren Recherchen in den staatlichen Archiven in Warschau und in einigen kleineren Orten sowie Gespräche mit polnischen Historikern möglich. Entstanden sind verschiedene Artikel und eine Quellensammlung⁴. Das dritte Projekt war Teil eines Projektprogramms des Brandenburger Bildungsministeriums zur „Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung“; Ergebnisse unseres Teilprojekts sind unter dem Titel „Völkerfreundschaft und internationale Solidarität – DDR-spezifisches

² Krüger-Potratz, Marianne (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. (mit Beiträgen von Georg Hansen und Dirk Jasper). Münster: Waxmann. Dieses Buch war meines Wissens das erste Buch in der Bundesrepublik zum Thema „Ausländer in der DDR“, nach dem 1990, in der (neuen) DDR erschienenen Buch von Irene Runge „Ausland DDR. Fremdenhass“.

³ An den Recherchen war Dirk Jasper beteiligt, damals studentische Hilfskraft in der Arbeitsstelle.

⁴ Leiter des Projekts, eines der assoziierten Projekte von FABER (s.u.), war Georg Hansen.

Erziehungsziel zu Multikultur und interkultureller Aufgeschlossenheit?“ veröffentlicht. Ausgangspunkt bildeten die Interviews mit Personen, die auf unterschiedlichen Ebenen im Bereich der Volksbildung tätig gewesen waren, von Lehrkräften in Schulen bis hin zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR⁵. Als Viertes kamen ab 2000 zwei EU-Projekte hinzu. Ein Kollege aus Zagreb hatte mich gefragt, ob ich mit ihm einen Antrag im Rahmen des TEMPUS-Programms der EU stellen würde. Schließlich sind es zwei umfangreiche Projekte geworden in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen aus 12 südosteuropäischen und westeuropäischen Universitäten zum Thema europäische interkulturelle Bildung⁶.

Hinsichtlich meines akademischen Einstiegs muss man den Zusammenhang zwischen Politik und Wissenschaft im Auge haben. Dass in der bundesrepublikanischen VE die bildungspolitische und pädagogische Entwicklung in Osteuropa, speziell in der Sowjetunion und der DDR, eine wichtige Rolle spielte, war eine Folge der politischen Entwicklungen nach 1945/1949, der Teilung der Welt, Europas und Deutschlands in West und Ost. Aber natürlich wurde in der VE auch zu bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen in den USA, in England, Frankreich, Italien, Israel und so weiter geforscht. Diese Forschungen bezogen sich zumeist auf bestimmte, in der Bundesrepublik kontrovers diskutierte Reformprojekte. In den 1960er/1970er Jahren war zum Beispiel England interessant mit Blick auf die Kontroversen über Chancen(un)gleichheit und die Einführung der Gesamtschule, Israel hinsichtlich der Frage der Folgen einer frühkindlichen außerhäuslichen Gemeinschaftserziehung im Kibbutz im Kontext des Streits über Tagesmütter. Italien interessierte angesichts der in den 1970er Jahren eingeleiteten Schließung der Sonderschulen zugunsten eines inklusiven Schulsystems. Doch insgesamt gesehen war die „Beobachtung des Ostens“ über lange Zeit ein Schwerpunkt in der bundesrepublikanischen VE. Das änderte sich im Verlauf der Zeit, richtig spürbar jedoch mit den von Gorbatschow ab Mitte der 1980er Jahre eingeleiteten politischen Reformen.

⁵ Idee und Konzeption des Projekts stammten von A. Kaminsky und W. Winter; vgl.: Krüger-Potratz, Marianne, Kaminsky, Annette/Winter, Werner (1996): Völkerfreundschaft und internationale Solidarität. DDR-spezifisches Erziehungsziel zu Multikultur und interkultureller Aufgeschlossenheit? In: Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin: BasisDruck Verlag, Bd. 3, S. 171–259.

⁶ Das „TEMPUS-Aktionsprogramm“ sollte durch den Austausch zwischen west- und süd-osteuropäischen Universitäten in den Reformstaaten des ehemaligen Ostblocks umfassende Hochschulreformen ermöglichen. Die beiden Sammelwerke zu den Ergebnissen sind 2011 und 2013 in deutsch und kroatisch erschienen.

Migration und Bildung – Motivation und erste Schritte

Diese politischen Zeitumstände muss man im Hinterkopf haben, wenn man sich Entwicklungen in der Forschung und Karriereverläufe wie meinen anguckt. Eine andere politisch-gesellschaftliche Entwicklung war, dass die Bundesrepublik zum Einwanderungsland wurde, auch wenn seitens der Politik immer wieder betont wurde, sie sei keines. Was nur insofern zutraf, als sie sich nicht dazu erklärte und keine entsprechenden politischen und rechtlichen Regelungen traf und auch nicht treffen wollte, obwohl die Reaktionen auf den 1973 verhängten Anwerbestopp eindrücklich zeigten, dass mit dem verstärkt einsetzenden Familiennachzug Migration zu Immigration wurde.

Dass ich mich ab Ende der 1970er zunehmend stärker mit „Migration und Bildung“⁷ beschäftigt habe, war bildungspolitisch motiviert, und dass ich es konnte, war eine Folge pragmatischer Entscheidungen: *Bildungspolitisch* ging es um die Frage der Chancengleichheit, ein Thema seit meiner Studien- und vor allem Referendarzeit. In der Referendarzeit habe ich z. B. in einem „Schattenkollegium“ zum Aufbau einer integrierten Gesamtschule in Braunschweig mitgearbeitet, in Münster habe ich mich dann in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) engagiert. Zur „Ausländerpädagogik“ (wie es damals hieß) haben zwei Anfragen den Anstoß gegeben. Als erstes die Anfrage von Studierenden, ob ich ein Seminar zum Thema anbieten könnte. Sie engagierten sich damals in sogenannten Initiativgruppen. Sie boten vor allem Hausaufgabenhilfe und Nachmittagsbetreuung für ausländische Kinder an oder unterstützten Geflüchtete, im katholischen Münster meist innerhalb der Kirche. Also wollten sie sich auch im Rahmen ihres Studiums mit dem Thema auseinandersetzen. Der zweite Anstoß, ich meine fast zeitgleich, war die Anfrage von Kollegen, die sich ebenfalls für die Thematik zu engagieren begannen, ob ich in einem interdisziplinären Arbeitskreis mitarbeiten wollte, um ein Studienangebot für Lehramtsstudierende zu entwickeln.

Die Entscheidung, im „Arbeitskreis: Studienangebot Lehrer ausländischer Kinder“ mitzuarbeiten, hat dazu geführt, dass ich für mich einen neuen Arbeits- und Forschungsschwerpunkt aufgebaut und folglich an der Herausbildung einer neuen Teildisziplin mitgewirkt habe. Damals habe ich das allerdings noch nicht gesehen. Wenn meine Erinnerung richtig ist, so ist dieser Münsteraner

⁷ Ich spreche von „Migration und Bildung“, wenn es generell um den (inter)disziplinären Bereich geht, der sich in der BRD in den 1960er Jahren als Reaktion auf die Folgen der (Arbeits-)Migration für Bildung und Erziehung herausgebildet hat. In seiner kurzen Geschichte ist er verschieden benannt worden: Wenn es sachlich geboten ist, werden die zum jeweiligen Zeitpunkt üblichen Bezeichnungen, z. B. „Ausländerpädagogik“, verwendet.

Arbeitskreis auf Initiative von Georg Hansen entstanden. Er war 1978 an die Uni Münster berufen worden und eines seiner Interessengebiete war „Minderheitenbildungsforschung“. Außerdem, und das war für die Entwicklung des Studienangebots wichtig, hat er Anfang der 1980er Jahre im Kontext der Hochschulreform in NRW an zwei für die Etablierung der „ausländerpädagogischen Zusatzstudiengänge“ wichtigen Stellen mitgearbeitet⁸. Ihm ist es zu verdanken, dass Münster auch offiziell die Genehmigung für den Aufbau eines Zusatzstudiengangs bekam und später die Professorenstelle für Interkulturelle Pädagogik.

Pragmatisch, damit meine ich, dass „Migration und Bildung“ in Münster nach und nach einer der Themenschwerpunkte in der VE dort geworden ist, mit entsprechenden Absprachen in Lehre und Forschung. So konnte ich mich parallel zu meiner Forschung für die Habilitation in das Thema Migration und Bildung einarbeiten und zunehmend mehr am Aufbau der für den Zusatzstudiengang und das neue Arbeitsgebiet notwendigen Strukturen beteiligen.

Die Anfänge in den 1970er Jahren waren schwierig: materiell, weil es zunächst keine zusätzlichen Mittel für die neuen Aufgaben gab, und inhaltlich, weil es noch wenig erziehungswissenschaftliche Literatur gab. Es gab zwar erste Publikationen zu „Gastarbeiterkindern in deutschen Schulen“⁹, aus schulpolitischer und -praktischer Sicht, einige wenige Dissertationen und die ersten von nationaler wie europäischer Seite finanzierten Studien, vor allem die Arbeiten der Forschergruppe ALFA (Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder) in Essen. Hinzu kamen Beiträge aus anderen (Teil-)Disziplinen, aus der Politikwissenschaft – in Münster zum Beispiel die Arbeiten von Dietrich Thränhardt –, der Soziologie, der Germanistik bzw. dem Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, der Psychologie, Ethnologie wie auch der „pädagogischen Frauenforschung“. Rückblickend kann man durchaus erste Umriss des neuen Lehr- und Forschungsgebiets erkennen, zumal wenn man die damaligen Beiträge aus anderen Disziplinen dazu nimmt. Aber in der Zeit selbst zeichnete sich das so noch nicht ab.

Heute ist es kaum noch vorstellbar, wie mühsam in den Vor-Internet-Zeiten die Beschaffung von Informationen über Veröffentlichungen und Projekte in einem sich gerade erst herausbildenden Fachgebiet war – ich kann mich gut

⁸ Gemeint sind die gemeinsame Studienreformkommission NRW/Ausländerpädagogik und der Beirat des Modellversuchs „Lehrer für Ausländerkinder“ an der Universität/Gesamthochschule Essen.

⁹ So der Titel des 1970 erschienenen Buchs von Schulrat Herbert Koch, nach meiner Kenntnis das erste Buch zum Thema, erschienen in Königswinter: Verlag für Sprachmethodik. Anlass war das von der UNO ausgerufenen „internationale Jahr der Erziehung“.

daran erinnern¹⁰. Umso wichtiger waren Zusammenstellungen von Literatur, insbesondere wenn die Titel kritisch kommentiert waren, wie der 1979 veröffentlichte Forschungsbericht mit Bibliografie von Astrid Albrecht-Heide¹¹.

In den 1980er Jahren änderte sich dies langsam. Die Zahl der Publikationen stieg deutlich an; es erschienen – neben einer Vielzahl von newsletter-artigen Publikationen – die ersten einschlägigen Zeitschriften und Bibliografien¹², nun auch als Verlagspublikationen. Wichtig waren für mich auch die überregionalen Treffen der Unterstützergruppen sowie erste Tagungen, an denen neben Lehrkräften und Sozialpädagog:innen auch Kolleg:innen von anderen Unis teilnahmen. Es waren erste Gelegenheiten eines auch wissenschaftlich interessanten Austauschs, über die in Münster gegebenen Möglichkeiten hinaus.

Deutlich wurde, dass diejenigen, die sich in der Erziehungswissenschaft längerfristig für die Lehre und Forschung zu Migration und Bildung interessierten, aus verschiedenen Disziplinen bzw. Teildisziplinen kamen. Die VE spielte dabei keine besondere Rolle; das Thema ist zwar immer mal wieder von Vertretern der VE aufgegriffen worden, aber dass es eines der zentralen Themen der VE sein könnte, stand nie zur Debatte. Ein Anzeichen dafür war, dass der Vorschlag von Horst Widmann, damals Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen, ein eigenes international vergleichendes Forschungsprogramm zu Migration und Bildung in der VE¹³ zu etablieren, nicht weiter diskutiert und meines Wissens auch nirgendwo umgesetzt worden ist. Die VE sah sich zuständig für die Internationalisierung mit Blick nach außen, auf Bildung und Erziehung in anderen Ländern. Die Internationalisierung im

¹⁰ Eine erste Zusammenstellung bot „Nr. 1: Arbeitshilfe“ Heft 1 der Münsteraner „Materialien zur interkulturellen Erziehung“ (später umbenannt in „iks- interkulturelle studien“). Damals war es auch bedeutend schwieriger zu erfahren, ob und was an anderen Hochschulen passierte: z. B. über andere gelungene wie gescheiterte Initiativen, (Zusatz-)Studiengänge aufzubauen oder hinsichtlich Forschung.

¹¹ Albrecht-Heide, Astrid (1979): Grundzüge der Migrantenkinderforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Yletyinen, Ritta: Problem der Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern. (Bildung und Gesellschaft, Bd. 2). Berlin: TU Berlin, S. 99–129 (mit Forschungsbibliografie). S. auch Waren, Peter (Bearb.): Literatur und (Forschungs-)Institutionen, in: Hansen, Georg/Klemm, Klaus (Hrsg.) (1979): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 173–190.

¹² Krüger-Potratz, Marianne (2001): Bibliographisches Handbuch „Migration und Bildung“, Teil I: Gedruckte und elektronische Bibliographien und bibliographische Reihen; Teil II: Gedruckte und elektronische Zeitschriften, Newsletter und Info-Dienste. (= iks – interkulturelle studien – Materialien, Texte, Dokumente, Bd. 36; 37). Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

¹³ Krüger-Potratz, Marianne (1979), Vergleichende Erziehungswissenschaft und Untersuchungen der Lebens- und Sozialisationsbedingungen der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, In: VE-Informationen, Nr. 5, S. 40–52.

eigenen Land, wie sie sich infolge von Zuwanderung und den verschiedenen bildungspolitischen Programmen zeigte, spielte nur am Rande eine Rolle. Wie sich dies in der VE-Kommission abgebildet hat, lässt sich an den Heften der Publikationsreihe „VE-Informationen – Informationen, Berichte, Studien“ (1977–1989) ablesen, die wir in Münster im Auftrag der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausgegebenen haben.

Für mich ging es zunächst vor allem um die Lehre und den Aufbau des Zusatzstudiengangs und in dem Zusammenhang um erste Recherchen und Publikationen. Denn bis Mitte der 1980er Jahre, bis zum Abschluss der Habilitation, war ich in der Forschung mit meinen Themen zur sowjetischen Pädagogik beschäftigt. Aber auch danach habe ich mich nicht endgültig von der sowjetischen Pädagogik verabschiedet; es sind noch einige Artikel, z. B. zu den Auswirkungen der Reformpolitik Gorbatschows im Schulbereich, erschienen. Außerdem war ich mehrere Jahre Mitglied einer kleinen Delegation, die im Auftrag des NRW-Bildungsministeriums den Austausch mit der RSFSR, unter anderem zum Thema berufliche Ausbildung fördern sollte.

Eine allgemeine Anerkennung des Bereichs Migration und Bildung als „fachlich-akademisch“ relevant hat lange auf sich warten lassen. Persönlich habe ich das, solange ich noch in der Qualifizierungsphase war, immer mal wieder zu hören bekommen, wenn (wohlmeinende) Kollegen Bemerkungen gemacht haben nach dem Motto: „Denken Sie nur nicht, Sie könnten mit dem Thema Ausländer akademische Lorbeeren gewinnen.“ Also, rückblickend und im Klartext würde ich sagen: Eine Dissertation in dem Bereich wäre in Münster in der ersten Hälfte der 1970er Jahre schwierig gewesen, ob unmöglich, weiß ich nicht¹⁴. Aber das stand ja auch für mich nicht zur Debatte. Und auch Ende der 1970er Jahre wäre ich nicht auf die Idee gekommen, ein Thema aus dem Bereich Migration und Bildung für die Habilitation zu wählen, ganz abgesehen davon, dass man mir sicher davon abgeraten hätte, oder ich hätte einen großen Lacher geerntet. Für den Habilitationsvortrag 1985 habe ich allerdings das Thema „Vergleichende Erziehungswissenschaft und Ausländerpädagogik“ gewählt, auch um zu zeigen, dass ich dies als ein VE-Thema ansah und dass ich inzwischen zunehmend in diesem Feld tätig war.

¹⁴ An einigen Universitäten war es damals schon in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft möglich, z. B. an der Universität Heidelberg oder der FU-Berlin.

Mein neues Arbeitsfeld: Zusatzstudiengang und Arbeitsstelle

Wenn ich mich recht erinnere, war eine gemeinsame Vorlesung des Arbeitskreises zu Ursachen und Folgen von Migration so etwas wie ein erstes Signal nach außen, dass wir in Münster mit dem Aufbau des fachbereichsübergreifenden Studienangebots begonnen hatten. Datum und Titel der Vorlesung weiß ich nicht mehr, aber ich weiß noch, dass mir bei meinem Part, der zugleich mein erster Beitrag in einer Vorlesung war, anfangs die Knie gezittert haben. Daraus entstanden ist die Ringvorlesung „Migration und Bildung“¹⁵. Das ebenfalls zu Beginn vom Arbeitskreis angebotene „Forschungs- und Lehrkolloquium“ bestand hingegen nur kurze Zeit.

Das Konzept für den Zusatzstudiengang wurde auf der Basis dessen entwickelt, was auf Landesebene in der „Unterkommission 21 der Gemeinsamen Studienreformkommission NRW (Ausländerpädagogik)“ erarbeitet und in einem Modellversuch an der Universität/Gesamthochschule Essen erprobt worden war. Münster wurde offiziell einer von vier Standorten in NRW mit einem staatlich anerkannten Zusatzstudium zum Lehramt; der offizielle Titel war zunächst „Ausländerpädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“, später dann umbenannt in „Interkulturelle Pädagogik“¹⁶. Aufgabe der parallel aufgebauten „Arbeitsstelle Ausländerpädagogik“ (später „Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik“) war es, das Studienangebot bekannt zu machen, die im Curriculum vorgesehenen Lehrangebote einzuwerben, die Lehre zu koordinieren, Studierende zu beraten und Materialien zur Unterstützung des Zusatzstudiengangs zu publizieren.

Ab Anfang der 1980er Jahre war ich für diese Aufgaben nach und nach allein zuständig, zunächst unterstützt von einer, mir von einem Kollegen sozusagen „ausgeliehenen“ Hilfskraft. Später, mit der Professur, verfügte ich auch über eigene Mittel für Hilfskräfte und je nach Lage kam zeitweise weitere Unterstützung dazu: durch Personal im Rahmen der sogenannten „Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“ (ABM) oder durch Stellen im Kontext von Forschungsprojekten. Als wichtige Serviceleistung – wir sprechen über die Vor-Internet-Zeiten – habe ich die Zusammenstellung des studienangesehener Vorlesungsverzeichnisses und die Herausgabe von zwei haus-eigenen Publikationsreihen gesehen: „iks – interkulturelle studien“ und

¹⁵ Die Ringvorlesung war als Einführung in das Themengebiet Migration und Bildung gedacht; referiert haben Kolleg:innen aus verschiedenen, am Studiengang beteiligten Disziplinen und ich selbst sowie auswärtige Expert:innen zu ihren aktuellen Projekten.

¹⁶ Versuche, das Angebot auch für die Studierenden erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge zu öffnen, sind gescheitert.

„iks – Querformat“¹⁷. Auch die beiden Reihen waren in erster Linie für die Studierenden und die Kolleg:innen im Zusatzstudiengang gedacht, einige auch für ein breiteres Publikum. Gemessen an den damaligen Publikationsmöglichkeiten und den geringen Mitteln hat sich dieses Unterfangen inhaltlich und organisatorisch ganz gut entwickelt.

Ohne die Unterstützung „von oben“ wäre die Etablierung des Zusatzstudiengangs und der Arbeitsstelle nicht gelungen. Der Prorektor, der uns bei der Etablierung des Zusatzstudiengangs und der Arbeitsstelle unterstützt hat, hatte sogar ein bisschen „Feuer gefangen“. Er war Mathematikdidaktiker und hat dann hin und wieder selbst Lehrveranstaltungen zum Thema „Mathematikunterricht in Klassen mit ausländischen Kindern“ angeboten. Auf Fachbereichsebene war es in den entscheidenden 1980er Jahren Georg Hansen, der Mitinitiator des ganzen Projekts. Wichtig für die Sicherung des Zusatzstudiengangs waren noch zwei weitere Personen. Wilhelm Grieshaber, 1993 auf die Professur für Sprachlehrforschung berufen, hatte aufgrund seines eigenen fachlichen Profils Interesse am Zusatzstudiengang¹⁸. Er beteiligte sich selbst an der Lehre und achtete darauf, dass es auch darüber hinaus im Lehrangebot des Sprachenzentrums für uns passende Veranstaltungen gab. Ein weiterer glücklicher Umstand war der Wechsel in der Leitung des Staatlichen Prüfungsamts. Der neue Leiter, Alf Hammelrath, hat viel dazu beigetragen, dass die formalen, ministeriellen Vorgaben des Zusatzstudiengangs so umgesetzt werden konnten, dass Zusatzstudium und Abschlussexamen in einem vernünftigen Zeitrahmen möglich wurden. Nicht zu ändern war, dass die Abschlussprüfung erst *nach* bestandem Ersten Staatsexamen abgelegt werden konnte. Deshalb sind immer wieder Studierende nicht zur Prüfung angetreten, auch wenn sie die notwendigen Studienleistungen schon (fast) erbracht hatten. Entweder hatten sie Münster für den Ort des Referendariats schon verlassen oder sie waren einfach froh, dass die Examenzeit vorbei war.

Entscheidend für eine längerfristige Absicherung eines Studiengangs ist, dass es eine entsprechende Professur gibt. Die Chance bot sich in Münster Ende der 1980er Jahre, als die Universität im Kontext eines Sonderprogramms drei Professorenstellen erhielt, und der damalige Dekan es erreichen konnte, dass eine der Stellen der Erziehungswissenschaft für die Interkulturelle

¹⁷ „Interkulturelle Studien – Texte, Materialien, Dokumente“, 1982-2088, 41 Hefte; zuerst erschienen u. d. T. „Materialien zur interkulturellen Erziehung“; 2000–2006 „IKS – Querformat“, 10 Hefte; siehe <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-50669679046>.

¹⁸ Am Aufbau des Studiengangs waren zwei wissenschaftliche Assistent:innen aus der Germanistik und Linguistik beteiligt. Nach ihrem Weggang aus Münster war es zunehmend schwieriger, Veranstaltungen aus diesen Fächern einzuwerben.

Pädagogik (als „Innovation“ gemäß Sonderprogramm) zugewiesen wurde. Auf diese Professur habe ich mich dann beworben. Ich glaube, sie hieß erst noch „Ausländerpädagogik“; ich bin aber nicht sicher.

Die Stellenbesetzung erfolgte nach dem üblichen Bewerbungs- wie Auswahlverfahren. Gegenüber den beiden Mitbewerbern hatte ich den Nachteil, dass Hausberufungen nur in Ausnahmefällen erfolgten. Aber ich hatte den Vorteil der Erfahrung mit dem Aufbau der Arbeitsstelle und der Koordination des Zusatzstudiengangs. Für meine persönliche und familiale Situation war die Berufung natürlich auch wichtig. Denn meine damalige Dozentur war befristet, eine Verlängerung ausgeschlossen, und weitere, für mich passende Stellen waren nicht ausgeschrieben, auch nicht in der VE, ganz abgesehen davon, dass jede örtliche Veränderung Folgen für die Familie hatte.

Übrigens, nicht alle Kollegen haben positiv darauf reagiert, dass die Berufungskommission sich für mich entschieden hatte. Zum einen gab es einige wenige, vor allem aus der ehemaligen PH, die es schon länger kritisch gesehen hatten, dass ich trotz zweier Kinder die Assistentenstelle nicht freigemacht hatte und zu Hause geblieben war. In ihren Augen hatte ich, wie man so schön sagt, nicht nur das „falsche Geschlecht“ für eine wissenschaftliche Karriere, sondern auch noch das „falsche Gesangbuch“ und die „falsche politische Einstellung“. Andere ließen mehr oder weniger offen erkennen, dass ich ihrer Meinung nach die Professur nur bekommen hätte, weil jetzt Frauen gefördert werden müssten. In ihren Augen hatte ich für diesen Karriereschritt das „richtige Geschlecht“, aber erneut passte die Entscheidung nicht.

Aber diese Auseinandersetzungen um Zugehörigkeiten sind Teil des gesellschaftlichen Alltags. Und ich habe ja stets auch Unterstützung erfahren – angefangen von meinem Ehemann und Kollegen Bernd Krüger, der selbst vom Fach war, von meiner Doktormutter, die fünf Kinder groß gezogen hat, wie auch von ihrem Nachfolger, und es gab natürlich auch eine Reihe Kolleg:innen, die eine andere Sicht der Dinge hatten und sich mit mir und mit uns gefreut haben.

Die Geschlechterfrage hat für mich auch in Form der Genderforschung eine wichtige Rolle gespielt. Ich habe viel von der Genderforschung gelernt, von den Parallelen aber auch Unterschieden in der Entwicklung beider Teildisziplinen. Beide mussten sich z. B. aus der Zielgruppenfixierung lösen und Möglichkeiten entwickeln, um das komplexe Zusammenspiel der Differenzlinien, das für die soziale Situation wie für die Identitätsentwicklung in der gender- wie in der interkulturellen Forschung eine zentrale Rolle spielt, als Verhältnis und als Prozess analysieren zu können. Der in der internationalen Genderforschung entwickelte Intersektionalitätsansatz war hierfür ein wichtiger Beitrag. Im Zusammenhang mit der Genderforschung habe ich Helma Lutz

kennen gelernt. Später haben wir sieben Jahre, von 1999 bis 2007, Tür an Tür in der Arbeitsstelle gearbeitet und viel diskutiert¹⁹.

Interkulturelle Pädagogik – Anfänge einer neuen Teildisziplin

Dass sich an verschiedenen Hochschulen ein neuer fachlicher Schwerpunkt herauszubilden begann, zeigte sich unter anderem an der Zunahme von Forschungsprojekten, Publikationen, der Gründung von Zeitschriften und – nicht zuletzt – in den Debatten über die richtige Bezeichnung des neuen Fachgebiets.

Zunächst zu den Publikationen. Zu beachten ist, dass, wie schon gesagt, die Publikationsmöglichkeiten damals andere waren als heute. Vor allem gab es nicht diese Fülle an Möglichkeiten. Auch war der Druck zu publizieren keineswegs so stark. Dass sich etwas Neues herausbildete, zeigte sich zunächst in einer Fülle an sogenannter „grauen Literatur“, (Newsletter, Info-Diensten im Eigendruck). Dazu gehörten auch einige der Publikationen der Arbeitsstelle, die speziellen Vorlesungsverzeichnisse z. B. Heute würde man die verschiedenen digitalen Möglichkeiten nutzen.

Ab 1980 sind auch die ersten, zunächst meist eher praxisorientierten Fachzeitschriften erschienen. Für die fachliche Kommunikation ein wichtiger Schritt. Manche wurden bald wieder eingestellt, andere sind über längere Zeit erschienen und aktuell gibt es zwei Neugründungen²⁰. Zu den ersten Zeitschriften gehört auch „Migration und Soziale Arbeit“ (damaliger Titel: „Informationsdienst zur Ausländerarbeit, IZA“); sie ist die einzige mir bekannte, die seit 1980 bis heute erscheint. Da ich zu denen gehörte, die meinten, dass es wichtig sei, Migration und Bildung als „normales Thema“ in der Erziehungswissenschaft insgesamt zu etablieren, fanden wir, dass es besser sei, wenn dazu in vielen relevanten Fachzeitschriften immer mal wieder Artikel erscheinen. So sollte deutlich werden, dass es kein Nischenthema ist,

¹⁹ Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2004): Gender in der Interkulturellen Pädagogik, in: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 436–448. DOI: <https://doi.org/10.25595/995>.

²⁰ Siehe Fußnote 12 und die Zusammenstellung eingestellter wie noch erscheinender Fachzeitschriften in: Gogolin/Krüger-Potratz, 2020, Einführung, Kap. 7. – Für 2022 ist das erste Heft der „Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung – ZeM“ angekündigt, siehe <https://www.budrich-journals.de/index.php/zem>. Außerdem erscheint seit 2021 die „Zeitschrift für Migrationsforschung“ (ZMF) (<https://doi.org/10.48439/zmf.v1i2fz>), hrsg. vom „Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien“ (IMIS) der Universität Osnabrück. Sie ist aus der bis 2020 erschienenen Reihe „IMIS-Beiträge“ hervorgegangen.

sondern ein Querschnittsthema mit Relevanz für die Erziehungswissenschaft insgesamt. Ob das die richtige Strategie war, sei dahingestellt.

Die Erfahrung in Münster jedenfalls war, dass der Zusatzstudiengang ohne Folgen für alle weiteren Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft blieb. Es ist zwar gelungen, „Migration und Bildung“ als relevantes interdisziplinäres Thema sichtbar zu machen, nicht aber als *einen* Beitrag zu einer *innerdisziplinären* Änderung, wie sie ab den 2000er Jahren unter dem Stichwort „Umgang mit Heterogenität“ ansatzweise diskutiert wurde und unter dem Stichwort „Intersektionalität“ für die Forschung entwickelt worden ist. Migration verändert die Gesellschaft und deren Institutionen nachhaltig, also auch die Schule und andere pädagogische Einrichtungen und dies stets im Zusammenspiel mit Gender, Sozialstatus, Gesundheit/Leistungsfähigkeit und weiteren Differenzlinien, die in der Geschichte von Bildung und Erziehung Anlass zur Besonderung von Kindern waren und sind. Dementsprechend hätte „Migration und Bildung“ in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Thema sein müssen, ebenso wie umgekehrt die genannten anderen Differenzlinien zusätzlich zu Herkunft und Sprache für die Interkulturelle Pädagogik zu beachten sind. Aber aus der institutionellen Besonderung sind wir in der Interkulturellen Pädagogik nicht herausgekommen. Der Zusatzstudiengang war somit in gewisser Weise ein Hindernis für weiterreichende Veränderung, aber zunächst einmal war er eine Chance, um sich mit einem wichtigen Ausschnitt gesellschaftlicher Veränderungen wissenschaftlich befassen zu können.

Die zunehmende Sichtbarkeit der Interkulturellen Pädagogik durch Lehrangebote, Forschungstätigkeit und Publikationen war natürlich mit Auseinandersetzungen über Konzepte, Forschungsmethoden und -zugänge verbunden und – immer wieder – auch mit Vorschlägen für andere Bezeichnungen und Begrifflichkeiten. Vieles davon habe ich inzwischen (fast) vergessen. Aber solche Debatten gehören dazu. Ich denke, dass ich sie in den 1980er/1990er Jahren nicht als so aufregend wahrgenommen habe, auch nicht die Diskussionen über die Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ versus „Interkulturelle Pädagogik“. Aus der wissenschaftlichen Diskussion ist „Ausländerpädagogik“ relativ schnell verschwunden²¹, nicht aber aus der Sprache der Bildungspolitik und -administration, und auch in der Univerwaltung in Münster hat er sich sehr lange gehalten.

Bei der Auseinandersetzung um die Bezeichnung von wissenschaftlichen Arbeits- und Forschungsfeldern geht es nicht um „politisch-korrekte“

²¹ Außer in Texten, in denen es um die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik als (Teil-) Disziplin geht. Siehe auch weiter unten im Abschnitt „Mein Zugang zum Forschungsfeld Migration und Bildung – disziplinäre Fragen und „vergessene Geschichte“.

Bezeichnungen, sondern darum, dass der Gegenstand des Fachgebiets mit dem jeweiligen Begriff so präzise wie möglich gefasst, in diesem Sinne also „begriffen“ wird. Das ist allerdings schwierig, wie die immer wieder aufkommenden Auseinandersetzungen in fast allen erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen zeigen. So gesehen ist das nichts Besonderes. Die Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ ist sicher auch nicht *die* Lösung, aber ebenso wenig sind es die bisher vorgeschlagenen Alternativen, wie „Migrationspädagogik“ oder „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“, „Diversity Pädagogik“, „Differenzpädagogik“, „Reflexive Interkulturelle Pädagogik“, „Antirassistische Pädagogik“ oder „Antidiskriminierungspädagogik“. Die meisten eignen sich eher zur Bezeichnung eines Konzepts, denn einer Teildisziplin²². Im Zusammenhang mit der Bearbeitung der dritten Auflage unserer „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ haben Ingrid Gogolin und ich uns auch wieder mit der Frage der Disziplinbezeichnung beschäftigt; die Frage war, ob wir den Titel der Einführung ändern²³. Aber keiner der Alternativvorschläge hat uns überzeugt. Auch nicht die von Paul Mecheril eingeführte und vielfach aufgegriffene Bezeichnung „Migrationspädagogik“. „Migrationspädagogik“ kann leicht als ausgrenzend missverstanden werden, quasi als neue „Ausländerpädagogik“, und nicht – wie ja wohl gedacht – als eine Bezeichnung, mit der der Blick auf die in Reaktion auf Migration entstandenen ausgrenzenden „Zugehörigkeitsordnungen“ und die damit verbundenen Machtkonstellationen gelenkt werden soll. Kurz, die Auseinandersetzung über disziplinäre Bezeichnungen und treffende Begriffe ist und bleibt wichtig. Nur, in manchen Fällen habe ich den Eindruck, dass es bei solchen Auseinandersetzungen eher um die Deutungshoheit und weniger um die Schärfung der Terminologie geht.

Etablierung der Interkulturellen Pädagogik als Forschungsfeld und Teildisziplin in der Erziehungswissenschaft

Dass sich „Migration und Bildung“ in der Bundesrepublik ab den 1980er Jahren *disziplinär* etabliert hat, dazu haben aus meiner Sicht zwei Momente beigetragen: Einer war die Etablierung des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, kurz FABER²⁴ 1989 – übr-

²² Vgl. z. B. die Vorschläge in Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz oder in Nohl, Arnd-Michael (2010): Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

²³ Krüger-Potratz/Gogolin (2020): Einführung.

²⁴ Forschungsschwerpunktprogramme sollten nach Definition der DFG „das Interesse auf vernachlässigte Gebiete lenken“ lenken. Antragsteller:innen waren Ingrid Gogolin,

gens sehr zur Enttäuschung der Genderforschung, die ebenfalls einen Antrag eingereicht hatte. Ich hätte mir beide Schwerpunktprogramme gewünscht, aber die DFG hat anders entschieden. Wir haben uns nicht als Konkurrenz zur Genderforschung empfunden, beides waren neue und wichtige Arbeits- und Forschungsbereiche in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Gleichheit in Anerkennung von Verschiedenheit. Aber wir haben uns natürlich gefreut, dass unser Antrag angenommen worden war. Die erste FABER-Konferenz fand übrigens genau zum Zeitpunkt des Mauerfalls statt – das vergisst man nicht so schnell. Und auch wenn es mit dem Forschungsschwerpunktprogramm nicht in allen Punkten so gelaufen ist, wie wir uns das als Antragsteller:innen gewünscht haben, war es ein ganz wichtiger Schritt hinsichtlich der wissenschaftlichen Anerkennung der Forschung zu Migration und Bildung, auch über die Erziehungswissenschaft hinaus²⁵. Für mich war es die erste Gelegenheit systematischer Archivrecherche zum Thema Geschichte der Beschulung von Kindern aus ethnischen, sprachlichen und nationalen Minderheiten.

Das zweite Moment war 1994 die Gründung der „Arbeitsgemeinschaft auf Zeit Interkulturelle Bildung“²⁶ in der DGfE, aus der die jetzige Kommission Interkulturelle Pädagogik in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft hervorgegangen ist. In den 1990er Jahren war ich im Vorstand der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft und dann auch im Vorstand der „Interkulturellen Bildung“. Von einigen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist die Gründung der AG auf Zeit als spalterisch empfunden worden. Doch Ingrid Gogolin und ich haben sie initiiert, weil uns wichtig war, dass die Interkulturelle Pädagogik in der zentralen Organisation der in der Wissenschaft tätigen Erziehungswissenschaftler:innen sichtbar wird: „Wir sind da“²⁷. Der Konflikt hat sich dann auch bald gelegt, zumal im Zuge der vom Vorstand der DGfE Ende der 1990er Jahre durchgeführten Strukturreform die drei mit Internationalisierungsprozessen befassten Kommissionen zu einer Sektion zusammengelegt worden sind.

Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann und Hans H. Reich, siehe dies. (1990): FABER – Ein Schwerpunktprogramm zur Erforschung der Folgen von Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. In: IZA – Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1990, Nr. 1, S. 12–15. Zu den Projekten: Reich, Hans H./Bender-Szymanski, Dorothee (1997): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kommentierte bibliographische Informationen. Frankfurt a.M.; DIPF (Eigendruck).

²⁵ Gogolin/Krüger-Potratz (2020): Einführung, S. 205f.

²⁶ „AG auf Zeit“ bedeutete, dass maximal 5 Jahre Zeit war zu prüfen, ob eine reguläre Kommissionsgründung zu dem neuen Forschungsgebiet möglich war.

²⁷ Die Formulierung ist in der Überschrift dieses Beitrags verändert worden zu „Sie ist da“; ohne den Satzzusammenhang erschien dies verständlicher.

Die frühen 1990er Jahre waren ein günstiger Zeitpunkt für die Migrationsforschung in der Erziehungswissenschaft, wenn auch ein weniger günstiger für einen Teil der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Der Forschungsgegenstand der Interkulturellen Pädagogik begann politisch an Bedeutung zu gewinnen, die Forschung über Osteuropa verlor in ihrer *politischen* Funktion an Bedeutung – obwohl es wissenschaftlich sehr interessant war, weiterhin zu beobachten, wie sich das Bildungssystem angesichts der gravierenden politischen Umbrüche veränderte²⁸. Doch politisch war es eher die Zeit der „West-Ost-Patenschaften“, der Beratungen und Kooperationen, auch auf Ministeriumsebene. Ich war selbst mehrere Jahre Mitglied einer kleinen Gruppe, die im Auftrag des nordrheinwestfälischen Bildungsministeriums mehrfach in Russland war, um unter anderem Kontakte zur Förderung der Zusammenarbeit in Bildungsfragen herzustellen. Das war mit Gesprächen mit den bildungspolitisch Verantwortlichen in verschiedenen Regionen der RSFSR bzw. der Russischen Föderation und mit Besuchen in Schulen verbunden.

Mein Zugang zum Forschungsfeld „Migration und Bildung“ – disziplinäre Fragen und „vergessene Geschichte“

In der VE hatte ich mich – vor allem im Rahmen der Dissertation – mit einem Ausschnitt aus ihrer disziplinären Geschichte beschäftigt. Daher lag es für mich nahe, zu fragen, ob und in welcher Weise sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft in ihrer bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts zurückreichenden Geschichte mit den Folgen von Migration für Bildung und Erziehung befasst hatte. Dies war die Frage, die mich in meinem Artikel „Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft“ beschäftigt hat²⁹. Meine Kritik bezog sich darauf, dass die VE in ihrer Geschichte die Folgen der Migration im Prozess der Internationalisierung von Bildung und Erziehung nicht als Teil ihres Gegenstandsfeldes begriffen hatte und sich auch in den 1970er Jahren weiterhin mit „interessierter Distanz“ zum Thema „Migration und Bildung“ verhielt. Zwar gab es einige Beiträge, in denen es um bildungspolitische Reaktionen auf Zuwanderung ging, aber stets

²⁸ Krüger-Potratz, Marianne (1990): Vergleichende Erziehungswissenschaft und pädagogische Osteuropaforschung. Im Lichte der Umbrüche in den Gesellschaften sowjetischen Typs. In: Osteuropa. Zeitschrift für Gegenwartsfragen, 40(10), S. 935–946; Krüger-Potratz, Marianne/Kuebart, Friedrich (1987): Schulreform „von unten“ in der Sowjetunion. In: Päd. extra, 1987, Heft 12, S. 3–13.

²⁹ Krüger-Potratz, Marianne (1983): Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Neue Praxis, Sonderheft 7, S. 172–181.

in *anderen* Ländern, meist ohne expliziten Bezug zu dem, was in der Bundesrepublik geschah. Meine Kritik an der VE ist von einigen Vertreter:innen der Interkulturellen Pädagogik als Infragestellung der Eigenständigkeit der Interkulturellen Pädagogik missverstanden worden. Aber darum ging es nicht.

1986 folgte mein erster Artikel speziell zur Geschichte der Interkulturellen Pädagogik³⁰. Was damals der Anlass war, weiß ich nicht mehr. Aber aus dem Text geht hervor, dass ich mich in Bezug auf die jüngere Geschichte über einen Artikel von Wolfgang Nieke geärgert hatte, in dem er versuchte, die Herausbildung und Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in der Bundesrepublik darzustellen. Geärgert hatte ich mich einmal darüber, dass er sie so erzählte, als habe es einen „Punkt Null“ gegeben. Das entsprach zwar der politisch propagierten Sicht, die Migration als *neue* Herausforderung darstellte, so als habe es in der Geschichte Deutschlands vor den 1960er Jahren keine (Arbeits-)Migration und damit auch kein Migrationsproblem gegeben. Wissenschaftlich war dies jedoch schon längst in der Kritik. Problematisch war aber vor allem die Phaseneinteilung, die Nieke vorgenommen hatte. Der Text las sich wie eine Fortschrittsgeschichte, wie eine etappenweise voranschreitende stete Weiterentwicklung. Unklar blieb zudem, welche Kriterien er – über den Verweis auf bestimmte Anlässe wie Tagungen zum Beispiel hinaus – für die Bestimmung von „Wendepunkten“, das heißt für das Ende der einen und den Beginn der nächsten Phase herangezogen hatte. In dieser Frage haben wir noch mehrfach gestritten³¹.

Dem historischen Interesse konnte ich im Rahmen des Forschungsprogramms FABER nachgehen. Thema meines Projekts war die Minderheitenschulfrage im Deutschen Reich, speziell in der Weimarer Republik³². Erst einmal galt es, in Bibliotheken und Archiven nach dieser „vergessenen Geschichte“ zu suchen, sie zu rekonstruieren und dann zu fragen, ob und wie sie sich bis in die Gegenwart auswirkt. Wo überall steckt diese Vergangenheit in der heutigen Institution Schule? Vieles ist heute anders – und dennoch zeigen sich Spuren des Vergangenen. Dazu ein kleines Beispiel: Heute wäre es beispielsweise nicht

³⁰ Krüger-Potratz, Marianne (1989): Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung, In: Unterrichtswissenschaft 1989, S. 223–242.

³¹ Siehe Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, S. 462–473. In späteren Publikationen hat er neue Phasen identifiziert und so die Geschichte fortgeschrieben. Zur Periodisierungsproblematik: Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann, S. 38–47.

³² Zu den Ergebnissen: Krüger-Potratz, Marianne, Jasper, Dirk, Knabe, Ferdinand (1998): „Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik. Münster: Waxmann.

möglich, Schüler:innen aufgrund ihrer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit vom Schulunterricht auszuschließen³³. Dafür spielt aber der Aufenthaltsstatus eine Rolle. Ich erinnere nur an die Diskussionen um und nach 2015, ob und ab wann Kinder von Geflüchteten beschuldigt werden können, sollen oder auch müssen. Außerdem gibt es verschiedene Spielarten impliziter Diskriminierung, wie sie heute zum Beispiel unter dem Begriff „institutionelle Diskriminierung“³⁴ oder Rassismus in Schulen diskutiert werden. Auch dies findet sich in der Geschichte. So sind in Preußen in den 1920er Jahren auf der Grundlage zwischenstaatlicher Verträge ausländische Kinder zwar zum Unterricht zugelassen worden, aber die Schulen mussten sie nicht aufnehmen und vor allem gab es keine Eingliederungshilfen. Außerdem war es ausländischen Arbeitsmigrant:innen zeitweise verboten, Kinder im schulpflichtigen Alter mitzubringen.

Sprachkenntnisse und Mehrsprachigkeit

In der VE wurde davon ausgegangen, dass man für die Forschung über Bildung und Erziehung in einem anderen Land auch die erforderlichen Sprachkenntnisse hatte. In der Interkulturellen Pädagogik spielen Sprache bzw. Sprachen ebenso eine wichtige Rolle, aber eine andere. Migration ist vielsprachig, ob es um die Familiensprachen oder die Staatssprache(n) der Herkunftsländer und dortige (nicht) anerkannte Minderheitensprachen geht oder um die durch Migration veränderte sprachliche Lage im Zuwanderungsland. Auf jeden Fall geht es um Mehrsprachigkeit in einem Deutschland, das sich als deutsch-einsprachig definiert³⁵. Was also tun? Wie „lernt“ man Mehrsprachigkeit? Oder wählt man eine oder zwei zugewanderte Sprache(n)? Zum Beispiel haben einige der Lehrkräfte, die ich zu verschiedenen Anlässen kennengelernt habe, aber auch einige Forscher:innen, Türkisch gelernt. Das schien in den 1980er Jahren Sinn zu machen, schließlich kam die größte Zuwanderergruppe aus der Türkei³⁶. In der Forschung machte es sicher Sinn, etwa wenn man die Türkei als Forschungsgebiet einbezog

³³ Es dauerte allerdings bis Ende der 1960er Jahre, bis alle Bundesländer ihre Gesetze entsprechend geändert hatten.

³⁴ Siehe Gomolla, Mechtild (2005): Institutionelle Diskriminierung im schulischen Bildungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2005, 97-109

³⁵ Fast jedes Land ist mehrsprachig, auch wenn viele Länder sich unter Bezug auf ihre Amtssprache als einsprachig definieren. Mehrsprachigkeit ist eine der Folgen von Migration als Normalfall der Menschheitsgeschichte und sich immer wieder ändernder Grenzziehungen. Zur aktuellen Mehrsprachigkeit siehe Bund Deutscher Übersetzer (2017): Infoservice: Staaten und ihre Sprachen https://mv.bdue.de/fileadmin/files/PDF/Publikationen/BDUe_Staaten_und_ihre_Sprachen.pdf.

³⁶ Angeworben waren z. B. auch kurdischsprachige Personen aus der Türkei.

oder sich auf türkischsprachige Migrant:innen in der Bundesrepublik spezialisierte. Aber auch schon in den 1960er/1970er Jahren und erst recht später saßen in den meisten Klassen Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen resp. Familiensprachen. Und die sprachliche Lage veränderte sich permanent.

Im Zusatzstudiengang mussten die Teilnehmer:innen Anfangskenntnisse in einer oder zwei von acht angebotenen sogenannten Herkunftssprachen erwerben, darunter auch Arabisch und Türkisch. Nicht etwa Englisch oder Französisch, obwohl es durchaus Zuwanderung aus anglophonen und frankophonen Ländern gab und gibt. Das zeigt deutlich, dass „Herkunftssprache“ oder „Familiensprache“ im Kontext von Migration keine beschreibenden, sondern migrationspolitisch-wertende Bezeichnungen sind, so wie „Minderheitensprache“ in der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik³⁷.

In meinen Augen und für die Fragen, die mich interessierten, war das Erlernen einer oder zwei der sogenannten Herkunftssprachen keine adäquate Antwort auf Mehrsprachigkeit. Deshalb haben wir zu mehreren Kolleg:innen – auch für unsere Weiterbildung – ein zweisemestriges Angebot entwickelt, in dem wir uns mit der Entstehung und Geschichte von Sprache(n) beschäftigt haben, mit Sprach(en)politik und vor allem mit den vielfältigen Lösungen, die die Menschen im Laufe der Entwicklung ihrer Sprache gefunden haben, um das „Gleiche“ sprachlich ausdrücken zu können. Ziel war es, einen Zugang zu Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit zu eröffnen nach dem Motto „Jede Sprache kann alles, nur anders“. Außerdem sollte bewusst werden, welche Leistungen die „nicht deutsch-erstsprachig aufgewachsenen“ Schüler:innen beim Erlernen der deutschen Sprache erbringen – und exemplarisch auch, warum sie diesen oder jenen Fehler machen. Außerdem war es uns wichtig zu vermitteln, dass jede Sprache – also auch die deutsche – in sich vielsprachig ist. Damit waren nicht die Dialekte gemeint, sondern das, was die Expert:innen „Sprachregister“ nennen, also die für einen bestimmten Kommunikationsbereich angemessene Sprache. Eines dieser Register ist die „Bildungssprache“, die in der Schule, im Unterricht, relevant ist. Sie unterscheidet sich deutlich von der Sprache auf dem Schulhof, in der Clique oder in den sozialen Medien.

Französisch ist eine Sprache, die immer mal wieder für mich und meine wissenschaftlichen Kontakte in der Interkulturellen Pädagogik wichtig war und ist, z. B. in der Zeit, in der ich relativ intensive Kontakte zur französischen Vergleichenden Erziehungswissenschaft hatte. Unter anderem war ich

³⁷ „Minderheitensprache“ ist die nach dem Ersten Weltkrieg international eingeführte Bezeichnung für die Sprachen, die von (alteingesessenen) staatsangehörigen Bevölkerungsgruppen in einem bestimmten, abgegrenzten Gebiet gesprochen werden. Aktuell wären das in Deutschland z. B. Sorbisch, Dänisch oder Friesisch.

um 2000 für einen Forschungsaufenthalt am Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, das damals noch in Paris ansässig war³⁸. Interessant war für mich zu sehen, dass sich in Frankreich keine „Interkulturelle Pädagogik“ als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin oder als interdisziplinärer Lehr-Forschungsbereich ausgebildet hatte. Aber natürlich gab es Forscher:innen, die zu den gleichen Fragen arbeiteten wie wir, nur war das disziplinäre Selbstverständnis ein anderes. Deutlich erkennbar war außerdem, dass die französische Kolonial- und Dekolonialisierungsgeschichte eine wichtige Rolle spielte, ebenso wie angesichts des republikanischen Universalismus und des Laizismus die Diskussion über Pluralität, Differenz und Gleichheit anders „eingefärbt“ war. Leider ist damals kein gemeinsames Forschungsprojekt entstanden³⁹. Ein vergleichend angelegtes Projekt mit dem Blick in die Geschichte der Minderheitenbildung, des Umgangs mit den Kolonisierten und der bildungspolitischen und pädagogischen Reaktionen auf Zuwanderung infolge von Anwerbung wäre schon spannend gewesen.

Eine abschließende Anmerkung

Wichtig für den Aufbau des Bereichs der Interkulturellen Pädagogik war sicher auch, dass ich mich immer (wissenschafts)politisch engagiert habe: Innerhalb der Universität vor allem durch die Mitarbeit in verschiedenen Gremien der Selbstverwaltung auf allen Ebenen und durch die Übernahme von Ämtern. Dies gehörte zwar zu den dienstlichen Aufgaben, war mir aber auch darüber hinaus wichtig, weil es eine Möglichkeit war, bei der Gestaltung der Arbeitsbedingungen, also auch meiner Arbeitsbedingungen, mitzuwirken – Ärger, Konflikte und auch Niederlagen eingeschlossen. Außerhalb der Universität waren es das Engagement in der GEW (hier musste ich in der „Kinderphase“ allerdings kürzertreten) sowie die Mitarbeit in wissenschaftlichen Organisationen, insbesondere im Vorstand der DGfE (und zuvor, wie schon erwähnt, in den beiden Kommissionen), außerdem in der Deutschen UNESCO-Kommission, in verschiedenen wissenschaftlichen Beiräten und anderen wissenschaftlichen wie hochschulpolitischen Organisationen. Besonders fordernd, aber eben auch „weiterbildend“ war bzw. ist die Mitarbeit in zwei Zeitschriftenredaktionen, denn dies bedeutet, dass ich mich mit Fachbeiträgen zu sehr unterschiedlichen Themen auseinandersetzen musste bzw. immer noch muss und will.

³⁸ Die zweifachen Kontakte zu Wissenschaftler:innen der Université de Montréal sind leider eingeschlafen. Sie waren u. a. deshalb von besonderem Interesse, weil die gleichen Fragen in Kanada als Einwanderungsland noch einmal anders diskutiert wurden.

³⁹ Meine späteren deutsch-französischen Projekte waren nicht explizit zum Thema Migration und Bildung.

Der uns bewegende Grund war die gleichwertige Anerkennung der Sprachen und Kulturen von Mehrheitsgesellschaft und zugewanderten Minderheitskulturen – Die Erzählung von Wolfgang Nieke

Zugang zur Ausländerpädagogik und akademischer Einstieg

Mein Zugang – die Antwort kann in drei Formen passieren: Ich kann zurück in meine Jugend gehen und das gewissermaßen biografisch versuchen zu erklären. Ich kann sagen: Es war ein Zufall, weil mich mein damaliger Chef – der nicht Ursula Boos-Nünning war, wie Herr Eigenmann¹ in seinem Text meint, sondern Manfred Hohmann, der Allgemeine Pädagoge, gefragt hat, ob ich mitmachen will bei einem Projekt, nämlich bei der Forschungsgruppe ALFA². Oder ich kann die dritte Antwort geben: Es war kontingent, also eine Zusammenwirkung aus meiner Biografie und diesem Zufall.

Also beginne ich mit dem Rückblick auf meine Jugend. Als Gymnasiast habe ich mich für sehr viel mehr interessiert als für das, was in der Schule passierte; für anderes als das, was meine Kumpels – also Peers, wie man heute sagt – so an Interessen hatten. Ich habe immer sehr viel gelesen, und dabei bin ich zufällig auf eine Reihe im Fischer-Taschenbuchverlag gekommen: zum Beispiel „Peru erzählt“. Von daher habe ich mich also schon von früh auf für Perspektiven auf die Welt aus ganz anderen Kulturen interessiert. Und parallel dazu gab es eine Neigung zur Science-Fiction Literatur. Also auch hier: Von anderen Zivilisationen schaut man auf die Welt. Diese Vielperspektivität hat mich immer interessiert. Dann wollte ich Physik studieren, auch Dramaturgie machen am Fernsehen, und bin dann aber ganz normal, weil mich meine Mutter dazu gedrängt hat, im gymnasialen Lehramt gelandet, mit Germanistik und Pädagogik als Unterrichtsfächern.

Und habe dann, durch wieder einen Zufall, einen Job bekommen beim *Historischen Wörterbuch der Philosophie* an der Universität Münster. Der Herausgeber, Joachim Ritter, hatte damals die Idee, nicht systematisch, enzyklopädisch zu argumentieren (Was ist Wahrheit? oder: Was ist Materialismus?).

¹ Eigenmann, Philipp (2018): Vom Aktivismus zur Professionalität – Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren. In: Sektion historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Scheinbarer Stillstand. JHB 23. Kempten, S. 98–118, hier: S. 112

² ALFA ist das Akronym für die Forschungsgruppe „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ an der Universität-Gesamthochschule Essen

Sondern er wollte in der Tradition des Historismus zeigen, wie es in der Geschichte sehr viele unterschiedliche Sichtweisen auf ein Thema gegeben hat, das diesen Begriff jeweils umgibt. Dabei wurde deutlich, dass die Begriffsgeschichte eben diese Vielfalt der Perspektiven hintereinander in einer Kontingenz zeigt. Es gibt dann wirkende, aber nichtnotwendige Einflüsse, wie Bedeutungsverschiebungen, Vergessen, aber auch so etwas wie eine innere Notwendigkeit dieses Aufeinanderfolgens. Das relativiert die Gegenwart durch die Geschichte: Es erklärt, warum es so ist, durch den Blick auf die Entstehung in der Vergangenheit, zeigt aber auch, dass es sehr wohl auch hätte anders kommen können.

Das war meine erste Begegnung mit dem erkenntnistheoretischen Relativismus, und die interkulturelle Literatur war die zweite, wo ich dann festgestellt habe, dass das, was wir für wahr halten, immer nur bedingt wahr ist, nämlich immer nur kontextuell. Das war, wenn man so will, meine Vorprägung für mein Leben in der Interkulturellen Pädagogik.

Ich hatte eine Assistentenstelle für Allgemeine und Sozialpädagogik an der Gesamthochschule in Essen – so hieß sie damals³ – und unterstützte meinen Ordinarius mit Lehrveranstaltungen zur Sozialpädagogik und zu allgemeinen Themen. Manfred Hohmann war mit Hans Reich und Ursula Boos-Nünning, noch an der Pädagogischen Hochschule Neuss, in Kontakt getreten über die Frage, wie man den Gastarbeiterkindern helfen könnte. Zielgruppe waren damals zunächst die spanischen Kinder. Und dann fragte er mich, 1980 war das, ob ich nicht bei dieser Gruppe ALFA mitmachen wolle, und ich habe zugesagt. So bin ich gewissermaßen durch einen zeitlichen und räumlichen Zufall zur Ausländerpädagogik gekommen. Aber es gab auch eine passende Interessenprägung, die ich als doppelten Relativismus bezeichnen würde, einen historischen und einen interkulturellen. Der Weg dahin ging über die philologische Komparatistik: In der Germanistik habe ich einige komparatistische Studien gemacht, weil mich interessiert hat, wie dasselbe in anderen Sprachen mit ganz anderen Bedeutungsumfeldern ausgedrückt wird, so dass es nie ganz genau übersetzbar ist.

Arbeit am Essener Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik IMAZ

In dem neu gegründeten „Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik“ (IMAZ) wurde ich der Geschäftsführer. Wir haben uns Kinder, heute könnte man sagen: „mit Migrationsgeschichte“, in die Uni

³ Heute: Universität Duisburg-Essen

hinein geholt – sehr zur Empörung der Kollegen in anderen Fachbereichen –, und haben mit ihnen zunächst eigentlich nichts anderes gemacht als eine Art Nachhilfe. Nur war das dann sehr schnell nicht nur Nachhilfe, sondern Aktionsforschung, indem wir geschaut haben: Welche Probleme haben diese Kinder eigentlich in der Schule? Nach einer Vorbereitung, gestaltet mit der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache aus den Auslandsschulen, wurden sie einfach in das Sprachbad des Deutschen eingetaucht, um auf diese Weise so schnell wie möglich Deutsch zu lernen. Das wurde als Immersionstheorie des Fremdsprachenlernens bezeichnet. Das, haben wir festgestellt, funktionierte bei vielen Kindern nicht. Sie behielten die typischen Interferenzfehler zwischen Erst- und Zweitsprache bei. Deswegen verwendeten wir den sprachkontrastiven Ansatz, der diese Beeinflussungen des Sprachverstehens der neuen Sprache durch die Erstsprache deutlich macht.

Also hatten wir einen Riesenflur in der Universität – heute gar nicht mehr denkbar – für das IMAZ und seine Aktionsforschung reserviert, wo dann in ganz vielen Räumen bis zu 300, 400 Schüler und Schülerinnen aus Essen diese Nachhilfe bekamen. Damit hatten wir in sehr kurzer Zeit die meisten Übertritte ins Gymnasium in ganz Deutschland, weil wir die Schüler auf diese Weise effektiv trainiert hatten. Und die Eltern waren ganz stolz. Sie haben uns sehr unterstützt, weil ihr Kind ja „auf der Universität“ war.

Ich habe daran als Bildungswissenschaftler mitgewirkt, aber der entscheidende Akteur, der kreative Kopf, der gar nicht viel publiziert hat, war Johannes Meyer-Ingwersen, der das entwickelt und praktisch umgesetzt hat. Er war von Haus aus Orientalist und kannte sehr viele Sprachen. Vor allem ihm verdanken wir die Erkenntnis, dass in den türkischen Familien, die wir damals in Essen hatten, oft gar nicht Türkisch als Familiensprache verwendet wurde, sondern Kurdisch. Das waren die damals sogenannten Bergtürken. Zu der Zeit war es verboten, in der Türkei das Wort Kurdisch überhaupt in den Mund zu nehmen. Es war also durchaus gewagt, außer der türkischen Sprache auch die kurdische mit in den Blick zu nehmen.

Forschung im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften

Ich habe mit meinem akademischen Lehrer Manfred Hohmann das Pädagogische bearbeitet. Also eine neue Theorie der Pädagogik, die auf das pädagogische Problem der Einwanderung von Menschen reagieren sollte, von denen die Politik sagte: „Die müssen wieder nach Hause“. Es galt ja zunächst die Rückkehroption: Gastarbeiter wurden nicht als Einwanderer akzeptiert, sondern sollten nach einigen Jahren wieder zurückkehren. Das besagte das Rotationsprinzip der Arbeitskräftenwerbung. Also war keine dauerhafte Integration vorgesehen, sondern nur eine „Integration auf Zeit“.

Darüber haben wir uns Gedanken gemacht, und in diesem Zusammenhang kam dann die Einbindung von Manfred Hohmann in ein Projekt der Europäischen Gemeinschaften, so hieß das damals noch. Was in Deutschland „Gastarbeiter“ genannt wurde, um auf die Rückkehrverpflichtung hinzuweisen, hieß in der Kommission der Europäischen Gemeinschaften „Wanderarbeitnehmer“, und darin drückte sich eine andere, offenere Sichtweise aus. Die Kommission hatte eine Richtlinie für die Unterrichtung von Kindern solcher Wanderarbeitnehmer erlassen und bat uns, die Umsetzung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften zu untersuchen und zu bewerten⁴.

In dem Zusammenhang haben wir dann mit Jan Vink aus den Niederlanden und mit dem Franzosen Louis Porcher überlegt, dass weder die Integration auf Zeit noch eine völlige Assimilation eine angemessene Zielsetzung für die Unterrichtung der Kinder von Wanderarbeitnehmern sei. Vielmehr sollte die Sprache und Kultur des Entsendelandes oder Herkunftslandes auch im Bildungssystem des Aufenthaltslandes weiter Gegenstand sein. Dabei konnte an die Vorgabe angeschlossen werden, bei einer „Integration auf Zeit“ komme es auch auf eine „Erhaltung der Rückkehrfähigkeit“ an. Der uns bewegende Grund aber war die gleichwertige Anerkennung der Sprachen und Kulturen von Mehrheitsgesellschaft und zugewanderten Minderheitskulturen. Nicht nur die unendliche Vielfalt der Individuen sei menschenrechtlich zu akzeptieren, sondern auch die Vielfalt ihrer Sprachen und der darin sich ausdrückenden Kulturen.

Eine Rückkehr der Familien in ihre Heimat hat es von Anfang an gegeben. Aus unterschiedlichen Gründen wanderten über viele Jahre hinweg fast so viele Menschen zurück wie neu hinzukamen. Als sich die Arbeitsmarktlage um 1980 verschlechterte, hat man den Gastarbeitern angeboten, den Arbeitnehmerbeitrag, den sie in die Rentenversicherung eingezahlt hatten, zurückzuzahlen. Damit sollten sie sich eine Altersversorgung im Heimatland aufbauen können. Von den Betroffenen wurde das „Hau-ab-Prämie“ genannt.

Remigrationsforschung in der Türkei

Diese Rückkehr in die Türkei war eines unserer Forschungsprojekte Mitte der 1980er Jahre in der Türkei. Was passiert dort eigentlich mit den Familien und Kindern? Reintegrieren sie sich erfolgreich? Die Antwort lautete: Sozial und kulturell Nein, weil sie als „Deuschländer“ von den Einheimischen ausgegrenzt

⁴ Nieke, Wolfgang/Budde, Hildgard/Henscheid, Renate (1982): The Role of the Education System in the Process of Marginalisation of the Second Generation of Migrant Workers. Essen, Brüssel: Bericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaft

wurden. Viele bereuten die Rückkehr, da die Auszahlung der Rentenversicherungsbeiträge mit dem Verbot verbunden war, wieder nach Deutschland einreisen zu dürfen. Im weiteren Verlauf zeigten sich jedoch bei den als Jugendliche Zurückgekehrten überdurchschnittlich viele erfolgreiche Karrieren, vor allem in Form von eigener Geschäfts- und Unternehmensgründungen.

Da wir von Anfang an muttersprachliche wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eingestellt hatten, nahmen wir neben den didaktischen Fragen auch die Lebenssituation der Migranten in ihrer Verbindung zu ihren Herkunftsländern und im Zurechtfinden im neuen Residenzland in den Blick. So konnten wir kulturauthentische Fragestellungen entwickeln und kommunikative Forschung in den je relevanten Sprachen durchführen.

Dabei haben wir dann festgestellt: Zwei Gruppen von Gastarbeiterfamilien hatten so gut wie keine Integrationsschwierigkeiten: Portugiesen und Spanier, auch nicht bei der in großem Umfang stattfindenden Rückkehr. Vor allem bei Familien aus Süditalien und Sizilien fand sich ein auffälliger Befund: Die Schülerinnen und Schüler wurden überproportional häufig in Sonderschulen für Sprach- und für Lernbehinderte überwiesen. Als Ursache fand sich eine mehrjährige Pendelmigration. Die Eltern waren saisonal beschäftigt; so wechselte die gesamte Familie halbjährlich den Wohnort zwischen Deutschland und dem italienischen Herkunftsort, und die Kinder wurden abwechselnd im deutschen und italienischen Schulsystem unterrichtet. Dadurch entstand eine doppelte Halbsprachigkeit mit entsprechenden Verständnisschwierigkeiten in der jeweiligen Unterrichtssteuersprache, die stark von der Alltagssprache abweicht. Das führte in Deutschland zu der häufigen Diagnose einer Sprachbehinderung, die aber nicht somatopsychisch verursacht, sondern allein durch diese Bildungsbiografie zu erklären war. Wenn die Betroffenen dann gegen die Zuschreibung von vermeintlicher Dummheit aufbegehrten, galt das als eine Verhaltensauffälligkeit, die ebenfalls eine Sonderschuleinweisung nach sich ziehen konnte.

Forschungsmethodisch war diese Problematik nur durch Gespräche mit Schülern und ihren Eltern in ihrer jeweiligen Familiensprache aufzudecken. Das lag für die damalige psychologisch orientierte Sonderpädagogik und Schulpädagogik ganz außerhalb des Blickfeldes.

Die forschungsmethodische Relevanz von Familiensprache und Forschenden mit eigener biographischer Zugehörigkeit zeigte sich auch an einer kleinen Variation der üblichen Befragungstechnik. Das Bundesinstitut für Berufsbildung sollte eine Befragung über die Rückkehrbereitschaft von Gastarbeiterfamilien durchführen. Das sollte in der damals üblichen Form geschehen, indem Interviewer an Haustüren klingelten und ihre Fragen stellten. Aus Sicht der damaligen empirischen Sozialforschung war es unerheblich, in welcher Sprache gefragt und geantwortet und von welcher Person das realisiert wurde.

Methodologisch wurde allein auf die Standardisierung der Frage geachtet, um die Antworten nicht durch verschiedene Formulierungen des Items zu beeinflussen. Durch unsere Beratungen wurde die Befragungstechnik dahingehend modifiziert, dass in einer Gruppe von Befragungen deutsche Interviewer in Deutsch fragten und in der anderen Angehörige der jeweiligen Sprachgruppe in der jeweiligen Familiensprache. Die deutsch fragenden Interviewer erhielten ganz überwiegend eine positive Antwort, die in der Familiensprache Fragenden ganz überwiegend eine negative. In einer Nachbefragung stellte sich heraus, dass die auf Deutsch Antwortenden ihre Antwort aus Höflichkeit gegeben hatten, obwohl sie tatsächlich nicht zurückkehren wollten. Die in ihrer Familiensprache Sprechenden antworteten wahrheitsgemäß.

Auf Grund solcher Forschungsbefunde haben wir das Programm einer „Integration auf Zeit“ und vor allem das Rückkehrprogramm kritisiert. Aus heutiger Sicht war diese Kritik aus einem Menschenrechtsverständnis heraus begründet, welches ein Recht auf die Wahl des Aufenthaltsortes einschließt und eine staatliche Verantwortung für das Wohlergehen auch der Menschen, die (noch) keine Staatsbürger sind.

Sozialisations- und Bildungsforschung mit türkischen Familien

Herr Eigenmann meint in seinem Überblicksartikel, ich sei ein Mitarbeiter von Ursula Boos-Nünning gewesen. Das hat er vermutlich geschlossen aus einem sehr viel zitierten gemeinsamen Beitrag über Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher von 1982⁵, den wir aus der Kombination von Soziologie und Bildungswissenschaft formuliert haben. Er war eine Antwort auf einen Diskurs über eine vermutete besonders schwierige Lebenslage der zweiten Generation von Einwanderern, der theoretisch durch Übernahmen aus der US-amerikanischen Einwanderungssoziologie begründet wurde⁶. Daraus wurde eine erhöhte Anomie, Identitätsdiffusion und Suizidneigung durch die individuell unbewältigbare Spannung zwischen den normativen Ansprüchen der Herkunftskultur und der Residenzkultur vermutet, z. B. bei Schrader⁷. Unsere

⁵ Boos-Nünning, Ursula/Nieke, Wolfgang (1982): Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland. In: psychosozial 16. In deutscher Fremde. Zur Lage unserer Gastarbeiter. Gießen, S. 63–90

⁶ den Hollander, Arie (1955): Der „Kulturkonflikt“ als soziologischer Begriff und als Erscheinung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 161 ff.

⁷ Schrader, Achim/Nikles, Bruno/Griese, Hartmut M. (19792): Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.: Athenäum

Überprüfung mit empirischen Daten aus einem kommunikationstheoretisch und biografisch begründeten qualitativen Forschungsdesign konnte für das Feld türkischer Familien im Ruhrgebiet keine dieser Hypothesen bestätigen. Sie fand stattdessen produktive, originelle Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, etwa ein switching zwischen den divergierenden Lebenswelten von Familie einerseits und Schule und den dortigen peer groups andererseits. So war es kategorial auch aus der linguistischen Erforschung von Bilingualen im Umgang mit ihren beiden Sprachen bekannt. Ursula Boos-Nünning hat diesen Forschungsansatz ausdifferenziert und umfassend fortgeführt.

Der Grund für diese Differenz in den Forschungsergebnissen liegt in der Differenz der gewählten Paradigmen. Die Migrationssoziologie folgte seinerzeit noch einer quasi naturwissenschaftlichen Tradition seit Durkheim und suchte in möglichst zusammenfassenden abstrakten Kategorien – Klasse, Schicht und damit verbundener materieller Lebenslage – nach bivariaten Korrelationen. Diese wurden dann zu Aussagen über die Kausalwirkung von sozialer Lage oder Staatsbürgerschaft auf die individuelle Lebenslage und ihre Probleme. Eigentlich war das ein rein hypothetischer Vorgang, wurde oft aber faktisch sofort kausal, ohne dass die Kausalrichtung und konfundierende Variablen geprüft wurden. Wir dagegen verwendeten den damals noch wenig geläufigen Ansatz der qualitativen Sozialforschung mit Erhebung der subjektiven Deutungsmuster und Handlungsroutinen, der sozialen Praxis. Diese Studien ergaben qualitativ neue und andere Einsichten, waren aber zunächst nicht repräsentativ für die jeweilige Grundgesamtheit aller Migrantinnen und Migranten oder die Gruppe aus der Türkei, sondern lieferten Typen im Sinne von Max Webers Vorschlag. Damit verbunden war ein Blick auf das, was damals Kultur heißen durfte und heute als Milieu oder Lebenswelt bezeichnet würde, also auf das Ingesamt der Deutungsmuster in einer Sozietät, einer Familie, einer Gruppe von Sprechern einer Sprache etc. Das orientierte sich an den Ansätzen einer „Ethnographie des Inlandes“, also einer Anwendung von Forschungsmethoden der kulturvergleichenden Anthropologie oder Ethnologie auf die Situation von kulturell und damit kommunikativ gegebenen Verständnisproblemen einer Forschungsperson im Blick auf Erklärungen und Praktiken von Angehörigen einer ihr fremden Lebenswelt. Nötig war also eine genaue Reflexion der versuchten Interpretationen durch kommunikative Validierung (mit den Befragten oder Untersuchten), sonst blieben diese Interpretationen in einem erkenntnistheoretischen Irrtum befangen: der Projektion des Gesehenen und Aufgenommenen aus den Deutungsselbstverständlichkeiten der eigenen Lebenswelt auf den Forschungsgegenstand. Das wurde seinerzeit Margaret Mead vorgeworfen, die auch in der Erziehungswissenschaft viel gelesen wurde.

In der Konsequenz dieses Forschungsansatzes ist es geboten, nicht von Migranten, Ausländern, Gastarbeitern, nicht von der Zuschreibung zu einem

Herkunftsstaat (Türken) oder zu einer Großreligion (Islam) zu reden, sondern die Lebenswelten genau zu untersuchen. Diese konstituieren sich weit unterhalb dieser hochaggrierenden sozialen Kategorien. Dabei haben wir von Anfang an gesehen, dass sich diese Lebenswelten unter den Bedingungen einer offiziell nicht gewollten Einwanderung schnell veränderten und eigenständige neue Deutungen erzeugten, mit denen diese unkomfortable Lebenslage originell und produktiv bewältigt wurde, ohne in das binäre Schema von Akkulturation (falsch als Integration bezeichnet) und Segregation zu passen.

Für das Anliegen, das sich seinerzeit als Interkulturelle Pädagogik herausbildete, entstand daraus die Aufgabe, sich von einer Förderpädagogik für Zugewanderte weiterzuentwickeln zu einer obligatorischen Allgemeinbildung für alle. Die Ziele dabei: zu einem akzeptablen Zusammenleben von Lebenswelten zu kommen, welche die bisherige Pluralität der Lebensformen und Deutungsmusterhorizonte wesentlich erweitert. Die Zielgruppe dieser Interkulturellen Pädagogik war und ist nicht die Gruppe der Zugewanderten, sondern vor allem die Gruppe der deutungsdominanten Mehrheit ohne eine solche Wanderungsgeschichte.

Umgang mit dem Islam

Mit der Zuwanderung von Gastarbeiterfamilien aus der Türkei kam eine Lebenswelt neu in die Gesellschaft Westdeutschlands, die bis dahin unbekannt war. Das Pluralismusebot des Grundgesetzes bezog sich nur auf die christlichen Konfessionen und das Judentum, und nun war es auf die Ausprägung des kemalistisch geprägten sunnitischen Islams anzuwenden. Hier entstand eine Differenz der gelebten Religion in den Familien und den Moscheevereinen gegenüber dem laizistisch ausgerichteten Islam in der Türkei selbst, wo das Kopftuchtragen für geschlechtsreife Mädchen und Frauen in der Öffentlichkeit, vor allem an Schulen und Universitäten, untersagt war. In Deutschland bestanden jedoch manche Imame und die Familien darauf und ließen sich durch Hinweise auf die offizielle Position der staatlichen Religionsbehörde in der Türkei nicht beirren. Wir hatten also zwischen der offiziellen Version und Theologie des Islam in der Türkei und dem gelebten Volksglauben in den hiesigen Moscheevereinen und Familien zu unterscheiden.

Das war für mich der Einsatzpunkt zur Weiterentwicklung der ersten, noch vagen Konzepte von multikultureller und interkultureller Erziehung, die das Ziel der gleichwertigen Anerkennung aller Kulturen in einer Gesellschaft hatten. Eine solche Anerkennung muss auch Elemente akzeptieren, die den je eigenen Wertüberzeugungen widersprechen. So sieht es das Konzept der Toleranz in Europa nach den Religionskriegen vor: Es geht um ein Aushalten solcher Wertkonflikte, nicht um ein gleichgültiges Gewährenlassen. Das war

zu verbinden mit dem Grundgedanken der grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Kulturen – und Religionen sind Bestandteil von Kultur – ungeachtet aller Rangordnungsversuche, etwa nach Modernität oder Funktionalität.

In diesem Sinne erschien uns der Islam nicht bedrohlich, wir bewerteten ihn nicht als vormodern, sondern er war uns eine zu achtende Religion. Das Ärgeris erregende Kopftuchgebot für muslimische Frauen kann in einer solchen Perspektive kulturtheoretisch und kulturhistorisch mit vergleichbaren Praktiken in der christlichen Kultur in einem übergreifenden Zusammenhang gesehen werden, etwa mit dem Habit katholischer Nonnen oder dem Verhüllungsgebot für unverheiratete Frauen in vielen lokalen Lebenswelten. Einmal habe ich fünf Stunden mit dem WDR 5⁸ auf der Kölner Domplatte gestanden und hatte mit einer Kollegin aus dem Bereich der Gestaltenden Kunst über die Ausdrucksformen und Sinngebungen des Kopftuchs in verschiedenen Zeiten und Lebenswelten zu diskutieren. Das relativierte die Auffassung, dass das Kopftuchgebot für muslimische Frauen immer gegen ihr eigenes Interesse durchgesetzt werde und ein Zeichen für ihre Unterordnung unter die Dominanz des Mannes sei.

In der Gegenwart sind allerdings andere Symbolisierungen dafür dominant geworden, wenn Islamisten das Kopftuch als Zeichen ihrer Version des Islam interpretieren und das Gebot kompromisslos einfordern. Nun wird es erforderlich, für das Zusammenleben in einer Großgesellschaft, bei aller Pluralität, die Beachtung von Basisnormen einzufordern, ohne welche dieses Zusammenleben nicht möglich ist. Dafür werden übereinstimmend die Menschenrechte in der Fassung der UN-Menschenrechtskonvention als Orientierung genommen, wie sie etwa im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland konkretisiert sind.

Theoriebildung und Resonanz

Zur Evaluation der Richtlinie der Kommission der Europäischen Gemeinschaften über die Unterrichtung der Kinder von Wanderarbeitnehmern haben wir 1982 eine Studie über die Marginalisation und Pauperisation der Zweiten Generation in den Mitgliedstaaten vorgelegt⁹.

Das Konzept der Marginalisation wurde von Robert Park¹⁰ übernommen und modifiziert. Es beschreibt die Strukturlage und Lebenslage von Migranten

⁸ Der Westdeutsche Rundfunk veranstaltete Radio-live-Sendungen aus dem Übertragungswagen mit Publikumsbeteiligung.

⁹ Nieke, Wolfgang/Budde, Hildegard/Henscheid, Renate (1982): *The Role of the Education System in the Process of Marginalisation of the Second Generation of Migrant Workers*. Essen, Brüssel: Bericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaft

¹⁰ Park, Robert Ezra (1928): *Human migration and the marginal man*. In: *American Journal of Sociology*

in einer Konfliktlage zwischen Herkunftslebenswelt und Integrations- und Assimilationserwartungen und -zwängen in der Residenzgesellschaft und ihrer Dominanzkultur. Die damit angesprochene Randposition ist eine Raummetapher in einer räumlich konzeptualisierten Gesellschaft mit Ungleichheit erzeugenden Relationen (oben – unten; Zentrum – Peripherie). Der gegenwärtige Diskurs fasst das kommunikationstheoretisch als *strukturelle Diskriminierung*¹¹, also eine solche, die nicht absichtlich von den Akteuren praktiziert wird, aber abwertende und ausgrenzende Effekte hat. Marginalisation beschreibt die nicht zugestandene Inklusion, also die Exklusion, etwas anders als dieser Dual: In der Außenperspektive ist es so etwas wie eine ungnädige Duldung: „Naja, ihr seid nun einmal da, aber so richtig schön ist das nicht, dass ihr da seid“. In der Innenperspektive der Subjekte ist es die kognitive Dissonanz zwischen den Kulturen. Sie wird entweder ausgehalten, weil die Herkunftskultur weiterhin wesentlich für die Identität bleibt, oder in einem Prozess von Akkulturation aufgegeben, um durch diese Anpassung nicht mehr diskriminierbar zu sein. Dabei wird deutlich, dass die soziale Positionierung von Zuwanderern in der Residenzgesellschaft nicht rein strukturell und machanalytisch beschrieben werden kann. Die Lebenslage der Betroffenen kann nur relevant erfasst werden, wenn dabei die lebensweltliche Orientierung, also die Kultur explanativ mit einbezogen wird.

Sowohl über unsere Kontakte zu den niederländischen Kollegen als auch später über die Rezeption von Stuart Hall durch Georg Auernheimer¹² erweiterte sich die Perspektive auf die strukturelle Diskriminierung von sprachlichen und kulturellen Minderheiten in den europäischen Staaten. Die Gruppen in den Niederlanden oder Großbritannien waren keine Wanderarbeitnehmer, sondern Staatsbürger, die nach dem Rückzug der Kolonialstaaten aus den Kolonien die Option hatten, in diese einzuwandern. Diese Gruppe von Zuwander:innen war den Einheimischen rechtlich zwar ganz gleichgestellt, wurde im Alltag trotzdem ähnlich diskriminiert wie Zuwanderer mit ausländischer Staatsbürgerschaft. Damit wurde deutlich, dass der Rechtsstatus als ausländische Staatsbürger:in nicht das wesentliche Kriterium für Benachteiligung, Ausgrenzung und Verachtung sein konnte, sondern nach anderen Gründen gesucht werden musste. Bei der Übertragung dieser Einsicht auf die Situation in Deutschland kamen die farbigen Deutschen in den Blick, die bis dahin weithin unthematisiert waren. Das zeigte ein weiteres Diskriminierungskriterium zu Staatsangehörigkeit,

¹¹ So haben wir es in dem Beitrag von 1982 auch schon bezeichnet, ohne das allerdings in diesem Kontext auszuführen (Behandlung vermuteter behandlungsbedürftiger, migrationsinduzierter psychischer Krankheitsbilder).

¹² Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sprache und Kultur, verstanden als Lebenswelt, nämlich das, was im Englischen ganz selbstverständlich als *race* bezeichnet wurde. Damit wurde diese Form der Diskriminierung als Rassismus fassbar. Der Fachdiskurs vermied jedoch den durch den nationalsozialistischen Gebrauch diskreditierten Terminus „Rasse“ und beschrieb die soziale Diskriminierungspraxis als Zuweisung zu einer „Ethnie“. Das meint das Insgesamt von „Rasse“, Sprache, Kultur, Religion, auf das sich Eigen- und Fremdzuschreibungen beziehen. Im Blick auf eine solche ethnische Diskriminierung – z. B. „die Türken“ – sprach Stefan Gaitanides dann von „Kulturrassismus“.

Aus dem Grundgedanken der Erweiterung des Pluralitätsgebots des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland von den traditionellen Religionen auf grundsätzlich alle Weltreligionen und nichtreligiösen Weltanschauungen entstand die Orientierung einer multikulturellen Gesellschaft. Diese akzeptiert nicht nur die Vielfalt der Lebenswelt, sondern bejaht sie auch als Wert. Die philosophische Grundlage dafür war der erkenntnistheoretische Relativismus des Historismus und der Ethnologie, den ich in den frühen 1990er Jahren ethisch konkretisierte und auf Wertkonflikte im Schulalltag anwendete¹³. Um in einer Situation von Wertkonflikten handeln zu können, wenn es keine von allen akzeptierten Werte, keine „Leitkultur“ gab und geben sollte, brauchte es ein formales Entscheidungsverfahren, das ich von Karl Otto Apel entnahm: das Apriori der Kommunikationsbereitschaft, d. h. eine allgemeine Verständigungsbereitschaft. Darauf können interkulturelle Diskurse mit speziellen Stützungen der Argumentation aufbauen¹⁴. Das ist die konzeptuelle Basis für das von mir vorgeschlagene Ordnungsmodell von zehn Zielen für eine interkulturelle Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung. Diese zehn Ziele sind seither in breiter Form rezipiert worden und – etwa für den Leistungskurs Pädagogik an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen – zum Unterrichtsstoff gemacht worden. Ein solches Ordnungsmodell kann nicht, wie es für alle didaktischen Konzeptionen gilt, richtig oder falsch, sondern nur unterschiedlich begründet sein, so dass es allgemein akzeptabel ist oder eben auch nicht.

¹³ Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden, VS-Verlag, 3. erw. Aufl. (zuerst: 1995)

¹⁴ Dabei unterscheidet sich mein Ansatz grundlegend von anderen, etwa den interreligiösen Dialogen und Habermas. Denn ich beziehe so die axiomatischen Geltungsbegründungen mit ein, und diese interkulturellen Diskurse können virtuell und stellvertretend geführt werden.

Phasen und Periodisierung des Diskurses

Ein zweites Ordnungsmodell wurde weithin und anhaltend rezipiert, und selbstverständlich auch kritisiert: der Vorschlag einer Zeitablaufseinteilung der Entstehung und Weiterentwicklung des Diskurses über die multikulturelle Gesellschaft und die pädagogische Antwort darauf – die Interkulturelle Erziehung und Bildung¹⁵. Das Verfahren entspricht der Periodisierung in der Geschichtswissenschaft, und solche Vorschläge sind immer Vereinfachungen zum Zwecke einer Übersicht und besseren Erinnerbarkeit. Sie sind nicht wahr oder falsch, sondern können nur nach ihrer Brauchbarkeit für diese beiden Zwecke beurteilt werden.

Kulturbegriff

Die Aufgabe war, Mehrheiten und Minderheiten – in einer sich als dauerhaft und als solche wertvoll verstehenden multikulturellen Gesellschaft – auf einen respektvollen Umgang miteinander im Sinne des Pluralismusgebots europäischer Staaten mental vorzubereiten. Das führte zu einer Konzeptualisierung von Interkultureller Bildung als Allgemeinbildung, die sich von angelsächsischen Ansätzen einer „multicultural education“ unterschied. Konzepte der multicultural education zielen auf eine additive Pluralität von Sprachen und in ihr aufgehobenen Kulturen, verstanden als Lebenswelten bei Anerkennung von Zugehörigkeit und Vielfalt. Interkulturelle Bildung war von der Zielsetzung geprägt, darüber hinaus zu einem gegenseitigen Verständnis zu kommen, bis hin zu der Möglichkeit, Elemente der so vertieft kennengelernten anderen Kulturen in die eigene Weltorientierung zu übernehmen. Der Ausgang war dabei offen gedacht: Es mochte bei der Vielfalt miteinander existierender Lebenswelten bleiben; es mochte aber auch zu einer Gesamtkultur der Diversität kommen, in

¹⁵ Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, H. 4/1986, S. 462–473. Kritisch dazu: Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann. Diese Kritik habe ich versucht, in die Erweiterung und Modifikation dieses Ordnungsvorschlages aufzunehmen: Nieke, Wolfgang (2020): Interkulturelle Pädagogik als Möglichkeit für den Umgang mit kulturbedingten Konflikten. In: Baros, Wassilios/Jobst, Solveig/Gugg, Ricarda/Theurer, Thomas (Hrsg.): Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft. Kritische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Frankfurt: Lang, S. 33–55

welcher die Vielfalt sich in der individuellen Ausprägung der Lebensführung eines jeden Einzelnen realisieren könnte¹⁶.

Dafür musste ein spezifischer und für das Anliegen geeigneter Begriff von Kultur expliziert werden. Die Begriffsverwendung des Terminus „Kultur“ im Deutschen ist sehr weit und zerfällt in widersprechende Bedeutungen. Ich schlug dafür in Anlehnung an Greverus eine Definition vor, der kaum widersprochen wurde, die also offenbar plausibel ist: „Kultur ist das Ingesamt der Orientierungsmuster einer Sozietät“. Das ist anschlussfähig an die Auffassung von Kultur in der Kulturanthropologie und Ethnologie und an die Kulturphilosophie von Ernst Cassirer. Die Definition ist nicht auf Sprache und Symbol beschränkt, sondern umfasst auch soziale Praktiken (Rituale) und die materiellen Manifestationen dieser Orientierungsmuster wie Kunst, Architektur, Möbel etc. Diese Definition erlaubt des Weiteren eine Verbindung zum Konzept der Lebenswelt von Alfred Schütz, was eine Gleichartigkeit von Zuwanderungskulturen und den einheimischen Lebenswelten zu denken erlaubt. Aktuelle Anschlüsse gibt es zu Jürgen Habermas im ersten Kapitel von *Glaube und Wissen* und zu Michael Tomasellos *Theorie der Menschwerdung*.

Dieser Theorievorschlag wurde von vielen als hilfreich aufgegriffen, blieb aber auch nicht ohne Kritik. Jede Verwendung eines Begriffs wie Kultur, der eine schematische Zuschreibung von Merkmalen auf eine Person ermöglicht, kann zur Diskriminierung verwendet werden, also auch die Rede von Kultur und Kulturen, denen jemand zugehörig sein soll oder will. Deshalb wurde gefordert, auf den Begriff von Kultur in Soziologie und Bildungswissenschaft ganz zu verzichten. Also darauf ebenso zu verzichten, wie auf das biologische Konstrukt menschlicher Unterrassen, um einer solchen Diskriminierungspraxis nicht auch noch wissenschaftliche Sprach- und Denkmittel zur Verfügung zu stellen. Das stand in der Denktradition des Dekonstruktivismus. Dessen Anliegen ist die ideologiekritische Macht-Analyse von sprachlich gefassten Weltorientierungen, die machtausübend wirken, ohne dass die Nutznießer als Agenten dabei sichtbar werden. Diese Denktradition ist in der gegenwärtigen Bildungswissenschaft, vor allem in der Bildungsphilosophie, vorherrschend. Sie lässt sich als Weiterentwicklung der Machtkritik verstehen, die 1967 von der Kritischen Theorie der Gesellschaft der Frankfurter Schule in die Bildungsphilosophie übernommen worden ist. Der Verzicht auf jedwede

¹⁶ Nieke, Wolfgang (2010): Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik? In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 117–126.

Gruppenzuordnung in der Personwahrnehmung, um jede Diskriminierung zu vermeiden, ist auch der Grundgedanke im Konzept einer bedingungslosen Anerkennung von Vielfalt, von Diversität. Dabei ist dann die Kulturzugehörigkeit – zumeist gefasst als ethnische Zugehörigkeit – nur eine von mehreren aufzugebenden Zuschreibungen, mit denen bisher oft Diskriminierungen verbunden sind: Geschlecht, Behinderung, Krankheit, Alter. Die bisherige Interkulturelle Pädagogik wäre dann in eine diversitätssensible Pädagogik zu überführen. Das habe ich später getan¹⁷.

Warum muss ich gegen den Mainstream, warum halte ich am Kulturbegriff fest? Es gibt da ja viele Kritiker. Und mein Argument, den Kulturbegriff zu brauchen ist: Ich kann Menschen, weder wissenschaftlich noch in praktischer Interaktion, nicht erfassen, nicht verstehen, wenn ich nicht verstehe, was für einen Deutungsmusterhintergrund sie haben. Die Verwendung des Terminus „Kultur“ ist in einem theoretischen Kontext zur Analyse von Diskriminierungen auf Grund von ungleichen Machtverhältnissen anders als in der Alltagskommunikation zu eben dieser realen Diskriminierung, indem etwa mit bestimmten Kulturgegenstands-Bezeichnungen – der Türkei, der Islam u. ä. – eine abwertende Konnotation verbunden wird. Das darf nicht verwechselt werden. Um dieser Gefahr zu entgehen, bedarf es einer reflexiven Professionalität, die diese Verwechslungsgefahr im Auge behält und expliziert thematisiert.

Anschlüsse zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, neuere Entwicklungen

Die Interkulturelle Pädagogik ist in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in der *Sektion für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft* als Kommission repräsentiert. Mein langjähriger Beitrag in diesem Kontext war die gleichzeitige Mitgliedschaft in der Kommission Bildungsphilosophie der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft; für diese Kommission und Sektion habe ich einige Jahre als Sprecher fungiert. Die gemeinsame Thematik in der Interkulturellen Pädagogik und der Bildungsphilosophie war und ist der Begriff der Kultur. Und zwar sowohl aus erkenntnistheoretischer Sicht: als Frage der Relativität und Gleichwertigkeit, wie auch aus machtanalytischer und machtkritischer Sicht.

Im Bereich der Sozialpädagogik scheint mir gegenwärtig der machtkritische Diskurs zu dominieren. Dementsprechend wird der Kulturbegriff nur indirekt verwendet, wenn ohne diese Differenzmarkierung nicht auszukommen

¹⁷ Ebd.

ist, etwa in der Thematisierung von islamischen Trägern der Jugendhilfe oder in der Ablehnung von religiösen Orientierungen als „islamistisch“. Es finden sich Entsprechungen zur schulischen Interkulturellen Pädagogik in Konzepten, die sich auf sprachlich und lebensweltlich von der Dominanzkultur differenzierenden Adressaten-Gruppen beziehen. Der in dem Konzept einer Interkulturellen Pädagogik enthaltene Allgemeinbildungsauftrag für die Angehörigen der Dominanzkultur findet sich in der außerschulischen Bildung in der Konkretion von Antirassismus-Trainings.

Mein Vorschlag für eine Interkulturelle Pädagogik als politische Allgemeinbildung zu einem vernünftigen Zusammenleben auch bei unterschiedlichen Weltanschauungen (Kulturen) wurde in der Sozialpädagogik kaum beachtet. Das könnte dadurch bedingt sein, dass das Werk in einer Reihe *Schule und Gesellschaft* erschien und dass die dort erörterten paradigmatischen Beispiele von Wertkonflikten und Möglichkeiten des Umgangs damit aus der Schulrealität aufgenommen worden sind.

Kulturrelativismus und seine Überwindung durch die Konvention der Menschenrechte und das Prinzip der situativen Geltung von Normen

Dem von mir entwickelten Konzept von Interkultureller Bildung ist oft vorgeworfen worden, es sei grundsätzlich inakzeptabel, weil es kulturrelativistisch argumentiere, und ein solcher Relativismus sei unmöglich und abzulehnen. Micha Brumlik hat das einmal so konkretisiert: Wenn alle Kulturen als gleichwertig anerkannt werden müssten, dann müsste auch der Nationalsozialismus, verstanden als eine Kultur, anerkannt werden, und das sei eine inakzeptable Konsequenz dieses Ansatzes.

Ich habe dann argumentiert mit dem Diskursstand, der erkenntnistheoretischen Einsicht der Kulturanthropologie der damaligen Zeit, nämlich: „Wir haben kein kulturuniversal akzeptiertes Kriterium, nach dem wir die Kulturen in verschiedene Wertigkeiten einteilen können und dürfen“. Darin liegt die Begründung für die Annahme der Gleichwertigkeit aller Kulturen in dem normativen Konzept der Akzeptanz multikultureller Gesellschaften und in der darauf antwortenden Interkulturellen Pädagogik. Das habe ich den „agnostizistischen Wertrelativismus“ genannt: Er bezieht sich nicht auf alle Elemente von Kultur, sondern nur auf die nicht weiter empirisch und logisch prüfbareren Axiome der Weltanschauungen, also die Werte. Mit Agnostizismus habe ich mich schon sehr früh im Philosophischen Wörterbuch beschäftigt¹⁸.

¹⁸ Artikel Agnostizismus, in: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1 (A-C), 1971. Basel: Schwabe Verlag

Der Begriff bezeichnet die erkenntnistheoretische Einsicht, dass es Fragen gibt, die grundsätzlich nicht eindeutig beantwortet werden können, was in der Philosophiegeschichte an den Gottesbeweisen demonstriert wurde: Es ist weder möglich zu beweisen, dass es einen Gott gibt, noch, dass es ihn nicht gibt. Da es aber nicht möglich ist, nicht zu handeln, müssen Menschen sich an Werten orientieren, die sie für gültig halten können. Deshalb gibt es viele Versuche, den Wertrelativismus zu überwinden, die ich in Kapitel 4.3 in *Interkulturelle Erziehung und Bildung* erörtert habe. Der von den Meisten akzeptierte Weg ist der Konventionalismus der Menschenrechte. Diese sind zwar nicht kulturuniversal oder anthropologisch begründbar – im Gegenteil, sie werden in postkolonialistischen Diskursen oft von Nichteuropäern als inakzeptable Dominanzkultur zurückgewiesen. Aber es gibt doch eine weltgemeinschaftliche Übereinkunft in Form der UN-Konvention über die Menschenrechte. Sie können für Handlungskonflikte, die aus Wertkonflikten entstehen, einen Maßstab zur Entscheidung über das zu Akzeptierende und Nichtakzeptable liefern. Das ist auch möglich, ohne die universale Gültigkeit dieser Wertbasis akzeptieren zu müssen, wenn das Prinzip der situativen Geltung von Normen akzeptiert wird. Damit sage ich: Dadurch, dass wir jetzt in einer bestimmten Situation sind, müssen wir festlegen, welche Normen denn in der Situation gelten, also in der Schule zum Beispiel. Und dann kann es unter Umständen sein, dass man den Niqab mit dem Sehschlitz ablegen muss, weil es notwendig ist, dass die Leute sich in institutionell gerahmten Situationen wie der Schule ins Gesicht schauen müssen. Das ist keine Abwertung der Kultur, sondern das ist eine pragmatische Entscheidung: Hier ist das nötig. Das heißt aber nicht, dass ich den Niqab an sich ablehne und das, was an religiöser Symbolik damit ausgedrückt wird. Ich müsste es aber ablehnen, wenn der Niqab nicht religiös wäre, sondern wenn er nur Ausdruck eines Patriarchats wäre und damit dem Menschenrecht der Gleichheit widerspräche. Das wäre dann die Ideologiekritik an solchen Elementen. Also, das war dieser Kippunkt um 1980, und ich sehe seitdem eine ganze Reihe von Einwänden gegen die Position, aber ich finde nicht, dass die Position bisher dadurch widerlegt wäre.

Neue Aufgaben und Herausforderungen für Bildung in Theorie und Praxis

Die große Herausforderung, die ich im Augenblick für die Pädagogik sehe, ist der weltweit große Zulauf zu populistischen politischen Orientierungen mit stark zunehmender feindseliger Intoleranz gegenüber Andersdenkenden und Zugewanderten. Damit wird das formaldemokratische Prinzip, dass sich die Bürger:innen ihre politische Führung wählen, zwar nicht in Frage gestellt. Eine Demokratie, die sich an den Menschen- und Bürgerrechten orientiert, braucht

aber darüber hinaus eine politische Kultur der allgemein tolerierten Meinungsvielfalt. Erklärungen für rechtspopulistische Anfälligkeit gibt es einige. Sie verwenden zumeist mechanistisch gedachte Ursache-Wirkungs-Modelle, wonach äußere Umstände das Denken und Werten der Menschen determinieren. Möglicherweise sollte aber auch auf die Bildung und ihre Auswirkung auf das politische Meinen und Handeln geschaut werden. Dazu habe ich einen Vorschlag gemacht, solche Orientierungen als kognitive Überforderung zu begreifen¹⁹. Wenn Menschen mit der Komplexität und zu schnellen Veränderung in ihren Umwelten kognitiv überfordert sind, suchen sie hinreichend einfache Sinngebungen, die für sie plausibel sind, und weisen dann alle Einwände gegen mögliche Irrtümer dieser Simplifizierungen hoch affektiv aufgeladen zurück.

Die Aufgabe angesichts dieses Befundes besteht in einer praktikablen Antwort darauf, dass vermutlich die Hälfte der Bürger:innen mit den Anforderungen an ihr Mitwirken in einer Demokratie kognitiv überfordert sein könnten. Diese erfordert nicht nur Wahlen von Personen oder programmatischen Lagerparteien, sondern erwartet auch eine begründete Meinungsbildung in Sachfragen, die entschieden werden müssen. Für die Bildungspraxis und die Bildungswissenschaft ist das eine Aufgabe der Allgemeinbildung. Sie umfasst mehr als die übliche politische Bildung und bezieht alle Bereiche institutionalisierter Bildungsangebote ein, nicht nur die Schule, deren Auftrag eine obligatorische Allgemeinbildung für ausnahmslos alle ist. Der Blick ist also auf die vorschulische Bildung, die außerschulische Bildung und die Erwachsenenbildung zu richten. Hinzu kommen die Informationsmedien, deren unterschwellige Bildungswirkung durch das inzidentelle Lernen kaum überschätzt werden kann. Hier ist mehr bildungswissenschaftliche statt der bisher dominierenden bildgestaltenden und narrativen Fachkompetenz gefragt. In einer inhaltsübergreifenden Perspektive kommt es darauf an, ein mental leicht fassliches Überblickswissen über die Zusammenhänge der politisch gestaltbaren Welt so anzubieten, dass es von möglichst Vielen abrufbar in ihre Erinnerung eingefügt werden kann. Dazu gehört wesentlich ein Zugang zu den nichtanschaulichen Zusammenhängen der Rechtssphäre. Diese konstituieren den Rechtsstaat und begrenzen politisch immer leicht mögliche missbräuchliche Willkür. Viele Politikfelder sind determiniert durch interdependente Kausalzusammenhänge, die unsichtbar und nur durch abstrahierende Modelle erfassbar sind, etwa die Fragen von sozialer Gerechtigkeit oder dem globalen

¹⁹ Nieke, Wolfgang (2002/2012): Das Fremde als Bedrohung des Eigenraums. Kognitive Überforderung oder Rationalisierung von Vernichtungsphantasien. In: Ders: Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–120

Klimawandel und Artenschutz. Hier bleiben Anschauung und Erfahrungslernen unzulänglich. Erforderlich sind didaktische Vereinfachungen auf das Wesentliche und veranschaulichende Schemata zum Verständnis solcher interdependenten Zusammenhänge. Ohne einen Zugang zum „langsamen Denken“ anstelle der schnell zugreifenden Alltagsintuition (Kahneman²⁰) ist eine solche politische Demokratie-Kompetenz nicht zu erreichen.

Daran arbeite ich derzeit in einer theoretischen Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten für eine solche politische Allgemeinbildung.

²⁰ Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken – langsames Denken. München: Siedler

Verzeichnis der in den Interviews erwähnten Personen¹

Althusser, Louis: 1918–1990, französischer Philosoph des Marxismus und der Diskursanalyse

Apel, Karl Otto: 1922–2017, (Sprach-)Philosoph und Diskursethiker, Universität Frankfurt/M.

Apeltauer, Ernst: Professur für Deutsch als Fremdsprache, Universität Flensburg

Bade, Klaus: Professur für Neueste Geschichte, Universität Osnabrück

Bohnsack, Ralf: Professur für Bildungsforschung, FU Berlin, Begründer der rekonstruktiven Sozialforschung und der dokumentarischen Methode

Bourdieu, Pierre: 1930–2002, Professur für Kulturosoziologie, École Pratique des Hautes Études, Paris

Brumlik, Micha: Professur für Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt/M.

Bukow, Wolf-Dietrich: Professur für Erziehungs- und Kulturosoziologie, Universität Köln

Böhm, Winfried: Professur für Pädagogik, Universität Würzburg

Börsch, Ekkehard: Professur an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

Cassirer, Ernst: 1874–1945, Professur für Philosophie an der Universität Hamburg, im Exil an den Universitäten Oxford, Göteborg, Yale und Columbia, New York

Damanakis, Michael: 1985–1994 Professur an der Universität Ioannina; ab 1994 Universität Kreta

Esser, Hartmut: Professur für Soziologie und Wissenschaftstheorie, Universität Mannheim

Faulstich-Wieland,

Hannelore: Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulpädagogik, Universität Hamburg

Filsinger, Dieter: Professur für sozialwissenschaftliche Grundlagen, Sozialpolitik und Evaluation, HTW Saar

Foucault, Paul-Michel: 1926–1984, Professur für Geschichte der Denksysteme am Collège de France, Paris

Fraser, Nancy: Professur für Politikwissenschaften und Philosophie, New School, New York

¹ Genannt wird i.d.R. die zuletzt innegehabte Professur

Gadamer, Hans-Georg:

1900–2002, Philosoph, Begründer einer universalen Hermeneutik, Universität Heidelberg

Glowka, Detlef: 1934–2020,

Professur für Allgemeine Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Münster

Gogolin, Ingrid: Professur für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Greverus, Ina-Maria: 1929–2017, Volkskundlerin und Anthropologin, Universität Frankfurt/M.

Hagemann-White, Carol: Professur für Allgemeine Pädagogik und Frauenforschung, Universität Osnabrück

Hall, Stuart: 1932–2014, britischer Soziologe, Hauptvertreter der Cultural Studies am Centre for Contemporary Cultural Studies der Universität Birmingham

Haller, Ingrid: Professur für pädagogische Soziologie am Lehrstuhl für Migrationssoziologie und interkulturelle Kommunikation, Universität Kassel

Hansen, Georg: Professur für Interkulturelle Erziehungswissenschaft an der FernUniversität Hagen (zuvor Universität Münster)

Haug, Frigga: Soziologin und Philosophin

Haug, Wolfgang Fritz: Philosoph und Verleger (Argument-Verlag)

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: 1934–2004, Professur für Soziologie, Universität Zürich

Hohmann, Manfred: 1934–2012, Professur für Allgemeine Pädagogik, Universität Essen

Honneth, Axel: Professur für Philosophie, Frankfurter Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt/M.

Horstkemper, Marianne: Professur für Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Universität Potsdam

Karakaşoğlu, Yasemin: Professur für Interkulturelle Bildung, Universität Bremen

Klafki, Wolfgang: 1927–2016, Professur für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg

Krüger, Bernd: 1941–1997, Dr. päd., 1971–1984 Lehre und Forschung an der PH/Universität Münster zu Geschichte, Theorien und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Interkultureller Pädagogik

Leontjew, Alexei Nikolajewitsch: 1903–1979, Psychologe der sog. Kulturhistorischen Schule, Universitäten Moskau, Charkow, Leningrad

Liebe-Harkort, Klaus: Professur für Deutsch/Deutsch als Fremdsprache, Universität Bremen

Luhmann, Niklas: 1927–1998, Soziologe der Systemtheorie, Universität Bielefeld

Lutz, Helma: Professur für Frauen- und Geschlechterforschung, Universität Frankfurt/M. (zuvor 1999 bis 2007 in Münster tätig)

Mecheril, Paul: Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Migration, Universität Bielefeld

Merkens, Hans: Professur für Empirische Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin

Nauck, Bernhard: Professur für Allgemeine Soziologie, Universität Chemnitz

Neumann, Ursula: Professur für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Nohl, Arndt-Michael: Professur für Erziehungswissenschaft, Universität der Bundeswehr, Hamburg

Oevermann, Ulrich: Professur für Soziologie und Sozialpsychologie, Universität Frankfurt/M.

Park, Robert Ezra: 1864–1944, Migrationsforscher, Begründer der Chicagoer Schule der Soziologie

Pongratz, Liselotte: 1923–2001, Professur für Soziologie und Kriminologie, Universität Hamburg

Pöggeler, Franz: 1926–2009, Professur für Erwachsenenbildung, Freizeit- und Erlebnispädagogik, Universität Aachen

Quensel, Stefan: Professur für Resozialisation und Rehabilitation, Universität Bremen

Radtke, Frank-Olaf: Professur für Erziehungswissenschaften, Universität Frankfurt/M.

Reich, Hans H.: 1939–2019, Professur für Deutsch/Deutsch als Fremdsprache, Universität Koblenz-Landau

Ruhloff, Jörg: Professur für Allgemeine und historische Erziehungswissenschaft, Universität Wuppertal

Rüttenauer, Isabella: 1909–2007, Professur für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Münster

Scherr, Albert: Professur für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaften, Pädagogische Hochschule Freiburg

Schiffauer, Werner: Professur für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie, Europa-Universität Frankfurt/Oder

Schmidtke, Hans-Peter: Professur für Interkulturelle Pädagogik, Universität Oldenburg

Schulte, Axel: Professur für Politikwissenschaft, Universität Hannover

Schütz, Alfred: 1899–1959, Philosoph und Soziologe, Begründer der phänomenologischen Soziologie, Professur für Soziologie und Sozialpsychologie, New School for Social Research, New York

Seus, Lydia: Professur für Soziologie mit Schwerpunkt Kriminologie, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Staub-Bernasconi, Silvia: Professur für Sozialarbeitswissenschaften, TU Berlin

Storz, Henning: Professur für Politikwissenschaft, FH Köln

Stüwe, Gert: Professur für Theorie und Praxis der Sozialarbeit, Migration, Jugendforschung und Sozialplanung, FH Frankfurt/M.

Süssmuth, Rita: Professur für Erziehungswissenschaft, Universität Dortmund, 1988–1998 Präsidentin des Deutschen Bundestages, Vorsitzende der Unabhängigen Kommission Zuwanderung 2000/01

Thränhardt, Dietrich: Professur für Politikwissenschaft, Universität Münster

Vink, Jan: 1943–2016, Professur für Sozialarbeit mit Ausländern an der Fachhochschule Nordostniedersachsen und der Universität Lüneburg

Westphal, Manuela: Professur für Sozialisation mit Schwerpunkt Migration und interkulturelle Bildung, Universität Kassel

Wolter, Otto: Geschäftsführer des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM)

Wygotsky, Lev S.: 1896–1934, Psychologe, Begründer der sog. Kulturhistorischen Schule, Universitäten Moskau, Charkow, Leningrad

Kurzbiografien

Georg Auernheimer

geb. 1939, Ausbildung zum Volksschullehrer an der PH München; 1967 Promotion in Erziehungswissenschaft, Philosophie und Europäischer Ethnologie an der Universität München mit einer historisch-systematischen Untersuchung zum Theoriebegriff der Dilthey-Schule; Mitarbeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Wien und an der damaligen Abteilung Wuppertal der PH Rheinland; 1972 bis 1995 Lehrtätigkeit als Professor für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, zuerst mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik, später (nach amtlicher Umwidmung) mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Sozialisationsforschung; 1995 Ruf an die Universität zu Köln als Professor für Interkulturelle Pädagogik; Gründung der Forschungsstelle Interkulturelle Studien (zus. mit Wolf Bukow); Emeritierung 2005; 2009 bis 2018 Gastdozent an der Universität Salzburg.

Ursula Boos-Nünning

geb. 1945, 1965 bis 1969 Diplom-Studium der Soziologie an der Universität zu Köln und an der Hochschule für Wirtschaft und Sozialwissenschaften in Linz, Österreich; Promotion in Soziologie (Dr. rer. soc. oec.) an der Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Linz 1971 mit einer methodologischen und methodischen Studie zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen; Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Neuss 1971 bis 1973 und danach bis 1980 an der Universität Düsseldorf; 1980 Habilitation an der Universität Düsseldorf mit der Venia Legendi Soziologie mit einer empirischen Untersuchung über „Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft bei Grund- und Hauptschullehrern“; 1980 Berufung zur Professorin für Migrationspädagogik an die Universität Essen, heute Duisburg-Essen; Emeritierung 2009.

Stefan Gaitanides

geb. 1944, 1963 bis 1972 Studium der Soziologie, Philosophie und Psychologie an der LMU München; Leitung eines Projekts zur interkulturellen Öffnung eines Jugendzentrums 1973 bis 1974; Leitung eines sozialraumorientierten Beratungs-/Bildungs- und Kommunikationszentrums für griechische Familien (Griechisches Haus München Westend) 1974 bis 1987; Promotion 1982 an der LMU in Soziologie zum Thema „Sozialstruktur und Ausländerproblem“; 1987 bis 2010 Professur für Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Migrationssoziologie an der FH Frankfurt.

Franz Hamburger

geb. 1946, Abitur 1966; Studium der Soziologie, Pädagogik und Philosophie in Heidelberg, unterbrochen durch ein Studienjahr an der Universität Köln 1967/68; Magistertitel 1972; 1972 bis 1978 Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg, Promotion 1975 in Erziehungswissenschaften, Nebenfächer Psychologie und Soziologie („Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Sozialgeschichte der Lehrerorganisationen“); 1978 bis 2011 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Leonie Herwartz-Emden

geb. 1949, Studium der Germanistik, Philosophie, Pädagogik und Sozialwissenschaften an der RWTH Aachen und an der Universität Trier; Diplom Erziehungswissenschaft 1975, Wissenschaftliche Assistentin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschungsprojekten an der Freien Universität Berlin und an der TU Berlin 1976 bis 1987; Promotion zum Dr. phil. 1985, Freie Universität Berlin, Fach Empirische Erziehungswissenschaft („Türkische Familien und Berliner Schule. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern – eine empirische Untersuchung“); Forschungsaufenthalt 1986 in den USA (Stipendium des Nordamerika-Zentrums der Universität Frankfurt, ZENAF); Hochschulassistentin und Hochschuldozentin an der Universität Osnabrück 1988 bis 1998; 1990 Mitbegründerin des IMIS (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien); 1994 Habilitation an der Universität Osnabrück im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften („Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell-vergleichende Untersuchung“), Lehrbefähigung für die Allgemeine Pädagogik; 1995 Apl. Professorin; 1998/99 Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaft (Wolfgang Brezinka) an der Universität Konstanz; ab 1999 an der Universität Augsburg als Universitätsprofessorin für Pädagogik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät; 2007 Ruf an die Universität Wien auf den Lehrstuhl für Empirische Pädagogik an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft (abgelehnt); 2008/09 Lehrtätigkeit an der Universität Wien als Gastprofessorin am Institut für Bildungswissenschaft; seit 2016 im Ruhestand.

Sabine Jungk

geb. 1959, Studium der Kunstpädagogik, Germanistik und Erziehungswissenschaft an der Universität Essen 1978 bis 1984; 1984 bis 1988 wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Projekt zur Lehrerfortbildung an der Universität Essen; 1989 Promotion („Volksschulreform und Volksschullehrerfortbildung in der

Weimarer Republik“); 1989 bis 1991 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Frauenstudien der Universität Essen; 1991 bis 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Adolf Grimme Institut, u. a. mit Projekten zum „Interkulturellen Rundfunk“; 1998 bis 2005 Leiterin der Weiterbildung am Landeszentrum für Zuwanderung NRW; 2005 bis 2007 Geschäftsführerin und pädagogische Leiterin des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums, EPIZ e. V., Berlin; seit 2008 Professorin für Interkulturelle Bildung und Erziehung/Sozialpädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Marianne Krüger-Potratz

geb. 1943, Studium der Romanistik und Slawistik von 1962 bis 1969 an der Universität des Saarlandes und an der FU Berlin; Referendariat 1969/1970; Tätigkeit als Lehrerin 1970/71; Zweitstudium der Erziehungswissenschaft an der PH Westfalen-Lippe, Abt. Münster 1970 bis 1972; Assistentin/Wissenschaftliche Mitarbeiterin 1972 bis 1985; Promotion PH Westfalen-Lippe, Abt. Münster 1975 in Vergleichender Erziehungswissenschaft („Anfänge einer Vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion: Ein disziplingeschichtlicher Beitrag zur Herausbildung und Entwicklung von Elementen einer Vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion 1917-1931“); 1984 Habilitation an der Universität Münster („Pädagogik und ‚Neue Gesellschaft‘. Die Diskussion an der theoretischen Front der Pädagogik in der Sowjetunion, 1928-1931“), Lehrbefugnis für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Vergleichende Erziehungswissenschaft“; 1984 Ernennung zur Professorin auf Zeit (Privatdozentin), 1988 Ernennung zur Universitätsprofessorin auf Lebenszeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Professur für „Ausländerpädagogik/Interkulturelle Pädagogik“; seit 2008 im Ruhestand; 2008 bis 2011 Seniorprofessorin.

Wolfgang Nieke

geb. 1948, 1966 bis 1971 Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Germanistik an der Universität Münster; Aufbaustudium (M.A., Universität Münster) der Erziehungswissenschaft und Soziologie 1971 bis 1973; Wiss. Assistent für Allgemeine Pädagogik an der Universität Essen 1973 bis 1981; Promotion Universität Essen 1976 („Der Diplom-Pädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektive“); 1980 bis 1992 Geschäftsführer des Instituts für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik, Zweitsprachendidaktik an der Universität/Gesamthochschule Essen; 1985 bis 1987 Vertretung einer Professur für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld; Habilitation Universität Essen 1991 („Zur Theorie interkultureller Erziehung. Kulturrelativismus als Herausforderung für die Pädagogik“); seit 1993 Direktor des Instituts für Allgemeine

Pädagogik und Sozialpädagogik; 1993 bis 2013 Gründungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock; 2013 bis 2017 Leiter zweier Teilbereiche des Entwicklungsprojekts KOSMOS an der Universität Rostock.

Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik

Im Gespräch mit führenden Wissenschaftler:innen werden die „frühen Jahre“ der (Sozial-)Pädagogik im Kontext von Migration rekonstruiert, von 1970 an bis in die 1990er Jahre. Georg Auernheimer, Ursula Boos-Nünning, Stefan Gaitanides, Franz Hamburger, Leonie Herwartz-Emden, Marianne Krüger-Potratz und Wolfgang Nieke berichten über die Entwicklung ihrer Forschungsansätze, eingebettet in biografische, zeithistorisch-migrationspolitische und praktische Kontexte, sowie über die zeitgenössischen Diskurse. Insbesondere Studierenden der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit wird so ein anschaulicher Zugang zu Theorie- und Praxis-Traditionen und damit ein besseres Verständnis aktueller Debatten ermöglicht.

Die Herausgeberin:

Prof. Dr. Sabine Jungk, Professorin für Interkulturelle Bildung und Erziehung/Sozialpädagogik, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

ISBN 978-3-8474-2479-6



www.budrich.de