

2. Theoretischer Teil

2.1 Untersuchungsgegenstand und Fragestellung

Martínez Calero, Mercedes & Rohloff, Sigurður A.

In diesem Kapitel wird der Untersuchungsgegenstand beschrieben, die Fragestellung umrissen und ein Überblick zum derzeitigen Stand der Forschung bezüglich der Fragestellung gegeben.

Wenn es in politischen Debatten oder in populärwissenschaftlichen Diskursen um Migration und Integration in Deutschland geht, steht leider immer noch zu oft die „mangelnde Integration“ von Migrant/-innen, unter anderem festgemacht an sogenannten „Bildungsrückständen“ im Vordergrund, die wiederum an formalen Indikatoren wie Schulabbruchquoten, Abiturient/-innenquoten, Schul- und Ausbildungsabschlüssen etc. nachgewiesen werden sollen.

Der Integrationsbegriff wird, trotz ausreichender und intensiver Behandlung in der Literatur, immer noch weitestgehend unreflektiert als eine deckungsgleiche Assimilation an deutsche „Bildungs- und Kulturstandards“ verstanden, die allerdings niemals definiert worden oder definierbar sind.

Der Integrationsbegriff hat in verschiedenen definitorischen Ausprägungen Einzug in Fachliteratur, politische Programme und die Arbeitssysteme der Migrationsdienste gehalten, wird aber mittlerweile auch kritisch betrachtet und als ein Mittel der Zuschreibung von Fremdheit oder als „Sanktionssystem“ abgelehnt (Mecheril 2011, S. 51). „Integration“ kann in einem allgemeinen systemischen Verständnis als ein Zusammenhalt von Elementen in einem Ganzen definiert werden. Im Bezug auf Gesellschaft und soziale Systeme und insbesondere auf das Konstrukt der „Integration“ von Ausländer/-innen, Migranten/-innen oder Menschen mit Migrationshintergrund wurden in der deutschen Literatur die Definitionen und Unterkategorien zum Integrationsbegriff von Esser (2001) häufig unreflektiert übernommen, ohne auf die segregierende Wirkung, die durch die Operationalisierung dieses Begriffs in politischen Programmen und gesellschaftlichen Diskursen entsteht, Rücksicht zu nehmen. Esser unterscheidet die Systemintegration und Sozialintegration, wobei er erstere den Zusammenhalt eines ganzen gesellschaftlichen Verbandes durch den Markt, die institutionelle

Organisation und den medialen Austausch beschreibt, während die Sozialintegration die Eingliederung individueller Mitglieder einer ethnischen Gruppe in verschiedene Bereiche einer Aufnahmegesellschaft darstelle (Esser 2001a, S. 18 f.). Diese Sozialintegration könne noch nach den verschiedenen Bezügen in Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation unterschieden werden. Problematisch ist auch, dass Esser den Begriff der Assimilation einführt, und sie als den am meisten Erfolg versprechenden Weg zur Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft ansieht (ebd., S. 21; Castro Varela & Mecheril 2010, S. 48). Zugespitzt hieße das, die „erfolgreiche Integration“ sei nur über die Beherrschung der deutschen Sprache, den Besitz eines deutschen Bildungsabschlusses und die Erwerbstätigkeit zu erreichen. Diese bis heute weit verbreiteten Auffassungen zu „Integration“ als einer Bringschuld der Einwanderer/-innen beherrschen noch häufig die mediale Bearbeitung des Themas. In oberflächlichen und verallgemeinernden Beiträgen werden die verschiedenen Einwanderungsgruppen, ihre zugewiesenen aufenthaltsrechtlichen Positionen und ihre selten anerkannten beruflichen Vorqualifikationen zu wenig differenziert betrachtet, um sich wahre Urteile über die sogenannten Integrationsleistungen „der Migranten/-innen im Allgemeinen“ erlauben zu dürfen. Leider wird daher noch zu oft in den Medien unterschwellig ein indifferenter Mythos der „bildungs- und kulturdefizitären Migranten/-innen“ transportiert, der in keiner Weise der Realität gerecht wird.

Dabei können viele verschiedene Etablierungsprozesse von bildungserfolgreichen Einwanderungsgruppen in Deutschland identifiziert werden, die durch ganz unterschiedliche Phasen, Bewertungen und Handlungsentscheidungen gekennzeichnet sind, welche in den einzelnen Fällen zu messbaren und relativ hohen formalen Bildungsständen geführt haben.

Neben den Nachkommen der spanischen Einwanderer/-innen der 60er und 70er Jahre sind sicher auch die Griechen/-innen (Hopf 1987; Gogolin & Krüger-Potratz 2010, S. 161), die türkische Untergruppe der Aleviten/-innen (Sökefeld 2005), russischsprachige Juden aus den Staaten der Ex-Sowjetunion (Lokschin 2011) und viele andere Gruppen zu nennen.

Es gibt sogar unter den neueren Einwanderungsgruppen, die überwiegend zum Zweck des Studiums oder einer (hoch-)qualifizierten Beschäftigung eingewandert sind, Menschengruppen mit Staatsangehörigkeiten wie z. B. China, USA, Frankreich, Großbritannien, Ukraine, Dänemark und Bulgarien etc. deren Fach- Abiturquoten in Deutschland zwischen 55 % und 75 % liegen und somit weit über dem Bundesdurchschnitt (Statistisches Bundesamt 2012, S. 32).

Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand dieser Studie wurde angenommen, dass bei den Spanier/-innen in Deutschland selbstbestimmte

Handlungsentscheidungen auf der Grundlage von verlässlichen Informationen getroffen wurden. Als Beispiele für solche Handlungsentscheidungen können die Gründungen von Elternvereinen genannt werden, Auseinandersetzungen mit Schulbehörden oder die gemeinsame Verständigung auf das Ziel der schulischen Integration der spanischen Kinder in das deutsche Schulsystem.

Eigens erstellte belastbare Analysen hätten, so die Annahme, zu der Verständigung auf das gemeinsame Ziel, die schulische und berufliche Integration der Kinder auf „Augenhöhe“ mit den Deutschen zu erreichen, geführt und letztlich zu den Bildungs- und Schulerfolgen.

Es wurde die These aufgestellt, dass besondere Anstrengungen und Auseinandersetzungen mit Schulen, Lehrkräften und Politikern stattfinden mussten, um diese mit den deutschen Kindern vergleichbaren Bildungserfolge für ihre Kinder zu erreichen. Neben der rein quantitativen Fragestellung, ob ein Zusammenhang zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Bildungserfolg bestehen könnte, interessierte darüber hinaus die politische Dimension dieser Fragestellung, d. h. die Implikationen für die politische Bildung, die aus entsprechenden Erkenntnissen gewonnen werden könnten.

Anscheinend wurde über die Gründung und Entwicklung von nichtstaatlichen Organisationen (NGO) ein zivilgesellschaftlich wirkendes Regulativ aufgebaut, welches in der Lage war, die „üblichen“ Zuweisungen und Diskriminierungsmuster der Mehrheitsgesellschaft, die vermutlich häufig in Bildungsbenachteiligungen von Zuwanderungsgruppen münden, zu durchbrechen.

Daher stellte sich nach der quantitativen Beantwortung der Frage nach dem „Ob?“, also ob ein Zusammenhang zwischen Bildungserfolgen und bürgerschaftlichem Engagement überhaupt besteht, sich nächste Frage nach dem „Wie?“, d. h. wie könnte solch ein Zusammenhang kausal begründet werden? Diese zweite Frage scheint zwar schon durch Beiträge von von Breitenbach, Romano-García, Thränhardt und einigen weiteren beantwortet zu sein, bedarf allerdings noch weiterer Konkretisierung in Bezug auf die Vollständigkeit der einzelnen Faktoren, die bei diesem Zusammenhang eine Rolle spielen könnten.

So könnten auch einige bildungsorientierte und humanistisch geprägte Aufsteiger/-innen unter den spanischen Einwanderern eine Rolle gespielt haben, die für die weniger gebildeten Zuwanderer/-innen, die ohne einen Schul- und Berufsabschluss als Arbeitsmigranten/-innen eingewandert sind, eine politische und bildungsmäßige Orientierung und Hilfestellung gegeben haben könnten. Geiling, Gardemin, Meise & König sprechen dieser Untergruppe innerhalb ihrer Klassifizierung sozialer Milieus eine besondere Rolle zu, indem diese Gruppe den „schwächeren sozialen Lagen“ durch Hilfe zur Selbsthilfe, und dem Angebot sich

an den eigenen akademischen Lebensentwürfen zu orientieren, die Möglichkeit eröffnen kann, höhere Bildung zu erwerben (Geiling, Gardemin, Meise & König 2011, S. 50). Dabei können auch politische Sozialisationsprozesse in den Einwanderer-Communities eine Rolle gespielt haben.

Genauso wichtig wurde allerdings auch die Frage nach dem „Was?“. D. h. was wäre der Erkenntnisgewinn aus diesen Zusammenhängen und Kausalitäten für die politische Bildung in einer Migrationsgesellschaft? Diese Fragen sollen im Kapitel 4 erörtert werden, wobei die politik-didaktische Rekonstruktion (Kattmann & Gropengießer 1996; Lange 2007), sowie die Konfrontation von verschiedenen sozialen Deutungsmustern (Niehoff 2014) wertvolle Anknüpfungspunkte darstellen, um solche Fragen, wie beispielsweise Bildungserfolge in Deutschland zustande kommen, als ein Thema der politischen Bildung bearbeiten zu können, bzw. sich an diesem Thema politisch zu bilden.

Um den Untersuchungsgegenstand für diese Studie näher zu konkretisieren, wurden Hinweise aus der Literatur gesammelt und bewertet, welche den Nachkommen der spanischen Arbeitsmigrant/-innen, die während des Anwerbeabkommens in den sechziger und siebziger Jahren nach Deutschland gezogen sind, ungewöhnlich hohe Berufs- und Bildungsabschlüsse zuschreiben. Schon in den 80er Jahren wies von Breitenbach auf die bundesweite CEDEFOP³-Untersuchung von 1980 zur Beschäftigungssituation ausländischer Jugendlicher hin und zeigte auf, dass die spanischen Kinder früher als die anderen Anwerbegruppen in das deutsche Schulsystem integriert wurden, indem sie die Regelschulen besuchten, die Klassenziele und ihre angestrebten Schulabschlüsse erreichten (von Breitenbach 1982, S.121).

Eine besondere Rolle hätten nach von Breitenbach dabei die vielen Elternvereine, die von Spanier/-innen in Deutschland gegründet wurden, gespielt. Sie weist auch auf die Unterstützung, die die spanische Bevölkerung in Deutschland von der spanischen Kirche und den Gewerkschaften erhielt, hin. Diese Unterstützung bestand nicht nur in einer allgemeinen Sozialberatung, sondern hätte darüber hinaus auch durch Gruppenbildungen einen vernetzenden Charakter gehabt und hätte zu Vereinsgründungen und hohem bürgerschaftlichem Engagement geführt (von Breitenbach 1978, S. 118 ff.).

Die Untersuchungen von Bermejo (1997) und Hansen (1999) bestätigten die gegenüber anderer Migrant/-innengruppen erfolgreiche schulische und berufliche Integration der Spanier/-innen in Deutschland (Bierbach & Birken-Silvermann 2003, S. 4).

³ Untersuchung des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung

Nach Thränhardt ist der Schulerfolg der Spanier/-innen in Deutschland der größte aller fünf europäischen Anwerbegruppen (Thränhardt 2000, S. 29 ff.; 2014, S. 299 f.).

So haben sich die konkreten Fragestellungen für die folgende Studie ergeben: Hat die spanische Bevölkerung in Deutschland während der Endphase der Franco-Diktatur und während des Aufbaus der demokratischen Verfassung in Spanien, ein ausgeprägtes politisches Bewusstsein entwickelt? Dies könnte dazu geführt haben, dass sie sich in Deutschland für ihre eigenen Rechte sowie die Rechte ihrer Kinder organisierten, vernetzten und einsetzten. Es könnte daher bei der Gruppe der Spanier/-innen in Deutschland dieser genannte Zusammenhang zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Bildungserfolgen bestehen.

Die erste Frage lautet daher: Steht das bürgerschaftliche Engagement der ersten Generation der meist aus ländlichen Gegenden stammenden spanischen Arbeitsmigrant/-innen in einem empirisch quantitativ nachweisbaren Zusammenhang mit dem Bildungserfolg ihrer Kinder? Und wenn das zuträfe, welche Erklärungen für einen solchen Zusammenhang könnten aufgestellt werden?

Mit einer quantitativen Fragebogenerhebung sowie mit leitfadengesteuerten Experteninterviews wird in dieser Untersuchung diesen Fragestellungen nachgegangen.

2.1.1 Forschungsstand

Im Folgenden werden weitere aktuelle wissenschaftliche Quellen aufgeführt, die in ihren Ergebnissen darauf hinweisen, dass die Nachkommen der spanischen Arbeitsmigranten/-innen in schulischer und beruflicher Bildung im Vergleich gute Ergebnisse erzielt haben. Es werden zu diesem Phänomen auch die Thesen und Erklärungen der Studien dargestellt.

Dabei werden erst die empirischen Datenerhebungen aufgezählt, welche die formalen Bildungserfolge bzw. Bildungsstände der Spanier/-innen in Deutschland betreffen und dazugehörige Erklärungsansätze, sofern vorhanden, vorgestellt. Dabei sind als die neueren Beiträge Kalter et al. (2011), Thränhardt (2005, 2014) und Sevillano Canicio (2014) zu nennen.

Darüber hinaus liefern Failing (2009), Thränhardt (2014) und Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange (2014) in ihren Beiträgen auch Thesen und Erklärungen zu den Bildungserfolgen der Spanier/-innen in Deutschland, die hier kurz vorgestellt werden.

Abgerundet wird der Forschungsstand von einer eigenen Datenauswertung des Mikrozensus 2010 die als Voruntersuchung für diese Studie diente (Martínez Calero & Rohloff 2014).

Nach einer vergleichenden Untersuchungen von Kalter, Granato & Kristen, die sich auf Chancen beruflicher Integration, formalen Bildungserfolg und Schulabschlüsse bezieht, habe die zweite Generation der Iberer/-innen⁴ verglichen mit den anderen vier Migrant/-innengruppen aus den ehemaligen Anwerbenationen, den Türken/-innen, den Griechen/-innen, den Ex-Jugoslawen/-innen und den Italienern/-innen die „besten“ Ergebnisse erzielt (Kalter et al. 2011, S. 263 ff.).

Sevillano Canicio hat die Daten der Kultusministerkonferenzen von 1979, 1986 und 2002 ausgewertet und den Prozentsatz der Schüler/-innen an weiterführenden Schulen, d. h. Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen in verschiedenen Jahren ermittelt. Diese Angaben wurden gemessen an der Gesamtzahl der Personen aus den Anwerbenationalitäten. Sevillano Canicio kommt zu dem Ergebnis, dass dieser Schüler/-innenanteil bei den Spanier/-innen von 1970 bis 2000 gegenüber den Griechen/-innen, den Italiener/-innen und den Türken/-innen jeweils der höchste war und von 3,9 % im Jahr 1970 gestiegen ist zu 20,4 % im Jahr 1980, sogar weiter gestiegen ist zu 38,4 % im Jahr 1990 und im Jahr 1995 einen Spitzenwert von 41,6 % erreicht hat (Sevillano Canicio 2014, S. 361 f.). Der geringe Prozentsatz von 1970 ist dadurch zu erklären, dass die Familien, in der Regel die Frauen und Kinder, erst ab den 70er Jahren in die BRD nachgeholt wurden, und erst dann die Schüler/-innenanteile innerhalb der einzelnen Nationalitäten angestiegen sind.

Nach Sevillano Canicio hätten im Jahr 2005 sogar 51 % der Schulabsolventen/-innen mit spanischen Migrationshintergrund eine Hochschulzugangsberechtigung erreicht, also weit vor den Deutschen, die 38 % erreicht hätten. Er vermutet, dass auch die Migrationspolitik der Herkunftsländer, in diesem Fall die Unterstützung der Migranten/-innen durch die spanische Regierung, eine Rolle spielen könnte (ebd., S. 362 f.).

Anhand verschiedener Indikatoren belegt auch Thränhardt das Integrationsvermögen und den Bildungserfolg der Spanier/-innen in Deutschland. Nach Thränhardt betrug der Anteil der spanischen Schüler/-innen, der weiterführende Schulen im Jahr 2002 besuchte, 54,3 % im Gegensatz zum durchschnittlichen Anteil aller ausländischen Schüler/-innen von 36,9 %⁵. Sonderschulen hingegen besuchten nur 7,7 % der spanischen Schüler/-innen, im

⁴ Portugiesen/-innen wurden in dieser Studie mit Spanier/-innen zusammengefasst

⁵ Bei den Angaben ist zu berücksichtigen, dass es sich nicht ausschließlich um die Nachkommen der spanischen Arbeitsmigrant/-innen aus der Zeit des Anwerbeabkommens handelt.

Gegensatz zum durchschnittlichen Anteil aller ausländischen Schüler/-innen von 12,1 % (Thränhardt 2014, S. 298). Es werden auch die vergleichsweise hohen Quoten Studierender im Jahr 2002 aufgeführt: 5,32 % der in Deutschland geborenen Schüler/-innen mit spanischer Nationalität sind in Deutschland als Studierende eingeschrieben, im Vergleich dazu sind es bei den Griechen/-innen 4,18 %, bei den Türken/-innen 2,18 % und bei den Italienern/-innen 1,87 % (ebd., S. 299).

Thränhardt nimmt an, dass die Spanier/-innen in Deutschland durch Selbsthilfe und Eigenengagement in der Lage waren, Bildungskapital zu erzeugen. Dabei spielen nach seiner Analyse mehrere sich gegenseitig ergänzende und verstärkende Faktoren eine Rolle. Er hebt hervor, dass dabei vor allem kollektiv kommunizierte Aktivitäten und Entscheidungen der spanischen Community in Deutschland schon seit den 70er Jahren so ineinander gewirkt haben könnten, dass soziales Bildungskapital in dieser Gruppe angereichert werden konnte (Thränhardt 2005, S. 106 ff.).

Als es in den 70er Jahren wie in keiner anderen Einwanderungsgruppe zu einem Gründungsboom von spanischen Elternvereinen kam, wurde auch 1973 der Bundesverband der spanischen Elternvereine gegründet, der sich wiederum international mit den spanischen Elternvereinen in Spanien, Frankreich und der Schweiz gut vernetzte. Allein in den 80er Jahren wurden 182 spanische Vereine in Deutschland gegründet, wobei eine Auswertung ausländischer Verein nach dem vorrangigen Vereinszweck ergab, dass bei den spanischen Vereinen der Vereinstyp „Elternverein“ mit 32,7 % am häufigsten vertreten ist (Hunger 2005, S. 230 u. 236).

Ähnlich wird in einem Beitrag von Failing angenommen, dass die gute Vernetzung und das gesellschaftliche Engagement der spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland seit den 70er Jahren – nachdem sie Ehepartner/-innen und Kinder nach Deutschland nachgeholt hatten – Faktoren sind, die zu ihrem Bildungserfolg beigetragen haben könnten (Failing 2009, S. 294 f.).

Einzelne Personen mit akademischen Graden, die in die Schlüsselpositionen dieses Bundesverbandes der Elternvereine gewählt wurden, konnten durch ihre abgestimmten Aktivitäten sowohl Aufklärung gegenüber den bildungsferneren spanischen Eltern, d. h. Menschen ohne schulische oder berufliche Abschlüsse als auch durch Einflussnahme auf spanische und deutsche Behörden schulpolitische Richtungsänderungen bezüglich der Schulintegration bewirken.

Zu diesen spanischen „Organisationseliten“ gehörten nach Thränhardt unter anderem Priester, Attachés der Botschaften und Konsulate sowie Sozialarbeiter/-innen und Student/-innen (Thränhardt 2005, S. 108). Sie erreichten im

Bundesverband trotz ihres selbstständigen programmatischen Konzepts der Konfessions- und Parteienunabhängigkeit eine Regelförderung durch die katholische Deutsche Bischofskonferenz. Alle eingewanderten Spanier/-innen, egal welcher Konfession oder politischen Affinität, sollten sich von den Elternvereinen angesprochen fühlen. Es wurde u.a. eine gemeinsame und - noch aus heutiger Sicht – sehr fortschrittliche pädagogische Position entwickelt und über Elternbriefe und Bildungsangebote kommuniziert.

Diese Position „[...] stellte vor allem auf die Verantwortung der Eltern für die Erziehung der Kinder, auf Gleichberechtigung und gemeinsame Verantwortlichkeit von Müttern und Vätern, auf die bestmögliche Schulwahl für die Kinder, auf die flächendeckende Unterstützung aller spanischen Kinder durch Hausaufgabenhilfe und muttersprachlichen Unterricht und auf die religiöse und parteipolitische Ungebundenheit der Vereine bei großem politischen Engagement ab.“ (Thränhardt 2005, S. 109).

Die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire⁶, wie z. B. die der „problemformulierenden Bildung“, dienten dabei als eine wesentliche Orientierung sowohl für die Kindeserziehung als auch für die kritische Hinterfragung der bestehenden pädagogischen Praxis an den deutschen Regelschulen (Thränhardt 2005, S. 109).

Die gemeinsam entwickelte Position beinhaltete die schnelle und vollständige Integration der spanischen Kinder in die deutschen Regelschulen, entgegen der damals u. a. in Bayern bestehenden Pläne von Nationalklassen, in denen keine deutschen Schulabschlüsse sondern die der jeweiligen Nation ausgehändigt worden wären.

Die Integration in das deutsche Regelschulsystem wurde in Auseinandersetzungen mit Schulbehörden und Schulämtern weitestgehend durchgesetzt. Die innenpolitische Situation Spaniens während der Endphase der Franco-Diktatur förderte zudem bei den im Ausland lebenden spanischen Arbeitsmigrant/-innen den Wunsch nach der Ablösung des Franco-Regimes, und trug zu einer Mobilisierung und gemeinschaftlicher politischer Willensbildung bei (ebd., S.107).

⁶ Paulo Freire (1921- 1997) war ein einflussreicher brasilianischer Pädagoge, der in Theorie und Praxis weltweit rezipiert wurde. In seinem Konzept der „problemformulierenden Bildung“ wird Bildung als Praxis der Freiheit im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft verstanden (Freire 1970, S. 66). Die Menschen entwickeln die Möglichkeit, kritisch die Art und Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie erfahren die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess und in der Umwandlung (ebd., S. 67). Mehr als in Deutschland ist Paulo Freire in der angelsächsischen Welt ein zentraler Bezugspunkt für die „Critical pedagogy“ geblieben (MacLaren 1993).

Auch im Beitrag von Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange (2014) wird ein Zusammenhang zwischen politischer Opposition gegen Franco und der Gründung von Vereinen und Elternvereinen aufgebaut: Während die Diktatur neue Ressourcen der Repression freigesetzt hätte, um die Diktatur auch nach dem Tode Francos weiter führen zu können, und verhindern wollte, dass die spanischen Migranten/-innen im Ausland sich zu selbstbewussten und kritischen Bürger/-innen verwandeln, versuchten die Gegner des Regimes, die in Deutschland mit dem linken Flügel der SPD paktierten, gerade das Gegenteil. Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez und Montero Lange beschreiben diesen Konflikt als „*Auseinandersetzung um die Definitionsmacht über die Migration*“ (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 248).

Diese besondere Oppositionsdynamik hätte eine Gemeinschaft mit einem starken Zusammenhalt erst erzeugt, welche dann gemeinsame Lösungsstrategien für die Probleme, mit denen sich die Spanier/-innen in Deutschland konfrontiert sahen, zu entwickeln, und diese Gemeinschaft hätte in diesem Zusammenhang auch einen besonderen Schwerpunkt auf die Gründung von Elternvereinen gelegt. Die spanischen Migrant/-innen wurden insgesamt politisch aktiv und organisierten auch in der BRD Anti-Franco-Demonstrationen (ebd., S. 248).

Diese politische Sensibilisierung und die enge interne Vernetzung der Spanier/-innen in den Großstädten, wie beispielsweise Frankfurt, Darmstadt, Solingen, Hannover und Stuttgart, die sich auch in gegenseitiger Hilfestellung und Dienstleistungen manifestierte, hätte dazu geführt, dass diese Migranten/-innengruppe eigene Strategien und Ressourcen entwickeln konnten, der in Deutschland gänzlich fehlenden Integrationspolitik etwas entgegen zu setzen, um zumindest für ihre Nachkommen die potentielle Möglichkeit eines sozialen und bildungsmäßigen Aufstieg zu gewährleisten (ebd., S. 254 f.).

Zusätzlich zu den Erklärungen und Thesen zu den Bildungserfolgen, welche auf das bürgerschaftliche Engagement und die Vernetzung und Vereinsgründungen abzielen, werden in den genannten Beiträgen noch weitere Faktoren und Zusammenhänge vermutet:

Dabei nennt Thränhardt als möglichen Faktor für diese hohen Bildungsstände der spanischen Schüler/-innen auch den hohen Anteil deutsch/spanischer Ehen, d. h. hoher Inter marriage-Raten. Zudem die Tatsache, dass die Beteiligung am muttersprachlichen Unterricht bei den spanischen Schüler/-innen mit 97 % eine Spitzenposition einnimmt, beispielhaft dargestellt für Nordrhein Westfalen im Jahr 2001, betrachtet Thränhardt als weiteren Faktor (Thränhardt 2014, S. 298 ff.).

Auch der in den unterschiedlichen Einwanderungsgruppen unterschiedlich verlaufende Erwerb der deutschen Sprache und ihre alltägliche Anwendung, könnten Faktoren für Bildungserfolg darstellen. In diesem Zusammenhang steht

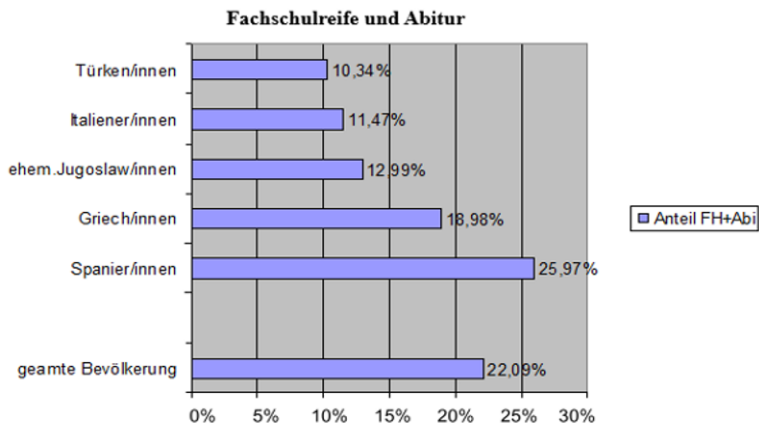
auch die zum Teil kontrovers diskutierte Frage nach Bilingualität als möglicher Faktor für Bildungserfolg im Raum.

Zum Deutscherwerb gibt es Untersuchungen von Delgado (1966), Gualda Caballero (2001) und Preisendörfer et. al. (2003), die in der zeitlichen Reihenfolge eine Entwicklung beschreiben, indem die erste Generation nur wenige Lerngelegenheiten hatte. In der Umfrage von Delgado (1966) hatten 64,75 % der Spanier/-innen angegeben, Deutsch nur durch Zuhören erlernt zu haben. In der Studie von Gualda Caballero (1991) waren immerhin 44 % in der Lage Deutsch gut sprechen zu können. Nach Preisendörfer et al. (2003) waren die Spanier/-innen bezüglich der Deutschkenntnisse schon besser integriert gewesen als andere Einwanderungsgruppen, indem der überwiegende Teil 59,6 % bestätigte, im Alltag vorrangig Deutsch zu sprechen (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 265 f.).

In einer durchgeführten Vorstudie zu diesem Forschungsvorhaben, nämlich einer vergleichenden Analyse der Mikrozensus-Daten von 2010 (Statistisches Bundesamt 2011) zu den fünf in Deutschland lebenden Nationalitäten Spanien, Italien, Ex-Jugoslawien, Griechenland und Türkei wurden die vorher genannten Erkenntnisse zu den „bildungserfolgreichen“ Spanier/-innen in Deutschland dahingehend bestätigt, dass die in Deutschland lebenden Spanier/-innen im Vergleich mit den anderen vier genannten Nationalitäten hochwertigere Berufs- und Bildungsabschlüsse erzielt haben (Martínez Calero & Rohloff 2014, S. 316).

Die Ergebnisse dieser Voruntersuchung sind in den folgenden Grafiken dargestellt. Dabei beziehen sich die Prozentangaben auf Bevölkerungsanteile der in Deutschland lebenden Menschen mit „Migrationshintergrund im engeren Sinne“ nach der Definition des Statistischen Bundesamtes, d. h. auch Kinder und Jugendliche unter 18 Jahre sind enthalten. Grundlage ist die Stichprobenerhebung aus dem Mikrozensus, Sonderauswertung 2010, in der von ca. einem Hundertstel der in Deutschland lebenden Bevölkerung Daten erhoben wurden (ebd. 2014, S. 317 ff.):

Schulerfolg der Gastarbeiterländer in Deutschland. Anteil der Abschlüsse:



Bevölkerungsanteil mit Fachhochschulreife und/oder Abitur

Abb. 1: Schulerfolg der Gastarbeiterländer in Deutschland. Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes, Mikrozensus- Sonderauswertung 2010

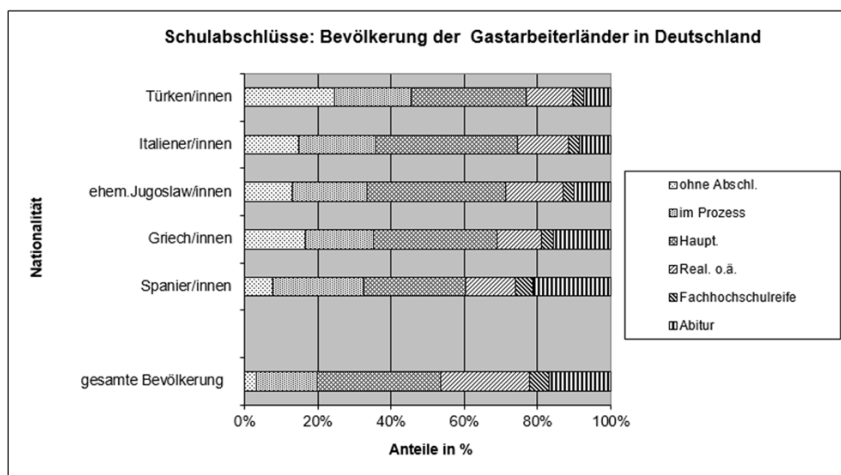


Abb. 2: Schulabschlüsse: Bevölkerung der Gastarbeiterländer in Deutschland. Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes

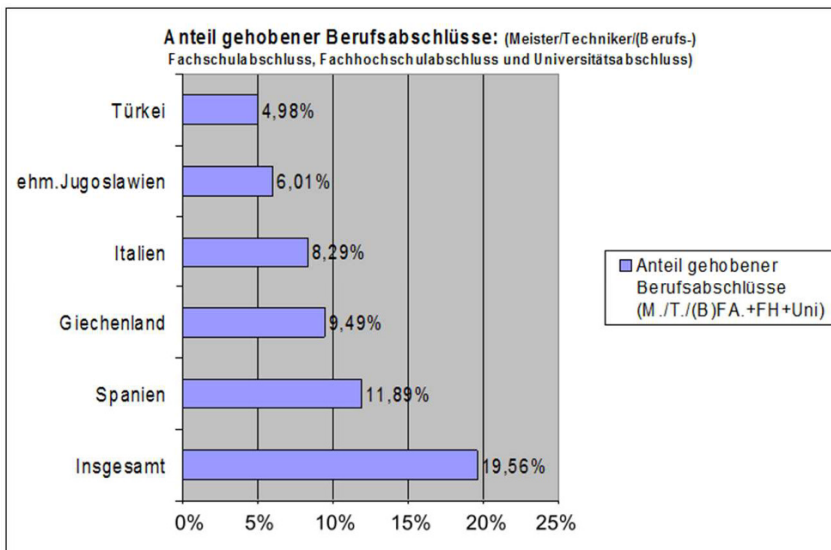


Abb. 3: Anteil gehobener Berufsabschlüsse. Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes, Mikrozensus- Sonderauswertung 2010

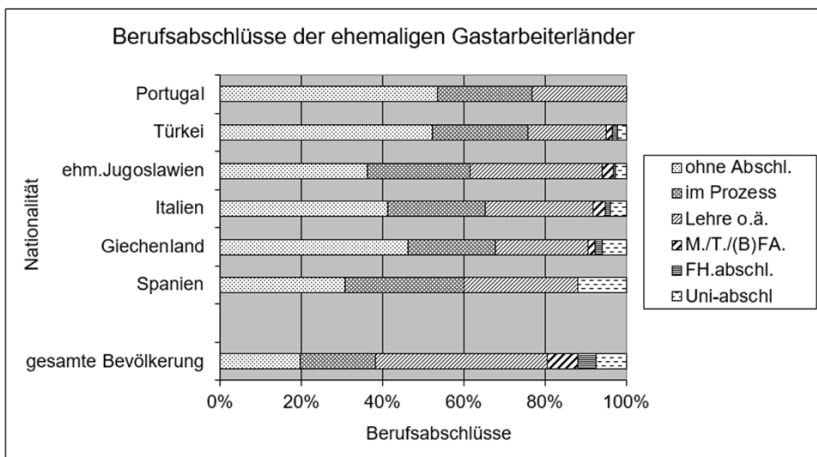


Abb. 4: Berufsabschlüsse der ehemaligen Gastarbeiterländer. Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes, Mikrozensus Sonderauswertung 2010

Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren sind bei diesen Auswertungen mitberücksichtigt. Diejenigen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine allgemeinbildende Schulform besucht haben, sind unter der Merkmalsausprägung „im Prozess“ erfasst. Für die Auswertung der Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien wurden die Nationalitäten Slowenien, Kroatien, Serbien, Bosnien und Herzegowina, Kosovo, Montenegro und die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien zusammengefasst und ausgewertet.

Die Integrationserfolge und hohen Bildungsstände der Spanier/-innen in Deutschland haben mittlerweile auch im Zusammenhang zu der „neuen Arbeitsmigration“ eine gewisse Aufmerksamkeit erregt, sodass von Mitte 2013 bis Anfang 2014 im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge eine Bestandserhebung „Neue Arbeitsmigration“ am Beispiel der spanischen EU-Einwanderer entstanden ist (Pfeffer-Hoffmann 2014, S. 14).

Unter der neuen Arbeitsmigration werden aktuelle Zuwanderungen in die BRD v. a. aus dem Raum der EU verstanden, wobei es sich keineswegs nur um Zuzüge von Fachkräften oder Akademiker/-innen handelt, sondern um mittlere Schichten mit in der Regel guten Bildungsständen, die nicht zu vergleichen sind, mit denen der spanischen Arbeitsmigrant/-innen aus der „Gastarbeiter“-Anwerbezeit. Vorrangige Migrationsmotive sind die Aussicht auf Arbeit und Bildung. Bei den angestrebten Bildungsgängen geht es den Einwandernden nicht nur um Anpassungsqualifizierungen, sondern häufig besteht auch der Wunsch, komplette berufliche Ausbildungen und Studiengänge in Deutschland zu absolvieren. Eine verbesserte Mobilität führt gerade in EU-Ländern mit aktuell hohen Jugend- und Arbeitslosenquoten in Süd- und Osteuropa zu schnelleren Migrationsentscheidungen, wobei auch Deutschland ein beliebtes Zielland bildet (Boll, Leppin & Quitzau 2014, S. 20 ff.). Allerdings spielen bei den Motiven der neuen Arbeitsmigration auch Wohnverhältnisse, Gesundheitsversorgung, individuelle Netzwerke und familiäre Aspekte eine mitentscheidende Rolle. Schlussendlich kommen heute genauso wie zur Anwerbezeit nicht nur die Arbeitenden, bzw. diejenigen die EU-Freizügigkeit nur zum Zweck der Arbeit genießen, sondern Menschen: sozial vernetzte Individuen, Kinder und Familien, welche umfassende Bedürfnisse nach gesellschaftlicher Teilhabe formulieren.

Insofern wird in neueren Diskursen zum Thema der Integration von den neuen Arbeitsmigranten/-innen mittlerweile gerne auf das Positivmodell, oder die „best practice“ der spanischen „Gastarbeiter/-innen“ verwiesen (Pfeffer-Hoffman 2014, S. 13).

In der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten „Bestandserhebung zur neuen Arbeitsmigration“ wird daher am Beispiel der Migration von Spanier/-innen in die BRD der Bogen von der neuen zur „alten“

Arbeitsmigration geschlagen, um aus den Versäumnissen einer fehlenden Integrationspolitik in der Vergangenheit einerseits und aus dem besonderem selbstorganisatorischen und bildungspolitischen Engagement der „alten“ Spanier/-innen andererseits zielführende Erkenntnisse zu gewinnen (Pfeffer-Hoffman 2014).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die aktuellen Studien sowie eine vergleichende Analyse der Schul- und Berufsbildungsstände der fünf europäischen Bevölkerungsgruppen aus den verschiedenen Anwerbenationen in Deutschland zeigen, dass im Vergleich die spanische Einwanderungsgruppe in Bezug auf die genannten formalen Bildungsindikatoren die „bildungserfolgreichsten“ Ergebnisse erzielt hat. In den Beiträgen von Failing (2009), Thränhardt (2005, 2014) und Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange (2014) werden Erklärungsansätze und Thesen benannt, die die Bildungserfolge unter anderem im Zusammenhang mit dem bürgerschaftlichen Engagement, dem politischen Bewusstsein und der Organisation und Mobilisierung u. a. durch Vereinsgründungen erklären. Ein quantitativer empirisch erbrachter Nachweis dieser angenommenen Zusammenhänge liegt bisher nicht vor. Zudem gibt es Gründe für die Annahme, dass die bis heute existierenden spanischen Netzwerke in Deutschland, es den neuen EU-Arbeitsmigranten/-innen ermöglicht, sich selbst bessere Teilhabezugänge an Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu organisieren.

2.1.2 Bildung und Bürgerschaftliches Engagement in den Konzepten von Integration

In diesem Unterkapitel werden die für die Untersuchung relevanten begrifflichen Konzepte von Integration vorgestellt und diskutiert. Dabei sind hier unter Konzepten begriffliche Definitionen zu den gesellschaftlichen Funktionsweisen von Integration zu verstehen, wie sie in Politik, der migrationsspezifischen Fachpraxis und Wissenschaft am häufigsten angewendet werden. Innerhalb der bestehenden und gebräuchlichsten Konzepte von Integration spielen die beiden zentralen Begriffe dieser Studie „Bildung“ und „bürgerschaftliches Engagement“ wiederum eine besondere Rolle, auf die hier insbesondere eingegangen werden soll. Dabei sollen die verschiedenen „Lesarten“ dieser begrifflichen Konzepte vorgestellt werden, mit dem Ziel sich auf eine in dieser Studie verwendete Lesart zu verständigen.

Cyrus und Vogel (2008) schlagen ein pragmatisches begriffliches Konzept von Integration innerhalb eines migrationsspezifischen Kontextes vor. Sie weisen

darauf hin, dass der Begriff Integration in zwei Bedeutungen Verwendung findet: Zum einen versteht sich Integration als ein Prozess, in dem Zuwanderer zu akzeptierten Mitgliedern einer Aufnahmegesellschaft werden, zum anderen als das Ergebnis dieses Prozesses (Cyrus & Vogel 2008, S.6). Dabei sind nicht nur Bemühungen seitens der zugewanderten Minderheiten erforderlich, sondern auch die Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft (ebd., S.7).

Von „erfolgreicher“ Integration oder von Integrationsfortschritten wird in migrationspolitischen Diskursen häufig gesprochen, wenn eine statistische Angleichung bei der Besetzung gesellschaftlicher Positionen zwischen der Aufnahmegesellschaft und den zugewanderten Gruppen stattgefunden hat. (Die Beauftragte der Bundesregierung 2013, S.10; Cyrus & Vogel 2008, S. 7). Diese konzeptionellen Deutungen zum Begriff der Integration erscheinen vor dem Hintergrund der bereits geäußerten Kritik an diesem Begriff als die einzigen halbwegs akzeptablen begrifflichen Konzepte, wie Integration hier im weiteren Verlauf verstanden werden kann.

Die Bundesregierung hat 2007 den „Nationalen Integrationsplan“ (NIP) aufgestellt und 2010 als eine Umsetzungsstrategie zum NIP das „Bundesweite Integrationsprogramm“ als eine Zusammenstellung aller staatlichen und nichtstaatlichen Angebote der Integrationsförderung in Deutschland herausgebracht. Hier wird bereits deutlich, dass die Bundesregierung ein für ihre Zwecke als sinnvoll erscheinendes begriffliches Konzept der Integration für ihre Ziele funktionalisiert hat. Im „Integrationsindikatorenbericht“ der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung (2013) wird das Voranschreiten dieses bundesweiten Integrationsprogramms anhand der „Integrationsfortschritte“ von Menschen mit Migrationshintergrund überprüft und verglichen mit der Gesamtbevölkerung anhand von verschiedenen Indikatoren aus einer bundespolitischen Perspektive heraus bewertet. Verschiedene Indikatoren sind bestimmten gesellschaftlichen Bereichen zugeordnet: unter anderem auch den Bereichen Bildung sowie gesellschaftliche Integration und Beteiligung. Seit der Herausgabe des zweiten Berichtes 2013 wird von Integrationsfortschritten gesprochen, auch wenn eine Angleichung erst in sehr geringen Maßen stattgefunden habe. Der zweite Bericht konstatiert einen "[...] "Bildungsrückstand" der ausländischen Jugendlichen, welche nicht nur häufiger die Schule ohne Abschluss verlassen, sondern auch seltener höhere Schulabschlüsse erreichen.“ (Die Beauftragte der Bundesregierung 2013, S.12).

Eine gesellschaftliche Gesamtverantwortung für den diagnostizierten Bildungsrückstand von den Teilen der Gesellschaft, die in dem Bericht als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, ist in den Ausführungen des Berichtes kaum herauszulesen. Mögliche Ursachen werden in der sozialen

Lage und in dem Umstand, dass in den Familien nicht deutsch gesprochen wird gesehen (ebd., S.12).

Der im Bericht genannte Bereich „Gesellschaftliche Integration und Beteiligung“ deckt sich weitestgehend mit dem Begriff des bürgerschaftlichen Engagements.

Nach diesen Ausführungen sei die Engagementquote der Menschen mit Migrationshintergrund 2004-2009 um -2 % gesunken und es hätte im Jahr 2007 nur 2,6 % ehrenamtliche Engagierte mit Migrationshintergrund gegeben (ebd., S.15). Die an dieser Stelle veröffentlichten sehr geringen Beteiligungsquoten sollten allerdings angezweifelt werden, weil diese Zahlen gegenüber anderen Ergebnissen zum Engagement von Migranten/-innen weit divergieren. So lag beispielsweise die Quote der ehrenamtlich Tätigen unter den 670 befragten Spanier/-innen über 50 %. Im Indikatorenbericht wird unter Rückgriff auf diese marginalen Ergebnissen mehr Beteiligung und Engagement von den Zugewanderten eingefordert, ohne auf die ungenügende Integrationsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft einzugehen: Eine mögliche Erklärung zu dem geringen Engagement der Migranten/-innen wird in dem Bericht in "in der herkunftslandgeprägten kulturellen Orientierung [...] zivilgesellschaftliches Engagement spielt in vielen Herkunftsländern [...] eine kleinere Rolle als in Deutschland." ...gesehen (Die Beauftragte der Bundesregierung 2013, S. 15).

Bei den Veröffentlichungen des Bundes werden in ihren begrifflichen Konzepten von Integration die „Bildung“ und das „bürgerschaftliche Engagement“ als bedeutende Integrationsindikatoren angesehen, aber es findet kaum eine differenzierte Betrachtung der Bildungs- und Beteiligungserfolge bestimmter Migrant/innengruppen statt. Hingegen wird durch zugespitzte und undifferenzierte Betrachtungen eine Perspektive von "bildungsrückständigen" und "wenig engagierten" Menschen mit Migrationshintergrund modelliert, ohne entsprechende Argumente zu hinterfragen und ohne auf die Gesamtverantwortung einer Gesellschaft im Integrationsprozess hinzuweisen. Wissenschaftlichen Studien widerlegen allerdings diese hier in der Öffentlichkeit erzeugte Perspektive.

Bildungsungleichheiten und geringes bürgerschaftliches Engagement können daher auch Ergebnis von jahrzehntelanger Ungleichbehandlung oder Benachteiligung sein. Bis zur Jahrtausendwende herrschte in der politischen Öffentlichkeit der Duktus vor, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, daher gab es auch keine bundespolitischen Bestrebungen, Teilhabe- und Bildungsungleichheiten überhaupt erst wahrzunehmen und ihnen durch eine Integrationspolitik entgegen zu wirken. Die staatlich-politische Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland erfolgte eher gezwungenermaßen vor der

drängenden Aufgabe, für Millionen von Einwanderern eine bessere bildungs- und arbeitsmarktbezogene Integration zu bewerkstelligen (Treichler 2010, S. 179). Besonders die ersten Ergebnisse der PISA-Studien führten überhaupt erst zu einem Problembewusstsein bezüglich des Themas Bildung und Migration.

Als ein Startpunkt für eine staatliche Integrationspolitik, die zu einem langanhaltenden bundespolitischen Gegenstand geworden ist, kann das Jahr 2005 betrachtet werden. Der neu gebildete Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration legte das Jahresgutachten 2004 vor, welches Handlungs-empfehlungen für ein Integrationsprogramm beinhaltete. Das Memorandum von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration von Beck (2005) mit dem Titel "Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft" zeigt schon im Sprachgebrauch eine neue Wertbeimessung des Themas Integration (Treichler 2010, S. 179)

Auch das Zuwanderungsgesetz „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ tritt 2005 in Kraft und regelt Ansprüche und Pflichten zu Integrationskursen und implementiert ein bundesweites Integrationsprogramm. Wichtige integrationspolitische Forderung nach einer Gleichbehandlung der verschiedener Einwanderergruppen wie EU-Bürger/-innen, Spätaussiedler/-innen, Drittstaatsangehörige und Flüchtlinge setzte das Gesetz allerdings nicht um, sodass es bis heute z. B. nur bei Spätaussiedler/-innen und Drittstaatsangehörigen mit einer Aufenthaltserlaubnis einen garantierten Anspruch auf einen kostenlosen Integrationskurs gibt.

Integration ist nach dem derzeitigen Integrationsprogramm des Bundes in erster Linie monolingual und auf den Erwerb der deutschen Sprache ausgerichtet. Hauptbestandteil des Integrationskurses ist ein intensiver Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht, zu dem Drittstaatsangehörige nach der Erteilung der Aufenthaltserlaubnis verpflichtet werden.

Weil die Zugänge zu Bildung für Kinder im schulpflichtigen Alter in den vorgestellten begrifflichen Konzepten der Integration eine besondere Rolle spielen, sei hier noch ein kleiner Exkurs zu den Bildungsintegrationskonzepten auf Länderebene erlaubt: Für neu zugewanderte schulpflichtige minderjährige Kinder gibt es kein bundeseinheitliches „Integrationsprogramm“. Für diese Kinder sind die Eingliederung in das Schulsystem und der erstmalige Erwerb der deutschen Sprache auf Länderebene unterschiedlich geregelt und bergen in vielen Fällen Risiken der Ungleichbehandlung und Abwertungen in den Bildungschancen in sich. In den meisten Bundesländern, bis auf Thüringen, besteht die Möglichkeit der Unterbringung in Übergangsklassen, die auch Internationale Klassen,

Vorbereitungsklassen, oder in Niedersachsen Sprachlernklassen⁷ genannt werden. Allerdings zeigt sich in der aktuellen Migrationsberatungspraxis, dass es zu wenige Übergangsklassen gibt oder diese Klassen „überfüllt“ sind und Familien mit schulpflichtigen Kindern abgewiesen werden. Insgesamt sind bundesweit zu wenige Schulen bereit, Übergangsklassen einzurichten, und bestimmte Haupt- und Berufsschulen der Großstädte werden von den Landesschulbehörden zu „Pflichtaufnahmeschulen“ für zugewanderte Deutschanfänger/innen bestimmt, um dem Gesetz der Schulpflicht zu genügen.

Diese Schulen, die traditionell eher Schüler/-innen aus sozial schwachen Lagen beschulen, stehen neuerdings vor kaum zu bewältigenden Aufgaben; die zugewanderten Kinder und Jugendlichen fühlen sich häufig abgewertet, und werden bspw. in Berufsvorbereitungsjahren (BVJ) „abgeparkt“ bis durch ihre Volljährigkeit die Schulpflicht erlischt.

Hier greifen die bundespolitischen Programme der sprachlichen Integration nicht mehr und die landespolitischen Programme greifen in der Regel zu kurz, sodass auf längere Sicht eine systemimmanente Bildungsbenachteiligung von neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter prognostiziert werden kann.

Abwertungs- und Diskriminierungstendenzen im deutschen Bildungssystem aufzuspüren und belastbar zu analysieren ist mit der Schwierigkeit behaftet, dass die weitverbreitete Überzeugung vorherrscht, Bildungsstände und Bildungserfolge seien durch ein „meritokratisches Prinzip“, d. h. durch ein angeblich gerechtes und an der „Leistungsstärke“ der Schüler/-innen orientiertes Bewertungsprinzip legitimiert.

So resümiert Hadjar, „[...]dass Bildung als ein wesentlicher Struktur- und Differenzierungsmechanismus des meritokratischen Prinzips in der großen Mehrheit der Bevölkerung als besonders essenziell für sozialen Aufstieg gilt“ (Hadjar 2008, S. 262).

Auch Lange sieht Hauptkritikpunkte an der bestehenden Bildungspraxis in der „monokulturellen und monolingualen Bildungsperspektive, die der Lebensrealität der Lernenden in der Einwanderungsgesellschaft zu wenig gerecht wird.“ (Lange & Polat 2009, S. 15).

Die deutsche Integrationspolitik ist überwiegend eine Zielgruppen- und defizitorientierte Minderheitenpolitik und sollte sich in eine zielgruppenübergreifende Anti-Diskriminierungs- und Gleichbehandlungspolitik wandeln, damit „individuelle wie gesellschaftliche Ressourcen und Potenziale von Vielfalt“

⁷ Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache RdErl. d. MK v. 1.7.2014 – 25 – 81 625 – VORIS 22410, S. 6 f.

miteingeschlossen werden können (Grabbert & Lange 2011, S. 24)⁸.

Zudem werden Integrationsdiskurse oft vor dem Hintergrund eines latenten aber kaum ausgesprochenen Patriotismus inszeniert: So werden einerseits Sicherheitsfragen aufgeworfen, Fremdheit thematisiert und Angst vor Terrorismus geschürt. Andererseits wird auf den demografischen Wandel und den Mangel an Facharbeitern hingewiesen. Auch viele weitere anzweifelhafte Pauschalstatements werden aufgeführt, um Migranten/innen nicht als Normalität, sondern als notwendiges Übel zu stilisieren. Im nationalen Interessen der Regierenden werden Dichotomien wie „Mehrheits-/Minderheitsgesellschaft“, „Ausländer/Inländer“, „Mensch mit Migrationshintergrund/ Mensch ohne Migrationshintergrund“, „Integrationswillige/ -unwillige“ erzeugt, um eine ihren Interessen dienliche Wahrheit zu entwerfen, die sich nicht an Prinzipien der Anerkennung und Gleichberechtigung aller Individuen einer Migrationsgesellschaft hält.

Varela analysiert den deutschen Integrationsdiskurs als eine „Regierungskunst [...], die sich sowohl der Bestrafung, als auch der Disziplinarmacht und des Sicherheitsdispositivs bedient“ (Castro Varela 2009, S. 92). Sie zieht Parallelen zu der Foucault'schen Gouvernamentalität, in dem es im Kern um den „Kampf um den Status der Wahrheit und ihre ökonomische Rolle“ geht (Foucault 1978, S. 53 In: Castro Varela 2009, S. 92). Auch spricht Mecheril in seinem Essay „Wirklichkeit schaffen“ bspw. vom „Integrationsdispositiv [...als...] einem Bündel von Vorkehrungen und Maßnahmen [...] mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und dem „Nicht-Wir“ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen.“ (Mecheril 2011, S. 52).

Gerade die Politische Bildung könnte Konzepte entwickeln, wie eine Migrationsgesellschaft sich über Gegenentwürfe von „Wahrheit“ verständigen kann und sollte Wege gehen, um eine gegenseitige Toleranz- und Anerkennungskultur und das bürgerschaftliche Engagement in der Migrationsgesellschaft schon früh zu fördern (Lange & Polat 2009, S. 15). Notwendig ist eine ständige kritische Reflexion der sich entwickelnden Integrationspolitiken und Migrationsregime und der in einer Migrationsgesellschaft inszenierten Prozesse, welche auch Abwertungen und Exklusion erzeugen können. Dabei fungiert die „Akzeptanz von Diversität als Bildungsziel“ als die wesentliche „[...] mentale Voraussetzung für das Funktionieren einer pluralen Gesellschaft“ (Lange 2009, S. 164). Ähnlich formuliert Rohloff, wenn er eine zivile Weltgesellschaft als eine

⁸ Grabbert, T., & Lange, D. (2011). „Worüber Thilo Sarrazin schweigt. Herausforderungen der Politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft“ in: dms–der moderne Staat–Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, (1), 7-27.

Verständigungsgesellschaft beschreibt, „[...] die sich oberhalb der Kulturen und Nationen [...] bildet und für die Verträglichkeit der Völker und Kulturen Sorge trägt, indem sie die Anerkennung des Anderen und Andersartigen zu ihrem Programm erhebt.“ (Rohloff 2013, S. 95).

Als Fazit sei festzuhalten, dass Bildung und bürgerschaftliches Engagement in den geläufigen begrifflichen Konzepten von Integration insbesondere im Bundesprogramm, eine Rolle spielen, zum einen, indem sie als Zugang zur Integration oder als eine Funktion zur Erlangung von „Integrationsfortschritten“ interpretiert werden, zum anderen aber auch als Indikatoren dafür angesehen werden, wie weit die „Integration“ schon fortgeschritten sei. Dabei wird dem Erwerb der deutschen Sprache eine Schlüsselfunktion zugebilligt, welche Bildung und bürgerschaftliches Engagement erst ermögliche und zu einer „gelungenen“ Integration führen würde. Die nach dem Aufenthaltsgesetz vorgeschriebene Verpflichtung der Zuwanderer/-innen, Integrations-, d. h. Deutschkurse, zu absolvieren, zeigt diese konzeptionelle „Lesart“ von Integration am deutlichsten auf. Es existieren Gegenentwürfe und kritische Auseinandersetzungen zu diesen begrifflichen Konzepten u.a. von Castro Varela (2009) Grabbert & Lange (2011) und Mecheril (2011), welche das bundespolitisch verwendete Konzept der Integration als eine Konstruktion, die der staatlichen Machterhaltung dient, entleeren. Die von den Spanier/-innen in Deutschland erreichten Bildungserfolge und die bisherigen Annahmen und Erklärungen zu diesen Bildungserfolgen würden dem bürgerschaftlichen Engagement, aber auch einer widerständigen und politischen Bildung eine andere Rolle zuweisen. Diese Erklärungen würden auch ein anderes begriffliches Konzept von Integration begründen, in dem eine monolinguale Ausrichtung, d. h. die Beherrschung einer deutschen „Bildungssprache“ nur eine untergeordnete Rolle spielen würde, aber dahingegen die Anerkennung und Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft, die Auflösung von „Wir/ Nicht-Wir“- Dichotomien und der gleichberechtigte Zugang zu Bildung und Teilhabe wesentlichen Merkmale von „Integration“ darstellen könnten. Die versuchte Einflussnahme auf politische Entscheidungen durch die Mobilisierung und Organisation von System- verändernder „Gegenmacht“ durch Migrantenselbstorganisationen würden in dieser Lesart emanzipative und demokratische Konzeptionen von Partizipation in den Vordergrund stellen, und könnten die begriffliche Verwendung von „Integration“ auch völlig ablösen.

Daher ist der Untersuchungsgegenstand auch dahingehend relevant, dass er ermöglicht, bestehende begriffliche Konzepte von Integration, Bildung und bürgerschaftlichem Engagement neu zu interpretieren.

2.1.3 Relevanz der Untersuchungen

Wenn generationsübergreifende Zusammenhänge zwischen politischer Partizipation und Bildungserfolgen bei den in den 60er und 70er Jahren eingewanderten spanischen Arbeitsmigrant/-innen und ihren Nachkommen durch eine statistische Methode begründet werden können, dann trägt dieser mögliche Zusammenhang zu einem verbesserten und erweiterten Verständnis bei. Es wäre dann leichter als bisher möglich zu erkennen, wie sich Migranten/-innengruppen in Deutschland Bildungsteilhabemöglichkeiten erschließen können. Auch wenn kein signifikanter Zusammenhang bestätigt werden kann, also die Bestätigung einer Null-Hypothese, würde es den Forschungsstand um diese Erkenntnis erweitern.

Dieser Untersuchungsansatz könnte zudem Hinweise darauf liefern, wie sich eine strategische Teilhabepolitik auszurichten hätte, um Bildungschancen - Gerechtigkeit in einer im Wandel begriffenen diversen Migrationsgesellschaft zu realisieren.

Die beschriebene Forschungsfrage ist von aktueller Relevanz sowohl für Erklärungs- als auch Begründungszusammenhänge, die die realen Bildungs- und Teilhabechancen von Migranten/-innen und deren Nachkommen in Deutschland betreffen. Die Beantwortung der Forschungsfrage stellt einen spezifischen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand in der Bildungsungleichheitsforschung dar, und könnte das Potenzial haben, die bestehenden Theorien und Modelle zu Bildungserfolgen zu erweitern, insbesondere die Theorie der "Ungleichheit von Bildungschancen" nach Boudon (1974) und die Theorie der "Transmission kulturellen Kapitals in der Familie" (Bourdieu 1979/2001, S. 113), um die Komponente des bürgerschaftlichen Engagements sowohl im Verständnis eines aktivierbaren Entwicklungspotenzials, als auch im Verständnis einer Investitionsentscheidung, die nicht nur auf individuelle Lebensläufe in Bildungssystemen wie z. B. „Nachkommen“ Einfluss nimmt, sondern auf die Bildungssysteme selbst.

Zudem ist der Forschungsgegenstand dahingehend relevant, weil er weitere Antworten dazu liefern könnte, wie bürgerschaftliches Engagement von Migranten/-innen in Deutschland beschrieben und bewertet werden kann. Dieses Engagement wird in der wissenschaftlichen Literatur sehr differenziert bewertet, aus verschiedenen Motiven heraus, zum Teil durch Zuweisung widersprüchlicher Funktionen des bürgerschaftlichen Engagements für einzelne Migranten/-innengruppen. So wird z. B. von Susanne Huth (2007) das bürgerschaftliche Engagement von Migranten/-innen als ein für den Integrationsprozess förderliches Lernfeld und als Lernort verstanden, wo dieser Personengruppe Gelegenheit

geboten wird „ sich in der Landschaft einer fremden Kultur zurecht zu finden...“ (Huth 2007, S. 2), während die wenigen oft spanischen Autorinnen und Autoren, die das Phänomen der bildungserfolgreichen spanischen „Gastarbeiter“-Nachkommen in Deutschland beschreiben, dem bürgerschaftlichen Engagement eine Funktion beimessen, Einfluss auf Entscheidungen im Bildungssystem zu nehmen, als einer hegemonialen Funktion in demokratischen Gesellschaften.

So fasst Hernández Aristu die Aufgaben von Elternorganisationen zusammen: „Solche Vereine können auch: - Druck zur Durchsetzung von Interessen ausüben und vieles mehr.“ (Hernández Aristu 2011, S. 9).

In den politischen Theorien von z. B. Hannah Arendt (1981) und Habermas (1992) befindet sich das Politische bzw. die politische Öffentlichkeit innerhalb der Schnittmenge von Staat und Bürgergesellschaft als einem Ort der Aushandlungen über Entscheidungen, bzw. einer Streitzone des politischen Disputs (Arendt 1981, S. 49 ff.; Habermas 1992, S. 362). Es ist relevant, die Funktion des bürgerschaftlichen Engagements von Migranten/-innen dort zu verorten, wo es der Realität entspricht. Die vorliegende Untersuchung könnte dazu einen Beitrag leisten, weil sie Erklärungen dazu liefern könnte, wie Migrantenselbstorganisationen durch öffentlichen Disput politische Entscheidungen, insbesondere schulpolitische, beeinflusst haben könnten.

In der Gegenwart werden von verschiedenen Migrantenselbstorganisationen in Deutschland Anstrengungen unternommen, auf die Bildungs- und Arbeitsmarktchancen der Neuzugewanderten positiven Einfluss zu nehmen und auch Elternnetzwerke zu gründen. So ist z. B. in Niedersachsen im November 2011 das Migrantenelternnetzwerk Niedersachsen e. V. gegründet worden. Ihre Untergliederungen in Regionale Elternnetzwerke innerhalb Niedersachsens sind weit fortgeschritten und ihre Mitgliederzahlen steigen kontinuierlich.⁹ Diese neueren Entwicklungen zeigen die Aktualität und die politische Relevanz dieser Studie an.

Das Beispiel der spanischen Einwanderung nach Deutschland macht deutlich, dass sich eine differenzierte Betrachtung der Integrationsprozesse verschiedener Einwanderungsgruppen in das Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft lohnt. Die spanischen Arbeitsmigranten/-innen, die in den 60er und 70er Jahren eingewandert sind, hatten in der Regel eine eher geringe Schulbildung. Ihre Nachkommen der zweiten und dritten Generation haben in ihren formalen Bildungsabschlüssen einen Standard erreichen können, der dem der Aufnahmegesellschaft weitestgehend entspricht (Thränhardt 2014, S. 295 ff.). Dieser hohe im Vergleich zu den anderen eingewanderten Nationalitäten erreichte

⁹ MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen e. V.: http://www.men-nds.de/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=78, aufgerufen am 19.04.2015
40

Bildungsstand und seine Entstehung, verdienen es daher, näher untersucht zu werden, weil sie vorerst den humankapitaltheoretischen Erklärungen zu Bildungserfolgen widersprechen, die davon ausgehen, dass die geringeren Bildungserfolge der Menschen mit Zuwanderungserfahrungen einer Gesellschaft auf den Verlust des sogenannten „Humankapitals“¹⁰, z. B. des Einkommens und der Anerkennung von Bildungsabschlüssen, im Einwanderungsland zurück zu führen seien, und dass damit nur geringeres „Humankapital“ an die Folgegeneration weitergegeben werden könne (Becker 2011, S. 16).

2.2 Theorien zum bürgerschaftlichem Engagement

Rohloff, Sigurður A.

Das Kapitel untergliedert sich in zwei Abschnitte, in ausgewählte Theorien zum bürgerschaftlichen Engagement und in spezielle Thesen sowie Erklärungsversuche zur Partizipation von Migrant/-innen. Im ersten allgemeinen Teil werden ausgewählte begriffliche Konzepte von bürgerschaftlichen Engagement und Bürgergesellschaft vorgestellt und verglichen. Das für die Fragestellung der Untersuchung relevante Konzept eines bürgerschaftlichen Engagements innerhalb einer „deliberativen Zivilgesellschaft“ wird dabei favorisiert. Dieser Begriff, der im Folgenden noch näher erläutert wird, wurde von Habermas (1998) eingeführt und erscheint als am besten geeignet, die im Kontext des Untersuchungsgegenstandes vermuteten und beobachteten politischen Verständigungsprozesse zu erklären.

Im zweiten Teil werden verschiedene gesellschaftliche Bereiche, in denen Migrant/-innengruppen partizipieren, beleuchtet und Thesen vorgestellt, die für die Untersuchung eine Bedeutung haben könnten.

2.2.1 Ausgewählte Theorien zum Bürgerschaftlichen Engagement

Sowohl das begriffliche Konzept des „bürgerschaftlichen Engagements“ als auch die empirische Forschung darüber, befindet sich erst am Anfang einer

¹⁰ „Humankapital“ wird in diesem Kontext als die Summe essenzieller Wissensbestände und Ressourcen betrachtet, welche Eltern durch Sozialisation, Erziehung, Vorbereitung auf die Schule und Bildungsinvestitionen an ihre Kinder weitergeben. Diese Wissensbestände und Ressourcen würden durch den Einwanderungsprozess und die geringere Anerkennung der Aufnahmegesellschaft so abgewertet werden, dass Entwertung bei der Weitergabe des „Humankapitals“ stattfinden würde (Becker 2011, S. 16). Das begriffliche Konzept von Humankapital, setzt allerdings einen kritischen Umgang voraus, weil es leicht zur Ökonomisierung des menschlichen Vermögens beitragen kann.

Entwicklung, die insbesondere aus Initiativen der deutschen Bundespolitik hervorgegangen ist. In der ersten Rot-Grünen Legislaturperiode unter Bundeskanzler Schröder wurden Fachpolitiker/-innen und Wissenschaftler/-innen eingeladen, die Enquete- Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ zu bilden. Die Veröffentlichung der Enquete- Kommission (2002), die identisch ist mit der Bundesdrucksache 14/8900 vom 03.06.2002, hat wesentlich zur Ausbreitung und Popularität dieser Begrifflichkeit beigetragen.

Das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements ist dabei eng mit einem allerdings historisch weit zurückreichenden Verständnis von Bürgergesellschaft bzw. Zivilgesellschaft verbunden. „Die Bürgergesellschaft ist das Leitbild des bürgerschaftlichen Engagements“ (Enquete-Kommission, 2002, S. 24).

Bürgerschaftliches Engagement vor dem Hintergrund einer bestehenden demokratisch-liberalistischen Bürgergesellschaft wird in einem öffentlichen Raum zwischen Staat, Privatheit und Markt verortet.

Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass diese drei gesellschaftlichen Handlungssphären nicht voneinander abgrenzbar sind und sich teilweise überschneiden. Die Zivilgesellschaft, die in diesem Kontext mit Bürgergesellschaft gleich zu setzen ist, durchdringt als vierte Handlungssphäre die drei anderen und sorgt durch ihren Modus der Kommunikation für die Kompatibilität der drei vorgenannten Sphären. Iris Young weist auf den prozessualen Charakter der Systeme: state, economy und associative lifeworld hin (Young 2000, S. 160).

In den entsprechenden Übersetzungen nach Fehren werden in einer Grafik die Systemmodi und die Systemimperative der drei Sphären gedeutet (Fehren 2008, S. 17):

Prozessualer Charakter der Handlungsebenen von Gesellschaft:

<u>Handlungsebene</u>	<u>Handlungsmodi</u>	<u>Systemimperativ</u>
Staat	Autorisierte Macht	Bürokratie
Markt/ Ökonomie	Geld	Profit
Zivilgesellschaft/ associative lifeworld	Kommunikation/ Interaktion	Verständigung
Privatheit/ private lifeworld	Kommunikation/ Interaktion	Bedürfniserfüllung

Abb. 5: Prozessualer Charakter der Handlungsebenen von Gesellschaft. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Fehren 2008, S. 17

Für die Handlungsebene der Privatheit/private lifeworld, die bei Fehren (2008) nicht aufgezählt wird, hätten die gleichen oder ähnliche Handlungsmodi und

Systemimperative zu gelten wie für die Zivilgesellschaft, sicher nur auf kleinere soziale Einheiten wie Familie, Freundeskreise oder Nachbarschaften bezogen. Hierbei ist es wichtig hervorzuheben, dass Zivilgesellschaft auch in einem prozessualen Systemverständnis durch ihre verständigenden und kommunizierenden Systemkomponenten für die Kompatibilität und gegenseitige Beeinflussung der drei genannten Handlungssphären sorgt. Gerade diese von der Zivilgesellschaft geleistete Interaktion zwischen den Sphären kann mit bürgerschaftlichem Engagement gleichgesetzt werden.

Dabei bezieht sich das Engagement auf freiwillige, gemeinwohlorientierte, gemeinschaftliche - kooperative und nicht gewinnorientierte Handlungen im öffentlichen Raum, die – je nach der jeweiligen politiktheoretischen Interpretation und Anschauung - mehr oder weniger in der Lage sind, die Bürgergesellschaft vor freiheits- und ressourcenberaubenden „Übergriffen“ des Staates, des Marktes oder privater Personen zu schützen.

Herausfordernd ist die Vielzahl von Theorieströmungen, die sich zum Begriff Zivilgesellschaft/Bürgergesellschaft gebildet haben. Nach Fehren (2008) können drei Hauptströmungen unterschieden werden: Erstens, die der „liberalen Zivilgesellschaft“, welche z. B. von Rawls (1979), Rorty (1992) und Dahrendorf (1992) vertreten wird, zweitens die der „kommunitaristischen Zivilgesellschaft“, z. B. vertreten von Taylor (1991) und Walzer (1992) sowie drittens das „Programm der deliberativen Zivilgesellschaft“ von Habermas (1998), beschrieben in „Faktizität und Geltung“.

Hauptkritikpunkte an der Theorie der liberalen Zivilgesellschaft ist die Reduzierung des zivilen Engagements auf die Gesichtspunkte des individualisierten und ökonomisch motivierten Handelns. Die ausschließliche Funktion der demokratischen Willensbildung läge demnach in der Legitimation von Machtverhältnissen (Fehren 2008, S. 56 f.). Die kommunitaristische Zivilgesellschaft wird v. a. wegen der Hervorhebung der rein privaten Verantwortung ihrer Individuen gegenüber der Gesellschaft kritisiert, wohingegen solidarische und sozialvertragliche Sicherungssysteme innerhalb der Gesellschaft zurücktreten, bzw. nicht mehr benötigt würden (ebd.).

Für diese Untersuchung wird das theoretische Konzept der deliberativen Zivilgesellschaft von Habermas zu Grunde gelegt, und daraus wird das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements abgeleitet.

Bürgerschaftliches Engagement ist die kommunikative Interaktion und Einflussnahme ALLER Individuen einer Gesellschaft zwischen den Handlungsebenen von Staat, Markt und Privatheit. Mit dem Begriff der Deliberation beschreibt Habermas einen kommunikativen Beteiligungsprozess aller Betroffenen einer Gesellschaft, der zu einer legitimierten

Entscheidungsfindung führt (Habermas 1998, S. 448 f.). Habermas nennt als die vier zentralen Dimensionen der deliberativen Zivilgesellschaft erstens die freiwilligen Assoziationen von Bürgern als zentrale Akteure, zweitens die Funktion der Vermittlung von System und Lebenswelt, drittens die politische Öffentlichkeit als Ort der zivilgesellschaftlichen Willensbildung und viertens die Staatlichkeit als Ermöglichung, bzw. als der Schaffung von Rahmenbedingungen für Zivilgesellschaft, aber auch die Staatlichkeit als Adresse zivilgesellschaftlicher Interaktion.

Nach Habermas ist entscheidend, dass die Zivilgesellschaft in der Lage ist, bewusste kollektive Entscheidungen zu treffen (ebd., S. 362). Zivilgesellschaftliche Assoziationen sind innerhalb der Zivilgesellschaft die Handelnden, die bestimmte Fähigkeiten, Organisationsformen und Verfahrensrationaltäten erlangt haben (ebd., S. 444). Durch diese Eigenschaften erlangen diese Assoziationen die Befähigung zwischen der staatlichen Ebene und den Bürgern, bzw. nach den Begriffen von Habermas zwischen System und Lebenswelt zu interagieren und zu vermitteln. Es bedarf allerdings einer Abgrenzung dieser bürgerschaftlichen Assoziationen von den rein ökonomischen Interessenverbänden sowie von staatlichen bzw. 'verfassten' Organisationen. Parteien bilden dabei eine Hybridfunktion, da sie sowohl Teile des politischen Systems sind, als auch Orte bürgerschaftlichen Engagements, sofern sie basisnah und auf bürgerschaftlicher bzw. kommunaler Ebene interagieren.

Dabei muss auch der Grad der politischen Einflussnahme verschiedener Assoziationen kritisch betrachtet werden. Pollack unterscheidet politische und vor-politische Assoziationen, wobei letzteren mit dem Schwerpunkt der individuellen Bedürfnisorientierung wie z. B. Sportvereine und Vereine auf lokaler Ebene nur eine sehr geringe Einflussnahme auf politische Willensbildung zugesprochen wird (Pollack 2004, S. 32). In Bezug auf das bürgerschaftliche Engagement spanischer Assoziationen in Deutschland würden sich in diesem Sinne Differenzierungsmöglichkeiten je nach Vereinszweck und politischer Einflussnahme ergeben.

Die bewusste kollektive Entscheidungsfindung zivilgesellschaftlicher Assoziationen wird allerdings auch durch machtvoll inszenierte und mit großer Medienwirkung ausgestattete Prozesse der Politik oder der Ökonomie stark beeinträchtigt. Es mag dabei an Werbekampagnen von Regierungen, Parteien oder bestimmten Wirtschaftsverbänden gedacht werden. Gerade auf diese Schwäche des zivilgesellschaftlichen *outcomings*, seiner mangelnden öffentlichen Auffälligkeit hat allerdings Habermas auch schon hingewiesen (Habermas 1998, S. 444).

Nach der nun vorgenommenen politiktheoretischen Einordnung des bürgerschaftlichen Engagements soll nun noch weiter auf synonyme Begriffskontexte, die Merkmale und die weiteren Funktionen des bürgerschaftlichen Engagements eingegangen werden.

Es werden neben dem bürgerschaftlichen Engagement viele verschiedene Begriffe und Begriffskombinationen verwendet, die nicht eindeutig differenzierbar sind, wie z. B. Ehrenamt, Partizipation, freiwilliges Engagement, gemeinwohlorientiertes Engagement, politisches Engagement, politische Partizipation, Selbsthilfe, Bürgerarbeit, Freiwilligenarbeit. All diese Begrifflichkeiten sind nach dem deliberativen Systemverständnis von Habermas allerdings als Interaktionen der Zivilgesellschaft aufzufassen.

Neben der Veröffentlichung der Enquete-Kommission trug auch die erste Erhebung zum 'freiwilligen Engagement' der Bevölkerung in Deutschland, die 1999 stattfand, zur Theoriebildung des Begriffs bürgerschaftliches Engagement bei. Dieser sogenannte Freiwilligensurvey (von Rosenblatt 2001) wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche durchgeführt und mit weiteren Erhebungen 2004 und 2009 fortgeschrieben. Im ersten Durchlauf wurden 15.000 Personen über 14 Jahren mit Wohnsitz in Deutschland zu ihrem freiwilligen Engagement detailliert zur durchschnittlichen Dauer und der Art des Engagements befragt. Im Verlauf dieser Untersuchungen haben sich Unterscheidungskriterien zu den Engagement-Formen etabliert, welche bspw. zwischen Sport und Bewegung oder Freizeit und Geselligkeit einerseits gegenüber dem Engagement im sozialen Bereich in z. B. Wohlfahrtsverbänden, Nachbarschaftshilfen und Selbsthilfegruppen differenzieren (von Rosenblatt 2001, S. 41).

Eine umfassendere Darstellung der verschiedenen Aspekte des bürgerschaftlichen Engagements liefert der Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages, 2002:

„Die Wahl des Begriffs „bürgerschaftliches Engagement“ macht den Zusammenhang von Engagement und Bürgerschaft deutlich; er ermöglicht es, Bürgerschaftlichkeit als eine eigenständige Dimension für Engagement der verschiedensten Art -politisches, soziales und geselliges- zu verstehen. [...] Bürgerschaftliches Engagement findet im öffentlichen Raum statt. [...] Tätigkeiten, die freiwillig ausgeübt werden, machen Spaß, haben somit ihren Nutzen für die Engagierten und tragen dennoch zur Gestaltung des Gemeinwesens bei.“ (Enquete-Kommission, 2002, S. 24).

Auffällig sind hier die begrifflichen Verweise, wie „Spaß machen“, die den geselligen und kommunikativen Charakter des bürgerschaftlichen Engagements

unterstreichen, so dass es schon als menschliches Grundbedürfnis aufgefasst werden kann.

Aber auch die entscheidende Unterstützung, ihre Stellvertretungsfunktion und die Kontrolle der Staatlichkeit wird dem bürgerschaftlichen Engagement, wie folgende Zitate zeigen, zugesagt.

- „Zur Bürgergesellschaft gehört das Prinzip der Subsidiarität. Dieses Prinzip beinhaltet den Vorrang der kleinen Einheiten in ihrer Selbstbestimmung und Leistungskraft.“ (Enquete-Kommission, 2002, S. 24).
- „Bürgerschaftliches Engagement benötigt eine beteiligungsorientierte Organisationskultur [...] Kooperationsbereitschaft der entscheidenden Organisationen.“ (Enquete-Kommission, 2002, S. 25).

Allerdings wird auch von einer gegenseitigen Wechselwirkung ausgegangen, in dem Sinne, dass der Staat erst durch das Zugeständnis von Freiräumen an die Bürgergesellschaft bürgerschaftliches Engagement ermöglichen kann. In diesem Modell von Staat und Bürgergesellschaft ist die Frage nach einem möglichen hegemonialen Konflikt beider Modellteile allerdings nicht hinlänglich aufgeklärt: „Bürgergesellschaft steht in einer Wechselbeziehung zum Staat, und kann nur Engagement und Subsidiarität entfalten, wenn der Staat das „ermöglicht“ und dazu „ermuntert“. Die Enquete-Kommission spricht daher von einem „ermöglichenden Staat“.“ (Enquete-Kommission, 2002, S. 25).

Auf Grundlage der Auswertung der ersten empirischen Untersuchung, des Freiwilligensurveys von 1999, wurden die verschiedensten erhobenen Formen des bürgerschaftlichen Engagements im Enquete- Bericht wie folgt gegliedert:

1. Politisches Engagement (z. B. Mandatsträger in Parteien, Verbände, Gewerkschaften, auch Themenanwaltschaften in Bürgerinitiativen),
2. Soziales Engagement (Tätigkeiten in Jugend-, Wohlfahrtsverbänden, Kirchengemeinden etc.)
3. Engagement in Vereinen, Verbänden und Kirchen (rechtliche Übernahmen von Verantwortung innerhalb einer Organisation)
4. Engagement in öffentlichen Funktionen (z. B. Schöffen, Wahlhelfer, Schiedspersonen, Elternbeiräte, Technisches Hilfswerk, freiwillige Feuerwehr etc.)
5. Formen der Gegenseitigkeit: (Nachbarschaftshilfe, Genossenschaften, Tauschringe)

6. Selbsthilfe (in den Bereichen Familie, Gesundheit, Arbeitslosen, marginalisierte Gruppen)
 7. Bürgerschaftliches Engagement in und von Unternehmen
- (Enquete-Kommission 2002, S. 27 f.).

Als Eigenschaften des bürgerschaftlichen Engagements werden im Bericht folgende klassifikatorische Kriterien genannt: Es sei demnach freiwillig, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet, gemeinwohlorientiert, öffentlich, bzw. im öffentlichen Raum zu finden und wird in der Regel gemeinschaftlich bzw. kooperativ ausgeübt (ebd., S. 38).

Zusammenfassend lässt sich hervorheben, dass innerhalb des vorgestellten theoretischen Rahmens einer deliberativen Zivilgesellschaft im begrifflichen Konzept des bürgerschaftlichen Engagements, - auch nach den definitorischen Vorgaben der Enquete-Kommission - keine klaren Unterscheidungsgrenzen zwischen sozialer und politischer Interaktion bzw. Kommunikation aufzuspüren sind. Soziale Interaktion bzw. Kommunikation besitzt, sofern sie in der Öffentlichkeit stattfindet, eine immanente politische Dimension. Bürgerschaftliches Engagement ist nach dem Verständnis dieser Untersuchung daher genauso als eine weiter gefasste Definition von politischer Partizipation aufzufassen. Die Teilnahme an Wahlen wird hier als ein Aspekt des bürgerschaftlichen Engagements verstanden. Der direkte materielle Gewinn von Politiker/-innen durch den Erhalt von Diäten zählt nicht wegen des materiellen Gewinns als ein Ausschlusskriterium für bürgerschaftliches Engagement. D. h. auch Mandatsträger/-innen sind nach diesem Verständnis bürgerschaftlich engagiert. In Anlehnung an Geiling, Gardemin, Meise & König werden mit diesem begrifflichen Konzept einer weit gefassten politischen Partizipation auch die Prozesse von „Transformation von eher privater Vergemeinschaftung zur Logik öffentlicher Vergesellschaftung mit neuen Regeln“ mitberücksichtigt, welche gerade auf der jeweiligen individuellen Ebene zur politischen Sozialisation beitragen (Geiling, Gardemin, Meise & König 2011, S. 19).

Auch in der Definition der Politischen Partizipation von Vogel (2009) wird deutlich, wie eng die Begriffe des bürgerschaftlichen Engagements und der Politischen Partizipation in ihren Inhaltszuweisungen korrelieren:

„Ausgangspunkt dieses Beitrages ist ein weites Verständnis von politischer Partizipation. Dies sind Aktivitäten von Menschen, „die sie alleine oder mit anderen freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen“ (Vogel 2009, S. 150). Politische Partizipation umfasst nach diesem weiten Verständnis somit u. a. „[...] eine Beteiligung an Institutionen der politischen Willensbildung im engeren Sinne (z. B. Wahlbeteiligung,

Mitgliedschaft in politisch relevanten Organisationen wie Parteien, Mitgliedschaft in Ausschüssen) aber auch eine Beteiligung in formellen und informellen Interessenvertretungen (wie Bürgerinitiativen, Migranten -Selbstorganisationen, Elternbeiräten, Betriebsräten etc.).“ (Vogel 2009, S. 150). Ähnlich definiert Kaase Politische Partizipation als „[...] alle Tätigkeiten [...] die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen“ (Kaase 1995, S 521 ff.).

Daher stellen politische Willensbildung und Einflussnahme auf politische Entscheidungen zentrale Aspekte von politischer Partizipation aber auch von bürgerschaftlichem Engagement dar.

2.2.2 Thesen und Erklärungsversuche zur Partizipation von Migranten/-innen

Weitestgehend ausgeblendet ist in den bisher dargestellten Theorien die These, und sie fordert zur politischen Auseinandersetzung heraus, dass möglicherweise nicht alle Migranten/-innen der "Zivilgesellschaft" angehören könnten, da sie in vielen Bereichen keine Bürgerrechte genießen. Ausländer/-innen dürfen z. B. nicht an den Bundestags- und Landtagswahlen teilnehmen¹¹, Asylbewerber/innen sind zudem in einigen Menschenrechten, wie der Freizügigkeit, der freien Wahl des Wohnsitzes, dem Recht auf Arbeit sehr eingeschränkt. Menschenrechte bzw. die deutschen Grundgesetze Art. 1 Satz 3 (Freiheit), Satz 13 (freie Wahl des Wohnortes) und Satz 23 (Arbeit) werden bei der Gruppe der Asylbewerber durch die Residenzpflicht¹² des Asylverfahrensgesetzes und des Aufenthaltsgesetz wieder aufgehoben. Insbesondere sehen mehrere Autoren (Cyrus & Vogel 2008, S. 35; Hunger & Candan 2009, S. 35) ein kritisches Potenzial bzw. ein Demokratiedefizit darin, dass vor allem in Stadtstaaten wie Bremen, Hamburg und Berlin die Bürgerrechte bezüglich der Wahlen von bis zu einem Drittel der Stadtbevölkerung eingeschränkt sind. Bei dieser Überlegung sollte zudem berücksichtigt werden, dass gerade in Großstädten, d. h. auf kommunaler Verwaltungsebene die höchsten Ausgaben öffentlicher Mittel aufgrund von politischen Entscheidungen und Steuerungsprozessen erzielt werden. Auch wenn große Investitionsentscheidungen auf kommunaler Ebene häufig über die Steuerung des Bundes und der Länder zweckgebundene Finanzmittel darstellen, so bleibt doch zu konstatieren, dass Kommunen ca. 80 % aller Bundes- und

¹¹ Bundeswahlgesetz § 12, und entsprechend Landeswahlgesetze

¹² Deutschland ist das einzige Land der EU mit einer vorübergehenden Residenzpflicht für Asylbewerber/innen. Quelle: [http://www.proasyl.de/de/presse/detail/news/koalitionsvertrag_steht/aufgerufen am 19.04.15](http://www.proasyl.de/de/presse/detail/news/koalitionsvertrag_steht/aufgerufen%20am%2019.04.15)

Landesgesetze realisieren, und ca. 2/3 aller öffentlichen Investitionen auf kommunaler Ebene stattfinden (Werner 2010, S. 34).

Die theoretischen Modelle zu einer Zivilgesellschaft sind in der Regel so konstruiert, dass Bürgerrechte für ALLE Individuen einer Gesellschaft gelten und auch nur dann tragfähig sind. Die Modelle beinhalten in der Regel Prozesse des sich Auseinandersetzens, um die Gleichheit ALLER anzustreben.

Das sogenannte „Demokratiedefizit“ gegenüber Migrant/-innen wurde bereits von einer Reihe von Autoren/-innen bemängelt und es wurden Lösungsvorschläge entwickelt, wie in Bund und Ländern eine bessere politische Teilhabe für Migranten/innen ermöglicht werden könne (Hunger & Candan 2009, S. 23 u. S. 40). Unter diesen Vorschlägen sind insbesondere eine Erleichterung der Einbürgerung für Ausländer/-innen, die Einführung eines allgemeinen Rechtes auf Doppelstaatlichkeit, das Recht auf Teilnahme an Kommunalwahlen für Drittstaatler/-innen bzw. Nicht-EU-Bürger, das Recht auf Teilnahme an Landtags- und Bundestagswahlen für EU-Bürger zu nennen.

Auch die Aufwertung der Ausländerräte bzw. Integrationsräte der Kommunen von einer rein beratenden Funktion zu einer einflussnehmenden Funktion als Gremien, die über ein Budget verfügen, werden als Auswege aus einem möglichen Demokratiedefizit genannt (Cyrus & Vogel 2008, S. 35 f.).

Wo und wie sich Migranten/-innen an politischen Entscheidungsprozessen beteiligen können und beteiligen, soll nun im Folgenden systematisch aufgeführt werden. Darüber hinaus sollen weitere bestehende Thesen und Erklärungsversuche von Partizipationsformen von Migranten/-innen erläutert werden und zusätzliche Thesen aufgestellt werden.

Politische Partizipation bzw. bürgerschaftliches Engagement von Migranten/-innen kann innerhalb und außerhalb verfassungsgemäßer demokratischer Prozesse und Strukturen verortet werden. Innerhalb verfasster Strukturen geht es dabei um die aktive und passive Teilnahme an Wahlen auf kommunaler, länder-, bundes- und europäischer Ebene. EU-Bürger/-innen in Deutschland haben die Möglichkeit der Teilnahme an Wahlen auf kommunaler und europäischer Ebene.

Drittstaatler/-innen in Deutschland haben aufgrund bestehender Wahlgesetze keine der genannten vier Möglichkeiten. Unter Umständen besteht für sie die Option einer Briefwahl für ihre jeweilige Nation. Die, wie beschrieben nur eingeschränkt mögliche Teilnahme an politischen Gremien, sowie die Mitwirkung in Ausländerbeiräten bzw. Integrationsbeiräten und die Mitgliedschaft in politischen Parteien, sind Entfaltungsorte politischer Partizipation von Migranten/-innen innerhalb verfassungsgemäßer Strukturen und Systeme.

Außerhalb verfassungsgemäßer Strukturen gelingt politische Partizipation eher in einem zivilgesellschaftlichen Kontext durch Mitwirkung in Vereinen und

Organisationen, z. B. als Vorstandsarbeit, Mitarbeit in Elternräten und –beiräten oder innerhalb von Migrantenselbstorganisationen. Die Ausübung des Demonstrationsrechtes, der Versammlungsfreiheit und die Einflussnahme auf Meinungsbildung in öffentlichen Gremien und in Medien sind weitere Möglichkeiten der politischen Partizipation außerhalb verfasster Strukturen, bei denen in dem in Deutschland vorherrschenden Migrationsregime¹³ kaum Einschränkungen für politisch partizipierende Zugewanderte zu erwarten sind.

Oft aber werden von Migranten/-innen zivilgesellschaftliche Teilhabeformen in Anspruch genommen, die nur indirekt deutsche Teilhabestrukturen betreffen, auch wenn diese Migranten/-innen in Deutschland leben. So wird Teilhabe auch an globalisierten sozialen Netzwerken wie *twitter* und *facebook* praktiziert und die Teilhabe an politischen Prozessen im „Herkunfts“-Land organisiert. Auch transpolitische Partizipationsformen finden Anwendung, wenn Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse von sich gegenseitig beeinflussenden Bevölkerungsgruppen zwischen mindestens zwei Staaten stattfinden.

Hier wird deutlich, dass zivilgesellschaftliche Entfaltungsformen auch von dem Grad der Ermöglichung eines Rechtsstaates abhängen. Einzelne Bevölkerungsgruppen haben nicht immer die vollen zivilgesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Die Partizipation von Migranten/-innen ist von den ihnen rechtlich zugestandenen Gelegenheitsstrukturen, Pries spricht von Opportunitätsstrukturen, abhängig (Pries 2013, S. 5). In verschiedenen Staaten wurden verschiedene Migrationsregime geschaffen, die durch einen historischen Prozess bedingt wurden, und sich vor allem durch politische Entscheidungen, sprich Gesetze mit unterschiedlichen Zuweisungen von Bürgerrechten oder Freiheitsgraden, manifestiert haben.

Hier wird die These aufgestellt, dass Ausgrenzung vom Wahlrecht, erschwerte Einbürgerung sowie auch Diskriminierungserfahrungen die Gelegenheiten für politische Partizipation verkleinern, und die geringeren Gelegenheiten dazu führen, dass sich die Partizipation ausgegrenzter Migrant/-innengruppen dann stärker auf globale und transnationale politische Themenfelder fokussiert. Aufgrund der bereits beschriebenen engen Verzahnung von politischer und sozialer Interaktion bzw. Kommunikation bestehen Gründe für die Annahme,

¹³ Unter Migrationsregime ist das weit ausgreifende Wechselverhältnis von Staat und Migration zu verstehen, wobei staatliche und institutionelle Akteure durch politische Prinzipien, staatlich gesetzte Regeln, institutionelle Gefüge und administrative Entscheidungsprozeduren versuchen Einfluss zu nehmen auf Handlungen und Entscheidungen von Migrantinnen und Migranten und ihre Wechselwirkungen mit ihnen. Vgl. im Internet:

<http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/migration/#c110143>, aufgerufen am 22.04.15

dass politische Partizipation selbst als ein „Sozialisationsbestandteil“ bzw. als ein menschliches Grundbedürfnis aufzufassen ist, welches sich bei verkleinerten Gelegenheiten aufgrund von nationalen Ausgrenzungen neue Orte der Entfaltung sucht.

2.2.2.1 Wahlrecht für Ausländer/-innen in Deutschland

Über die Einführung eines Wahlrechtes für Ausländer/-innen in Deutschland wurde bereits lange diskutiert, sie wurde politisch allerdings nie umgesetzt. Die Einführung des Kommunalen Wahlrechtes für EU-Bürger wurde erst durch den Maastrichter Vertrag der EU von 1992 ermöglicht.

„Jeder Unionsbürger mit Wohnsitz in einem Mitgliedsland, dessen Staatsangehörigkeit er nicht besitzt, [...] hat das aktive und passive Wahlrecht bei Kommunalwahlen, wobei für ihn dieselben Bedingungen gelten, wie für die Angehörigen des betreffenden Mitgliedsstaates.“ (Art.19. Abs. 1 EVG in der Fassung vom 16.04.2003).

In Deutschland wurde dann drei Jahre später, 1995 die europäische Vorgabe per Gesetzesänderung umgesetzt und das kommunale Wahlrecht für EU-Bürger in Deutschland eingeführt.

Verglichen mit den Niederlanden, die es bereits 1985 eingeführt hatten, schon vor dem Maastrichter Vertrag, bietet Deutschland Ausländern/-innen nur sehr eingeschränkte Gelegenheitsstrukturen für die Teilhabe am politischen System. Auch die Ausweitung des Kommunalwahlrechts für Drittstaatler/-innen wurde immer wieder diskutiert. So gab es 1998 ein Koalitionsabkommen von der SPD und den Grünen, mit dem Ziel der Umsetzung einer solchen Ausweitung. Weil es aber eine Grundgesetzänderung im Artikel 28 bedurfte, und diese nur mit einer Zweidrittelmehrheit im Bundestag möglich ist, wurde während der Rot-Grünen Legislaturperiode unter Bundeskanzler Schröder wegen der Aussichtslosigkeit auf eine solche Initiative verzichtet.

Der Koalitionsvertrag der folgenden großen Koalition aus CDU, CSU und SPD unter Bundeskanzlerin Angela Merkel vom November 2005 enthielt in der Frage einer Ausweitung des kommunalen Wahlrechts auf Drittstaatler/-innen lediglich einen Prüfungsauftrag (Bundeszentrale für politische Bildung).¹⁴

Auf eine entsprechende "kleine Anfrage" der Linksfraktion im Bundestag 2007 hat die Bundesregierung allerdings erklärt, es werde auf absehbare Zeit in

¹⁴ Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56482/in-der-kommune> aufgerufen am 15.3.14

Deutschland kein kommunales Wahlrecht für Ausländer aus Nicht-EU-Staaten eingeführt (Deutscher Bundestag: Drucksache 16/590416. Wahlperiode 04. 07. 2007).

Das kommunale Wahlrecht für Drittstaatler/-innen ist in vielen europäischen Ländern üblich und mit geringen Einschränkungen schon seit längerer Zeit¹⁵ eingeführt. Dazu gehören Dänemark, Finnland, Irland, Niederlande, Malta, Portugal, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden und Großbritannien.

Ein aktives aber kein passives Wahlrecht besteht in Belgien, Estland und in Portugal zum Teil.

Deutschland bildet zusammen mit Österreich, Zypern, der Tschechischen Republik, Frankreich, Griechenland, Ungarn, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Polen und Estland die Gruppe der Staaten, die verfassungsrechtliche Bedenken selbst in der Einführung eines kommunalen Wahlrechtes sehen (Bauer 2008, S. 8).

Schleswig-Holstein und Hamburg versuchten eine Einführung des Kommunalen Wahlrechts für Ausländer/-innen Ende der 1980er Jahre. Die Gesetzesänderung wurde aber vom Bundesverfassungsgericht 1990 darauf für verfassungswidrig erklärt (Cyrus 2008, S. 18 f.). Einen weiteren Versuch unternahm vor kurzem die Freie und Hansestadt Bremen. Im März 2014 hat das Staatsgericht Bremen wegen der gleichen Verfassungsbedenken die Gesetzesänderung gestoppt.¹⁶

Solange das Bundesverfassungsgericht die Aufwertung der Bürgerrechte für Ausländer/innen bezüglich der Wahlen nicht ermöglichen kann, bleibt das bereits beschriebene Demokratiedefizit bestehen.

Die Spanier/-innen in der BRD hatten lange gar keine Möglichkeit an den spanischen Parlamentswahlen teilzunehmen, da die erste freie spanische Parlamentswahl nach der Franco-Diktatur 1977 stattfand. Es existiert die Möglichkeit einer Briefwahl, die über die spanischen Konsulate in der BRD gesteuert wird und bis heute ein sehr aufwändiger Akt ist, der ein mehrfaches persönliches Erscheinen im Konsulat erforderlich macht, um sich in ein Wahlregister eintragen zu lassen. Seit 1986 ist Spanien Mitglied der EU, sodass die Spanier/-innen in der BRD auch an Europaparlamentswahlen teilnehmen können. Auch für diese Wahlen ist ein komplexer Registrierungsvorgang bei den Konsulaten erforderlich. Seit 1995 hat sich zudem für die Zielgruppe durch die Einführung des Kommunalwahlrechts für EU-Bürger diese Wahlteilnahme

¹⁵ z. B. in Schweden seit 1975 (vgl. Bauer 2008, S.4)

¹⁶ Vgl. Die Zeit: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-03/wahlrecht-eu-auslaender-bremen-staatsgerichtshof>, aufgerufen am 12.8.2014

ermöglicht. Die Auswertung der Daten dieser Untersuchung hat allerdings, trotz der aufgeführten Hindernisse, eine hohe Bereitschaft der Spanier/-innen in Deutschland ergeben, an Wahlen teilzunehmen. Von den 670 Befragten gaben 58 % an, an Wahlen für Spanien teilzunehmen, 37 % gaben an, an Wahlen für Deutschland teilzunehmen¹⁷, und 48 % der Befragten gaben an, an Europawahlen teilzunehmen. Bei der Befragung wurden mündliche Rückmeldungen registriert, die darauf hinweisen, dass die Nähe des Wohnortes zum nächsten spanischen Konsulat die Wahlbereitschaft positiv beeinflussen, d. h. es ist anzunehmen, dass die Wahlbereitschaft höher ist, je näher sich das nächste spanische Konsulat zum Wohnort befindet. Weitere Ergebnisse zu der Wahlbereitschaft der in dieser Untersuchung befragten Spanier/-innen werden in Kapitel 3.2.2 dargestellt.

2.2.2.2 Möglichkeiten der Einbürgerung

Auch die Gelegenheiten über den Weg der Einbürgerung oder des im Jahr 2000 eingeführten Staatsangehörigkeitsrechts volle Bürgerrechte zu erlangen, bleiben bis heute erschwert.

Sogar das im Dezember 2014 eingeführte „Zweite Gesetz zur Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes“ vom 13. November 2014 erfüllt einen Charakter des „sich verdienen Müssens“ der deutschen Staatsangehörigkeit, weil diese nicht durch die Geburt festgestellt wird, sondern erst wenn die in Deutschland geborenen Ausländer/-innen acht Jahre gewöhnliche Aufenthaltszeiten und sechs Schuljahre in Deutschland nachweisen, wird ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit von Amts wegen zugestanden.¹⁸

Auch die Anspruchseinbürgerung für Ausländer/-innen, die nicht in Deutschland geboren sind, hat sich bisher nicht als das Erfolgsmodell entwickelt, welches dem Demokratiedefizit entgegen wirken könnte:

Zu Zeit gilt noch für die Anspruchseinbürgerung, dass in Deutschland lebende Nichtdeutsche nach acht Jahren¹⁹ dauerhaften und rechtmäßigen Aufenthalts einen Anspruch auf Einbürgerung haben. Bis 1999 hatte diese Frist 15 Jahre betragen.²⁰

¹⁷ Diese Frage „Gehen Sie für Deutschland wählen?“, kann sich sowohl auf eingebürgerte Spanier/-innen, die an Bundes- und Landtagswahlen teilnehmen, beziehen, wie auch auf die Möglichkeit der Teilnahme an Kommunalwahlen. Hier wurde ein vereinfachtes Fragesetting bevorzugt.

¹⁸ Vgl. Zweites Gesetz zur Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes vom 13.11.14, § 29 Abs. (1a)

¹⁹ Bei Ausländer/-innen, die mit Deutschen verheiratet sind und nicht auf soziale Sicherungssysteme angewiesen sind, kann sich die Aufenthaltszeit auf mindestens zwei Jahre verkürzen (§ 9 Staatsangehörigkeitsgesetz).

²⁰ Mit der seit 2000 eingeführten Verkürzung des rechtmäßigen Aufenthaltes in Deutschland, den ein/e Ausländer/-in nachweisen muss, bevor er /sie eingebürgert werden kann, liegt Deutschland im

Für die Anspruchseinbürgerungen müssen zudem folgende weitere Voraussetzungen erfüllt sein:

Es müssen "ausreichende Kenntnisse" der deutschen Sprache durch einen deutschen allgemeinbildenden Schulabschluss oder durch ein B1-Zertifikat nachgewiesen werden.

Für Personen ohne deutschen Schulabschluss wird ein bestandener Einbürgerungstest zur Voraussetzung. Es muss Straffreiheit vorliegen, und die eigene Existenzsicherung muss gewährleistet sein, d. h. es darf bei über 22-jährigen Personen kein Arbeitslosenhilfe- oder Sozialhilfebezug vorliegen. Weiterhin wird die Aufgabe der Herkunftsstaatsbürgerschaft zur Einbürgerungsbedingung gemacht, zudem wird ein Bekenntnis zur Freiheitlich-Demokratischen Grundordnung, verbunden mit einer Erklärung, keine verfassungsfeindlichen Bestrebungen verfolgt zu haben, verlangt.

Das Bekenntnis und die Erklärung werden durch eine Unterschrift des Einzubürgernden bestätigt, zudem ist eine Einbürgerungsgebühr über 255,- € zu entrichten.²¹

Nach der Einführung der dieser Anspruchseinbürgerungsbestimmungen gab es im Jahr 2000 immerhin ca. 180.000 Einbürgerungen. In den Folgejahren waren die jährlichen Einbürgerungszahlen rückläufig. Sie haben sich auf ein Maß um 110.000 Einbürgerungen pro Jahr eingependelt (Statistisches Bundesamt 2013, S. 16).

Die möglichen Gründe für die relativ geringe Einbürgerungsbereitschaft sind komplex. Es kann angenommen werden, dass der Zwang, die bisherige Staatsangehörigkeit aufzugeben, damit verbunden ist, einen wichtigen Teil der persönlichen Identität aufgeben zu müssen. Es könne zu einer Spaltung der (Groß-) Familie führen, wenn die Familienmitglieder unterschiedliche Staatsbürgerschaften besitzen.

Weitere Hürden können in den Ängsten gesehen werden, dass die betroffenen Personen daran zweifeln, den vorausgesetzten Deutschtest, sowie den Einbürgerungstest zu bestehen, oder die Voraussetzung an sich, getestet werden zu müssen, schlicht verweigern. Migranten/-innen nehmen das politische Klima in Deutschland bezüglich Rassismus und Ausländerfeindlichkeit sensibler wahr als

europäischen Vergleich im Mittelfeld. Nach einem allerdings unvollständigen Vergleich europäischer Länder von R. Faber aus dem Jahr 2006 kann eine Einbürgerung nach rechtmäßiger Aufenthaltsdauer von zwölf Jahren in der Schweiz gelingen, nach 10 Jahren in Italien und Spanien, nach acht Jahren in Deutschland und nur nach fünf Jahren in Frankreich, in Großbritannien, den Niederlanden und in Schweden und Polen

²¹Vgl. <http://www.bamf.de/DE/Einbuergierung/InDeutschland/indeutschland-node.html> aufgerufen am 19.04.2015

z. B. autochton lebende Deutsche.

Auch durch Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen seitens Behörden und Institutionen mit uneinheitlicher oder restriktiver Verwaltungspraxis kann die geringe Einbürgerungsbereitschaft erklärt werden. In diesem Zusammenhang ist auf die Langzeitstudie von Heitmeyer (2011) „Deutsche Zustände“ hinzuweisen, welche anhand einer repräsentativen Umfrage von 2000 Personen in Deutschland u.a. xenophobe und rassistische Einstellungen innerhalb der Bevölkerung ermittelt. Dabei stimmten im Jahr 2011 bspw. 47 % der Befragten der Aussage zu, dass „zu viele Ausländer in Deutschland leben würden“ (Heitmeyer 2011, S. 18).

Letztlich spielen sicher auch die hohen Gebühren für die Einbürgerung eine Rolle. Es wird vermutet, dass die doppelte Staatsangehörigkeit für ausländische Personen, die seit längerer Zeit in Deutschland leben, sich als ein 'Identität bewahrendes Model' etablieren könnte, welches auch das volle Zugeständnis der Bürgerrechte ermöglicht.

Es besteht in Deutschland ein für Europa verhältnismäßig seltenes und als restriktiv bewertbares Migrationsregime, das bestens als ein Stufenmodell beschrieben werden kann, in dem die Anwerber/innen, die einwandern wollen, bestimmte Zeiträume mit eingeschränkten Menschen- bzw. Bürgerrechten erdulden müssen, bis sie wieder eine nächst höhere Stufe erreicht haben. Selbst nach der Einbürgerung bleibt die Nichtzugehörigkeit spürbar. So legt z. B. die Definition des Statistischen Bundesamtes zu den Menschen mit Migrationshintergrund Wert auf eine zusätzliche Unterteilung aller im rechtlichen Sinne deutschen Personen:

Zu den Menschen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn zählen "alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil" (Statistisches Bundesamt 2009, S. 6). Erst die Enkelkinder einer Einwanderungsfamilie in Deutschland, sofern ihre beiden Eltern als Deutsche eingebürgert und in Deutschland geboren sind, würden nach dieser Definition nicht mehr als „Menschen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden.

Wie bereits erwähnt, hat Thränhardt (2014) bei der untersuchten spanischen Population in der BRD den höchsten Anteil an binationalen Ehen im Vergleich zu den übrigen Anwerbenationalitäten ermittelt. Daher ist anzunehmen, dass etliche Nachkommen spanischer Herkunft in der BRD, die auch einen deutschen Elternteil besitzen, seit dem Beitritt Spaniens zur EU auch eine doppelte Staatsbürgerschaft erlangt haben. Bei den 670 Befragten dieser Untersuchung

gaben 11,8 % an, dass sie die deutsche und spanische Staatsbürgerschaft besäßen. In eher wenigen Fällen haben Spanier/innen auch durch die Anspruchseinbürgerung die deutsche Staatsbürgerschaft erlangt. Thränhardt ermittelte ein ausgeschöpftes Einbürgerungspotenzial von 0,8%, d. h. von allen Spanier/-innen, die länger als acht Jahre ihren rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland haben, hat nur etwa jeder Hundertste sich in Deutschland einbürgern lassen.²²

2.2.2.3 Ausländer- und Integrationsbeiräte

Innerhalb verfasster politischer Strukturen werden auch die für Ausländer/-innen eigens geschaffenen kommunalen Ausländerbeiräte eher als schwache Instrumente hinsichtlich ihrer politischen Durchsetzungsfähigkeit wahrgenommen. Ausländerbeiräte, auch Integrations-beiräte oder Integrations-räte genannt, bilden für in Deutschland lebende ausländische Staatsangehörige, die nicht der EU angehören, das einzige Mittel, um über Wahlen demokratisch legitimiert Einfluss auf das politische Leben in ihrer Kommune zu nehmen. Die ersten Ausländerbeiräte wurden vor rund 30 Jahren in einigen Städten und Gemeinden Deutschlands eingerichtet (vgl. bpb).²³

Man kann davon ausgehen, dass es heute zwischen 400 und 450 Ausländerbeiräte bzw. vergleichbare Gremien gibt (ebd.). Die Zusammensetzung und Aufgabenstellung einzelner Ausländerbeiräte in den Kommunen unterscheiden sich zwischen und auch innerhalb der einzelnen Bundesländer erheblich. Ursache hierfür ist, dass Ausländerbeiräte in einigen Bundesländern z. B. Hessen, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen in den Kommunalverfassungen gesetzlich verankert sind. Andere Bundesländer wie Bremen, Hamburg, Berlin haben keine landesweiten gesetzlichen Regelungen (ebd.).

In Städten und Gemeinden, in denen Ausländerbeiräte oder Integrationsräte bestehen, sind in der Regel Unionsbürgerinnen und -bürger sowie Drittstaatler/-innen wahlberechtigt, wenn sie ihren Wohnsitz seit mindestens drei Monaten in der jeweiligen Kommune haben. Aber auch eingebürgerte Migranten/-innen - also deutsche Staatsangehörige - sind teilweise wahlberechtigt und/oder wählbar. Die Eintragung in das Wählerverzeichnis erfolgt von Amtswegen bzw. im Falle des Wahlrechts für eingebürgerte Migranten/-innen auf Antrag.

²²Dietrich Thränhardt, Vortrag „Demokratie für Migrantinnen“ am 12.11.14 in Hannover, Friedrich Ebert Stiftung

²³Bundeszentrale für Politische Bildung: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration> aufgerufen am 15.09.14

Ausländerbeiräte haben grundsätzlich die Funktion, bei der kommunalen Entscheidungsfindung mitzuwirken, ohne selber Entscheidungskompetenz zu besitzen. Sie befassen sich mit Themen, die das Leben von Menschen mit Migrationshintergrund betreffen, wie Mehrsprachigkeit, Diskriminierung oder Fragen des Ausländerrechts. Eine ihrer zentralen Forderungen ist, das Kommunalwahlrecht auch für Drittstaatler/-innen einzuführen (ebd.).

Die Wahlbeteiligung bei Ausländerbeiräten hat in den meisten Kommunen so sehr abgenommen, dass eine politische Legitimierung, bzw. eine politische Wertschätzung dieser Gremienform nicht mehr gewährleistet ist. Im Einzelnen sieht die Abnahme der Wahlbeteiligung wie folgt aus:

In Nordrhein-Westfalen beteiligten sich 1995 im Durchschnitt noch 27,4 % an den Wahlen, im Jahr 1999 waren es 13,9 % und 2004 nur noch 12,4 %. Allerdings sind große Schwankungen zwischen einzelnen Städten zwischen 32 % und 2 % zu konstatieren. In Göttingen wählten 2007 nur 4,9 % der Wahlberechtigten Ausländer/-innen (bpb²⁴; Werner 2010, S. 68).

Durch sinkende Wahlbeteiligung geht jedoch für die Ausländerbeiräte die Legitimation verloren, eine Interessensvertretung für die ausländische Bevölkerung zu sein. Wir nehmen an, dass ein Grund für die geringe Wahlbeteiligung zu den Ausländerbeiräten in den geringen tatsächlichen Einflussmöglichkeiten auf die Politik der jeweiligen Kommune liegt.

Spanier/-innen in der BRD haben sich in vielen Kommunen an der Gründung und der Mitarbeit in den Ausländer-/Integrationsräten beteiligt. Das ist aus einzelnen Stichproben, wie z. B. der Geschichte des Integrationsrates der Stadt Bonn bekannt, allerdings liegen keine bundesweiten oder umfassenden Erhebungen dazu vor (Blickpunkt Integrationsrat, 2009)²⁵.

2.2.2.4 Migrantenselbstorganisationen

Wesentlich durchsetzungsfähiger in der Einflussnahme auf politische Entscheidungen werden Migrantenselbstorganisationen (MSO) eingeschätzt, sofern sie selbst in überregionalen Netzwerken agieren und sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf Themen fokussieren, die das Einwanderungsland betreffen.

Nach Hunger ergab eine wissenschaftliche Sichtung und Auswertung des Vereinsregisters im Jahr 2001, dass es über 16.000 ausländische Vereine gab

²⁴ <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56482/in-der-kommune?p=1>, aufgerufen am 15.9.14

²⁵ http://www.integration-in-bonn.de/fileadmin/user_upload/Redaktion/Integrationsrat/Blickpunkt/Blickpunkt_2009_3.pdf, aufgerufen am 22.11.14

(Hunger 2005, S 223). Pries schätzt die Gesamtzahl auf mehr als 20.000 Vereine oder Verbände in Deutschland, und weist darauf hin, dass keine bundesweite Erhebung existiert (Pries)²⁶. Unterteilungsmöglichkeiten der Vielfalt der Migrantenselbstorganisationen gibt es nach ihrer nach inhaltlicher Ausrichtung. Z. B. können sie unterteilt werden nach religiösen oder weltlichen Vereinen.

In vielen Städten sind Moscheevereine entstanden, weil keine Angebote für die religiösen Bedürfnisse vieler zugewanderter Muslime vorhanden waren. Aus diesen oft mit bescheidenen Mitteln arbeitenden lokalen Vereinigungen entwickelte sich im Laufe der 1970er- und 80er-Jahre eine verfestigte Struktur von islamischen Dachverbänden. Diese allerdings vertreten unterschiedlichen Positionen und traten lange Zeit ohne ein Koordinierungsgremium auf. Die Deutsche Islamkonferenz (DIK), die im September 2006 auf Initiative von Bundesminister Schäuble zusammentrat, besteht aus Vertreter/-innen der Verbände, sowie einer Reihe von muslimischen nicht organisierten Einzelpersonlichkeiten. Nach dem neuen Konzept der DIK von 2014 werden als nächster Schritt der Ausbau und die Professionalisierung der Wohlfahrtsarbeit der islamischen Verbände angestrebt. Mittlerweile finden jährlich auf Bundesebene Integrationsgipfel statt. In einigen Bundesländern haben ähnliche Dialoge begonnen, so z. B. existieren als ein festes und wiederkehrendes Gremium in Niedersachsen die Loccumer Tagungen seit 2007. Hier wird u. a. zu den Themen Islamunterricht an Schulen, Moscheebauten, Sprachkurse, Nachhilfeunterricht, Seelsorge, Bestattungswesen und vieles mehr konstruktiv verhandelt und diskutiert.

Auch nach Nationalität bzw. der „Herkunft bzw. „Ethnie“ der Mitglieder können sprachlich homogene und heterogene Organisationen unterschieden werden. Sie können auch nach ihrem strukturellen Status als öffentlich rechtliche und nicht staatliche Organisationen (NGO)²⁷ klassifiziert werden.

Als Beispiele weltlicher Organisationen gelten die Familien- und Elternvereine. Sie kümmern sich insbesondere um die schulische Situation der Kinder, die sich schon bald, nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studien, als eine besondere Aufgabe für die Zugewanderten und für das deutsche Bildungssystem erwiesen hat.

Diese Organisationsformen finden insbesondere durch spanische Einwanderer/-innen in der deutschen Gesellschaft Geltung und Anerkennung. „Insbesondere die spanischen Elternvereine haben durch sehr beharrliche Lobbyarbeit gegenüber Schulen, aber auch gegenüber den Migranteneltern

²⁶ <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/158871/umfang-und-struktur>, aufgerufen am 09.12.14

²⁷ NGO= Non-Gouvernmental-Organization

geschafft, die schulischen Leistungen der spanischen Kinder nachhaltig zu verbessern“ (bpb²⁸).

Mit einem über 25 %tigen Anteil von Elternvereinen von allen in Deutschland eingetragenen spanischen Vereinen haben die Spanier/innen höchsten Anteil an Elternvereinen gegenüber den übrigen Anwerbeländern erreicht (Hunger 2005, S. 14; vgl. Kapitel 2.4).

In einer tabellarischen Darstellung der Erhebung von Hunger (2004) wird sogar angegeben, dass 32,7 % aller spanischen Verein Elternvereine sind:

²⁸ <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56486/migrantenorganisationen?p=all>

Ausländische Vereine in Deutschland nach Vereinstypen, 2001

	Allgemein	Italiener	Spanier	Griechen	Türken
Elternverein	5,2	2,0	32,7	14,8	4,1
Sportverein	14,8 inkl. Freizeitvereinen	24,8	10,9	13,6	14,7
Religiöser Verein	11,6	3,0	1,5	1,1	23,0
Politischer Verein	5,3	0,5	0,4	7,6	1,8
Begegnungsverein	16,5	14,0	11,3	6,9	13,8
Kulturverein	22,3	15,8	19,3	18,6	13,9
Familienverein		8,0	5,1	--	0,2
Berufsverein		3,3	2,2	4,0	4,2
Sozialer Verein	Inkl. Human. Verein	9,5	2,9	2,7	11,6
Freizeitverein		13,8	7,3	7,6	8,9
Humanitärer Verein	14,9	1,3	0,7	--	0,4
Heimatverein		3,5	1,5	7,6	1,2
Griechische Gemeinde				13,9	0,3
Studentengemeinde		--	--	0,4	--
Frauenverein		0,3	1,1	0,2	,0 %
Seniorenverein		--	1,5	0,9	,5 %
Wirtschaftsverein	4,7	0,5	0,0	0,0	,5 %
Centro Español		--	1,8	--	--
Verein für einzelne Gruppen	4,6				
k. A.	0,1				

Abb. 6: Ausländische Vereine nach Vereinstypen, 2001. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hunger 2004²⁹

Im April 2011 hat sich das Migranten-Eltern Netzwerk Niedersachsen gegründet und auf der zweiten Regionalkonferenz am 02.11.2012 wurde beschlossen innerhalb Niedersachsen weitere Regionale Migranten-Eltern-Netzwerke innerhalb Niedersachsen zu gründen. Dieser Prozess der Neugründungen Regionaler Elternnetzwerke ist noch nicht abgeschlossen.

²⁹ Die Angaben der Tabelle (angelehnt an Hunger 2004) beziehen sich auf die Prozentanteile der Anzahl der jeweiligen Vereine. Aus dem Vortrag von Muñoz Sánchez, Montero Lange & Petuya Ituarte: Eine Annäherung an die spanische Migration in Deutschland - 50 Jahre Spanische Einwanderung in der BRD, Duisburg, 4. März 2011

Andere häufig anzutreffende Vereinstypen sind Freizeit- und Sportvereine, die oft eigens für die Mitglieder einer Nationalitätengruppe gegründet werden und sich z. B. um speziellere Freizeitangebote kümmern. Die Vereinstypen, die Religion, Sport und Kultur bezwecken, gehören zu den häufigsten Migrantenselbstorganisationen (Thränhardt 2013, S. 7).

Weitere Formen der politischen Interessenvertretung entstehen, wenn sich Vereine vor allem türkischstämmiger Migranten/-innen auf Bundesebene zu Dachverbänden zusammenschließen, so etwa die 1995 entstandene "Türkische Gemeinde in Deutschland", welche sich durch Antirassismus-Arbeit, der Veranstaltung politischer Workshops auf Bundesebene, sowie der „Aktion 5 vor 12“ hervortut. Eine der wesentlichen politischen Forderungen der türkischen Gemeinde in Deutschland ist die Einrichtung einer unabhängigen bundesweiten Beobachtungsstelle gegen Rassismus als eine erforderliche Reaktion auf die bisher unaufgeklärten rassistisch motivierten Morde des sogenannten „Nationalsozialistischen Untergrunds“ (NSU).

Wie können nun die Migrantenselbstorganisationen in ihren politischen und gesellschaftlichen Funktionen bewertet werden? Dabei ist vorerst zu berücksichtigen, wer die Bewertung vornimmt.

So können die Funktionen der MSO für den Integrationsprozess von Einwanderern je nach Betrachter, Allochtone oder Autochtone, unterschiedlich bewertet werden.

Eine eindeutige Bewertung erscheint auch aufgrund der großen Bandbreite an Organisationstypen und Funktionen schwierig. Nach dem 11. September 2001, den Terroranschlägen auf das World Trade Center in New York, begann nicht nur in Deutschland, sondern bspw. auch in den Niederlanden und anderen europäischen Ländern eine neue Debatte um die ideologischen und politischen Funktionen der Migrantenselbstorganisationen. Besonders kritisch wurde die organisatorische und ideologische Ausrichtung der großen religiösen insbesondere der islamischen Verbände diskutiert (Müller-Hofstette 2007, o. S.).³⁰ Es fand eine Zurückweisung der vorher allgemein akzeptierten „integrierenden“ Funktionen der MSO statt. Der „Integrationscharakter“ von MSO wurde generell in Frage gestellt, obwohl es bereits Studien gab, die einen Zusammenhang zwischen Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft und der Mitwirkung an MSO erkannt haben.

Die Funktionen der MSO werden aus Sicht der Bundeszentrale für Politische Bildung wie folgt dargestellt:

„Sie [...die Mehrheit der Migrationsexperten/-innen, Anm. d. Verf.]

³⁰ Vgl. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56486/migrantenorganisationen?p=all>, aufgerufen am 20.12.2013

plädieren für eine aktive Nutzung ihrer zivilgesellschaftlichen und integrationspolitischen Dienstleistungen. Dazu gehören die Vermittlung von wichtigem Alltagswissen, die Bereitstellung von Hilfe insbesondere bei der schulischen Integration und eine unentbehrliche Orientierungshilfe in einer fremden Gesellschaft gerade in der ersten Phase der Einwanderung. Darüber hinaus sind sie für die politische Meinungs- und Willensbildung sowie für die soziale Orientierung der Zuwanderer maßgeblich. Eine abgestimmte und nach klaren Standards ausgerichtete Förderung der Migrantenorganisationen sollte daher - so das Plädoyer der Experten - zentraler Bestandteil der zukünftigen Integrationspolitik in Deutschland sein. Die vielfältigen, insgesamt positiven Erfahrungen mit der bunten und heterogenen Landschaft von Migrantenorganisationen bieten hierfür eine gute Grundlage“ (Müller-Hofstede 2007, o. S.).

Die Gissendanner-Power-Scale³¹ bewertet Migrantenselbstorganisationen hinsichtlich ihrer politischen Einflussnahme gegenüber regierenden Institutionen anhand einer Skala, die sich in zunehmend mächtigeren Funktionen in: Objekte (objects), Informanten (informants), Kontaktierende (contactors), unter vorgegebenen Rahmenbedingungen Kooperierende (coproducers), Ratgeber (advisors), Anspruchsteller (claimants), verantwortlich selbständig Handelnde (accountable autonomous agents) und gleichberechtigte Partner (equal partners) unterteilt. Nach einer Einordnung von Werner (2010) werden die niedersächsischen Ausländerbeiräte dabei in die Stufe der Informanten, mit dem zweitgeringsten Einfluss eingeordnet, während die religiöse Institution „Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.“ (DITIP) als Ratgeber in einer mittleren Einflussstufe eingeschätzt werden (Werner 2010, S. 129).

Die Funktionen politischer Partizipation von Migranten/-innen werden je nach Betrachtung sehr verschieden wahrgenommen:

Auf der individuellen Ebene stehen Interaktionen zum Erreichen persönlicher Ziele, die Verbesserung der Lebenssituation und das Gemeinschaftserleben in der Organisation im Vordergrund. Aus gesellschaftlicher Ebene sind vor allem positive Wirkungen auf die soziale Kohäsion und das friedliche und respektvolle Miteinander zu nennen.

Die aufnehmende Gesellschaft kann auch im Eigeninteresse bei Nicht-Anerkennung der Migranten/-innen-Minderheiten „schwache“ Schein-Teilhabeformen, „Alibibeteiligungen“ oder „beteiligte Quotenmigranten/-innen“ organisieren ohne ihnen wirkliche Mitbestimmungsrechte zu garantieren. Die Aufnahmegesellschaft definiert Orte der Partizipation für Zugewanderte auch gern

³¹ Vgl. Werner, B. 2010, S.6; vgl. Gissendanner o.J., S. 45.

als „Lernorte für Demokratie und Integration“ (Huth 2007, S. 2).

2.2.3 Zusammenfassende Darstellung zum bürgerschaftlichen Engagement von Migranten/-innen in Deutschland

Als Fazit bleibt zu den Formen des bürgerschaftlichen Engagements von zugewanderten Migrant/-innen in Deutschland festzuhalten, dass:

- eine echte Einflussnahme und politische Partizipation durch starke und bundesweit vernetzte MSO möglich ist und stattfindet, und dass
- global oder binational agierende Migranten/-innen- Organisationen Interessen vertreten und deutsche politische Entscheidungen mit beeinflussen.

Die wichtigste These, die aus den Ausführungen abzuleiten ist die, dass das bürgerschaftliche Engagement von Migranten/-innen von der Steuerung durch das vorherrschende Migrationsregime in Deutschland und von eingeschränkten Gelegenheiten, bzw. gesetzliche Bedingungen gekennzeichnet ist.

Auch Europas Migrationspolitik ist bis heute v. a. Steuerung und Verhinderung von Einwanderung.

Es erhebt sich die Frage, wie z. B. die Migrationspolitik bzw. die (Des-) Integrationspolitik einer Nation die Selbstorganisation der eingewanderten Minderheiten beeinflusst?

Nach Hadeed (2005) finden in Europa verschiedene Modelle von Minderheitenintegration Anwendung, sodass sich die Frage stellt, welche Auswirkungen die staatlichen Modelle auf die Minderheiten, ihre politischen Forderungen, politischen Orientierungen, gesellschaftliche Positionierungen und die Selbstorganisation im Aufnahmeland haben? Es besteht die These, dass die politisch- kulturelle Integration von Minderheiten bestimmt wird durch historisch gewachsene Definitionen von nationaler Identität und Staatsbürgerschaft (Duyvené de Wit & Koopmanns 2001, S. 27; Hadeed 2005, S. 56).³²

Bei den Begrifflichkeiten, die für Zugewanderte verwendet werden, fällt im europäischen Vergleich wiederum ein bedeutsamer Unterschied auf: In den Niederlanden wird der Begriff *minderheden* verwendet, in Großbritannien

³² Die Niederlande und Großbritannien haben sich schon länger selbst als multikulturelle Staaten erklärt. Frankreich verfolgt ein assimilatorisches Modell, ähnlich in Deutschland. Dort gibt es aber Züge eines kulturellen Pluralismus, so z. B. der partiellen Einführung des muttersprachlichen Unterrichts.

der inhaltlich ähnliche Begriff *minorities*, in Frankreich wird von *immigrés* (Einwanderern) gesprochen und in Deutschland noch überwiegend von *Ausländern* (Hadeed 2005, S. 57).

Der Begriff der *Minderheit* wird in im Vereinigten Königreich Großbritannien und den Niederlanden als ein substantieller Baustein der Zivilgesellschaft des Staates wahrgenommen. Die *Mehrheit* existiert im Idealfall nicht mehr, sondern die Summe aller vorhandenen *Minderheiten* bildet die staatstragende (Zivil-)Gesellschaft. Untersuchungen in den Niederlanden von Duyvené de Wit & Koopmanns zur Dichte von Migrantenselbstorganisationen und dem Grad politischer Partizipation innerhalb einer Kommune zeigten einen Zusammenhang und führen zur Annahme: Je höher die Dichte an Vereinen einer Minderheit innerhalb einer Kommune, desto höher auch die politische Partizipation. Als Indikator wurde der Beteiligungsgrad an Kommunalwahlen verwendet (Duyvené de Wit & Koopmanns 2001, S. 15).

Die Erfahrungen aus den Niederlanden stehen im Widerspruch zu den Annahmen, die in der deutschen Integrationspolitik noch oft verbreitet sind, wonach eine starke Einbindung in herkunftslandbezogene Organisationen als Hemmnis für die Integration in die Mehrheitsgesellschaft angesehen werde.

Bei der Bewertung der Teilhabemöglichkeiten von Migranten/-innen in Deutschland muss daher konstatiert werden, dass die deutsche „Integrationspolitik“ geprägt ist von einem bisher eher defensiven System der Einbürgerung und der Staatsangehörigkeit, einem defensiven politischen Agieren zur Einführung vom Wahlrecht für EU-Bürger/-innen und Drittstaatler/-innen. Es herrscht in den Großstädten ein Demokratiedefizit oder sogar ein „Demokratierisiko“, wenn in bestimmten Stadtteilen wahlberechtigte Deutsche und nicht- wahlberechtigte Nichtdeutsche sich in gleichen Teilen gegenüberstehen.

Damit eine wirkliche politische Integration von Migrant/-innen in einer demokratischen Gesellschaft erfolgen kann, sind im Ergebnis folgende Voraussetzungen zu schaffen:

- Erleichterte Einbürgerung und die Möglichkeit zur Doppelstaatlichkeit auch für nicht in Deutschland geborene Drittstaatler/-innen schaffen
- Schaffung eines Klimas der gegenseitigen Anerkennung
- Auseinandersetzung mit Diskriminierung durch gesellschaftliche Diskurse unter gleichberechtigter Beteiligung von MSO sowie Bekämpfung von Diskriminierung durch Justiz, Polizei und

Rechtsberatung bei Diskriminierungsfällen

- Staatliche Unterstützung von Minderheitenorganisationen und ihre Mitbestimmung auf kommunaler und regionaler Ebene
- verschiedene ausländische Minderheiten und Migrantenselbstorganisationen sollten als Teil der demokratischen Gesellschaft wahrgenommen werden und sich selbst als verantwortliche und tragende Bestandteile der Gesellschaft verstehen.

2.3 Theorien zu Bildungserfolgen

Martínez Calero, Mercedes

Können die Bildungserfolge der Nachkommen spanischer Arbeitsmigranten, sog. „Gastarbeiter/-innen“ durch die ausgewählten Theorien der Bildungsforschung erklärt werden? Um diese Frage erläutern und beantworten zu können, werden im ersten Abschnitt dieses Kapitels die ausgewählten Theorien zur Erklärung von Bildungserfolge herangezogen: Die humankapitaltheoretische Erklärung nach Becker, das kulturelle und soziale Kapital nach Bourdieu und die Rational-Choice-Theorie nach Boudon. Im zweiten Abschnitt werden die für die Erklärung von Bildungserfolge von Migrant/-innen speziell zugeschnittenen Theorien bzw. Erklärungsansätze analysiert. Die Erklärung für den Bildungs(miss)erfolg aufgrund kulturell defizitärer Ursachen wird hier außer Acht gelassen, da dieser Ansatz wissenschaftlich nicht bestätigt wurde (Diefenbach 2010, S. 91 ff.). Auf die Diskriminierungstheorie von Gomolla und Radtke und die Bedeutung der Mehrsprachigkeit und Einreisealter für den Bildungserfolg soll eingegangen werden.

Haben die spanischen Arbeitsmigranten/-innen sich für die Bildung der Kinder bzw. Integration in das deutsche Bildungssystem so engagiert, um sie vor der schmerzhaften selbsterfahrenen Ausgrenzung zu schützen? Aus den Experten-Interviews und aus den ausgewählten Studien (vgl. Kapitel 2.1) wird die Bildungsaspiranz der spanischen Eltern aufgezeigt, sich für eine bessere Zukunft, vor allem in Bezug auf Bildung für ihre Kinder einzusetzen. Wenn Bildung im engeren Sinn, d. h. Bildungs- und Berufsabschlüsse, den Zugang zur Teilhabe in der Gesellschaft ermöglicht, wieso war das bürgerschaftliche Engagement dieser spanischen Eltern trotz niedrigem Bildungsniveau so hoch?

Möglicherweise haben sie erkannt, dass der Weg der schulischen Integration der Kinder durch bürgerschaftliches Engagement zu erreichen möglich war (vgl. Kapitel 2.5).

Vor der Betrachtung der Theorien werden die Begriffe Bildung, Bildungserfolg, Bildungsbeteiligung und –benachteiligung analysiert.

Für den Begriff Bildung gibt es keine einheitliche Definition. Die humboldtsche Definition von Bildung, Bildung sei nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die Entfaltung von Talenten, die Individualität und die Entwicklung der Persönlichkeit stellt ein breiteres Verständnis da, als es bei vielen Bildungserfolg-Diskursen der Fall ist. Unstrittig ist, dass Bildung, egal wo diskutiert wird, eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche, politische und soziale Teilhabe ist. Bildung kann also nicht nur als Titel und Bildungsabschluss verstanden werden. Bildung ist auch das Wissen über die Einbindung in das soziale Leben (Grundmann 2011, S. 63).

Nach Ditton sind Menschen mit niedrigem Bildungsniveau und fehlendem Berufsabschluss von der Gesellschaft ausgegrenzt (Ditton 2010, S. 56).

Da die Mehrheit der spanischen Arbeitsmigrant/-innen ein relativ niedriges formales Bildungsniveau und häufig keinen Berufsabschluss hatte, müsste sie nach Ditton's Aussage von der deutschen Gesellschaft ausgegrenzt worden sein. Fand bei den spanischen Arbeitsmigrant/-innen eine Ausgrenzung statt? Und wenn ja, welche Faktoren begünstigten die Ausgrenzung? Die erste Frage kann bejaht werden, darauf wird in Kapitel 2.4.3 eingegangen. Die zweite Frage kann multikausal erklärt werden. Es ist zu vermuten, dass nicht nur das niedrige Bildungsniveau zur Ausgrenzung führt, es kommen auch die ausländerrechtlichen Bedingungen des Aufnahmelandes, in diesem Fall Deutschlands, in Frage, auch die vorgefundenen Arbeits- und Wohnbedingungen und die deutsche Sprache. Insofern trifft die Aussage von Ditton zu, muss aber durch die von den spanischen Arbeitsmigrant/-innen genannten Faktoren ergänzt werden, um die erfahrene Ausgrenzung in der deutschen Gesellschaft zu erklären. Diese Implikationen werden ebenfalls in Kapitel 2.4.3 näher beleuchtet.

Auch Rohlfs unterscheidet Bildung in drei Kategorien: die formale Bildung, die durch Institutionen des Bildungssystems vermittelt wird, die non-formale-Bildung, die außerhalb des Bildungssystems durch Ehrenamt, durch Kurse zur Weiterbildung und durch Vereine angeeignet werden kann sowie die informelle Bildung, die anlassbezogen, situativ und vom Akteur ausgehend geschieht (Rohlfs 2011, S. 37 ff.). Entsprechend Rohlfs's Unterscheidung kann davon ausgegangen werden, dass die zweite und dritte Definition von Bildung auf die spanischen Migranten besonders zutreffen. Sie haben sich sehr stark ehrenamtlich engagiert, haben viele Vereine gegründet und waren situativ in der Lage, für ihre Rechte und

die Schulbildung ihrer Kindern zu kämpfen (vgl. Kapitel 2.5). Diese Differenzierung macht deutlich, dass die Eignung von Bildung nicht nur bewusst kognitiv, sondern auch durch die gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen, Eindrücken und Erlebnissen geschieht (Rohlf's 2011, S. 36).

Trotz der differenzierten Betrachtung von Bildung richtet sich die Gesellschaft immer noch sehr stark nach dem Wert schulischer Bildungserfolge. Als Indikator für den Bildungserfolg wird in den meisten OECD³³ Studien der Schulabschluss betrachtet. Dieser Blick hat Auswirkungen auf Chancengleichheiten und auf den Bildungserfolg. Je höher der Schulabschluss, desto höher sind die Chancen auf beruflichen Erfolg und ein hohes Einkommen. Bildungserfolg kann und sollte daher gesellschaftspolitisch differenzierter betrachtet werden. Die Handlungsbefähigung durch Teilnahme und Teilhabe am alltäglichen Leben und der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen als Grundlage für aktive politische Partizipation sind ebenso als Definitionen zum Bildungserfolg zu betrachten und einzubinden.

In den Diskursen zum Thema Bildung werden auch die Begriffe Bildungsbeteiligung und -benachteiligung verwendet. Bildungsbeteiligung versteht Straubhaar „als einen Ausdruck für die prozentuale Partizipation der Bevölkerung an verschiedenen Bildungsstufen und/oder –einrichtungen“ (Straubhaar 2000, S. 10). Bildungsbenachteiligung entsteht demnach, wenn nicht alle Menschen die gleichen Chancen zum Zugang zur Bildung haben bzw. erhalten. Der nationale Bildungsbericht (2014) führt die Gruppe der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, Kinder aus bildungsfernen oder einkommensschwachen Familien immer noch als Bildungsbenachteiligte auf (Nationaler Bildungsbericht 2014, S. 6). Bezogen auf die Nachkommen der spanischen Arbeitsmigranten/-innen kann festgehalten werden, dass diese nicht den gleichen Zugang zur Bildung wie die deutsche Schüler/-innen hatten, da die Bildungssysteme in Deutschland und in Spanien bedingt durch das Rotationsprinzip, die Integration dieser Kinder und Jugendliche nicht vorsahen und förderten. Daher erfuhren die spanischen Schüler/-innen in Deutschland eine Bildungsbenachteiligung (vgl. Kapitel 2.4.1.6).

Für vorliegende Untersuchung wurden zwei Skalen für die Messung von „Bildungserfolg“ verwendet. Anhand der Schulabschlüsse wurde die Erreichung von „Fachabitur und Abitur“ als „erfolgreich“ bewertet. Die International Standard Classification of Education 1997 (ISCED 97)-Skala³⁴ wurde verwendet,

³³ Die OECD ist eine Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Publikationen der OECD sind z.B. die PISA-Studien (OECD, 2012: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren).

³⁴ www.uis.unesco.org. Aufgerufen am 06.04.2015. Institute for Statistics 2006.

um die beruflichen Abschlüsse als erfolgreich zu bewerten. Diese Auswahl erfolgte, um die Möglichkeit des Vergleichs mit Ergebnisse anderer Studien zu erreichen. Der Aspekt des bürgerschaftlichen Engagements wird in unserer Studie ebenfalls untersucht, so dass eine breitere Betrachtung des Begriffes des Bildungserfolges gegeben ist und ein weiterer Beitrag zur Erklärung des Bildungserfolges angestrebt wird.

2.3.1 Ausgewählte Theorien zu Bildungserfolgen

In den 60er Jahren war die Bildungsungleichheitsforschung in Deutschland mit dem Thema „Teilhabe am Bildungssystem“ beschäftigt. Anfang der 70er Jahre wurde eine Debatte zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungs(miss)erfolg der ausländischen Schüler/-innen geführt. Auch das dreigliedrige Schulsystem geriet mit Beginn der Bildungsreform in Kritik und als Reaktion wurde in vielen Bundesländern die Einrichtung der Gesamtschulen beschlossen sowie die Schulpflicht für die ausländischen Schüler/-innen eingeführt. In den 70er- und 80er Jahren wurden zusätzlich pädagogische Maßnahmen zur Aufhebung der „Defizite“ der ausländischen Kinder initiiert. Der Blick auf die ausländischen Kinder und Jugendliche war defizitär und die Erklärung für den schlechten Bildungsabschluss wurde häufig mit der defizitären Herkunftskultur begründet. Bis in die 90er Jahren stieg die Zahl der ausländischen Schüler/-innen. Es wurde viel über die Gründe zur Bildungsungleichheit beschrieben. Bis Ende der 90er Jahre gab es wenig theoretische und empirische Erklärungen zur Entstehung von Bildungsungleichheiten. Im Jahr 2000 wurde die erste PISA-Studie veröffentlicht, die eine enorme Bildungsungleichheit bzw. Benachteiligung bezüglich der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland aufzeigte. Aber auch die Kinder und Jugendlichen aus sozialschwacher Herkunft erfahren durch das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich eine Benachteiligung.

Inzwischen sind mehrere PISA-Studien³⁵ veröffentlicht und zwischen der

³⁵ Die PISA-Studien, Programme for International Student Assessment, sind internationale Schulleistungs-untersuchungen, die alle drei Jahre in den meisten Mitgliedstaaten der OECD und Partnerstaaten durchgeführt werden. Die PISA-Studien untersuchen den Leistungsstand fünfzehnjähriger Schüler/-innen im internationalen Vergleich. In der Studie werden verschiedene Kompetenzbereiche einbezogen: Lese-, mathematische- und naturwissenschaftliche Kompetenz. Auch fachübergreifende Kompetenzen wie selbstreguliertes Lernen, Kooperation und Kommunikation werden untersucht. Außerdem werden die biografischen Hintergründe der Schüler/-innen, sowie die Familien- und Lebensverhältnisse analysiert, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Das Ziel der PISA-Studien ist, die unterschiedlichen Startchancen der Kinder aufzuzeigen, um dadurch zur Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Die erste PISA-Studie wurde im Jahr 2000 durchgeführt (Baumert

PISA-Studie von 2000 und der PISA-Studie von 2009 wurde eine Bilanz gezogen, in der eine verbesserte Tendenz bezüglich der Bildungsungleichheiten aufgezeigt wird, allerdings sind Bildungsungleichheiten immer noch vorhanden (Klieme et al., 2010). In Deutschland existiert demnach eine nicht unerhebliche Bildungsbenachteiligung von Menschen aus sozialschwacher Herkunft und Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber der deutschen Bevölkerung.

Nach Diefenbach ist die Forschungslage schlecht, da es an einer systematischen Darstellung der Befunde bezüglich der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, gegenüber deutschen Kinder und Jugendlichen fehlt (Diefenbach 2010, S. 157).

Wie bereits in der Einleitung dieser Studie erwähnt, kritisiert Thränhardt die geringe Trennschärfe der Daten und die methodischen Zugänge der Studien. Schüler/-innen werden nur nach Elternteilen mit Migrationshintergrund oder nach geographischen Räumen wie Südeuropa erfasst und dadurch gehen die Erfolge kleinerer Gruppen, wie die der Spanier/-innen, unter. Die PISA-Bundesländer-Studie fasst die Italiener/-innen und die Spanier/-innen zusammen, obwohl die erste Gruppe die am wenigsten erfolgreiche und die zweite Gruppe die erfolgreichste unter den europäischen Anwerbenationen ist (Thränhardt 2014, S. 286).

In den Bildungsstatistiken wird auch häufig nur die Unterscheidung von ausländischen- und deutschen Schüler/-innen vorgenommen. Die Schüler/-innen von Migrantenfamilien werden entweder unter ausländischen Schüler/-innen zusammengefasst, obwohl sie in Deutschland geboren sind und die gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, oder unter den deutschen, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Auch die Nationalitäten werden homogen betrachtet und nicht differenziert. Nach Diefenbach sind daher die amtlichen Bildungsstatistiken nur für deskriptive Zwecke geeignet, nicht aber für die Prüfung von Erklärungen für die Situation von ausländischer Schüler/-innen oder Schüler/-innen bestimmter Nationalitäten (Diefenbach 2010, S. 25 f.).

Ein Vergleich der ausländischen Bevölkerung bezüglich bestimmter Lebensbereiche wie Bildung und Erwerbstätigkeit, Wohnen und Lebenszufriedenheit mit der deutschen Bevölkerung ist durch die Daten des

Mikro-zensus³⁶ und des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP)³⁷ möglich (Diefenbach 2010, S. 28).

Im Kapitel 2.1 vorliegender Studie wurden die Daten des Mikrozensus 2010 für eine vergleichende Analyse der Anwerbenationen verwendet. Aus diesen Graphiken wird der Bildungserfolg der spanischen Nachkommen im Vergleich zu den anderen Anwerbeländer sichtbar (vgl. Kapitel 2.1).

Es gibt viele Faktoren, die über Bildung entscheiden, aber die soziale Herkunft steht einer allgemeinen Bildungsgerechtigkeit immer noch am meisten im Weg. Ist also Bildung ein Privileg? Wenn ja, würde diese Tatsache dem allgemeinen Recht auf Bildung widersprechen. In Deutschland ist das Recht auf Bildung zwar nicht im Grundgesetz verankert, das Recht auf Bildung wird aber aus dem Grundprinzip der Menschenwürde und dem Verfassungsprinzip der Gleichberechtigung abgeleitet. Demnach dürfte Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft oder des Migration-Status nicht zulässig sein. Wieso ist diese Chancenungleichheit bzw. die Bildungsbenachteiligung immer noch präsent, wenn die Ergebnisse der ersten PISA-Studie von 2000 so weit zurückliegen? Wer ist dafür verantwortlich? Welche Gründe und Interessen könnten eine Erklärung hierfür liefern? Es gibt bereits ausgewählte Theorien zur Erklärung dieser Bildungsbenachteiligung. Im Folgenden werden diese Theorien zur Erklärung des Bildungserfolges, insbesondere der spanischen Nachkommen analysiert.

2.3.1.1 Humankapitaltheoretische Erklärungen

Der Begriff des „Humankapitals“ bzw. die Humankapital-Theorie wurde durch Becker (1964) von den Wirtschaftswissenschaften auf die Sozialwissenschaften in den 60er Jahren ausgedehnt. Die Höhe des Humankapitals definiert sich durch die

³⁶ Der Mikrozensus ist eine repräsentative Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik in Deutschland, die seit 1957 durchgeführt wird. Es werden Daten zur Bevölkerungsstruktur sowie zur wirtschaftlichen und sozialen Lagen bereitgestellt. Der Datensatz gibt Informationen zu Familie und Lebenspartnerschaft, Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit und Beruf und Ausbildung. Seit 1968 werden auch zufällig ausgewählte Personen der EU-Ländern befragt. Seit 2011 gibt es Zensus, da der Mikrozensus zu klein für Städte und Gemeinde war. (www.destatis.de/). Aufgerufen am 06.04.2015.

³⁷ Das Sozio-Ökonomische-Panel führt seit 1984 jährlich repräsentative Wiederholungsbefragung privater Haushalte in Deutschland durch. „Auskunft über Lebensbedingungen, Wertvorstellungen, Persönlichkeitseigenschaften, den Wandel in verschiedenen Lebensbereichen und über die Abhängigkeit, die zwischen verschiedenen Lebensbereichen und deren Veränderungen existieren“ (www.diw.de/soep), sind im Datensatz zu finden. einzuholen. Zur Erfassung des gesellschaftlichen Wandels werden immer wieder neue Stichproben, wie z.B. die Zuwanderer-Stichprobe 1994/1995. Aufgerufen am 06.04.2015.

Investitionen, die in einen Menschen im Verlauf seiner Erziehung und Ausbildung getätigt werden. Monetäre und nicht-monetäre Investitionen werden sowohl in Bildung als auch in der Gesundheitsfürsorge und in der Qualifizierung getätigt (Diefenbach 2010, S. 15 f.). „Der ökonomische Ansatz ist so umfassend, dass er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist, sei es nun Verhalten, das monetär messbar ist oder [...] Die Anwendungsmöglichkeiten eines so aufgefassten ökonomischen Ansatzes sind ebenso breit wie es der Reichweite der Ökonomie [...] entspricht.“ (Becker 1964/1993, S. 7).

Die Humankapital Theorie als Erklärung des geringen Bildungserfolges von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Vergleich zu deutschen Kindern weist den Migrantenkindern ein Mangel an Humankapital zu. Diese Erklärung ist die einflussreichste und empirisch durch die PISA-Studien am besten belegt. Die Erklärung betrachtet die familiäre Sozialisation für die Akkumulation und Weitergabe des Humankapitals an die Kinder als sehr bedeutsam. Die Schichtzugehörigkeit sei für das schulische Scheitern ausschlaggebend und nicht der Migrationshintergrund.

Das Humankapital der Eltern wird durch die Indikatoren Bildungsabschlüsse, Einkommen und Anzahl der Kinder determiniert. Je höher der Bildungsabschluss und das Einkommen und je niedriger die Anzahl der Kinder, desto höher ist das Humankapital, das weiter an den Kindern gegeben wird. Der Bildungserfolg der Migrantenkinder sei nach der Humankapital Theorie gering, da Migranteneltern eine geringere Bildung, niedrigeres Einkommen und viel mehr Kinder hätten als deutsche Eltern (Diefenbach 2010, S. 103). Becker konnte in den USA empirisch bestätigen, dass die Bildung der Kinder positiv mit der Bildung der Eltern korreliert und das Einkommen der Eltern mit deren Bildung (Becker 1964/1993; Diefenbach 2010, S. 104).

Die kulturell-defizitäre Erklärung, auf die hier nicht näher eingegangen wird, machte die Eltern für das mangelnde Humankapital der Kinder verantwortlich, sie wollen nicht für die Ausbildung der Kinder investieren. Die humankapitaltheoretische Erklärung geht im Gegensatz zur kulturell-defizitären Erklärung nicht von Nicht-wollen der Eltern, sondern von Nicht-können aus.

Becker & Lauterbach stellen fest, dass es bis Ende der 90er Jahren wenig theoretische und empirische Erklärungszusammenhänge zur Entstehung von Bildungsungleichheit entwickelt wurden (Becker & Lauterbach 2010, S. 13 f.). Inzwischen gibt es Erklärungsversuche zur Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schulerfolg, zum Teil empirisch belegt (Gomolla & Radtke 2010, Gogolin 2008, Diefenbach 2007, Kristen 1999, Esser 1999, Stanat & Christensen 2006, Becker 2000).

Bei der Betrachtung des Bildungserfolges wird, wie bereits genannt, der

individuellen Ebene, der Familie und dem Transfer von Humankapital eine zentrale Rolle zugeschrieben. Der Beitrag zum Bildungserfolg ihrer Kinder sei bei Eltern mit einem hohen Humankapital höher als bei Eltern mit einem geringen Humankapital. Sie könnten ihre Kinder besser unterstützen, z. B. durch Vorlesen, das Aufzeigen von Verhaltensweisen, die Weitergabe von Werte und Normen, die Entwicklung von Bewältigungsstrategien oder durch Freizeitaktivitäten. Allerdings werden in den meisten Untersuchungen wieder nur zwei Indikatoren - Bildungsabschluss und ökonomischer Status- herangezogen (Farsi 2012, S. 100). Alle diese Aktivitäten können von Eltern auch weitergegeben werden, wenn sie, wie die meisten spanischen Eltern, bildungsarm sind und über einen geringen ökonomischen Status verfügen, da die Bildungsaspirationen und dadurch die Investitionen für ihre Kinder hoch sind. Nach Diefenbach & Nauck sind die Bildungsaspirationen der Eltern bei Migrantenfamilien hoch, das Humankapital der Eltern wird aber durch den deutschen Arbeitsmarkt abgewertet, viele Abschlüsse werden nicht anerkannt (Diefenbach & Nauck 1997). Gogolin sieht auch einen Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder (Gogolin 2008, S. 47). Allgemein hat sich der Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und der sozialer Herkunft empirisch bestätigt (Ditton 1989; Paulus & Blossfeld 2007). Bei den Migranteneltern mit geringen Bildungsstand ist die Bildungsaspiration zum Teil höher als bei den Deutschen (Stanat & Christensen 2006, S. 111 f.), allerdings führt sie nicht unmittelbar zum Bildungserfolg der Kinder (Becker 2010). Diese Bildungsaspiration wird auch dadurch erklärt, dass die Eltern die Emigration als erfolgreich bzw. lohnenswert ansehen, wenn ihre Kinder höherer Bildungsabschlüsse erreichen (Dollmann 2010, S. 87, Gogolin 2008, S. 48).

In einer weiteren Studie von Nauck, Diefenbach & Petri, bei der auch den Migrationsstatus berücksichtigt wurde, wurde festgestellt, dass der Bildungserfolg in einem positiven aber geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie steht, die Anzahl der Kinder im Haushalt aber einen stärkeren Effekt auf den Bildungserfolg haben (Nauck, Diefenbach & Petri 1998, S. 713).

Diefenbach überprüft in ihre Studie vier Hypothesen aus der humankapitaltheoretischen Argumentation (Diefenbach 2010):

Die erste Hypothese stellt eine Korrelation zwischen dem schulischen Bildungserfolg der Kindern und Jugendlichen und der schulischen Bildung der Eltern auf. Die hohen Bildungsabschlüsse der Eltern wirken sich positiv auf die hohen Bildungsabschlüsse der Kinder aus. Diese These wurde bestätigt.

Die zweite These, der schulische Erfolg von Kindern und Jugendlichen sei umso höher, je höher das Haushaltseinkommen der Eltern ist, wurde gering bestätigt.

Die dritte These besagt: Eine höhere Anzahl von Geschwistern wirke sich negativ auf die Akkumulation von Humankapital des einzelnen Kindes oder Jugendlichen und dadurch auch auf die Erreichung eines höheren Bildungsabschlusses. Diese These wurde bestätigt. Auch eine Studie von Bonke & Esping-Andersen bestätigt den Effekt durch die Anzahl der Geschwister bei der Akkumulation von Humankapital (Bonke & Esping-Andersen 2011).

Die vierte These besagt, dass Kinder und Jugendliche mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil einen höheren Schulabschluss als Kinder und Jugendliche mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden, erreichen. Diese These wurde nicht bestätigt.

Im Fazit wurden in der Studie von Diefenbach von vier Thesen aus der Humankapital-Theorie zwei bestätigt und zwei wurden nicht bestätigt.

Bei der Überprüfung der vier o. g. Thesen aus den humankapitaltheoretischen Erklärungen auf die untersuchte Zielgruppe, die Kinder der spanischen Arbeitsmigranten/-innen, wird die erste These, die Bildungserfolge stünden in Korrelation mit dem Bildungsstand der Eltern, bei einer ersten Annäherung an die Untersuchungsergebnisse dieser Studie nicht bestätigt, da der Bildungsstand der meisten spanischen Eltern sehr gering war, die Kinder aber bildungserfolgreich sind.

Betrachtet man die Bildungserfolge der Kinder der Nachkommen der Arbeitsmigranten/-innen der ersten Generation, dann wird die Humankapitalthese bestätigt. Der Bildungserfolg der Nachkommen der ersten Generation korreliert mit dem Bildungserfolg ihrer Kinder, der dritten Generation. Je bildungserfolgreicher die Eltern sind, desto bildungserfolgreicher sind ihre Kinder (vgl. Kapitel 3.2).

Die zweite These, je höher das Haushaltseinkommen, desto höher der Schulabschluss der Kinder, kann für die untersuchte Zielgruppe dieser Studie weder bestätigt noch verworfen werden, da bei der durchgeführten Befragung nicht das Haushaltseinkommen berücksichtigt bzw. abgefragt wurde. Es kann nur vermutet werden, dass diese These nicht bestätigt wird, da das Einkommen der Eltern als ungelernte Arbeitskräfte sehr gering war, auch wenn oft beide Elternteile gearbeitet haben. Auch die Überweisungen nach Spanien wären dabei zu berücksichtigen.

Gemessen an den zwei am häufigsten betrachteten Indikatoren zum Humankapital aus der humankapitaltheoretischen Erklärung zum Bildungserfolg können diese Korrelationen für die hier untersuchte Population offensichtlich nicht bzw. nur zum Teil bestätigt werden.

Die dritte These, die Anzahl der Geschwisterkinder sei ausschlaggebend für die Akkumulation des Humankapitals jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen, kann anhand der durchgeführten Befragung nicht beantwortet werden, da die Frage nicht gestellt wurde.

Die vierte These, dass Kinder und Jugendliche mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil, einen höheren Schulabschluss als Kinder und Jugendliche mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden, erreichen, wird bestätigt. Die Befragten dieser Studie mit spanisch-deutscher Doppelnationalität sind bildungserfolgreicher als diejenigen mit nur spanischer Nationalität (vgl. Abbildung 7).

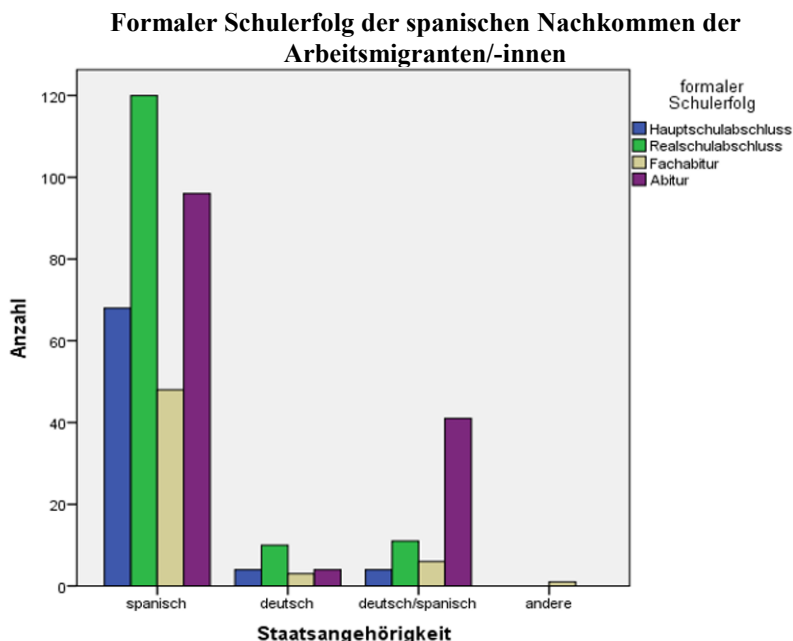


Abb. 7: Formaler Schulerfolg der spanischen Nachkommen der Arbeitsmigranten/-innen.
Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten

Der formale Schulerfolg ist bei den deutsch/spanischen Kindern höher als bei den spanischen. Der arithmetische Mittelwert des Indikators Schulerfolg beträgt bei

den Befragten spanischer Nationalität 2,52 bei einer ordinalen Skala von 1-4.³⁸ Der entsprechende Mittelwert des gleichen Indikators beträgt bei den Befragten mit deutsch/spanischer Nationalität Elternteil spanisch, der andere deutsch der Mittelwert 3,35.³⁹

Betrachten wir vorab den formalen Bildungserfolg nach dem International Standard Classification of Education 97 (ISCED 97)⁴⁰ aus dem Sample dieser quantitativen Untersuchung, dann wird die These ebenfalls bestätigt (vgl. Abbildung 8).

Bildungserfolg nach ISCED 97 der spanischen Nachkommen der Arbeitsmigranten/-innen

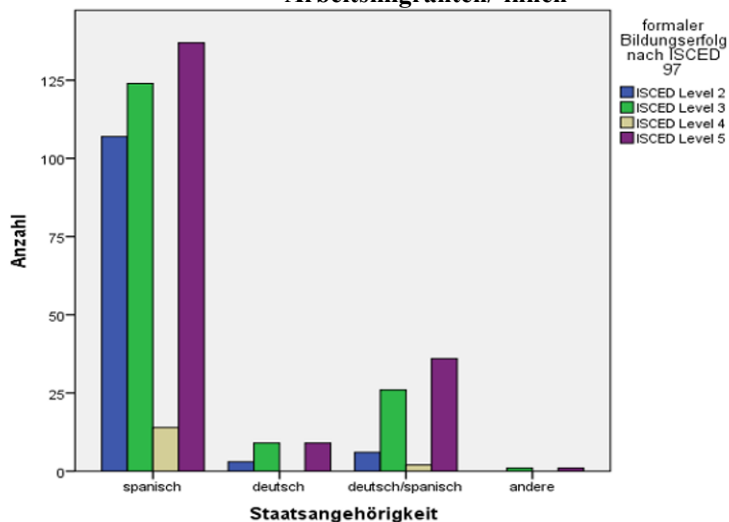


Abb. 8: Bildungserfolg nach ISCED 97 der spanischen Nachkommen der Arbeitsmigranten/-innen. Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten.

Der formale Bildungserfolg nach ISCED 97 – Level ist bei den deutsch/spanischen Befragten höher, als bei denen spanischer Nationalität.

³⁸ Folgende ordinale Skala zum Indikator Schulerfolg fand Verwendung: Hauptschulabschluss: Wert=1, Realschulabschluss. Wert=2, Fachabitur: Wert=3, Abitur: Wert=4

³⁹ Da N= 332 bei den spanisch/spanisch viel höher ist als N=62 bei deutsch/spanisch, ist das Resultat ein Hinweis, aber nicht als repräsentativ anzusehen.

⁴⁰ Die verwendete ordinale Skala der ISCED 97 –Level kombiniert formale Schulabschlüsse und Berufsabschlüsse in ihrer Bewertung: Erläuterungen in Kapitel 3.2.

Der arithmetische Mittelwert des ordinalen Indikators ISCED 97 Level beträgt bei den Befragten spanischer Nationalität 3,47. Der entsprechende Mittelwert des gleichen Indikators beträgt bei den deutsch-spanischen Doppelnationalitäten 3,97.⁴¹

Deutsch-spanische Doppelnationalitäten sind im untersuchten Sample zum größten Teil durch binationale Ehen zu erklären. Die Nachkommen binationaler Ehen erhalten nach dem jeweiligen Staatsbürgerschaftsrecht beide Staatsangehörigkeiten. Ein kleinerer Teil kann auch durch den Weg der Anspruchseinbürgerung erklärt werden, wenn die nach Deutschland eingebürgerten Personen ihre spanische Staatsbürgerschaft nicht ablegen.

Obwohl die Thesen aus der Humankapital Theorie empirisch belegt worden sind, sind sie nicht hinreichend, um den Bildungserfolg einiger Migrant/-innengruppen wie die von den spanischen Nachkommen zu erklären.

Trotz der unzureichende Erklärung durch die Humankapitaltheorie gibt es einige Studien (Kristen 2006a), die nur den sozioökonomischen Aspekt der Familien als Ursache für Bildungsungleichheit festmachen. Kristen untersucht in ihrer Studie zwar die möglichen Faktoren der Diskriminierung durch den Lehrer, die den Bildungsmisserfolg der Migrantenkindern erklären, findet aber keine Belege und deklariert aus der Konsequenz der nicht belegten Diskriminierung den sozioökonomischen Aspekt in der Familie als den Hauptgrund für die Bildungsungleichheiten in Deutschland (Kristen 2006a, S. 29 ff.). Diefenbach sieht diese Aussage von Kristen als kritisch an, da aus den nicht erwiesenen Diskriminierungseffekten die Wichtigkeit der sozioökonomischen Aspekten nicht automatisch zu schließen sind (Diefenbach 2010, S. 110).

Schnepf zieht in seiner Studie (2007) zu dem sozioökonomischen Indikator einen weiteren Aspekt zur Erklärung der Bildungsbenachteiligung bei Migranten heran: Die zu Hause gesprochene Sprache.

⁴¹ Da N= 382 bei den Personen spanischer Nationalität viel höher ist als N=70 bei deutsch/spanisch, ist das Resultat ein Hinweis, aber nicht als repräsentativ anzusehen.

Er analysiert die Schulleistungstudien PISA, TIMSS⁴² und PIRLIS⁴³ und stellt fest, dass diese beiden Aspekte zusammen immer noch nicht als Erklärung für die Bildungsbenachteiligung ausreichen (Schnepf 2007, S. 541). Auch hier wird die Humankapitaltheoretische Erklärung als nicht ausreichend bewertet. Auch eine weitere Studie von Páztzor zeigt auf, dass die Erklärung durch mangelndes Humankapital nicht ausreichend erscheint (Páztzor 2008).

Auch wenn das Humankapital der Eltern als Erklärung für den Bildungserfolg ihrer Kindern bei vielen Untersuchungen und unterschiedlichen Populationen nicht als ausreichend betrachtet werden kann, ist diese Erklärung wie bereits erwähnt zum Teil empirisch belegt.

Es stellt sich also die Frage, wie die mangelnden Fähigkeiten bzw. das mangelnde Humankapital eines Kindes, entstehend aus dem Elternhaus, aufgefangen werden könnte. Nach Heckmann sind die Investitionsphasen für die Kapazitätsbildung⁴⁴ in den ersten Lebensjahren als sehr ertragreich für den späteren Bildungserfolg anzusehen. Ohne ausreichende Kapazitätsbildung sind spätere Investitionen weniger ertragreich (Heckmann 2000, S. 3 ff.).

Die Schlussfolgerung muss also sein, mehr Förderung und Maßnahmen so früh wie möglich bereit zu stellen, um Benachteiligung in der Kindheit abzufangen. Die vorschulischen Einrichtungen wie Kindertageseinrichtungen spielen hier eine wichtige Rolle und sind notwendig, um diesen negativen Auswirkungen entgegenzuwirken.

⁴² TIMSS-Study: Trends in International Mathematics and Science Study. TIMSS ist eine international vergleichende Schulleistungstudie, die seit 1995 alle vier Jahre durchgeführt wird. Ziel der Studie ist es, Leistungen von Schüler/-innen am Ende der vierten und achten Jahrgangsstufe sowie am Ende der Sekundarstufe II im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich zu untersuchen und zu vergleichen. Curriculare Vorgaben und andere zentrale Rahmenbedingungen wie schulische Lernumgebungen werden berücksichtigt. Deutschland hat sich 2007 und auch im Jahr 2011 ausschließlich mit der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule an der Studie beteiligt. Neben der differenzierten Betrachtung der Leistungen der Schüler/-innen werden auch Merkmale der Lehr- und Lerngelegenheiten, Geschlechterdisparitäten sowie Leistungsunterschiede von Schüler/-innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft analysiert (Bos et al. 2012, S. 13 ff.).

⁴³ PIRLIS-Study: Progress in International Reading Literacy Study. In Deutschland wird die Studie als IGLU-Studie bezeichnet: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Die IGLU-Studie ist eine international vergleichende Schulleistungstudie, die seit 2001 in fünf Jahre-Rhythmus durchgeführt wird. Es werden Leseleistungen von Schüler/-innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Deutschland hat sich 2001, 2006 und 2011 an IGLU beteiligt. Neben der differenzierten Betrachtung der Leistungen der Schüler/-innen im internationalen Vergleich werden auch zentrale Merkmale der Lehr- und Lerngelegenheiten sowie Leistungsunterschiede von Schüler/-innen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft analysiert (Bos et al. 2012; S. 11 f.).

⁴⁴ Hier sind die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten wie Gedächtnisleistung, Problemlösungsfähigkeiten, und nichtkognitiven Fähigkeiten wie Geduld, Selbstregulation in der frühen Kindheit gemeint. Je früher man investiert, desto höher ist der Ertrag.

Es gibt Studien, die auf den Daten des SOEP⁴⁵ basieren und Hinweise auf die Wirksamkeit vorschulischer Kindertageseinrichtungen für spätere Bildungs- und Lebenschancen aufzeigen (Fritschi & Jann 2009; Büchner & Spiess 2007). Ein Ergebnis der Studien ist, dass Kinder, die vor der Einschulung eine vorschulische Einrichtung besucht haben, seltener nach der Grundschule zur Hauptschule überwechseln.

Auch die Größe des Haushalts spielt eine Rolle: Je größer der Haushalt ist desto seltener besuchen die Kinder vorschulische Einrichtungen. Die Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung ist ebenfalls ausschlaggebend. So stellen Büchner und Spiess in ihre Studie über den Effekt des Krippen- und Kindergartenbesuchs fest, dass je länger die Kinder eine Krippe oder/und einen Kindergarten besucht haben, desto weniger in der Hauptschule vertreten sind.

Auch das Bildungsniveau der Eltern und das Einkommen spielen eine Rolle: Je höher das Bildungsniveau, je höher das Einkommen, desto eher und länger werden die schulischen Einrichtungen genutzt (Büchner & Spiess 2007, S. 16). Auch wenn der Besuch einer vorschulischen Einrichtung einen wichtigen Aspekt zum Ausgleich der Benachteiligung darstellt, finden Fritschi und Jann bei ihrer Studie über den Bildungseffekt nach dem Besuch einer Krippeneinrichtung heraus, dass der Besuch einer Krippe wichtig, aber nicht ausreichend ist, bestehende Ungleichheiten zu reduzieren (Fritschi & Jann 2009, S. 514). Aber auch wenn der Besuch der vorschulischen Einrichtungen nicht ausreichend ist, Bildungsungleichheiten abzubauen, sind positive Bildungseffekte festzumachen (Becker 2010, S. 153).

Die Tatsache, dass gerade für die Arbeiter/-innenschicht, die häufig von Arbeitslosigkeit betroffen ist, nur eine eingeschränkte Möglichkeit besteht, diese Einrichtungen in Anspruch zu nehmen, da die Berufstätigkeit oft als Voraussetzung gilt, scheint umso unverständlicher. Auch Migranten sind in einem höheren Maße von Arbeitslosigkeit betroffen als die deutsche Bevölkerung und bekommen dadurch einen geringeren Zugang. Die Chancenungleichheit wird dadurch bei beiden Gruppen erhöht und die spätere Bildungserfolgsquote reduziert.

Nach dem zweiten Integrationsindikatorenbericht betrug die Betreuungsquote von Kindern unter 3 Jahren bei Kindern ohne Migrationshintergrund im Jahr 2010 27,7 %, bei Kindern mit Migrationshintergrund 12,2 %. Im Vergleich zu 2008- 21,6 % zu 9,1 % - ist die

⁴⁵ SOEP: Sozioökonomisches Panel. Seit 1984 werden jährlich dieselben privaten Haushalte in der BRD durch das sozioökonomische Panel (SOEP) wiederholt gefragt. Die Längsschnittdaten sind Voraussetzung, um Bildungseffekte aufzudecken. Es enthält Daten über unterschiedlicher Nationalitäten, so dass Vergleiche hergestellt werden können.

Betreuungsquote bei der ersten Gruppe um 28 %, bei den Kindern mit Migrationshintergrund noch höher, um +34 % gestiegen (Die Beauftragte der Bundesregierung 2011, S. 32)⁴⁶. Der Unterschied aber zur Betreuungsquote der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund bleibt noch sehr groß. Insgesamt ist der Anteil der Migranten/-innenkinder, die Krippen oder der Krabbelstuben besuchen, sehr gering.

Trotz der Bildungseffekte und sozialen Ungleichheit im Elementarbereich, trotz der Erkenntnisse über die positiven Effekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung, insbesondere für Arbeiter/-innenkinder und Kinder mit Ausländerstatus oder Migrationshintergrund, wird seit dem 01. August 2010⁴⁷ für nicht vorhandene Krabbel- und Krippenplätze ab dem 1. Lebensjahr ein monatlicher Betrag in Höhe von 100 € an Eltern ausgezahlt, die für ihr Kind keine frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege in Anspruch nehmen können oder wollen. Das Geld wird unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern ausgezahlt. Auch hier ist die Lösung der Familien- und Bildungspolitik, die nicht ausreichenden Krabbel- und Krippenplätze, durch eine Ausgleichszahlung an die Eltern zu hinterfragen, denn bei Empfängern von Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe und Kinderzuschlag wird dieser Betrag angerechnet. Während die Berufstätigen eine Zunahme der ökonomischen Ressourcen erfahren, profitiert die untere soziale Schicht und deren Kinder, die zu Hause bleiben, nicht. Hier werden wieder Ungleichheiten gestärkt und nicht ausgeglichen.

Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse wirkt das fehlende Wissen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes bei der Übertragung von Humankapital einschränkend (Kristen & Granato 2004 S. 125 f.). Diefenbach sieht die fehlende deutsche Sprache im Elternhaus nicht zwingend als Grund für den Bildungsmisserfolg, da viele Migrantenkinder zu Hause Deutsch sprechen. Der Bildungsmisserfolg bei Migrantenkinder bleibt in dieser Untersuchung bestehen, auch wenn die zuhause gesprochene Sprache statistisch kontrolliert wird. Eine Studie aus den Niederlanden (Driessen et al. 2002) bestätigen Diefenbachs Zweifel (Farsi 2012, S. 108, Diefenbach 2010, S. 146).

In diesem Kapitel wurden die verschiedenen Aspekte aus dem humankapitaltheoretischen Erklärungsansatz zum Bildungserfolg bzw. zur Bildungsungleichheit anhand von ausgewählten Studien dargestellt und im Vorgriff auf einige Ergebnisse dieser Studie analysiert. Zum einen werden in verschiedenen Studien der Bildungsstand und der ökonomische Status der Eltern

⁴⁶ Daten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik und dem Mikrozensus. In: Zweiter Integrationsindikatorenbericht 2011, S. 32

⁴⁷ Seit dem 01. August 2014 beträgt das Betreuungsgeld 150 € monatlich

als die wichtigsten Indikatoren zum Bildungserfolg betrachtet und analysiert, zum anderen werden Faktoren wie die Anzahl der Geschwister, die Vermutung des höheren Bildungserfolges, wenn ein Elternteil im Aufnahmeland geboren ist, in Betracht gezogen.

Auf die Bildungseffekte durch die Kapazitätsbildung im frühen Kindesalter, in der Investitionen für die Akkumulation von Humankapital ertragreicher sind als später, wurde kurz eingegangen. Die vorschulische Erziehung durch Kindertageseinrichtungen, als eine Abbaumöglichkeit von Bildungsungleichheiten, wurde als ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung zu mehr Chancengleichheit, aber als nicht ausreichend bewertet. Weitere Aspekte der ausgewählten Studien, die Bildungsaspiration der Eltern, die fehlenden Kenntnisse der deutschen Sprache und die fehlenden Kenntnisse über das Bildungssystem wurden ebenfalls berücksichtigt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser Studien unterschiedlichen sind, so werden einige Aspekte bestätigt und andere nicht. Im Ergebnis kann der Bildungserfolg der Nachkommen der spanischen Migranten allein mit einem humankapitaltheoretischen Ansatz nicht erklärt werden. Es kann festgehalten werden, dass die Ursachen für den geringen Schulerfolg der Migrantenkindern nicht nur aus der Perspektive humankapitaltheoretischer Erklärungen betrachtet werden können. Die Ursachen des Bildungserfolges sind multikausal und nur durch weitere Differenzierungen und die Heranziehung anderer Erklärungsansätze erklärbar.

2.3.1.2 Kulturelles und soziales Kapital nach Bourdieu

Der Humankapitalerklärungsansatz für den Bildungserfolg bzw. Bildungsungleichheiten wird von Bourdieu als unzureichend betrachtet. Er kritisiert diesen Ansatz, der nur den Warentausch, den Markt und die Profitorientierung betrachtet und andere soziale-, kulturelle- und symbolische Prozesse außer Acht lässt (Bourdieu 1983, S. 184). Auch wenn der Humankapitalansatz viele Übereinstimmungen mit dem Erklärungsansatz Bourdieu's hat, wird dieser Ansatz bei Bourdieu um drei weitere Kapitalarten ergänzt: das kulturelle-, das soziale- und das symbolische Kapital. In diesem Abschnitt wird nach einer Erklärung für den Bildungserfolg der spanischen Nachkommen durch das kulturelle und soziale Kapital von Bourdieu gesucht.

Bourdieu beschreibt in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ den Begriff „Kapital“ als „soziale Energie“, wobei die Aneignung von Kapital gleich zu setzen mit der Aneignung von sozialer Energie ist (Bourdieu 1979/2013, S. 194). Das

Kapital kann akkumuliert, vererbt oder anders übertragbar werden, so dass es unterschiedliche Wege des Handelns eröffnet. Bourdieu unterscheidet verschiedene Kapitalsorten in ökonomisch, kulturell, sozial, symbolisch etc. (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 160 ff.).

Nach Bourdieu ist das ökonomische Kapital entscheidender als das kulturelle und soziale Kapital für die Bildungschancen (Müller 2002, S. 165; Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 163). Hier besteht eine Übereinstimmung mit den Humankapitaltheoretikern. Allerdings dienen Bildungstitel, so Bourdieu, der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und sind nicht nur ein Nachweis eines Qualifikationsniveaus (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 162).

Die Kritik von Bourdieu, die Humankapitaltheoretiker würden bei der Erklärung von Bildungserfolg, die Fähigkeiten und Begabungen eines Kindes nicht hinreichend berücksichtigen, erscheint nachvollziehbar, da es auch bildungserfolgreiche Kinder aus sozialschwachen Schichten gibt. Diese Fähigkeiten seien ein Produkt des investierten „kulturellen Kapitals“. Darüber hinaus sei die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie die wirksamste Erziehungsinvestition, die viele Humankapital-Theoretiker unberücksichtigt lassen (Bourdieu 1979/2001, S. 112 ff.; Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 161 ff.).

Betrachtet wird nun das kulturelle Kapital als Erklärungsansatz für Bildungserfolg. Das kulturelle Kapital teilt Bourdieu in drei Kategorien auf: objektiviertes-, inkorporiertes-, und institutionalisiertes Kapital. Durch diese Aufteilung spricht er den Menschen aus der unteren Schicht die Möglichkeit zu, ein hohes kulturelles Kapital zu besitzen. Allerdings widerspricht er nicht der Annahme, Menschen aus höheren sozialen Schichten verfügten über ein höheres kulturelles Kapital.

Das objektivierte kulturelle Kapital können Bücher, Gemälde, Kunstwerten etc. sein und ist in ökonomischem Kapital konvertierbar. Das objektivierte Kapital ist übertragbar, allerdings nur das juristische Eigentum und nicht das Merkmal, das die Aneignung ermöglicht (Bourdieu 1979/2001, S. 117). „Die Erscheinungsform...ist die eines autonomen und kohärenten Ganzen, das - obwohl es das Produkt historischen Handelns ist - seinen eigenen Gesetzen gehorcht, die dem individuellen Willen entzogen sind“ (Bourdieu 1979/2001, S. 118).

Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst die Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten eines Menschen. Dieses Kapital ist nicht konvertierbar und nicht erwerbbar, kann aber auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben werden. Auch durch persönliche Bemühungen kann der Mensch dieses Kapital erwerben (Bourdieu 1979/2001, S. 113 f). Hier spielt die Herkunft, das Aufwachsen in der Familie eine große Rolle. Bourdieu sieht hier die Bildung der Eltern aus dem Herkunftsland für die Weitergabe von Einstellungen und

Entwicklung von Fähigkeiten als wichtig an, auch wenn diese Eltern im Aufnahmeland nicht entsprechender der mitgebrachten Qualifikation arbeiten. Unzählige Beispiele von Migrant/-innen könnten aus der Migrationsberatungstätigkeit genannt werden, bei denen das Studium oder die Ausbildung aus dem Herkunftsland nicht anerkannt wird und in Deutschland als Taxifahrer, Lagerarbeiter, Reinigungskräfte gearbeitet wird.

Die Bildungstitel und Abschlusszeugnisse sind dem institutionalisierten kulturellen Kapital zugeordnet. Da diese Titel durch das Bildungssystem eines Staates verliehen werden, ist das Kapital legitimiert. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen, müssen aber von jedem Einzelnen immer wieder dargelegt werden und sind somit, im Gegensatz zu den Titeln nicht als legitimes Kapital zu betrachten (Bourdieu 1979/2013, S. 48).

Diese drei Erscheinungsformen des kulturellen Kapitals von Bourdieu gestatten, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen (Bourdieu 1979/2001, S. 112). Von den drei Erscheinungsformen des kulturellen Kapitals nach Bourdieu, könnte als Erklärung für den Bildungserfolg der Kinder der spanischen Arbeitsmigranten/-innen nur die des inkorporierten Kulturkapitals, anwendbar sein, da es sich um Kinder aus bildungsfernen und ökonomisch schwachen Elternhäusern handelt. Nach Bourdieu wird die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten der spanischen Kinder durch ihre Eltern gefördert wurden. Die Vertreter/-innen der bourdieuschen Reproduktionsthese heben die Bedeutung des Kulturkapitals hervor: „Dabei verspricht eine Strategie, die auf die verdeckte Vermittlung spezifischen kulturellen Wissens und die eigenverantwortliche Lebensgestaltung innerhalb vorgegebenen Grenzen setzt, erfolgreicher zu sein, als die explizite und intentional gesteuerte Vermittlung kulturellen Kapitals. Letztere bereitet das Individuum nicht genügend auf die notwendige Flexibilität im Schulalltag und später im Berufsleben vor und schränkt damit Handlungsalternativen an biografischen Wendepunkten ein.“ (Raiser 2007, S. 29 f.). Das Kulturkapital nach Bourdieu erfährt aber auch Kritik darin, dass Schüler/-innen als passive Träger des kulturellen Kapitals angesehen werden, es aber ein gewisses Maß an Autonomie bedürfe, das kulturelle Kapital einzusetzen oder zur Geltung zu bringen. Darüber hinaus sei die konkrete soziale Situation zu berücksichtigen. „Die Idee eines homogenen, die Handlungen der Akteure determinierenden Habitus, ist daher reduktionistisch und übersieht die eigensinnigen Anpassungsleistungen, welche die Akteure je nach Kontext erbringen (müssen).“ (Raiser 2007, S. 31).

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem bourdieuschen kulturellen Kapital in inkorporierter Form und den Statuspassagen⁴⁸. Statuspassagen können bezüglich des Überganges zwischen Bildung und Arbeit, aber auch als Übergang zwischen zwei Nationen im Migrationsverlauf verstanden werden. Im Migrationsprozess bewertet das Aufnahmeland „Deutschland“ das Wissen und Können des Migranten, während die Migrant/-innen um Anerkennung der mitgebrachten Bildungsleistungen, die er sich in langen Sozialisations- und Bildungsprozessen angeeignet hat, werben muss. Dieser Prozess kann andauern und auch die Kinder der Migranten betreffen (Nohl et al. 2010, S. 10 ff.).

Insofern zeigt sich am Beispiel der Migration: „Bildung, Wissen und Können sind nicht einfach kulturelles Kapital, sondern bezeichnen eine – gesellschaftlichen und historischen, aber auch biographischen Veränderungen unterworfenen – Relation zwischen den Erwartungen des Arbeitsmarktes einerseits und dem, womit man im Bildungssystem ausgestattet wurde und wird“ (ebd., S. 13).

Dies betrifft die untersuchte Population der spanischen Migranten der ersten Generation, wenn nur die Bildungsabschlüsse betrachtet werden, nur bedingt. Betrachtet man andere mitgebrachte Kompetenzen und Fähigkeiten, so werden diese durch den Migrationsprozess nicht anerkannt und verlieren an Nutzen. Hinzu kommt, dass der Übergang zwischen zwei Gesellschaften von den Migrant/-innen zusätzlich zu allen anderen Statusveränderungen - wie die Übergänge der Schulformen, der tertiären Bildung und des Arbeitsmarktes - bewältigt werden muss (Schittenhelm 2010, S. 40 ff.).

Auch das soziale Kapital nach Bourdieu liefert eine mögliche Erklärung für den Bildungserfolg und wird daher folgend analysiert. Unter das soziale Kapital wird das Netzwerk um ein Individuum in Form von Beziehungen wie Freundschaften und/oder in Form von Mitgliedschaften in Gruppen und Organisationen verstanden.

Die Wertschätzung und Anerkennung innerhalb dieses Netzwerkes erhöht die Chance auf die Gewährung einer Unterstützung. Bourdieu sieht in dem Beziehungsnetz eine individuelle bzw. kollektive Investitionsstrategie (Bourdieu 1983, S. 192). Es trägt dazu bei, das kulturelle und ökonomische Kapital zu erhöhen und somit auch die Chancen auf einen Nutzen (Bourdieu 1984/1998, S. 153; Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 169).

„[...] ein Netz von Bündnissen oder, weitergehend, von Beziehungen, das intakt gehalten und regelmäßig gepflegt werden muss, [...] ein im Laufe aufeinanderfolgender Generationen akkumuliertes Kapital an Rechten &

⁴⁸ Statuspassagen werden in der Biographie- und Lebenslauf-Forschung häufig genutzt und werden als Prozess verstanden.

Pflichten, eine zusätzliche Kraft, die mobilisiert werden kann, wenn außergewöhnliche Umstände die alltägliche Routine aufbrechen.“ (Bourdieu 1972/1976, S. 346).

Somit ist und bleibt das soziale Kapital an sozialen Beziehungen zwischen Individuen gebunden, und ist daher weniger kalkulierbar als das ökonomische Kapital. Die Frage, ob diese Beziehungen einen Vorteil mit sich bringen, ist ungewiss (Albrecht 2002, S. 204 f.; Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 170).

Eine Studie über bildungserfolgreiche Transmigranten von Sievers, Griesse & Schulte unterstützt die These, dass das soziale Kapital, die Pflege eines sozialen Netzwerkes, durch außerschulische bzw. außeruniversitäre Engagement in Studentenvereinigungen, Sportgruppen, Mitgliedschaft bei Gewerkschaften und Mitwirkung bei Vereinsgründung, sehr wohl zur Weiterentwicklung beiträgt (Sievers, Griesse & Schulte 2010, S. 92 f.).

Da das bürgerschaftliche Engagement der spanischen Arbeitsmigrant/-innen der ersten Generation häufig als sehr hoch dargestellt wird, wird mit dieser Studie auch geprüft, ob es tatsächlich einen Vorteil durch das hohe soziale Kapital der Eltern gibt. Eine unserer Thesen lautet, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg der spanischen Kinder und dem bürgerschaftlichen Engagement der spanischen Eltern gibt. Sollte sich diese These bestätigen lassen, würde das Ergebnis an dieser Stelle eine weitere Erkenntnis bringen, welche den möglichen Ertrag des Bildungserfolges ihrer Kindern durch das hohe soziale Kapital attestieren würde.

Das soziale Kapital jedes Einzelnen wird mit der Bildung von organisierten Gruppen addiert, d. h. das gesamte soziale Kapital wird dadurch erhöht. Das Interesse der Gruppe wird durch eine oder mehrere Personen nach außen transportiert, und die Chancen auf eine Wirkung und Erreichung der Ziele werden erhöht (Bourdieu 1980, S. 3). Die spanischen Eltern haben in hoher Zahl Eltern- und soziokulturelle Vereine gegründet und gelten als Beispiel für den Bildungserfolg ihrer Kinder.

Im Kapitel 2.5 wird das hohe bürgerschaftliche Engagement der spanischen Migranten/-innen durch die Gründung der Vereine, die Ziele dieser Organisationen und die mögliche Auswirkungen auf den Bildungserfolg ihrer Kinder analysiert und dargestellt. Es ist aber an dieser Stelle bereits erkennbar, dass der Erklärungsansatz des sozialen Kapitals auf unsere untersuchte Population in Betracht zu ziehen ist. Das soziale Kapital kann als ein Netzwerk, das die Entfaltung und den Nutzen der Kompetenzen und des Wissens fördert, verstanden werden.

Die Perspektiven von Bourdieu öffnen die Erklärung von Bildungsungleichheiten auch im Zusammenspiel zwischen familialer Habitusbildung,

Sozialschichtzugehörigkeit und biografischer Individuation einerseits und dem institutionell differierenden Widerhall der Schulkultur im Verlauf der Schullaufbahn andererseits (Kramer & Helsper 2010, S. 120). Der Habitus-Begriff von Bourdieu verweist darauf, dass unserem Handeln öfter der praktische Sinn als rationale Berechnung zugrunde liegt (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 112). Habitus ist für Bourdieu die „Bezeichnung für ein objektives systematisches Ensemble von Dispositionen mit ethischer Dimension, von praktischen Prinzipien“ (Bourdieu et al. 1963, S. 338; Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 112). Nach Kramer und Helsper ist der Prozess der familialen Habitusgenese nicht unter dem Aspekt der sozialen Schicht-Dominanz von Bourdieu, sondern differenzierter zu betrachten. Die Komponenten des Habitus aus der lebensgeschichtlichen Biographie sollten berücksichtigt werden. Auch die Bildungsorientierung bzw. der Bildungshabitus sind differenzierter zu betrachten. Darüber hinaus ist der Aspekt der institutionellen Diskriminierung in den Blick zu nehmen. Verlaufs- und Längsschnittstudien sind notwendig, um „die Prozesse der (An-)Passung und der Transformation des Habitus im Kontext der besuchten Schulen entlang der Schullaufbahn systematisch zu analysieren“ (Kramer & Helsper 2010, S. 121).

Der tatsächliche Schul- und Bildungserfolg der Kinder der spanischen Arbeitsmigranten/-innen widerspricht der Aussage von Bourdieu, der sozialen Reproduktion von Generation zu Generation. Dieser Widerspruch wird auch durch die schweizerische Studie von Bolzman, Fibbi & Vial (2005) bestätigt. Diese Studie über Ausbildung und berufliche Integration der zweiten Generation italienischer und spanischer Jugendlichen zeigt, dass diese Jugendliche ähnliche Ausbildungen aufweisen wie die schweizerischen Jugendlichen und somit viel höhere Professionen als ihre Eltern haben.

Für den Schul- und Bildungserfolg wird der familialen Beziehungen eine große Bedeutung beigemessen. Diese starken familialen Beziehungen zeigen sich u. a. bei den spanischen/italienischen Jugendlichen durch den späteren Auszug aus dem Elternhaus im Vergleich zu jungen Schweizer/-innen.

Auch die Beziehungen zwischen den Generationen sind bei den spanischen/italienischen Jugendlichen enger als bei den Schweizer/-innen. Hierfür werden Faktoren wie die Wohnortnähe zum Elternhaus, Besuchshäufigkeit und gegenseitige Hilfe abgefragt. Für diese Eltern ist es selbstverständlich, keine Erwartungen an die Kinder zu stellen und sich an die Lebenssituation ihrer Kinder anzupassen. Die erwachsenen Kinder zeigen wiederum eine höhere Bereitschaft als die der schweizerischen, sich um einen Elternteil zu kümmern, im Falle des Allein- oder Krankseins. Wie bereits erwähnt, werden in Deutschland wie auch in der Schweiz die Erfolge dieser Migrantengruppen nicht sichtbar gemacht, da die Statistiken auch nur zwischen Ausländer/-innen und Schweizer/-innen

differenzieren. Als eine weitere Begründung des Erfolges der Spanier/-innen in der Schweiz werden die Nicht-Stigmatisierung und die Gleichbehandlung genannt. Ein weiterer Aspekt ist, dass Spanier/-innen und Italiener/-innen bei den Schweizer/-innen unter den Migranten die größte Sympathie genossen hätten (Bolzman, Fibbi & Vial 2005).

Die Wichtigkeit der familialen Bindungen wird von Coleman (1988) bestätigt. Nach Coleman ist die Beziehung zwischen Kindern und Eltern, für den Bildungserfolg, entscheidend. „Ein Mangel an elterlicher Bildung kann außerdem durch ein hohes Maß an sozialem Kapital innerhalb der Kernfamilie ausgeglichen werden.“ (Raiser 2007, S. 46).

Dem familialen Zusammenhang misst Coleman eine große Bedeutung zu, da Migrantenkinder die Erwartungen der Eltern in hohem Maße internalisieren und die Bereitschaft groß ist, diese zu erfüllen (ebd. S. 47).

Bei dem kulturell defizitären Erklärungsansatz wird die Aussage getroffen, wenn Migrantenkinder erfolgreich seien, dann weil sie sich von der Herkunftskultur distanzieren und sich der Mehrheitsgesellschaft assimilieren. Im Falle der Spanier/-innen kann aber Assimilation nicht als Begründung von Bildungserfolg gesehen werden, da die Spanier/-innen eine große Autonomie der Kultursphäre pflegen. Diese starken Beziehungen innerhalb der Familie oder Gruppe sind danach kein Hindernis, sondern ein Pluspunkt (Bolzman, Fibbi & Vial 2005, S. 100).

Die Studie von Raiser (2007) über erfolgreichen Migranten/-innen im deutschen Bildungssystem zeigt auf, dass Migranteneltern einen sozialen Aufstieg ihrer Kinder als das Resultat eines erfolgreichen Migrationsprojekts ansehen und daher hohe Bildungserwartungen an ihre Kinder haben. Das soziale Kapital ist dadurch eng verbunden mit Normen wie Fleiß, Disziplin und Wahrung des Ansehens der Familie. Soziales Kapital wird nicht nur als Zugang zu Netzwerken verstanden, sondern auch als Durchsetzung von Normen und Erwartungen, und dies liefere, so Raiser, ein weiteres Verständnis zur Erklärung von Bildungserfolgen (Raiser 2007, S. 174 f.).

Das soziale Kapital kann „einen Mangel an inkorporiertem kulturellen Kapital bei den Kindern und fehlendes institutionalisiertes kulturelles Kapital bei den Eltern kompensieren“ (ebd., S. 177).

Die spanischen Kinder haben, so wird hier angenommen, durch das hohe bürgerschaftliche Engagement und die hohe Bildungsaspiranz ihrer Eltern (Romano-García 1995, S. 471), ein höheres kulturelles Kapital und soziales Kapital erworben, als Kinder von Eltern, die wenig bürgerschaftlich engagiert sind. Die Bildungserfolge der spanischen Kinder der Arbeitsmigranten/-innen werden dadurch erklärbar gemacht, und das fehlende institutionalisierte Kapital

der Eltern wird kompensiert. Tatsächlich hat vorliegende Studie ergeben, dass die Kinder von höher bürgerschaftlich engagierten Eltern bildungserfolgreicher sind, als Kinder von weniger bürgerschaftlich engagierten Eltern.

2.3.1.3 Rational-Choice-Theorie nach Boudon

Die Bildungsverläufe sind nach Boudon (1974) das Ergebnis rationaler Bildungsentscheidungen. Boudon unterscheidet zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft. Die untere Abbildung von Becker in Anlehnung an Boudon stellt diese Effekte dar:

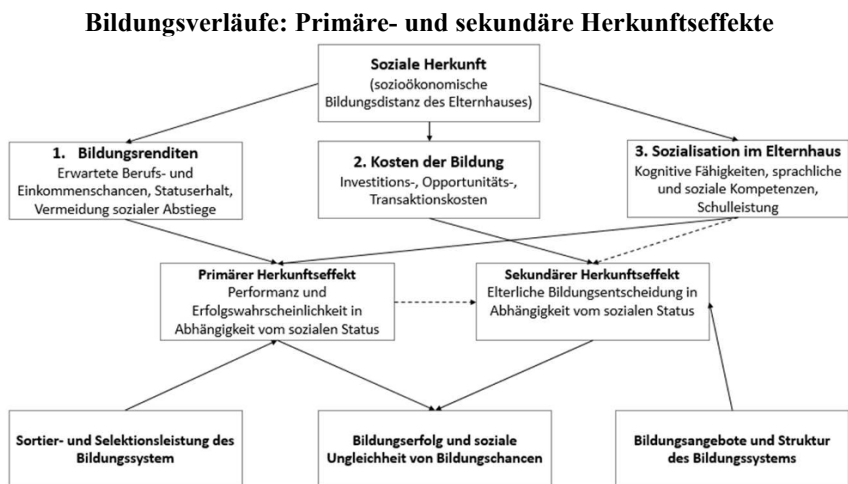


Abb. 9: Bildungsverläufe: Primäre- und sekundäre Herkunftseffekte. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Boudon (1974) in: Becker & Lauterbach 2010, S. 16

Während Kinder aus höheren Sozialschichten⁴⁹ eher Fähigkeiten erlangen, die mit den Erwartungen der Schule korrelieren und dadurch bessere Schulleistungen erzielen, wirken sich die kognitiven Fähigkeiten von Arbeiter- und Migrantenkindern auf die Schule eher negativ aus. Boudon bezeichnet diese Auswirkungen als primäre Herkunftseffekte. Die Bildungsentscheidungen in der

⁴⁹ Das Konzept der „sozialen Schicht“ wurde von Geiger in Anlehnung an Marx als soziologischer Grundbegriff präzisiert (Geißler 2011, S. 93).

Familie für den Bildungsweg sind nach Boudon ausschlaggebend und werden als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet. Diese Bildungsentscheidungen werden aus drei Gründen getroffen: Die Bildungsrendite, die Kosten der Bildung und die Schulleistungen. Diese werden in Abhängigkeit von dem Sozialstatus getroffen. Nach Boudon investieren Eltern aus der Mittel- und Oberschicht mehr, da sie den Status erhalten bzw. einen Statusabstieg vermeiden wollen, während die Arbeiterschicht auf den Erhalt des Status nicht so angewiesen ist. Im Allgemeinen werden Investitionen getätigt, wenn die Bildungsrenditen deutlich höher liegen. Aus der Abwägung von Nutzen und Kosten entstehen dann Bildungsungleichheiten (Becker & Lauterbach 2010, S. 19). Der Begriff „soziale Schicht“ wird von Geißler in Anlehnung an Geiger wie folgt definiert: „Schicht und Klasse fassen Menschen in ähnlicher sozioökonomischer Lage zusammen, mit der aufgrund ähnlicher Lebenserfahrungen, ähnliche Persönlichkeitsmerkmale (...) sowie ähnliche Lebenschance und Risiken verbunden sind.“ (Geißler 2011, S. 94).

Zusätzlich zu dem Stuserhalt sind Ziele wie ein angesehener Beruf, ein hohes Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit weitere Entscheidungskriterien. Auch die Erfolgswahrscheinlichkeit, die Kinder können den Bildungsweg erfolgreich absolvieren, spielt bei Bildungsentscheidungen eine große Rolle. Gerade bei den Arbeitereltern sind Schulleistungen, Lernmotivation der Kindern, Fähigkeiten der Eltern zur Lernunterstützung und Verteilung der Ressourcen bei mehreren Geschwistern die Risikofaktoren, die zur niedrigwertigeren Bildungsentscheidungen führen. Hinzu kommen die Kosten für die Schulbücher, für Unterrichtsmaterialien und Schulgebühren. Nach Stocké führt auch ein weiterer Determinant zur niedrigwertigeren Bildungsentscheidung, nämlich der längere Verzicht auf ein Einkommen durch eine längere Schulzeit (Stocké 2010, S. 77).

Die wichtigste Entscheidung wird am Ende der Grundschulzeit getroffen. Nach Becker & Lauterbach ist diese Entscheidung wichtiger als die spätere zu treffenden Entscheidungen, da später die Motivation und die Schulleistungen der Kinder eine größere Gewichtung nehmen (Becker & Lauterbach 2010, S. 16). Die Frage, ob die primäre oder die sekundäre Herkunftseffekte wichtiger sind, ist differenziert zu beantworten. Nach Becker & Lauterbach sind die sekundäre Herkunftseffekte bei deutschen Kindern bedeutsamer als die primäre. Bei Migrantenkindern sind beide Herkunftseffekte gleich bedeutsam. Vergleicht man die deutschen Kinder mit den Migrantenkindern, ergibt sich ein anderes Bild. Während bei den deutschen Kindern die sekundären Herkunftseffekte bedeutsamer als die primäre bleiben, gewinnen bei den Migrantenkinder die primären Herkunftseffekte an Bedeutung (Becker & Lauterbach 2010, S. 17 ff.).

Bei den Bildungsentscheidungen darf nicht vergessen werden, dass Vorgaben und Strukturen seitens der Schule und des Bildungssystems einen Einfluss auf die elterlichen Entscheidungen nehmen. Dies wird bei den Migrantenkindern deutlich, denn Arbeiter- und Migranteneltern akzeptieren eher eine schulische Empfehlung als die Eltern der höheren Sozialschichten (Ditton 2010, S. 265 f.). Aus dem Interview mit der Präsidentin des Bundesverbandes spanischer sozialer und kultureller Vereine e. V., Frau Couto Boullosa, ist festzuhalten, dass viele spanische Eltern die Empfehlung der Lehrer/-innen, die Kinder seien nicht für den Besuch des Gymnasiums geeignet, nicht akzeptierten.⁵⁰ Sie ließen die Befähigung ihrer Kinder für den Besuch eines Gymnasiums durch eine Experten-Kommission prüfen. Bei den Bildungsentscheidungen der spanischen Eltern waren die sekundären Herkunftseffekte bedeutsamer als die primären. Nach Becker & Lauterbach wechseln bei gleichen Leistungen Arbeiterkinder im Vergleich zu Kindern anderer sozialer Schichten weniger auf das Gymnasium (Becker & Lauterbach 2010, S. 23).

Die Eltern treffen meistens die Entscheidung über den weiteren Schulweg bereits vor dem vierten Schuljahr (Kemmler 1967, S. 182; Ditton 2010, S. 253). Die obere- und Mittelschicht trifft die Entscheidung, so Kob, sogar im zweiten und dritten Schuljahr. Die untere soziale Schicht tut sich etwas schwerer damit. Der Besuch der höheren Schulen wird als schwierig, kompliziert und fordernd empfunden. So erklärt sich Kob die resignative Haltung und Unentschiedenheit (Kob 1963, S. 191f.; Ditton 2010, S. 252 f.).

Die Rational-Choice-Theorie macht deutlich, dass Bildungsentscheidungen nicht mit dem Willen der Eltern zu tun haben, sondern rational überlegt wird. Es findet eine starke Orientierung an den Ressourcen des Elternhauses und an den Strukturen des Bildungssystems statt. Auch wenn Eltern aus höheren sozialen Schichten viel mehr Möglichkeiten haben, ihre Kinder zu fördern und auch riskantere Investitionen bei der Bildungswahl erwägen können (Ditton 2010, S. 249), trägt Aufklärungsarbeit über das Schulsystem und über die Wichtigkeit des Bildungserfolges für die spätere Berufswahl, bei den Arbeiter- und Migranteneltern aus schwächeren sozialen Schichten dazu bei, wie im Falle der spanischen Eltern, Schulempfehlungen nicht ohne kritische Betrachtung bzw. Überprüfung zu akzeptieren und den erwünschten Bildungserfolg zu erreichen.

Während die Vertreter der Humankapitaltheorie davon ausgehen, dass die Entscheider gut informiert sind, geht die Rational-Choice-Theorie nicht von den gut informierten Akteuren aus und sieht daher die subjektive Wahrnehmung als bedeutsam an. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass die

⁵⁰ Experten-Interview mit Frau Carmen Couto Boullosa am 13. Juni 2014 (siehe Anhang)

Humankapitaltheoretiker nur die finanziellen Ressourcen berücksichtigen, während die Rational-Choice-Theoretiker auch die nicht finanziellen Motive, die bereits dargestellt wurden berücksichtigen (Stocké 2010, S. 90). Stocké führt bei der Rational-Choice-Theorie die Kritik an, dass einige direkte Effekte der sozialen Herkunft, wie die Ansprüche der Umgebung, nicht berücksichtigt seien. Hier bietet das Modell der Frameselektion von Esser (2001) und Kroneberg (2007) die Möglichkeit, diese Bezugseffekte zu integrieren (Stocké 2010, S. 91). Das Frame-Selektion Modell der soziologischen Erklärung (MSE) zeigt auf, dass die Folgen des Handelns mit den Erwartungen, Bewertungen und Entscheidungen Anderer einhergehen. Es zeigt auf, dass soziale Einflussprozesse mit rationalen Bildungsentscheidungen interagieren. „Eltern erweisen sich für rationale Abwägungen unempfindlich, wenn ihre signifikanten Anderen hohe Bildungsaspirationen für die Kinder haben“⁵¹. Mit anderen Worten, die Ansprüche der Bezugsgruppe beeinflussen und formen die Bildungsaspirationen der Eltern. Effekte der sozialen Kosten wie Verlust der Freunde, die Belastungen durch eine mögliche Entfernung zur Schule, die Erwartungen bezüglich der Bildungsabschlüsse, der Einkommensrendite und dem Berufsprestige sind relevanter als die Effekte der finanziellen Kosten und die erwarteten Erträge durch Arbeitsplatzsicherheit⁵².

Das Modell von Esser erfasst alle Arten menschlichen Handelns unter einem integrativen Gesichtspunkt (Schulz-Schaeffer 2008, S. 362; Esser 2001, S. 329). Es „ist der Versuch, Teile der diversen Handlungstheorien der verschiedenen Sozialwissenschaften zu einem Konzept zusammen zu führen, und zwar so, dass es Bedingungen benennt, von denen die ‚Selektionen‘ der Akteure abhängig sind, sowie eine explizite Funktion, nach der die Selektionen unter gegebenen Bedingung vollzogen werden. Speziell ging es darum, die [...] Rationalität der Menschen ernst zu nehmen, aber auch ihre Fähigkeit, sich die Dinge doch etwas genauer anzusehen. Und es ging darum, [...] auch die ‚mental Modelle‘ der Menschen, ihre Weltbilder, Vorstellungen, Erwartungserwartungen und die kulturellen ‚kollektiven Repräsentationen‘ in die soziologischen Erklärungen einzubeziehen und damit den (subjektiven) ‚Sinn‘, den die Menschen mit ihrem Tun, nicht immer, ‚bewusst‘ freilich, verbinden und über den sie die Situationen mehr oder weniger fest ‚definieren‘.“ (Esser 2003a, S. 359 f.).

Für das Esser-Modell werden zwei Arten von Deutungsmustern benutzt und zwar Frames und Skripte. Bei beiden Deutungsmustern handelt es sich um

⁵¹ Esser in: www.mzes.uni-mannheim.de/d7/de/projects/bildungsaspirationen-und-bezugsgruppen. Aufgerufen am 08.12.2014.

⁵² Vortrag Stocké. 05.-07.11.2010 „Bildungsungleichheit im Lebenslauf: Theoretische Erklärungen und empirische Befunde.“

gedankliche Modelle. Frames stellen Modelle typischer Situationen dar und legen den Handlungsrahmen fest. Skripte stellen Modelle von typischen Handlungssequenzen für definierte Situationen. Diese werden auch Handlungsprogramme genannt (Schulz-Schaeffer 2008, S. 363).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die hier bisher analysierten Theorien alle für sich genommen eine Erklärung für die Bildungsungleichheit liefern, keine davon aber alle Aspekte umfasst. Eine Gesamtbetrachtung unter Berücksichtigung der dargestellten Aspekte der verschiedenen Theorien ist notwendig, um der Erklärung der Bildungsungleichheit näher zu kommen. Es gibt eine Anzahl weiterer Erklärungen zur Bildungsungleichheiten wie die kulturökologische von John U. Ogbu (1978), die in Deutschland nicht diskutiert wird, da es angeblich in Deutschland keine unfreiwilligen Minderheiten gibt (Diefenbach 2010, S. 119 ff.). Faist meint aber, dass diese kulturökologische Erklärung sehr wohl auf die Migrantenfamilien in Deutschland anzuwenden wäre, da viele davon unfreiwillig in Deutschland seien (Faist 1994, S. 297).

Weitere Erklärungen für den Bildungserfolg von Migranten sind z. B. ein ausschlaggebendes Ereignis, eine Schlüsselperson als Unterstützer oder Vorbild und die eigene Fähigkeiten zur Anpassung (Sievers, Griesse & Schulte 2010, S. 92 f.). Im folgenden Kapitel werden spezielle Thesen und Erklärungsversuche zu Bildungserfolgen und Bildungsbenachteiligung von Migranten/-innen analysiert.

2.3.2 Thesen und Erklärungsversuche zu Bildungserfolgen und -benachteiligung von Migranten/-innen

Das Problem der Bildungsbenachteiligung bzw. der Diskriminierung im Bereich Bildung und Arbeit wird in dem Beitrag zum zweiten Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS)⁵³ klar benannt. Ziel dieses Berichtes ist es, Empfehlungen und Handlungsvorschläge an die Politik aber auch an Bildungsinstitutionen und Arbeitgeber/-innen zu Vermeidung und Beseitigung von Benachteiligung zu geben. Der Bereich der Bildungsbenachteiligung wird in zwei Teilbereiche, die frühkindliche Erziehung und die allgemeinbildenden Schulen, differenziert. Bevor hier aber auf die einzelnen Empfehlungen eingegangen wird, soll die Diskriminierungsthese durch die Institution Schule und das deutsche Bildungssystem u.a. durch die Studie von Gomolla und Radtke

⁵³ Die ADS wirkt zusammen mit den in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Alle vier Jahre legt die ADS mit den Beauftragten einen Bericht über Benachteiligungen gemäß §27 Abs. 4 AGG vor (www.antidiskriminierungsstelle.de) aufgerufen am 13.12.2014.

betrachtet und analysiert werden.

Auch die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg soll beleuchtet werden. Ebenfalls sollen Aspekte der Migrationsbiographie wie das Einreisealter zur Erklärung des Bildungserfolges einfließen. Die Möglichkeit der Anwendungen einiger Aspekte der genannten Thesen auf die untersuchte Zielgruppe wird überprüft. Dabei sollen Ursachenfaktoren zur Bildungsbenachteiligung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Gesellschaft betrachtet werden. Die Aussage von Bourdieu, Chancengleichheit sei eine Illusion, unter dem Aspekt des deutschen meritokratischen Systems, soll kritisch analysiert werden.

Eine Zusammenfassung aller Aspekte der unterschiedlichen Erklärungsversuche soll das Kapitel zu den Theorien und Erklärungen von Bildungserfolgen, Bildungsbenachteiligung, insbesondere zu Bildungserfolgen der spanischen Nachkommen beenden.

2.3.2.1 Diskriminierungsthese – Schulsystem & Schule

Die Diskriminierungsthese sieht die Ursache für das schulische Scheitern von Migrantenkindern hauptsächlich im Schulsystem verankert und deckt die ungesehene institutionelle Benachteiligung für Migrantenkinder auf (Gomolla & Radtke 2009).

Das deutsche Bildungssystem war bis in die 60er Jahre durch eine Ungleichbehandlung von Jungen und Mädchen geprägt, die aber inzwischen durch politische Diskussion und resultierende Maßnahmen behoben wurde. Seit den 80er Jahren sind Migrantenkinder im Fokus der Ungleichbehandlungsdiskussion. Diese Bildungsbenachteiligung-Situation hat sich seit der ersten PISA Studie durch das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse von den Migrantenkindern etwas verbessert, aber sie ist immer noch nicht behoben (Gomolla & Radtke 2009, S. 22; Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014)

Die Pisa-Studien haben gezeigt, dass das deutsche Schulsystem in Bezug auf den Übergang der Kinder auf die Sekundarstufe im internationalen Vergleich sehr selektiv ist. Nothnagel weist auf drei Probleme des deutschen Schulsystems hin. Das erste Problem sieht er in der frühen Schullaufbahnentscheidung durch das mehrgliedrige Schulsystem verankert. Das zweite wird durch die starke äußere Differenzierung der Schulformen der Sekundarstufe gebildet. Hier wird versucht, homogene Gruppen zu bilden, die ganz und gar nicht homogen sind. Das dritte Problem wird in der mangelnden Umsetzung des Ganztagschulmodells gesehen,

dass eine gute pädagogische Strukturierung, konstruktive sprachliche und fachliche Förderung vorsieht. Dieses Modell sei in weiter Ferne (Nothnagel 2010).

Brater, Hemmer-Schanze & Schmelzer sehen zusätzlich zur äußeren Differenzierung und zur geringen Durchlässigkeit zwischen den Schulformen, die nicht ausreichende Kompetenzen des Lehrpersonals in Umgang mit Heterogenität und das nicht ausreichende umgesetzte Ganztagsmodell als weitere Ursachen von Bildungsungleichheiten an (Brater, Hemmer-Schanze & Schmelzer 2009, S. 40 f.).

Bei der Diskriminierungsthese geht es um Handlungen, die dazu führen, dass Unterscheidungen getroffen und diese bewertet werden. Diese Unterscheidungen bringen soziale Folgen mit sich. Im Falle von Diskriminierung durch das Schulsystem und die Institution Schule sind die sozialen Folgen immens, da schlechtere Schulabschlüsse später zu einem schlechteren Zugang zur Arbeitswelt führen bzw. zu niedrigem sozioökonomischen Status. Zur institutionellen Diskriminierung von Migranten/-innen, die auf verschiedenen Ebenen geschieht, tragen zum einen gesetzlichen Vorschriften wie das Aufenthalts- und Arbeitserlaubnisrecht zur Marginalisierung und Ausgrenzung bestimmter Gruppen, zum anderen die alltägliche Diskriminierungen in behördlichen Organisationen bei.

Diskriminierung nachzuweisen ist sehr schwierig, weil die Beschreibung und Definition von Diskriminierung auf der Seite der Diskriminierten liegt und die Diskriminierer/-innen diese verschleiern (Gomolla & Radtke 2009, S. 15 ff.).

Ditton beschrieb bereits 1995 die Schule als „black box“ und schlug vor, die Selektionspraktiken der Schule genau zu untersuchen (Ditton 1995, S. 111; Gomolla & Radtke 2009, S. 11). Es gibt inzwischen einige Studien, die Schulen und ihren Praktiken untersuchen. Hier sind die Studien von Mader (1989) und Mader, Roßbach & Tietze (1991) zu erwähnen. Diese haben Grundschulen in Nordrhein-Westfalen untersucht und festgestellt, dass auch wenn Faktoren wie Kindergartenbesuch, Ausstattung des Kindergartens, Klassenfrequenz und Fördermaßnahmen positiv waren, das Ergebnisse wie die Zurückstellung in die Vorklasse, das Sitzenbleiben und die Überweisungen an die Sonderschule und die Sekundarschule nicht verbessert werden (Mader 1989; Mader, Roßbach & Tietze 1991; Gomolla & Radtke 2009, S. 27 f.).

Ein Zusammenhang zwischen demographischen Faktoren und Schulerfolg hat die Studie von Baker & Lenhardt (1988) mit Hilfe von Statistiken aus den Jahren 1976 bis 1983 deutschlandweit nachgewiesen. Das Ergebnis zeigte deutlich, dass der Ausländeranteil an Realschulen und Gymnasien zunimmt, wenn die absolute Zahl der deutschen Schüler in den Stadtbezirken abnimmt. Mit anderen Worten, erst wenn genügend Schulplätze in den Realschulen und

Gymnasien vorhanden sind, werden auch ausländische Schüler/-innen aufgenommen. Ein großer Anteil der etwas verbesserten Bildungsergebnisse der ausländischen Schüler/-innen basiert demnach auf demografischen Veränderungen. Die Menge der Bildungschancen resultieren somit aus institutionellen Festlegungen (Baker & Lenhardt 1988, S. 57 f.; Gomolla & Radtke 2009, S. 28).

Eine weitere wichtige Studie zur institutionellen Diskriminierung ist die Bielefelder Studie von Gomolla und Radtke (2003). Die Studie sieht die Institution „Schule“ als eine diskriminierende Institution an. Der mangelnde Erfolg der Migrantenkinder sei nicht ein Produkt ihrer Merkmale und der ihrer Eltern, sondern ein Ergebnis aus der Diskriminierung der Institution „Schule“ resultierend. Mit dieser Studie wird versucht, die Praktiken und Mechanismen, wie Selektion durchgeführt wird, aufzudecken und wie es der Schule gelingt, die Diskriminierung nach außen darstellbar zu halten und von innen sich selbst zu verdunkeln (Gomolla & Radtke 2009, S. 14). Gomolla & Radtke haben im Zeitraum zwischen 1980 – 1990 insgesamt 20 Schulen in Bielefeld untersucht. Dabei waren zehn Grundschulen, eine Sonderschule, drei Gesamtschulen und je zwei weiterführende Schulen des Sekundarbereichs. Hierfür wurden vorab statistische Daten zur Entwicklung des Bildungsangebotes und Bildungsbeteiligung analysiert (Gomolla & Radtke 2009, S. 91 ff.). Um der Frage nachzugehen, wie Bildungsungleichheit in der Schule hergestellt wird, wird der Prozess des Organisierens von Erziehung auf zwei Ebenen beleuchtet. Einerseits die Ebene der Schulorganisation einer Stadt und ihrer Schulentwicklungsplanung und andererseits die Ebene der Entscheidungsstellen in einzelnen Schulen. Bei den Entscheidungsstellen handelt es sich um die Einschulung, den Verweis an eine Sonderschule für Lernbehinderte und den Übergang in weiterführende Schulen (Gomolla & Radtke 2009, S. 31). Gomolla und Radtke zeigen auf, dass Migrantenkinder selbst bei guten Schulnoten häufiger eine Empfehlung für die Real- und Hauptschule bekommen als deutsche Schüler/-innen. Auch Kinder mit Migrationshintergrund werden häufiger zurückgestuft als deutsche Kinder. Die Argumente der Schule für die Rückstufung sind die fehlenden Deutschkenntnisse und die geringe Kindergartenzeiten. Hier kann von einer direkten institutionellen Diskriminierung gesprochen werden, da z. B. die Vorschule keinen Zusatzunterricht „Deutsch als Fremdsprache“ anbietet. Darüber hinaus sind Schulkindergärten bisher nicht zum Spracherwerb von Migrantenkindern vorgesehen. Fehlende Deutschkenntnisse dürfen außerdem nicht die Ursachen für Lernschwierigkeiten bzw. für eine Sonderschuleinweisung sein (Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen 1994). Durch die Zurückstufung entsteht eine Überalterung und eine längere Schulzeit und diese

Aspekte können später zum Nachteil ausgelegt werden.

Weitere Ergebnisse der Untersuchung sind, dass Lehrer/-innen Kindern mit Sprachschwierigkeiten im Deutschen noch weiterer Defizite zuschreiben. Direkte Diskriminierung geschieht auch, so Gomolla & Radtke, weil die Widersprüche vor allem türkischer Eltern gegen eine Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderten als ein Kulturkonflikt angesehen werden, um die eigenen Schulpraktiken zu entwerten. Weitere Beweise direkter Diskriminierung sind die Tatsache, dass der Übergang in die Sekundarstufe tatsächlich an das verfügbare Platzangebot in den weiterführenden Schulen angeknüpft ist. Auch hier werden die negativen Entscheidungen zu den Migrantenkindern mit den Sprachkenntnissen legitimiert. Vorbereitungsklassen werden in der Regel nur an Hauptschulen für Seiteneinsteiger/-innen eingerichtet und die Tendenz für einen qualifizierten Bildungsgang wird mit der Übergangsempfehlung an Gesamtschulen durchgeführt. Anschließend ist die sog. Ausländerquote als ein weiterer Mechanismus direkter Diskriminierung darzustellen. Es geht darum, keine „Ausländerschule“ zu werden, um mit den angesehenen Gymnasien mithalten zu können. Indirekte Diskriminierung findet statt, da gleiche Regeln für Migranten- wie für deutsche Kinder angewandt werden, unabhängig von den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen. Hier werden immer wieder Sprachdefiziten als ein Hinweis für Fähigkeits- und Leistungsdefizite interpretiert und ausgenutzt. Fehlende Kindergartenzeiten werden als Argumente für die Empfehlung des Besuchs der Vorschule genutzt. Bei dem Sonderschul-Aufnahme-Verfahren (SAV) werden ebenfalls die Sprachdefizite zur Begründung der Lernschwierigkeiten verwendet. Bei der Entscheidung zum Übergang in die Sekundarstufen werden die häuslichen Lernbedingungen und fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten als Kriterium verwendet (Gomolla & Radtke 2009, S. 278 ff.). Gomolla und Radtke belegen mit ihrer Studie, „dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien aufgrund der Eigenlogik der Schulen geschuldeter Entscheidungen an verschiedenen Schwellen innerhalb der Schullaufbahn diskriminiert werden“ (Diefenbach 2010, S.162).

Es ist unbestritten, dass die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems zur Benachteiligung vor allem von Migrantenkindern, speziell bei Kindern aus sozioökonomischen schwachen und bildungsfernen Familien, beitragen. Wenn Diskriminierung in der Institution Schule analysiert wird, dann sind die Lehrer/-innen meistens nicht im Fokus. Nach Farsi, ist es aber nicht auszuschließen, dass Lehrer/-innen diskriminieren (Farsi 2014, S. 115 ff.). Die Rolle des Lehrers beschreibt Raiser als Brücke zwischen den Ansprüchen und Zielen des Individuums und dem institutionellen Vorgaben. Diese Rolle wird durch seine Übergangs-Empfehlungen sichtbar (Raiser 2007, S. 66). Es gibt aber auch Studien,

wie die Studie von Dollmann (2010), die im Gegensatz zu der Studie von Gomolla und Radtke zum Ergebnis führen, dass Übergangsempfehlungen keine Nachteile für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen und vergleichbarer sozialer Herkunft mit sich bringen. Dollmann untersuchte dabei Schüler/-innen mit türkischen Migrationshintergrund (Dollmann 2010, S. 166). Farsi sieht dieses Ergebnis von Dollmann kritisch, denn nach Farsi sei vielen Migrantenkindern bereits vorher der Weg verbaut worden (Farsi 2014, S. 118).

Auch Esser sieht die Diskriminierung nicht in dem Übergang zur Sekundarstufe, die an den Lehrer-Empfehlungen festgemacht wird. Für Esser resultiert die Bildungsbenachteiligung aus der ethnischen Konzentration in den Schulklassen und er meint dieser Aspekt sei für die Behinderung von Leistungen und Fortschritt verantwortlich, da weniger Deutsch gesprochen wird, was wiederum den geringen Schülerfolg mit sich ziehe (Esser 2001, S. 63; Esser 2006, S. 68 ff.; Farsi 2014, S. 119). Die Benachteiligung durch die höhere Konzentration von Migrantenkindern in einer Schule wird durch die Studie von Merrens (2005) ebenfalls bestätigt, besonders wenn der Migrantenanteil höher als 30 % sei. Zu einem anderen Ergebnis kommt die Studie von Walter & Stanat (2008), sie sagt aus, dass die gesprochene Muttersprache, die auch in Schulen mit hoher ethnischer Konzentration gesprochen wird, nicht der Grund für die Benachteiligung sei, sondern die pädagogischen Ansätze der Lehrer/-innen, die sich durch Stereotypen leiten lassen (Farsi 2014, S. 122 f.).

Die unterschiedlichen Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen ethnischer Konzentration und Bildungsbenachteiligung sagen aus, dass die hohe Konzentration zwar der Grund für Benachteiligung sein kann, aber nicht sein muss. Es geht nicht nur darum, der Frage nachzugehen, ob eine ethnische Konzentration eine Bildungsbenachteiligung mit sich zieht, sondern es muss auch der Frage nachgegangen werden, woher und wieso diese Konzentration zustande kommt. Radtke schlägt hierfür die Installierung eines lokalen Bildungs- und Integrationsmanagement vor, das die Schulen mit ihren Zielen überprüft (Radtke 2004, S. 177 f.). Erklärungen durch individuelle Merkmale von Migranten und ihrer Familien, ihre sozioökonomische Situation und die mangelhaften Deutschkenntnisse sind lange überschätzt worden. Die Hinweise, dass die Benachteiligung aus Handlungslogiken der Institution Schule entstehen, nehmen zu und ihnen ist genauer nachzugehen (Diefenbach 2010, S. 240).

Wie und ob Lehrerempfehlungen den Bildungserfolg bestimmen, wird auch dadurch ersichtlich, dass Eltern aus der oberen Schicht sich häufig für eine höhere Schulform entscheiden, während Migranteneltern oder Eltern aus der unteren Schicht hinter den Lehrerempfehlungen häufig zurück bleiben (Ditton 2010a, S. 265 f.). Bezüglich der Spanier/-innen in Deutschland ist nochmals wichtig zu

erwähnen, dass viele der spanischen Eltern diese Empfehlung nicht akzeptierten und sich für die höhere Schulform entschieden (vgl. Interview Couto Boullosa im Anhang).

Nach Ditton gibt es keine Hinweise darüber, dass Lehrer/-innen bewusst diskriminieren. Die Diskriminierung seitens des Lehrkörpers findet durch stereotypische Erwartungshaltungen bei der Notengebung und durch unbewusste Diagnosen statt. Maßnahmen, die der Diskriminierung entgegenwirken könnten, wären ein geeignetes Verfahren zur Diagnose und Prognose und die Schulung und Qualifizierung der Lehrkräfte. Die frühzeitige Erkennung und Behebung von Defiziten in Lesen und in der deutschen Sprache sei ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Schule würde mit solchen Maßnahmen einen Beitrag zur Begrenzung sozialer Disparitäten leisten (Ditton 2010a, S. 269 f.).

Eine über mehrere Jahre durchgeführte Studie über Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung aus Hamburg, die LAU-Studie,⁵⁴ hat nachgewiesen, dass das deutsche Schulsystem für die Bildungsungleichheiten vor allem bei Migrantenkindern und Kindern bildungsferner Familien verantwortlich ist. Bei gleichem Leistungsniveau würden Kinder aus bildungsnahen Familien in der Notengebung bevorzugt werden.

Wenn über Ungleichheit und ihre Entgegenwirkung im Bildungssystem diskutiert wird, dann sollte auch über die Ungleichheit in der Gesellschaft diskutiert werden. Demnach wären nur gesellschaftliche Maßnahmen wirksam (Ditton 2010a, S. 271). Bourdieu & Passeron (1964/1971) sprechen von der „Illusion der Chancengleichheit“, da diese nur in einer gleichen Gesellschaft mit einem undifferenzierten Bildungssystem möglich wäre und sagen:

„Für die Kinder der unterprivilegierten Klassen besteht heute nur eine symbolische Chance zum Hochschulbesuch (weniger als 5 Prozent); die Chancen für bestimmte mittlere Schichten [...] betragen 10 bis 15 Prozent; für die mittleren Kader haben sich die Chancen demgegenüber verdoppelt (etwa 30 Prozent); für die Führungskader und freien Berufe liegen sie wiederum doppelt so hoch (bis zu 60 Prozent).“ (Bourdieu & Passeron 1964/1971, S. 20).

Nach Bourdieu/Passeron wird die Vorteilssicherung der Bildungsprivilegierten durch immer höhere Teilhabevoraussetzungen der Bildungsangebote gewährleistet. Das Bildungssystem mit ihrem Unterrichtssystem sei für demokratische Gesellschaften das am besten geeignete Instrument, bestehende Sozialstrukturen zu reproduzieren und verschleiern diese Funktion unter dem Aspekt der Neutralität (ebd., S. 190).

⁵⁴ Die LAU-Studie wurde von 1996 bis 2005 bei allen Schüler/-innen aus Hamburg durchgeführt. 1996 in der 5. Klasse, 1998 in der 7. Klasse, 2000 in der 9. Klasse, 2002 in der 11. Klasse und 2005 in der 13. Klasse. (de.wikipedia.org/wiki/LAU-Studie) aufgerufen am 31.12.2014

Das meritokratische Prinzip legitimiert Ungleichheiten, da Güter und Belohnungen nach individuellen Leistungen verteilt werden. Chancengleichheit sollte aber beim Zugang zur Bildung garantiert sein und nicht von Faktoren wie der sozialen Herkunft abhängen (Hadjar 2008, S. 44). „Chancengleichheit heißt, dass der Zugang zur Belohnung [...] nur durch eigene Leistung und nicht durch Glück, List oder Herkunft geregelt wird“ (Hondrich 1984, S. 275).

Die Ziele der Bildungsexpansion, Höherbildung der Bevölkerung und die Zunahme der Bildungsbeteiligung wurden erreicht, allerdings ist das Ziel des Abbaus von Bildungsungleichheiten nicht erreicht worden. Die Entkopplung von askriptiven Merkmalen wie die der sozialen Herkunft hat nicht stattgefunden. Migrantenkinder sind immer noch die benachteiligte Gruppe im deutschen Bildungssystem. Das meritokratische Prinzip mit seinen Zielen hat sich somit in Deutschland nicht ganz durchgesetzt (Hadjar 2008, S. 119). Die Studie von Hadjar bestätigt, „dass Bildung als wesentlicher Struktur- und Differenzierungsmechanismus des meritokratischen Prinzips in der großen Mehrheit der Bevölkerung als besonders essentiell für sozialen Aufstieg gilt, im Hinblick auf die Akzeptanz sozialer Ungleichheit auf Basis des meritokratischen Prinzips fällt ein eindeutiges Resümee jedoch schwer. Die Akzeptanz sozialer Ungleichheit anhand des Legitimationsprinzips der Meritokratie hat [...] leicht zugenommen, dennoch weisen die Effektgrößen auf relative Stabilität hin“ (Hadjar 2008, S. 262).

Eine weitere Studie von Plath, Bender-Szymanski & Kodron (2002) über die Bildungssituation und die Förderbedingungen von Migrantenkindern an Frankfurter Schulen aus Schulleitersicht macht deutlich, welchen Beitrag Schule bzw. Lehrer/-innen zur Bildungsbenachteiligung leisten. Als Grund für den mangelnden Bildungserfolg von Migrantenkindern wurden von den Schulleitern nicht nur die Eltern genannt. 52,5 % der Schulleiter/-innen geben dem sozio-kulturellen Bildungsmilieu, 39,4 % dem Bildungsverhalten der Schüler/-innen, 35,1 % den Kompetenzen der Lehrer/-innen und der mangelnden Qualität der Unterrichtsmaterialien und 34,1 % dem Bildungssystem mit der frühzeitigen Selektion und dem monolingualen Charakter die Schuld (Bender-Szymanski 2010, S. 223). Als Vorschläge zur Verbesserung und Reduzierung der Bildungsbenachteiligung wurden die Installierung eines schulbezogenen Koordinations-, Konzeptions- und Beratungszentrums für interkulturelle Fragen, die Verbesserung und Aufstockung der personellen Ressourcen, die Steigerung der Qualität der Lehreraus- und Fortbildungen, die Ausweitung des schulinternen Angebotes und die Änderung der Förderkonzeptionen und Vergabep Praxis von Fördermitteln genannt (Bender-Szymanski 2010, S. 224 f.).

Schroeder (2002) untersucht die Reaktionen von Bildungsinstitutionen auf Verräumlichungsprozesse sozialer Ungleichheit in dem Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg. Der Aspekt der Profilierung der einzelnen Schulen verstärke, so Schröder, die Bildungsungleichheiten, da um Ressourcen, Standortvorteile und pädagogische Attraktivität konkurriert wird. Durch raumbezogene Schulentwicklung könnten Lösungen für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen entwickelt werden (Schroeder 2002, S. 333 f.).

Auch wenn es evident ist, dass es bei den Gelenkstellen im Bildungssystem ungleichheitsverstärkende Mechanismen gibt, fehlt es an empirisch gesicherten Aussagen zu den genauen Mechanismen der Entstehung und Vergrößerung sozialer Disparitäten in diesem Bereich (Maaz, Baumert & Trautwein 2010, S. 92).

Welche Interventionsmöglichkeiten gibt es, um die Bildungsbenachteiligung zu reduzieren? Auf diese Fragen gehen einige Studien mit konkreten Maßnahmen ein. Gomolla & Radtke sehen die Chancen zur Intervention in der Beobachtung der eigenen Praxis, um Mechanismen der Diskriminierung wahrzunehmen. Es ist notwendig, Mechanismen der Selbstbeobachtung in der Organisation zu etablieren, um Erlasse und Verwaltungsvorschriften und Fördermaßnahmen auf ihre Wirkung hin zu untersuchen. Die Effekte der einzelnen Entscheidungen bei der Schulentwicklungsplanung können durch die Implementierung eines Beobachtungssystems, das die Daten der Bildungsbeteiligung einzelner Schulen und Stadtteile vergleicht, festgestellt und verbessert werden (Gomolla & Radtke 2010, S. 292 f.). Schelle sieht Interventionschancen in der Verzahnung von schulischen und außerschulischen Institutionen. Als Beispiel wird die Lehrerbildung und die Interaktionen zwischen Lehrpersonal und Schüler/-innen und zwischen den Schüler/-innen untereinander genannt (Schelle 2005, S. 51).

Einen praxisorientierten Diskurs in der Schule sieht Walter als notwendig an, um den großen Anforderungen an das Handeln der Lehrer/-innen, das durch eine hohe interkulturelle Sensibilität geprägt sein sollte, gerecht zu werden. Ethnozentrismus und die Pflege eines „Multi-Kulti-Steckenpferdes“ zum Kaschieren von Bildungsbenachteiligung kann nicht so stehen gelassen werden, und daher sei ein Diskurs dringend notwendig (Walter 2005, S. 66).

Der Bildungserfolg ausländischer Kinder in den neuen Bundesländern ist höher als in den alten Bundesländern. Eine Erklärung wird in der Geschichte der Zuwanderung und in der kulturellen Herkunft der Migrant/-innen gesehen. Aber auch die früher ansetzende institutionalisierte Kinderbetreuung und die besseren Chancen auf individuelle Förderung können eine Erklärung für den Bildungserfolg in den neuen Bundesländern sein (Weiß 2010, S. 190).

Kinder und Jugendliche scheitern nicht an ihrer sozialen Herkunft, sondern an schlechteren Noten. Die Beurteilungskriterien bzw. Beurteilungsmaßstäbe der

Lehrkräfte sind nicht neutral (Weber 2005, S. 70). Im Gymnasium ist es nicht nur die ethnozentrische Bewertung, die zur Bindungsbenachteiligung führt, auch die kulturellen Ressourcen der Schüler/-innen werden als Bildungshindernis konstruiert. Weber untersuchte über ein Schuljahr die 12. und 13. Klasse an vier verschiedenen Schulen der Oberstufe. Es wird vor allem „eine subtile Praxis sozialer Auslese erkennbar, die ihre Mechanismen verschleiert, indem sie einen Begründungszusammenhang schafft, der die Verantwortung für die immer noch zu verzeichnende Unterrepräsentanz von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Gymnasium und ihr überproportionales Scheitern dort auf die Eliminierten selbst verlagert“ (Weber 2005, S. 78 f.).

Die Wichtigkeit des Bruttosozialprodukts und die Pro-Kopf-Investition eines Landes in die Bildung kann man am Beispiel der skandinavischen Länder erkennen. Es handelt sich zwar um wichtige Aspekte, aber die Strukturen des Bildungssystems sind entscheidender, da diese die Bildungswege bestimmen und über die sozialen und finanziellen Ressourcen der Institutionen entscheiden. Die sog. „Dreier-Typ Aufteilung“ von Esping-Andersen bei der Bildungs- und Sozialpolitik der verschiedenen Länder liefert einen Vergleich bezüglich der Bildungsinvestitionen. Er unterscheidet zwischen den liberalen Ländern, die in den angelsächsischen Staaten (USA, Australien, Großbritannien und Neuseeland) zu finden sind, den skandinavischen sozialdemokratischen Ländern (Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark) und den konservativen (Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Belgien) (Esping-Andersen 1990, S. 9 ff.; Quenzel & Hurrelmann 2010, S. 24). Die skandinavischen Länder haben das größte Bruttosozialprodukt, den höchsten Grad von ökonomischer Gleichheit und investieren am meisten im Bereich Bildung. Die konservativen Länder liegen im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Die angelsächsischen Länder investieren auch mehr als die konservativen Länder (OECD 2007, S. 60; Quenzel & Hurrelmann 2010, S. 25). „Den konservativen Wohlfahrtsstaaten gelingt im Vergleich mit den anderen Wohlfahrtsstaaten damit weder die Begabtenförderung, noch die Förderung der schwächeren Schüler, noch der Abbau von Chancenungleichheit“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 26).

Ditton ist der Meinung, dass die Wahl des weiterführenden Schulbesuches nach der Grundschule nicht so entscheidend sei. Auch die ungenügenden diagnostischen und prognostischen Urteilsfähigkeiten der Lehrkräfte und deren Beitrag zur Diskriminierung seien übertrieben. Allerdings seien die sekundären Effekte auf Schulnoten und Laufbahneempfehlungen nachgewiesen. Aufgabe der Grundschule müsste es sein, soziale Differenzen zu beseitigen, sie nehmen aber während der Grundschulzeit zu. Das deutsche Bildungssystem hat nicht den Anspruch, die Differenzen zu beseitigen, sondern sie zu konservieren. Die

Selektivität des Bildungssystems müsste dringend reduziert werden und dafür müsste nicht nur unter ökonomischen Überlegungen diskutiert werden, dass die Bekämpfung von Bildungsarmut und die niedrigen Geburtenraten teuer und nicht leistbar seien, sondern es sollte eine Verständigung unter dem Aspekt einer gemeinsamen gesellschaftlichen Richtung stattfinden (Ditton 2010, S. 67 f).

Wenn über institutionelle Diskriminierung diskutiert wird und diese in Verbindung mit der untersuchten Zielgruppe bringen, muss ein kurzer Blick auf das Schulsystem, das während der Anwerbephase in Deutschland Gültigkeit hatte, geworfen werden. Erst in den 60er-Jahren wurde in Deutschland eine Diskussion um eine Reform des Bildungswesens geführt, da aufgrund des Rotationsprinzips sich die deutschen Schulbehörden nicht in der Verantwortung sahen, schulische Versorgung für ausländische Kinder zu organisieren. Im Jahr 1964 wurde im Hamburger Abkommen die Hauptschule geschaffen und es galt die Schulpflicht für ausländische Kinder in allen Bundesländern (von Breitenbach 1978, S. 124 ff.). Die Hauptschule sollte neben der Realschule und dem Gymnasium als weiterführende Schule agieren. Dieses Vorhaben wurde erst 1969 vollzogen. Im gleichen Jahr wurde die Errichtung einer Gesamtschule vorgeschlagen, die das dreigegliederte Schulwesen ersetzen sollte, und diese Mehrgliedrigkeit besteht heute immer noch (Anweiler 1996, S. 32 ff.). Bis Ende der 60er-Jahre gab es in den Bundesländern keine einheitliche Konzeption zur Integration ausländischer Kinder. Für die spanischen Kinder agierten die Caritas und die Spanischen Missionen und errichteten Kindergärten und zusätzlichen muttersprachlichen Unterricht (von Breitenbach 1978, S. 124 ff.). Erst am 03. Dezember 1971 wurde ein Beschluss der Kultusministerkonferenz für den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer/-innen verabschiedet. Es sollten einjährige Vorbereitungsklassen eingerichtet werden. Der muttersprachliche Unterricht sollte außerdem unter deutscher Schulaufsicht möglich sein.⁵⁵ Ein weiteres Ziel des KMK-Beschlusses war, die Schulerfolgsquote durch Förderunterricht, Spielkreise und Hausaufgabenhilfe zu steigern. Das Thema „Rückkehr“ sollte aber immer präsent bleiben (von Breitenbach 1978, S. 141 ff.; vgl. Kapitel 2.4.1.6).

Nach Muñoz Sánchez waren Anfang der 70er-Jahre von 20.000 spanischen Kindern in Deutschland nur 16.000 eingeschult. Davon sollten nur 2 % aufs Gymnasium überwiesen werden (Muñoz Sánchez 2012, S. 39). Wieso haben diese Kinder einen Schulerfolg nachzuweisen, trotz der Diskriminierung seitens der Lehrer/-innen durch diese Empfehlungen? Die Spanische Mission leistete einen bedeutsamen Beitrag zur Aufklärung über die deutschen Schulverhältnisse für ausländische Kinder und ihre Eltern. Die spanischen Eltern gründeten

⁵⁵ www.uni-koblenz-landau.de, aufgerufen am 04.10.2014

Elternguppen und Elternvereine, um gegen die Diskriminierung ihrer Kinder vorzugehen. Diese Aufgabe betraf nicht nur die Diskriminierung von Seiten des deutschen Schulsystems, sondern auch von der spanischen Regierung, die wenig für die Erziehung und Ausbildung der Kinder investierte, obwohl ein Gesetz von 1971 die Fürsorge für die Arbeitsmigranten/-innen deklarierte. Die Eltern machten sich stark für ihre Kinder und forderten die Erhaltung der Muttersprache durch Zusatzunterricht und die Einrichtung von Zusatzklassen (von Breitenbach 1978, S. 134 ff.; vgl. Kapitel 2.5). Ein hessischer Schulerlass von 1971 sah zwar vor, ausländische Kinder durch Zusatzunterricht in der Muttersprache zu versorgen, die Voraussetzungen waren aber eine Mindestanzahl von zwölf Kindern derselben Muttersprache. Die Fächer Geografie, Geschichte und Spanisch waren die in der Muttersprache zu unterrichtenden Fächer. Für alle Fächer waren sechs Wochenstunden vorgesehen. Die spanischen Lehrer/-innen trugen in das Heft „Libro de Escolaridad“ die Noten ein, damit die Anerkennung in Spanien bei einer Rückkehr problemlos verlief. Diese Klassen wurden Vorbereitungsklassen genannt und wurden für die Dauer von ein bis max. zwei Jahre eingerichtet. Danach sollten die Kinder in die Regeklassen wechseln (ebd., S. 199 ff.). Es wurde mit der Zeit immer klarer, dass das Rotationsprinzip nicht mehr haltbar und die Aufenthaltszeit auf Dauer angelegt war. Ein Jahr vor Ende des Anwerbeabkommens 1972 wurde durch die Katholische Mission das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“ gegründet, das einen Elternbrief „Carta a los Padres“ herausgab⁵⁶.

Das Beispiel der spanischen Nachkommen der bildungsfernen spanischen Arbeitsmigranten/-innen zeigt, dass es, obwohl viele Faktoren, die hier in den verschiedenen Erklärungsansätzen gegen einen Bildungserfolg sprechen und trotz selektiven Bildungssystems sowie diskriminierenden Handlungspraktiken der Lehrer/-innen, möglich war, einen Bildungserfolg zu erreichen. Das soziale Kapital, die Aufklärung und Stärkung der Eltern in den Netzwerken und das bürgerschaftliche Engagement der Eltern sind u. a. einige dieser Faktoren, die diese Bildungserfolge aus der Theorie heraus erklären könnten.

Die Empfehlungen der ADS⁵⁷, den rechtlichen Schutz vor Diskriminierung und eine Chancengleichheit bezüglich der sozialer Herkunft in den Kita-, Schul- und Hochschulgesetzen zu verankern, sind dringend notwendig, damit alle Kinder einen diskriminierungsfreien Zugang zur Bildung erhalten. Die Mehrgliedrigkeit soll überdacht werden, Ganztagschulen und Inklusion gestärkt werden. Der

⁵⁶ Im Kapitel 2.5 wird auf die Arbeit des Referates und dessen möglichen Beitrag zum Bildungserfolg eingegangen.

⁵⁷ Beitrag zum zweiten Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) gemäß § 27 ABS. 4 AGG. www.antidiskriminierungsstelle.de, aufgerufen am 28.12.2014

Ausdruck des „Überdenkens“ trotz der nachweisbaren reproduzierenden Bildungsungleichheit, scheint sehr milde ausgedrückt. Seit der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 wird darüber diskutiert und es ist Konsens, dass das deutsche Bildungssystem, mit seinen selektiven Praktiken und der frühen Entscheidung über den weiteren Bildungsweg, Bildungsbenachteiligung bei Migrantenkindern mit sich zieht. Die letzte PISA-Studie hat zwar eine verbesserte Tendenz zur höheren Bildungsabschlüssen der benachteiligten Kindern und Jugendlichen aufgezeigt, die Entkopplung von der sozialen Herkunft ist aber noch nicht erreicht. Es gibt andere Länder, wie die skandinavischen Länder, die einer Bildungsungleichheit sehr nahekommen. Die Frage ist, wieso man aus positiven Beispielen nicht lernen kann oder will? Stattdessen wird darüber diskutiert, dass diese Länder eine wesentlich homogenere Schülerschaft als Deutschland hätten oder über eine geringe Bevölkerungsdichte verfügten. Auch wenn diese Argumente zuträfen, gibt es Beispiele aus den Bildungssystemen dieser Länder, wie die Vereinfachung der Mehrgliedrigkeit durch die Gesamtschule sehr wohl als positive Modelle transferiert werden könnten (Christ 2008, S. 59 f.). Eine Frage wäre auch, wieso all diese Länder erhebliche Mittel in die Grundschule und in die Förderung lernschwacher und gefährdeter Jugendlicher aus sozial benachteiligten Milieus investieren, während Deutschland am meisten in die gymnasiale Oberstufe investiert? Es gibt in den skandinavischen Ländern auch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungserfolg (Ratzki 2010, S. 29 ff.).

Es kann festgehalten werden, dass die bestehenden Bildungs- und Chancenungleichheiten in Deutschland nicht mit dem meritokratischen Prinzip erklärt werden können, sondern dass der Abbau dieser sowohl sozialen als auch herkunftsbezogenen Ungleichheiten eine gesellschaftliche und politische Aufgabe ist. Das Beispiel der spanischen Einwanderer/-innen in Deutschland zeigt, dass durch zivilgesellschaftliche Interventionen aus dieser Community heraus diese Bildungsdiskriminierungen für bestimmte Gruppen aufgehoben werden konnten.

Im Folgenden Kapitel wird auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit und das Einreisealter, als einen weiteren Aspekt zur Erklärung des Bildungserfolges eingegangen.

2.3.2.2 Einfluss von Zweit-Spracherwerb und Einreisealter auf den Bildungserfolg

Nachdem bei der PISA-Studie 2000 festgestellt wurde, dass in Deutschland im Vergleich zu anderen Länder, Migrantenkinder schlechtere Kenntnisse der

Unterrichtssprache haben, wird das Thema Förderung der Deutschkenntnisse in der politischen Öffentlichkeit als Lösung des mangelnden Bildungserfolgs angesehen und diskutiert. Bei der Pisa-Studie wurde ebenfalls festgestellt, dass es in Deutschland, einen negativen Effekt auf den Bildungserfolg gibt, wenn beide Elternteile zugewandert sind oder, wenn zuhause kein Deutsch gesprochen wird (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S. 394 ff.). Für Diefenbach ist es nicht nachvollziehbar, dass es hierzu kaum Forschung gebe (Diefenbach 2010, S. 146). Wenn die mangelnden Deutschkenntnisse als Grund für den geringeren Schulerfolg angesehen werden, stellt sich doch die Frage, wieso es die Grundschule nicht schafft, diese Sprachdefizite auszugleichen, auch dann nicht, wenn Kinder vorher den Kindergarten besucht haben, obwohl der Besuch einer vorschulischen Einrichtung einen positiven Effekt für den Bildungserfolg und die Sprachfähigkeit mit sich bringen würde (Becker & Biedinger 2006, S. 678, Fritschi & Oesch 2008). Die Antwort auf die Frage wird häufig in der Familie dieser Kinder gesucht und ihrer mangelnden Integration. Die erste IGLU-Studie hatte aber den Nachweis geliefert, dass nur 5,3 % der Kinder aus Migrantenfamilien kein Deutsch im Kleinkindalter lernten (Schwippert, Bos & Lauke 2003, S. 278).

In der IGLU-Studie liegt Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld und zeigt große Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Schüler/-innen der oberen und der unteren sozialen Schicht. Der Leistungsunterschied zwischen Schüler/-innen der oberen und der unteren Schichten beträgt ein Jahr. Länder wie Hongkong, Kanada, Norwegen, Spanien, Finnland und die Niederlande zeigen dabei die geringsten Disparitäten. Von der ersten IGLU-Studie (2001) bis zur IGLU-Studie (2011) hat sich in Deutschland, was die Leistungsunterschiede betrifft, kaum etwas verändert (Wendt, Stubbe & Schwippert 2012, S. 188). Wenn man diese langsamen und kaum merkbaren Veränderungen innerhalb dieser zehn Jahren betrachtet, ist der Gedanke nah, dass allein die Schule nicht das Problem lösen kann, aber einen größeren Beitrag zur Reduzierung dieser Disparitäten leisten könnte. Eine Verbesserung der Leistungen in der IGLU-Studie 2011, im Vergleich zur IGLU-Studie 2001, liegt darin, dass Schüler/-innen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, auch bessere Leistungen erzielen. Erklärung hierfür könnte die verbesserte Aufenthaltsperspektive in Deutschland und dadurch auch die höhere Bildungsaspiration der Eltern sein (Schwippert, Wendt & Tarelli 2012, S. 205).

Der Erklärung für den Bildungs(miss)erfolg durch die zuhause gesprochene Sprache wird durch die Studie von Schnepf (2007) widersprochen, denn die Studie zeigt auf, dass der Bildungserfolg sich nicht nur durch die zuhause gesprochene Sprache und auch nicht durch den sozioökonomischen Hintergrund, erklären lässt.

Nach Diefenbach sind die mangelnden Deutschkenntnisse als Erklärung für den mangelnden Bildungserfolg und den Übergang auf die Hauptschule nicht ausreichend: „Für die Erklärung der schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch mangelnden Deutschkenntnisse spricht also derzeit wenig mehr als die hohe Plausibilität des Zusammenhangs zwischen Sprachkenntnissen und Schulerfolg“ (Diefenbach 2010, S. 148).

Weitere empirische Untersuchungen über verschiedene Effekte der Deutschdefizite sind notwendig. Es sollte untersucht werden, bei welchen Gruppen von Migrantenkindern es Deutschdefizite gibt und wie diese ausgeglichen werden könnten, aber auch Untersuchungen über mögliche Nachteile der Migrantenkinder sind notwendig, wenn sie ihre Muttersprache nicht als Ausdrucksmittel anerkannt bekommen (Diefenbach 2010, S. 148).

Esser sieht das Einreisealter der Eltern und ihrer Kinder als einen sehr bedeutsamen Aspekt für den Bildungserfolg bzw. den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes an. Zusätzlich zum Einreisealter sind Indikatoren wie interethnische Netzwerke und die Bildung der Eltern von Bedeutung:

„Je höher das Einreisealter und je stärker die Einbindung in den ethnischen Kontext sind, desto eher wird die Muttersprache beibehalten“ (Esser 2012, S. 142). Nicht nur Esser vertritt die These, dass das Einreisealter von Bedeutung sei. Die Studie von Kristen belegt, dass eine höhere Schul(aus)bildung vom Einreisealter abhängt. Je höher das Einreisealter, desto geringer sind die Chancen eine hohe Schul(aus)bildung zu erreichen (Kristen 2003, S. 30 f.). Auf einen Zusammenhang zwischen Einreisealter und den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes, und zwar dem akzentfreien Sprechen, wird insofern hingewiesen, da alle in der Studie von Sievers, Griese & Schulte befragten Personen akzentfrei Deutsch sprechen, da sie im frühen Einreisealter nach Deutschland kamen oder in Deutschland geboren sind (Sievers, Griese & Schulte 2010, S. 110).

Bilingualität liegt nach Rösch dann vor, wenn Kinder von Anfang an mit zwei Sprachen aufwachsen (Rösch 2012, S. 155), während Esser (2006) dann von Bilingualität spricht, wenn beide Sprachen kompetent beherrscht werden.

Bilingualität kann, wenn beide Sprachen nicht beherrscht werden, zum Nachteil führen (Beck, Jäpel & Becker 2010, S. 333). Daher wurden zur Bilingualität zwei verschiedene Hypothesen entwickelt, die Critical-Periode-Hypothese und die Interdependenz-Hypothese. Nach der ersten Hypothese ist das Einreisealter nach der Pubertät für den kompetenten Zweitspracherwerb sehr kritisch. Diese Hypothese ist sicherlich nicht durchgehend haltbar, weil ein kompetenter Zweitspracherwerb auch noch nach der Pubertät nachweislich stattfinden kann. Es ist aber eine Tatsache, dass mit zunehmendem Alter eine kompetente Sprachanwendung nur mit einem sehr starken Aufwand und einer sehr

hohen Motivation erreicht werden kann. Nach der zweiten Hypothese ist ein kompetenter Zweitspracherwerb nur möglich, wenn schon die Muttersprache kompetent beherrscht wird. Diese Erkenntnisse sind allerdings wenig gesichert, da es an Längsschnittstudien fehlt. Zu dieser zweiten Hypothese gibt es nach Esser verschiedene andere Ergebnisse (Esser 2012, S. 142): Der muttersprachliche Unterricht sei für die schulischen Leistungen unbedeutend, er fördere höchstens den Erhalt der Muttersprache. Er geht sogar weiter und sagt, dass diese Förderung auf Kosten des Erwerbs anderer Fähigkeiten ginge. Empirisch könne der Erwerb einer Zweitsprache mit höheren kognitiven bzw. schulischen Leistungen einhergehen, es sei aber kein Effekt der Bilingualität, sondern der Akkulturation an die Aufnahmegesellschaft durch die Zweitsprache (Esser 2012, S. 144). Für Esser ist, „der so gut wie gänzlich fehlende Effekt der (meisten) muttersprachlichen Kompetenzen für den Bildungserfolg...“ überraschend (Esser 2012, S. 146). Die Bedeutung der Sprache des Aufnahmelandes für die Bildung und die schwachen Belege für die Effekte der Muttersprache liefern nach Esser eine Bestätigung für die Assimilationstheorie.

Gogolin & Neumann (2008) widersprechen der von Esser zugesprochenen geringen Bedeutung der Förderung der Muttersprache. Sie vertreten die Auffassung, dass es nicht auf die Kompetenzen und Effekte ankomme, sondern es auch um die Anerkennung der Ressourcen jedes einzelnen Menschen gehe.

Obwohl in der Berufswelt Mehrsprachigkeit als bedeutsam erachtet wird, hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) seit 2005 alle Zugewanderten aufgefordert, die deutsche Sprache zu lernen. Die deutsche Sprache ist als Schlüssel zur Integration deklariert worden und seit 2007 müssen Zugewanderte sogar einen Abschlusstest machen (Gütlaff 2008, S. 149 f.). Das erfolgreich absolvierte Niveau B1⁵⁸ ist aber nicht ausreichend, um als Arzt oder Ingenieur zu arbeiten, dafür benötige man B2 oder C1/C2. Bis zur Erlangung dieses Niveaus ist für die Zugewanderten die Möglichkeit ausgeschlossen, sich in dem Beruf zu betätigen. Diese Position unterstützt Monolingualität und passt überhaupt nicht mit den Erwartungen einer mehrsprachigen und globalisierten Wirtschafts- und Arbeitswelt zusammen.

Es stellt sich die Frage, ob durch diese monolingual ausgerichteten Integrationsprogramme Migrant/-innen gestärkt oder eher benachteiligt werden? Henkelmann geht diesen Fragen nach und analysiert hierfür das monolinguale Deutschland und das bilinguale Kanada⁵⁹. Beide Länder regulieren die Zuwanderung durch die offiziellen Sprachen. Allerdings besteht ein Unterschied in der Ausübung. In Kanada kann man bei Sprachkenntnissen Bonuspunkte

⁵⁸ Sprachniveau des europäischen Referenzrahmens

⁵⁹ Französisch und Englisch sind in Kanada Amtssprachen

sammeln, in Deutschland wird „...das Fehlen dieser Kenntnisse zum Maluspunkt“ (Henkelmann 2010, S. 111). Darüber hinaus ist in Deutschland die Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung zur Erteilung einer Niederlassungserlaubnis (Aufenthaltsgesetz § 9)⁶⁰. Die mitgebrachten Sprachen sind erstmals bedeutungslos. Nicht nur in Kanada, auch in Schweden wird den Sprachen der Migranten/-innen ein hoher Stellenwert zugesprochen. Es gibt ein breites Angebot an herkunftssprachlichen Unterricht und Herkunftssprache wird als schulische Inklusionshilfe genutzt (Löser 2011, S. 211).

Ein Fokus bei der Problematik der Sprachdefizite müsste nach Farsi auf die frühkindliche verbale Sprachentwicklung gesetzt werden. Diese wird aber als Erklärung für den mangelnden Bildungserfolg außer Acht gelassen, obwohl unbestritten ist, dass die ersten Lebensjahre eines Kindes die wichtigste Phase für den Aufbau von Kompetenzen sind. Trotz dieser Erkenntnis wird hauptsächlich über die ungenügende Sprachförderung diskutiert (Farsi 2014, S. 109). Neurowissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die frühe Auseinandersetzung mit mehr als einer Sprache eine gute Basis bildet, um später weitere Sprachen besonders effizient in bereits ausgebildete Netzwerke zu integrieren. Lernzuwächse in der einen Sprache müssen nicht zwangsweise einen Verlust für die andere Sprache bedeuten (Nitsch 2007; Tracy 2009, S. 189).

Wie verhält sich die mitgebrachte Herkunftssprache der ersten Generation in den folgenden Generationen? Verliert sie an Bedeutung? Bei der ersten eingewanderten Generation dominiert die Herkunft- bzw. Muttersprache. In den folgenden Generationen ist die Landessprache dominanter. Siebert-Ott sagt aus, dass die vierte Generation die mitgebrachte Sprache der ersten Generation aufgeben hätte (Siebert-Ott 2010, S. 147). Bei der hier vorliegenden Untersuchung wurde festgestellt, dass auch die dritte Generation die Muttersprache der Großeltern spricht. Ebenfalls bestätigt die Studie von Reich & Roth (2002), dass unter dem Aspekt der „Loyalität“, die Kinder als sehr wichtig betrachten, die Sprache ihre Eltern bzw. Großeltern zu erhalten. In wieweit die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache eine Voraussetzung für die Lese- und Schreibfähigkeit in der Zweitsprache ist, wird kontrovers diskutiert. Auch die Studie von Sievers, Griesse & Schulte über bildungserfolgreiche Transmigranten bestätigen, dass die Transmigranten⁶¹ die mitgebrachte Sprache ihrer Familien aus der ersten Migrationsgeneration beibehalten: „Personen mit Migrationshintergrund behalten starke Bindungen an die mitgebrachten Sprachen ihrer Familie auch dann, wenn sie in Deutschland

⁶⁰ http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_9.html aufgerufen am 20.04.2015

⁶¹ Transmigranten: Personen mit doppelter oder mehrfacher Migrationserfahrung, in: Griesse, H.M. & Sievers, I. (2010)

geboren sind oder hier aufwachsen“ (Sievers, Griesse & Schulte 2010, S. 111). Esser (2006) weist aber nach, dass die zweite Generation einen Assimilationssprung vollzieht und dadurch die Fähigkeiten in der Familiensprache sinken.

Eine andere Position zur Zweit- und Mehrsprachigkeit besteht darin, dass Zweit- und Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten positive Effekte auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität mit sich bringen. Die Studie von Krumm zeigt, dass Mehrsprachigkeit bei den Kindern und Jugendlichen nicht problematisiert wird und alle Sprachen ihren biographisch wichtigen Ort in der Lebensgeschichte haben (Krumm 2009, S. 233). Eine identitätsstiftende Funktion der Erstsprache bleibt auch dann bestehen, wenn die Zweitsprache dominiert und besser beherrscht wird. Das emotionale Präferieren der Erstsprache führt nicht dazu, dass die Zweitsprache vernachlässigt werde (Krumm 2009, S. 239).

Wie aus der Darstellung erkennbar gibt es verschiedene Positionen bezüglich der Förderung der Muttersprache. Die eine machen die Befürworter aus, die für die Einbeziehung der Herkunftssprache als eine Zusatzqualifikation, als Stärkung der Identitätsentwicklung sind, und darin einen positiven Effekt für die Schulentwicklung sehen (Krumm 2009; Tracy 2009; Henkelmann 2010; Gogolin & Neumann 2008). Die zweite Position wird von Esser (2006; 2012) vertreten. Nach Esser bringe „nur Deutsch“ als Zweitsprache mehr Vorteile für den Bildungserfolg. Es gäbe keine „sinnvolle Alternative“ (Esser 2004, S. 44 f.). Die Ressourcen der Schule und die begrenzte Lernzeit sollten nur für die deutsche Sprache investiert werden.

Nach Brizic liegt der Grund für die gegensätzlichen Resultate bei der Frage „Zweisprachigkeit“ in der Methodik. Einerseits erlaubt die geringe Zahl der linguistisch untersuchten Personen keine Generalisierung und andererseits wird oft nur mit einer Aufzählung von Faktoren gearbeitet ohne Modelle und die theoretische Einbettung in soziale Bedingungen einzubeziehen (Brizic 2009, S. 134 ff.).

Die Bildung der Eltern, als ein weiterer Aspekt für den Spracherwerb bzw. Bildungserfolg wurde bereits dargestellt. Nach Esser spielt der Bildungsstand für den Bildungserfolg eine Rolle. Es ist aber wichtig zu erwähnen, dass der Verlust des mitgebrachten kulturellen Kapitals durch die Nicht-Anerkennung der Titel im Aufnahmeland einen negativen Effekt für den Bildungserfolg darstellt. Dabei geht es nicht nur um den Bildungsstand der Eltern, da diese Eltern mit den nach Deutschland mitgebrachten, nicht anerkannten Titeln, nämlich als bildungsfern betrachtet werden. Dieser Effekt wird durch eine Studie von Fuchs & Sixt (2008) über die Bildungschancen von Aussiedlerkindern bestätigt.

Kinder von Aussiedlern, die als Bildungsaufsteiger⁶² bezeichnet werden, haben im Vergleich zu den „etablierten“ Akademiker/-innen geringere Bildungschancen. Durch den Verlust der Kapitalien der Zugewanderten erreichen die Kinder zwar im Vergleich zu anderen Migrantengruppen häufiger eine Hochschulreife, aber nicht im Vergleich zu deutschen Kindern (Fuchs & Sixt 2008, S. 18 f.).

Die Lesekompetenz als Grundvoraussetzung für die Beherrschung der deutschen Sprache und zur Erklärung von Bildungserfolge hängt von der Leseförderung im Elternhaus ab. Leseförderung ist zusätzlich zu dem sozioökonomischen Aspekt und dem Bildungsniveau der Eltern als Erklärung zur Lesekompetenz und zum Bildungserfolg zu betrachten.

Dieser Effekt der Lesesozialisation als Erklärung bzw. als positiver Effekt für den Spracherwerb wird durch die Studie „Hindernis Herkunft“ (2013)⁶³ bestätigt. In dieser Studie werden die unterschiedlichen Lesesozialisierungen von Schüler/-innen aus schwächeren und höheren sozialen Schichten abgefragt und dargestellt. Während die erste Gruppe angibt, ihre Eltern würden viel lesen (27 %) und sie selber zu 44 % viel lesen würden, gibt die zweite Gruppe an, ihre Eltern würden viel lesen (64 %) und sie selbst zu 76 % viel lesen.

Lesebezogene Ressourcen wie Bücher, Tageszeitungen und der Zugang zu den neuen Medien stehen heute allen Schüler/-innen zur Verfügung. Die Einstellung zum Lesen und das lernförderliche Verhalten der Eltern sind maßgeblich für den Kompetenzerwerb der Kinder.

Es müssten daher leseförderliche Prozesse im Elternhaus unterstützt werden (Hertel, Jude & Naumann 2010, S. 272 f.). Hier wird außer Acht gelassen, dass auch, wenn diese Förderung zu Hause stattfindet, dies nicht vor der Benachteiligung in der Schule und dem negativen Effekt auf den Schulerfolg schützt.

In der Förderung der deutschen Sprache in Kitas und Schulen besteht noch Handlungsbedarf. Im Jahr 2013 wurde von Bund und Ländern ein fünfjähriges Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift – BISS“⁶⁴ initiiert. Die Mehrsprachigkeit wird darin ebenfalls als zu wenig gefördert betrachtet (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014, S. 6). Die Wirkung bilingualer Programme mit Förderung der Muttersprache ist bisher nicht geklärt. Nachgewiesen ist, dass der Erwerb einer

⁶² Mit Bildungsaufsteiger sind die Neukademiker/-innen gemeint, die ihre akademische Titel im Herkunftsland erreicht haben.

⁶³ Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum bildungsalltag in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland durch das Institut für Demoskopie in April 2013.

⁶⁴ Es werden Verfahren und Instrumente zur Sprachförderung überprüft und weiterentwickelt. Auch die Sprachdiagnostik und Leseförderung stehen in Fokus. Ein weiteres Ziel ist, die Weiterqualifizierung der Erzieher/-innen und Lehrer/-innen zu verbessern.

zweiten Sprache mit höheren kognitiven Leistungen einhergeht und dass es keinen Effekt der Förderung der Erstsprache, sondern allein der Zweitsprache gibt bzw. der sprachlichen Akkulturation an die Aufnahmegesellschaft. Fakt ist es auch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht die Leistungen der deutschen Jugendlichen erreichen, auch wenn sie sehr gut deutsch sprechen können. Diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund beherrschen nicht nur Deutsch als Alltagssprache, als Form der informellen mündlichen Kommunikation, sondern auch Deutsch als Bildungssprache. Gogolin (2009) definiert Bildungssprache in Anlehnung an Habermas (1977) wie folgt: „Es ist dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin 2009, S. 268). Beide Arten erlauben diesen Jugendlichen die Teilhabe an Bereichen der öffentlichen Sphäre, vor allem durch Schriftlichkeit und Vermittlung von Schulwissen. Die Bildungsbenachteiligung dieser Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen ist daher bei den Mechanismen und Strukturen des Bildungssystems zu verorten.

Für Esser gibt es ein „Nullsummenproblem für den Erst- und Zweitspracherwerb. Einerseits wirken sich Bedingungen wie die Bildung der Eltern positiv auf den Erwerb beider Sprachen aus. Andererseits haben Bedingungen wie das Einreisearcher, der Generationenstatus, die Aufenthaltsdauer, die Zusammensetzung der ethnischen Netzwerke oder das (de-)segregierte Wohnen eine gegenläufige Wirkung. Bezüglich der Wirkungen der Zweisprachigkeit hält Esser daran fest, dass die zusätzlichen Effekte der Muttersprache nicht gefunden werden und die Gegenreaktionen im sogenannten „Streitfall Zweisprachigkeit“ keine belegbaren Argumente vorbracht hat (Esser 2009, S. 84 ff.).

Es ist umstritten, ob ein Grund für einen Leistungsrückstand, die Nicht-Beherrschung der Bildungssprache ist. Es ist aber offen, wie es dazu kommt, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, die die ganze Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, die deutsche Sprache nicht gut genug lernen und die Leistungen der nicht Zugewanderten auch nicht erreichen. In Deutschland sind die Leistungen der zweiten Generation sogar schlechter als die der 15jährigen, die zugewandert sind (Gogolin 2009, S. 264 f.). Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund benutzen Deutsch als Sprache außerhalb der Schule und in ihrem Alltag. Trotzdem sind ihre Kompetenzen geringer als die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Wenn diese Jugendlichen ihre familiäre Sprachpraxis als die Herkunftssprache bezeichnen, werden die Leistungsabstände deutlich. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht nur die sprachliche Herkunft oder der Sprachgebrauch außerhalb von Schule und Unterricht für die

Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit Migrationshintergrund und den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verantwortlich sind (ebd., S. 267). Hier wäre es von Interesse, wie identisch oder unterschiedlich die Aneignung der Bildungssprache bei den einsprachigen und zweisprachigen Kindern stattfindet (ebd., S. 271).

Die DESI Studie⁶⁵ zeigt auf, dass mehrsprachige Lernumwelten günstige Bedingungen für die Leistungen im Fach Englisch darstellen. Die Schüler/-innen, die noch eine andere Erstsprache außer Deutsch erworben haben, erzielen bessere Leistungen im Englischen. Das sprachliche Potenzial entfaltet sich in Fremdsprachenunterricht und nicht im Deutschunterricht. Die Frage nach den Ursachen müssen noch untersucht werden (Hesse & Göbel 2009, S. 286 f.).

Neumann nimmt an, „dass Kinder in bilingualen Modellen wie in Hamburg besser bei den Anforderungen ihres zweisprachigen Lebens unterstützt werden und ihr Spracherwerb in beiden Sprachen erfolgreicher verläuft als in monolingual ausgerichteten Schulen“ (Neumann 2009, S. 317). In Hamburg wurde 2000 das Modell der bilingualen Grundschulen eingeführt. Sechs Schulen werden bilingual in vier Sprachkombinationen geführt: italienisch, portugiesisch, spanisch und türkisch. Das Konzept ist inzwischen als Regeleinrichtung installiert. Dieses Beispiel zeigt, dass die Orientierung an einer Zweisprachigkeit nicht nur das Profil der Schule stärkt. Der bilinguale Unterricht schließt die Vielfalt der Schüler/-innen nicht aus, sondern stärkt und berücksichtigt die individuellen Fähigkeiten dieser Kinder (Neumann 2011, S. 181 ff.). Ebenfalls in Hamburg gibt es eine Schule in der seit 1992 Romanesunterricht für Roma-Kinder angeboten wird. Der Grund für dieses Angebot ist, dass in der Umgebung dieser Schule eine Roma-Community existiert. Dieses Angebot erleichtert diesen Kindern den Bildungserfolg und erkennt diese Kultur und Sprache an (Fürstenau 2011, S. 191 ff.).

Die Einbeziehung der Familiensprachen von Migrantenkindern zeigt auf, dass die Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse in den Erstsprachen beim selben zeitlichen Aufwand jedenfalls den Erwerb der Zweitsprache nicht beeinträchtigt (Neumann 2009, S. 317).

Die Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit muss nicht ein Hindernis für den Schulerfolg sein. Auch deren Förderung darf nicht als eine überflüssige Investition angesehen werden. Der bilinguale Unterricht ist mit einer hohen Zufriedenheit der Beteiligten und der Entwicklung der sprachlichen und

⁶⁵ DESI-Studie: „Deutsch-Englisch Schülerleistungen International“. Schüler/-innen der neunten Jahrgangsstufe in Deutsch und Englisch werden unter Berücksichtigung des Unterrichts und des sozialen Hintergrunds überprüft. Die Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) am Ende des neunten Schuljahres 2003/2004 durchgeführt (Beck & Klieme 2007; DESI-Konsortium 2008).

fachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen verbunden (KMK 2006, S. 25). Ein Ausbau des bilingualen Unterrichts in allen Fächern und Schulformen sollten ausgeweitet werden. Die Erfahrungen aus dem bilingualen Unterricht sollten genutzt werden. Ganz wichtig ist, dass die vorhandene Sprachenvielfalt in den Schulen berücksichtigt wird (Neumann 2009, S. 329). Auch Söhn zeigt in ihrer Studie auf, dass zweisprachige Schulprogramme sich nicht negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache auswirken (Söhn 2005, S. 64).

Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit ist zwar ein Ziel schulischer Bildung, aber die Bilingualität bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird anders bewertet. Die Befürworter des Assimilationsansatzes kritisieren die Vertreter/-innen des in den 80ern und 90ern Jahren entwickelten Programms „interkulturelle Bildung“. Sie werfen diesen vor, die Anerkennung bezüglich der Unterschiede der Kulturen zu überbetonen.

Diese wiederum werfen den ersten vor, Misserfolge nur auf Sprachdefizite abzustellen, anstatt sich kritisch die Mechanismen und die Strukturen in Umgang mit sprachlicher Heterogenität anzuschauen. Für das Lernen geht man im deutschen Schulsystem von der Sprache Deutsch als ideale und normale Ausgangslage aus. Diese Sichtweise ist nicht produktiv und würde auf Dauer vorhandene Kompetenzen und Entfaltungspotenziale blockieren. Man sollte weiter Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickeln und zwar mit den Herkunftssprachen der Schüler/-innen und jede Form der Diskriminierung abwenden (Fürstenau & Gomolla 2011, S. 13 ff.).

Der Ansatz des „kooperativen Empowerment“ von Cummins ist ein Interventionsmodell, das zum Ziel hat, die Benachteiligung bzw. Diskriminierung von Schüler/-innen aus sprachlichen Minderheiten zu überwinden. Dabei werden vier Bereiche unterschieden:

- Die Einbeziehung der Sprachen und Kultur der Schüler/-innen
- Die Einbeziehung der Eltern und der weiteren Community
- Die Unterstützung von Interaktionsprozesse im Unterricht, so dass Bildungssprache als Erweiterung ihrer eigenen Ausdrucksmöglichkeiten erfahren wird.
- Die unterschiedlichen Ausdrucksformen der Schüler/-innen als legitim und schulerfolgsrelevant bei der Leistungsmessung zu berücksichtigen und anzuerkennen.

Nach Fürstenau schreibt Cummins dem Handeln in der Schule ein transformatorisches Potenzial zu. Mehrsprachigkeit darf nicht nur als Bildungsziel deklariert werden, sondern es muss gefördert und institutionalisiert werden

(Fürstenau 2011a, S 43 ff.).

Bourdieu schildert in seiner Theorie der „Ökonomie des sprachlichen Tauschs“, dass Kommunikation in Machtverhältnisse und soziale Hierarchien eingebunden ist und diese in jedem sprachlichen Austausch präsent sei. Die „legitime“ Sprache ist geltungsgleich mit der Sprache der dominanten Gruppe einer Gesellschaft. Er sieht die Schule als den Ort, in dem die Durchsetzung der dominanten Sprache reproduziert und legitimiert wird (Bourdieu 1980/1990, S. 11; Fürstenau & Niedrig 2011, S. 85).

Wie kommt es in Deutschland dazu, dass die monolinguale Beschulung die Migrantenkinder legitimiert wird? Ist die Erklärung von Bourdieu ausreichend? Eine weitere Erklärung könnte das Immersionsmodell, das aus Kanada Mitte der 60er Jahre stammt, sein. Nach dem Modell sollten Kinder im Medium der Muttersprache unterrichtet werden, da sie erfolgreicher lernen. Hier ist mit Muttersprache die Mehrheitssprache der Schüler/-innen gemeint.

Der Erfolg des Modells führte dazu, dass der Immersionsansatz weltweit verbreitet wurde und somit legitimierte sich die monolinguale Beschulung von Kindern aus Minderheiten. Es gibt auch den Begriff „Submersion“, auf Deutsch „unterbuttern“ bzw. „untertauchen“, den die Kritiker dieses Ansatzes einführten (Niedrig 2011, S. 90 f.).

Es ist deutlich, dass eine Gruppe in unserer Gesellschaft die monolinguale Schule bzw. den Assimilationsansatz bevorzugt und die andere die Familiensprachen der Minderheiten wertschätzen und als wichtig erachten. Das Thema ist nicht nur ein pädagogisches Thema, es ist auch ein gesellschaftliches Thema bei dem Machtverhältnisse und Hierarchien eine große Rolle spielen. Zweisprachigkeit erfordert spezielle Bedingungen, die den Zugang zu Sprachen schaffen und Diskriminierung abwenden.

Mehrsprachigkeit als Ressource zu verstehen ist ein wichtiger Beitrag zu einer demokratischen auf Inklusion gerichteten Schulentwicklung (Krüger-Potratz 2011, S. 65).

Wie bereits dargestellt wird die Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg kontrovers diskutiert. Einigkeit besteht darin, dass ein frühes Einreisealter einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg hat. In der durchgeführten quantitativen Untersuchung konnte das Einreisealter der spanischen „Arbeitsmigranten /-innen“ und ihrer Kinder (2te Generation) ermittelt werden. Dabei ergab sich folgende Häufigkeitsverteilung (vgl. Abbildung 10).

Einreisealter der Arbeitsmigranten/-innen (hell) und der eingereisten Kinder der Arbeitsmigranten/-innen (dunkel). Die in Deutschland geborenen Kinder der Arbeitsmigranten /-innen sind nicht dargestellt.

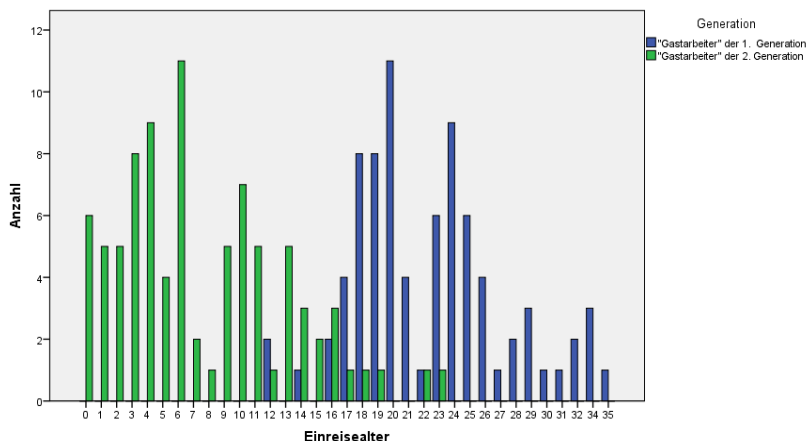


Abb. 10: Einreisealter der Arbeitsmigranten/-innen (hell) und der eingereisten Kinder der Arbeitsmigranten /-innen (dunkel). Die in Deutschland geborenen Kinder der Arbeitsmigranten/-innen sind nicht dargestellt. Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten.

Das Einreisealter wurde aus der Frage nach dem Einreisejahr und dem Alter zum Zeitpunkt des ausgefüllten Fragebogens berechnet. Aus der aus dem Fragebogen erstellten Graphik kann man erkennen, dass die Mehrheit der Kinder der ersten Gastarbeitergeneration vor der beginnenden Schulpflicht nach Deutschland eingereist oder nachgeholt worden sind. Sofern diese Migrationsentscheidungen einzelner Familien überhaupt planbar gewesen sind, kann die Entscheidung darüber, eigene Kinder lieber noch vor der Schulpflicht einreisen zulassen, darauf hindeuten, dass manchen spanischen Eltern das Risiko einer mangelnden schulischen Integration ihrer Kinder in Deutschland bei der Einreise während der Schulpflicht schon bewusst war. Diese Ergebnisse können als ein Hinweis auf mögliche Informationsprozesse gedeutet werden, die das Einreiseverhalten gesteuert haben, aber für eine alleinige Erklärung für den Bildungserfolg sind diese Befunde nicht ausreichend.

Bei nachfolgender Tabelle wurde das Einreisealter der Kinder der „Arbeitsmigranten /-innen und ihr formalen Schulerfolg in Zusammenhang gebracht (vgl. Abbildung 11).

Einreisealter der eingereisten Kinder der Arbeitsmigranten/-innen und ihr formalen Schulerfolg

formaler Schulerfolg der nach Deutschland eingereisten Kinder der „Arbeitsmigranten/-innen“						
Einreisealter		Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Fachabitur	Abitur	Mittelwert
		Wert=1	Wert=2	Wert =3	Wert=4	arithm.
	N					
0-5 Jahre	37	10	15	5	7	2,2
6-10 Jahre	22	9	8	1	4	2,0
11-18 Jahre	16	4	5	3	4	2,4

Abb. 11: Einreisealter der eingereisten Kinder der Arbeitsmigranten/-innen und ihr formalen Schulerfolg. Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten

Es lassen sich allerdings bei der Verteilung der Schulabschlüsse wegen der geringen Auswahlgesamtheit der eingereisten Kinder der „Arbeitsmigranten/-innen“ keine signifikanten Aussagen treffen. In dieser Auswahlgesamtheit haben die in die Sekundarstufe eingeschulten 11-18jährig Eingereisten die besten Schulabschlüsse erzielt, gefolgt von den im Vorschulalter Eingereisten, und die geringwertigsten Schulabschlüsse haben die 6-10 jährig Eingereisten erreicht, die in der Regel in die Grundschule eingeschult worden sind. Für die Erhebung der Bilingualen, wurden die „Muttersprachen“ der Befragten erhoben. Diejenigen, die sowohl Deutsch als auch Spanisch als „Muttersprache“ angekreuzt haben, wurden in dieser Untersuchung als Bilinguale gewertet. Dabei hat sich folgende Häufigkeitsverteilung dieser „Bilingualen“ innerhalb des Samples ergeben:

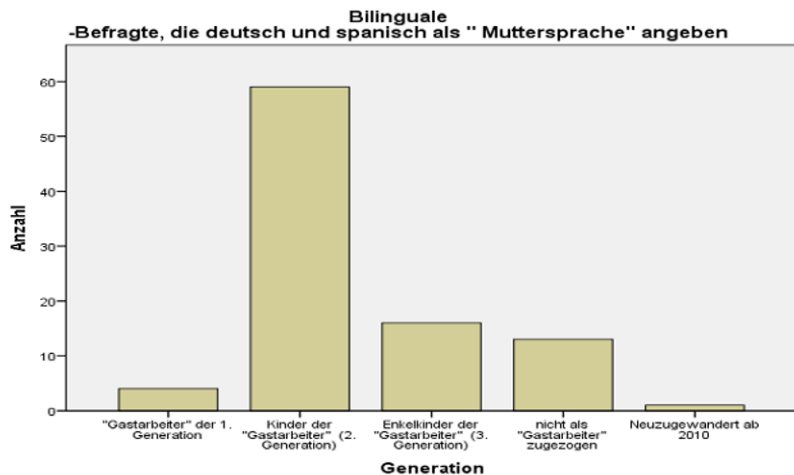


Abb. 12: Bilinguale Befragte, die deutsch und spanisch als „Muttersprache“ angeben. Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten

In der folgenden Tabelle ist der Bildungs- und Schulerfolg der 2ten und 3ten Generation, differenziert nach Muttersprachen gegenübergestellt worden:

**Bildungserfolge der 2ten und 3ten Generation nach
„Muttersprache“ / Bilingualität**

Generation „Muttersprache“			formaler Bildungserfolg nach ISCED 97	formaler Schulerfolg
Kinder der "Gastarbeiter" (2. Generation)	spanisch	Mittelwert	3,32	3,48
		Anzahl	179	173
		Standardabweichung	1,239	1,103
	bilingual	Mittelwert	3,75	3,98
		Anzahl	55	54
		Standardabweichung	1,158	1,019
	Gesamtsumme	Mittelwert	3,44	3,60
		Anzahl	236	229
		Standardabweichung	1,234	1,102
Enkelkinder der "Gastarbeiter" (3. Generation)	spanisch	Mittelwert	3,26	3,64
		Anzahl	23	22
		Standardabweichung	1,176	1,049
	bilingual	Mittelwert	4,12	4,25
		Anzahl	16	16
		Standardabweichung	1,204	,931
	Gesamtsumme	Mittelwert	3,62	3,89
		Anzahl	39	38
		Standardabweichung	1,248	1,034

*Abb. 13: Bildungserfolge der 2ten und 3ten Generation nach „Muttersprache“ / Bilingualität.
Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten*

Dabei zeigt sich, dass ein signifikanter⁶⁶ Zusammenhang besteht:

Die bilingualen befragten Personen sind bildungserfolgreicher als die, die nur spanisch als Muttersprache angegeben haben. Es gab keine befragten Personen, die nur deutsch als Muttersprache angegeben haben. Spanisch als Herkunftssprache wird somit auch in der dritten Generation gepflegt.

⁶⁶ Die erreichten Häufigkeiten in dieser Mittelwertanalyse lassen Chi-Quadrat-Tests zu, die systematische Zusammenhänge belegen.

In folgender Abbildung wird das Einreisealter in Zusammenhang mit Bilingualität gebracht:

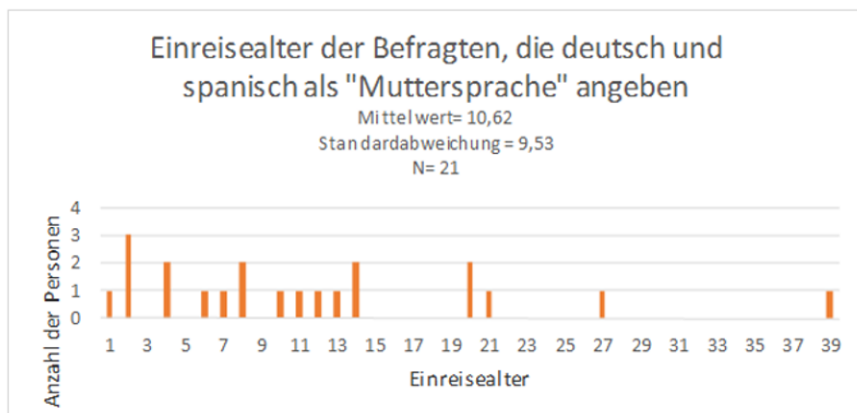


Abb. 14: Einreisealter der Befragten, die deutsch und spanisch als „Muttersprache“ angeben.
Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage der in der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten

Bei der Betrachtung der 21 Personen, die nach Deutschland eingereist sind, d. h. nicht in Deutschland geboren sind, und sich selbst als doppelt muttersprachlich, also „bilingual“ bezeichnen würden, ist auffällig, dass die überwiegende Mehrheit, 16 Personen, als Minderjährige unter 18 Jahren eingereist sind und nur 5 Personen im Erwachsenenalter. Dieses Ergebnis stützt mit allerdings geringer Fallzahl die oben genannte Critical-Periode-Hypothese.

Die im Kapitel 3.2. eingehend beschriebenen Ergebnisse der quantitativen Hauptuntersuchung liefern bezüglich der untersuchten spanischen Population in Deutschland auch Nebenergebnisse zu dem Effekt von Einreisealter und Bilingualität auf den Bildungserfolg. Zusammenfassend wurden Hinweise gefunden, dass das frühe Einreisealter einen positiven Effekt auf das Erlernen der deutschen Sprache und den Bildungserfolg der Nachkommen der spanischen „Gastarbeiter/-innen haben könnte. Es wurde bestätigt, dass Bilingualität mit höheren formalen Bildungs- Schulabschlüssen im Zusammenhang steht.

2.3.3 Zusammenfassende Darstellung zur Übertragung vorhandener Theorien zu Bildungserfolgen auf die der Zielgruppe

In diesem Kapitel geht es um eine kurze zusammenfassende Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse, die aus der Überprüfung der Theorien und Erklärungsansätzen zu Bildungserfolgen und der Transferierung dieser auf einige Ergebnisse der untersuchten Population gewonnen wurden. Der Beitrag und die Folgen für die Politik und Bildungspolitik in einer Migrationsgesellschaft, und für die Politikwissenschaften, insbesondere die politische Bildung werden gesondert in Kapitel 4. dargestellt. Einige Theorien und Ansätze werden durch vorliegende Untersuchung bestätigt, andere nicht.

Auch wenn der Humankapitalansatz durch die PISA-Studien am besten empirische belegte Erklärungen für den Bildungserfolg darstellt, wird durch diesen Ansatz, der Bildungserfolg der untersuchten Zielgruppe nur zum Teil bestätigt und ist als Erklärung somit nicht ausreichend. Eine Korrelation zwischen dem Bildungserfolg der spanischen Eltern der ersten Generation und dem Bildungserfolg ihrer Kinder konnte nicht nachgewiesen werden, da der Bildungsstand der Eltern sehr gering war, es gab sogar eine hohe Anzahl von Analphabeten. Allerdings ist eine Korrelation festzustellen zwischen dem Bildungserfolg der Kinder (dritte Generation) und dem Bildungserfolg ihrer Eltern (zweite Generation). Je höher der Bildungserfolg der Eltern, desto höher der Bildungserfolg ihre Kinder. Auch von einer Korrelation zwischen dem Einkommen und dem Bildungserfolg kann nicht ausgegangen werden, obwohl die Untersuchung nicht die ökonomischen Ressourcen berücksichtigt hat, da diese Arbeitsmigranten/-innen hauptsächlich als Hilfskräfte arbeiteten (vgl. Kapitel 2.4.3). Der Aspekt, dass Kinder bildungserfolgreicher sind, wenn mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren ist, wird durch diese Untersuchung bestätigt. Die formalen Schulerfolge und die formalen Bildungserfolge nach ISCED 97 sind bei den Personen höher, die einen deutschen Elternteil haben.

Die ergänzende Erklärung hinsichtlich des Bildungserfolges der untersuchten Zielgruppe kann durch das soziale und kulturelle Kapital nach Bourdieu angewendet werden. Bourdieu sieht „Kapital als soziale Energie“ (Bourdieu 1979/2013, S 194). Nach Bourdieu ist das ökonomische Kapital zwar entscheidender als das soziale und kulturelle Kapital, die Fähigkeiten und Kompetenzen eines Kindes, die Bourdieu unter dem inkorporierten kulturellen Kapital verortet, bieten auch eine Erklärung für den Bildungserfolg und dürfen daher nicht vernachlässigt werden. Durch dieses kulturelle Kapital wird den Kindern unterer Schichten die Möglichkeit zugesprochen, ein hohes kulturelles Kapital zu besitzen. Auch das soziale Kapital nach Bourdieu ermöglicht die

Entfaltung und den Nutzen der Kompetenzen und fördert das Wissen. Die Bildungserfolge der spanischen Nachkommen können somit durch das kulturelle und soziale Kapital von Bourdieu gut erklärt werden. Die spanischen Eltern haben durch ihre Bildungsaspiranz, u.a. resultierend aus dem Wunsch ein „gelingendes Migrationsprojekt“ abschließen zu können, und durch die Gründung von Elternvereinen und anderen Netzwerken, die sich das Thema „Bildung“ bzw. „schulische Integration“ der spanischen Kinder annahmen, das kulturelle und soziale Kapital erhöht und produktiv eingesetzt und zum Bildungserfolg ihrer Kinder in hohem Maß beigetragen. Netzwerke sind hierbei als soziales Kapital zu verstehen. Ein wichtiger Aspekt des sozialen Kapitals besteht darin, dass es mit der Bildung von organisierten Gruppen addiert wird, und die Zielerreichung dadurch erhöht wird (vgl. Kapitel 2.5).

Nach der Rational-Choice-Theorie von Boudon (1974), werden Bildungsentscheidungen seitens der Eltern nicht aus dem „Willen“ heraus, sondern rational getroffen, und orientieren sich an den Ressourcen des Elternhauses und den Strukturen des Bildungssystems. Der Ansatz geht von nicht-gut informierten Eltern aus. Die spanischen Eltern haben die Schulempfehlungen der Lehrer/-innen, ihre Kinder in den niedrigen Stufen der bestehenden Schulformen zu lassen, nicht hingenommen. Vorausgegangen waren, die Aktivitäten der Elternvereine und des Referates „Schule und Erwachsenenbildung“ von der Katholischen Spanischen Mission, die sehr intensiv für Aufklärung und Elternbildung gesorgt hatten. Auch die Rolle der Schlüsselpersonen für den Bildungserfolg wird bei diesem Ansatz genannt. Der Einfluss der Schlüsselpersonen hinsichtlich des Bildungserfolges wird bei den Spanier/-innen bestätigt (vgl. Kapitel 2.5). Anschließend sei angemerkt, dass die Rational-Choice-Theorie, die von nicht-gut informierten Eltern ausgeht, nicht ausschließt, dass gut informierte Eltern zu Bildungserfolgen ihre Kinder beitragen, indem Überlegungen und rationale Entscheidungen durch eine objektivere Perspektive getroffen werden. Die Diskriminierungsthese, die u. a. durch die Studie von Gomolla & Radtke (2009) bestätigt wurde, stellt sehr wahrscheinlich die größte Problematik und den größten Einfluss hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung und des Bildungserfolges der Migranten- und Arbeiterkinder dar. Es ist unbestritten, dass die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems, die Arbeiterkinder und Migrantenkinder benachteiligt. Diese Kinder scheitern oft durch die von den Lehrer/-innen vergebenen schlechten Noten und die Selektivität des Bildungssystems in Deutschland, und nicht durch ihre Herkunft oder mangelnder Sprachkenntnisse. Das Bildungssystem ist nach Bourdieu das beste Instrument, bestehenden Sozialstrukturen zu reproduzieren (Bourdieu & Passeron 1964/1971, S. 190).

Die spanischen Eltern haben sich gegen die Schulpolitik und die Selektionspraktiken aufgelehnt. Durch unterschiedliche Maßnahmen, wie die Installierung von Hausaufgabenhilfe, die Förderung der Muttersprache, Förderunterricht und die Integration ihre Kinder in die deutschen Regelklassen und nicht in die Nationalklassen, schafften sie es, dass ihre Kinder bessere Schulnoten und Empfehlungen bekamen, und trugen dadurch zu dem Bildungserfolg ihre Kinder bei (vgl. Kapitel 2.5).

Als letzte herangezogene Erklärung für den Bildungserfolg wurde die des Einflusses von Zweit-Spracherwerb und des Einreisealters analysiert. Die PISA-Studien sehen es als nachgewiesen an, dass, wenn beide nicht deutschen Elternteile zu Hause kein Deutsch sprechen, dies sich nachteilig auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt. Es gibt andere dargestellte Studien, die dieser Aussage widersprechen. Der Diskurs, ob Förderung der Muttersprache zum Bildungserfolg führe oder nicht, wird kontrovers geführt. Während die eine wissenschaftliche Position, die Muttersprache als eine zusätzliche Ressource ansieht, die zu fördern gilt, sieht die andere Position, die Gefahr der Vernachlässigung der deutschen Sprache durch die Förderung der Muttersprache, und plädiert für „nur Deutsch“, da das System es nicht möglich macht, beide Sprachen kompetent zu beherrschen. In dieser Studie wird die Bilingualität der spanischen Kinder als ein Faktor für den Bildungserfolg bestätigt. Die bilingualen spanischen Kinder sind bildungserfolgreicher als die spanischen Kinder, die nur Spanisch sprechen.

Anzumerken an dieser Stelle ist, dass obwohl die globalisierte Wirtschaft, Mehrsprachigkeit fordert und benötigt, das Bildungssystem in Deutschland monolingual ist, und die „legitime Sprache“ immer noch als geltungsgleich mit der Sprache der dominanten Gruppe, der deutschen Gesellschaft, ist.

Die These zum Einreisealter in Zusammenhang mit dem Erwerb der Zweitsprache, d. h. je früher das Einreisealter, desto höher sei die Wahrscheinlichkeit gegeben, einen positiven Effekt auf das Erlernen der deutschen Sprache und den späteren Bildungserfolg zu erreichen, wird durch verschiedene Studien bestätigt. Auch wenn die untersuchte Population der eingereisten Nachkommen klein und dadurch nicht quantitativ relevant ist, ist festzuhalten, dass die als Minderjährige eingereisten spanischen Kinder und Jugendlichen bildungserfolgreicher sind, als die älteren, und somit wird die Critical-Periode-Hypothese, nach der ein kompetenter Zweitspracherwerb sehr kritisch und nur mit sehr starkem Aufwand und hoher Motivation nach der Pubertät zu erreichen sei, bestätigt.

2.4 Darstellung der geschichtlichen Beziehungen beider Länder auf Makro-, Meso- und Mikroebene zwischen 1960 bis 1973. Auswirkungen auf das bürgerschaftliche Engagement der spanischen Arbeitsmigranten/-innen und den Bildungserfolg ihrer Nachkommen in Deutschland

Martínez Calero, Mercedes

In diesem Kapitel soll der Migrationsprozess der spanischen Arbeitsmigrant/-innen in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) in den 60er und 70er Jahren im Hinblick auf die Fragestellung beleuchtet werden, ob es aus dem historischen Kontext heraus Hinweise gibt, die die hohen Bildungserfolge der Nachkommen dieser zum größten Teil Arbeitsimmigrant/-innen erklären könnten. Die Darstellung der geschichtlichen Beziehungen beider Länder wird auf der Makro-, Meso- und Mikroebene vorgenommen, um eine differenzierte Betrachtungsweise zu ermöglichen. Welche sozialen, ökonomischen oder auch politischen Voraussetzungen und Motive könnten bei der Entscheidung zur Migration in die BRD eine Rolle gespielt haben, und können diese Motive eventuell das bürgerschaftliche Engagement und die Bildungserfolge ihrer Nachkommen erklären? Dazu ist erforderlich unter dieser Fragestellung die Umsetzung des Anwerbeabkommens zwischen Deutschland und Spanien, das 29.03.1960 unterzeichnet wurde (Sanz Díaz 2010, S. 25; Kreienbrink 2004, S. 51) zu analysieren.

Auffällig ist in diesem Kontext, dass es unterschiedliche Wege der spanischen Auswanderung nach Deutschland gab: Die „reguläre“ bzw. durch das Franco-Regime kontrollierte Auswanderung und die „irreguläre“ Auswanderung der spanischen Migranten. Die in diesem Kapitel durchgeführte Analyse soll für beide Auswanderungswege Push- und Pull-Faktoren benennen, die eventuell zu einer Filterung dieser spezifischen Migrationspopulation geführt haben können, und die genannten auffälligen Merkmale erklären könnten. Vonnöten ist daher an dieser Stelle auch eine kurze Einführung in die Theorien und neueren Konzepte, die Migrationsphänomene zu erklären versuchen.

Das Push Pull-Modell, welches erstmalig von Lee (1972/1966) formuliert wurde, benennt als Motive der Migration vertreibende (Push) und anziehende (Pull) Faktoren, die eine Migration von einzelnen Individuen auslösen können. Dieses klassische Modell legte den Fokus auf ökonomische Faktoren wie Arbeitslosigkeit, niedrige Löhne, hohe Steuern, fehlende Infrastruktur im Herkunftsland als Push-Faktoren und gute Verdienstmöglichkeiten, Jobangebote, Konjunktur etc. im Zielland als Pull-Faktoren, und ging von ökonomisch – rational handelnden Subjekten mit gewissen Entscheidungsfreiheiten aus, um Migration zu erklären (Scheibelhofer 2003, S. 34).

Diese Theorie wurde weiterentwickelt und zum Teil auch kontrovers

diskutiert. So gibt es auch unfreiwillige Migration, die z. B. durch Flucht, Vertreibung und existenzbedrohende Armut verursacht wird. Hier ist darauf hinzuweisen, dass zwischen permanenter und temporärer Migration unterschieden werden müsse. Treibel (2003) deutet die Pull-Faktoren als die wichtigeren (Treibel 2003, S. 41). Han erklärt, dass das klassische Push- Pull-Modell mit den rein ökonomischen Erwägungen zu monokausal wirke, und dass weitere individuelle Beweggründe zusätzlich eine Rolle spielen würden (Han 2010, S. 20 f.). Persönliche Kontaktpersonen im Auswanderungsland, individuelle soziale Netzwerke und die Versorgung mit persönlichen und belastbaren Informationen über das Zielland würden eine große Rolle bei der Auswanderungsentscheidung spielen. Treibel erweitert in diesem Sinne die bestehenden Erklärungskonzepte mit einer „Informations- und Netzwerkhypothese“, welche die persönlichen Netzwerke der Emigrant/-innen mitberücksichtigt (Treibel 2003, S. 39 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Erklärungen zu Migrationsprozessen heute nicht mehr rein ökonomisch und bipolar, d. h. als eine einzige Wanderung zwischen zwei Ländern begründet werden, sondern die Fragen der individuellen Umsetzung von Lebenszielen durch eine Art von „Wohlstandsmigration“ auf der einen Seite als auch auf der anderen Seite der Motivskala „existenzielle Auswanderungszwänge“, die oft „illegale“ Einwanderung als Ergebnis und einzige Überlebensalternative haben, berücksichtigt. Transmigration als mehrfache Wanderungen zwischen zwei Ländern und bilinguale Lebenskonzepte von Individuen, die in transnationalen Sozialräumen beheimatet sind, gewinnen gerade in der EU-Binnenmigration immer mehr an Bedeutung (Griese & Sievers 2010, S. 25 f.). Diese beschriebenen aktuellen Erklärungskontexte sollen bei der Motivanalyse des spanischen Migrationsprozesses nach Deutschland in den 60ern und 70ern Jahren angewandt werden.

Im folgenden Abschnitt werden die Beziehungen zwischen Deutschland und Spanien von 1960 bis 1973 auf der Makroebene betrachtet und analysiert. Hierbei werden nicht nur die Push- und Pull-Faktoren im Fokus stehen, sondern es wird versucht, die mögliche Auswirkungen auf das bürgerschaftliche Engagement und die Bildungserfolge der untersuchten Zielgruppe herauszuarbeiten.

2.4.1 Betrachtung der Beziehungen auf der Makroebene

In diesem Abschnitt werden das Anwerbeabkommen zwischen beiden Ländern, die spanischen Wege der Auswanderung und die Quantifizierung dieser Ein- und Auswanderung näher betrachtet. Ebenfalls werden die politischen und ökonomischen Beziehungen beider Länder, sowie ihre jeweilige schulpolitische

Situation analysiert.

2.4.1.1 Anwerbeabkommen zwischen Spanien und Deutschland

Spanien hat eine lange Geschichte als Auswanderungsland⁶⁷. Die Hauptauswanderungsziele waren bis Anfang des 20. Jahrhunderts lateinamerikanische Länder (von Breitenbach 1978, S. 7 ff.).

Auswanderungsmotive nach Lateinamerika leiteten sich aus bestehenden transatlantischen sozialen und ökonomischen Beziehungen ab, und beinhalteten auf der individuellen Ebene häufig die Hoffnung auf eine ökonomische Besserstellung im Auswanderungsland.

Durch Einwanderungsrestriktionen der Lateinamerikanischen Länder, den spanischen Bürgerkrieg und die Politik der Nachkriegszeit nahm die Auswanderungszahl stark ab.

Erst als die Anwerbeabkommen in den 60er Jahren mit den Ländern Belgien 1956, Deutschland 1960, Frankreich, den Niederlanden, Schweiz 1961 und Österreich 1964 geschlossen wurden, nahm die Auswanderungszahl wieder zu. Europäische Länder wurden interessanter als Lateinamerika und zum Hauptauswanderungsziel erklärt (Kreienbrink 2004, S. 45 ff.)⁶⁸.

Das deutsch-spanische Anwerbeabkommen kann als ein wesentlicher Pull-Faktor betrachtet werden, weil es einerseits die aufenthaltsrechtliche Grundlage für eine Einwanderung darstellte, anderseits den Arbeitsplatzmangel in Spanien und die besseren Verdienstmöglichkeiten in Deutschland als Zielland ausdrückt. Eine Erklärung für bürgerschaftliches Engagement und die Bildungserfolge der spanischen Nachkommen liefert dieser Pull-Faktor allerdings nicht.

Vor dem Abwerbeabkommen lebten Ende 1959 nur 2.150 spanische Menschen in Deutschland (Romano-García 1995, S. 470). Deutschland war nach Frankreich und gefolgt von der Schweiz das zweite Hauptziel der spanischen Auswanderung (Sanz Díaz 2010, S. 14).

⁶⁷ Nach Axel Kreienbrink mehr als 500 Jahre. (Kreienbrink 2004, S. 41)

⁶⁸ Zwischen 1950 bis 1960 wanderten über eine Million Menschen in die Industriestädte innerhalb Spaniens. Zielhauptstädte Madrid, Barcelona (Katalonien), Bilbao und San Sebastián (Baskenland). Viele wanderten auch nach Latein-Amerika aus. Erst ab 1960 begann die Auswanderung nach Europa (Romano-García 1995, S. 469 f.).

Wie lief der spanischen Emigrationsprozess nach Deutschland? Wie wurde er reguliert unter Franco-Regime?

Seit 1956 war das „Instituto Español de Emigración“ (IEE) für die Organisation der Auswanderung zuständig. Sie wählte die Auswanderer aus, nahm Kontakt zu den Behörden der Aufnahmeländer auf und beriet die Regierung. Der Schutz und die Betreuung der Auswanderer/-innen war zwar eine wesentliche Aufgabe dieser Behörde, aber wegen mangelnder Einflussmöglichkeiten im Ausland und der Differenzen zwischen einigen Institutionen waren sie nur bedingt realisierbar (Kreienbrink 2004, S. 66). Das IEE begann am 01. März 1960 die Interessenten, die auswandern wollten, einzuschreiben, zu einem Zeitpunkt, als das Anwerbeabkommen mit Deutschland noch nicht unterschrieben war⁶⁹.

Der Anwerbevertrag mit Deutschland und den anderen europäischen Ländern betraf die Anwerbung, die Unterkunft, die Löhne, die Sozialversicherungen und die Arbeitsbedingungen der Spanier/-innen in dem Aufnahmeland. Darüber hinaus wurden in dem Vertrag die Mechanismen für die Überweisung von Geldern geregelt. Das Ziel des Vertrages war es, den Arbeitern im Ausland Schutz zu gewähren (Kreienbrink 2004, S. 62 f.), aber wie sich herausstellte, waren die Betreuung und der Schutz der Emigranten in der Praxis sehr mangelhaft. Viele wurden in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht, und häufig war die Wohnungslage unterhalb menschenwürdiger Wohnstandards und es nahm noch dramatischere Züge an, als es klar wurde, dass sich der Aufenthalt verlängerte und die Familie nachkommen sollte (Romano-García 1995, S. 471).

Da nicht alle an Emigration Interessenten auswandern durften, weil das Franco-Regime die Auswanderung kontrollieren wollte, und sich der offizielle Auswanderungsprozess sehr langsam vollzog, wurden weitere unterschiedliche Wege der spanischen Auswanderung entwickelt, die im Folgenden dargestellt werden.

2.4.1.2 Wege der spanischen Auswanderung

Lange Zeit glaubte man, die spanische Auswanderung der 60er Jahre wurde ausschließlich durch das IEE betreut. Man glaubte auch, die Arbeiter hätten alle vor der Ausreise einen Arbeitsvertrag, was ebenfalls nicht stimmte. Das spanische Regime verstärkte diesen Glauben, da es nicht zugeben wollte, die Kontrolle der

⁶⁹ Die ersten 2500 spanischen Arbeiter/-innen kamen in Deutschland erst in August 1960 an, da die spanische Bürokratie sehr langsam war (Sanz Díaz 2010, S. 34).

gesamten Auswanderung nicht inne zu haben. Tatsache ist, dass es sehr viele Auswanderer gab, die andere Wege der Auswanderung wählten (Babiano & Fernández Asperilla 2002, S. 2).

Carlos San Díaz beschreibt die Schwierigkeit, den genauen Umfang dieser „irregulären Auswanderung“ zu beziffern, da es wenig empirische Studien über die irreguläre Auswanderung gibt (Sanz Díaz 2010, S. 12). Die Studie von Babiano und Fernández Asperilla (2002) belegt, dass die spanische „irreguläre“ Emigration keine Randerscheinung war. Der Umfang der irregulären Auswanderung nach Europa wird Anfang der 60er Jahre auf 65 % geschätzt. Insgesamt wird die irreguläre Auswanderung nach Deutschland von 1960 bis 1971 auf 35 % geschätzt (Babiano & Fernández Asperilla 2002, S. 17 f.).

Sánchez Muñoz beziffert die Zahl der spanische Auswanderer/-innen in der Zeit von 1960-1974 auf ca. 600.000. Durch das IEE kamen 400.000 Personen und weitere 200.000 durch andere Wege (Sánchez Muñoz 2012, S. 30). Daher müssen bei der Motivanalyse beide Auswanderungsgruppen differenziert betrachtet werden, weil unter Umständen andere Auswanderungsmotive vorgelegen haben könnten.

Die Motive des Franco-Regimes lagen darin, durch eine kontrollierte Auswanderung die Arbeitslosigkeit im eigenen Land einzudämmen, einen kontinuierlichen Devisenfluss ausländischer Währung nach Spanien einzuleiten sowie bei der Auswahl der Auswanderer/-innen darauf zu achten, dass nach Möglichkeit nur die ungelernte bildungsferne Landarbeiterschicht auswandert, und die Fachkräfte zum Aufbau der eigenen Wirtschaft im Land blieben. Es ist belegt, dass ein Großteil der während des Anwerbeabkommens eingewanderten Spanier/-innen aus bildungsfernen Schichten entstammte, und dieses Faktum kann als ein mögliches Ergebnis der Auswanderungspolitik Francos und der Arbeit des IEE gedeutet werden. Dies wiederum wirft noch mehr Fragen auf, was die Erklärungsversuche der bildungserfolgreichen Nachkommen in Deutschland betrifft.

Das Ziel, nach diesen Vorgaben die Auswanderung ganz zu kontrollieren, wurde von der spanischen Regierung nicht erreicht, und das wird durch obengenannte Befunde belegt, die zusammengefasst darauf hindeuten, dass ca. ein Drittel der spanischen Arbeiter/-innen durch den irregulären Weg nach Deutschland kamen.

Bereits 1924 gab es ein Gesetz über die alleinige Betreuung und Regulierung der Auswanderung durch die Regierung und zwar schon vor der Ausreise beginnend bis zur Rückkehr. Das Ziel dieses Gesetzes, die Auswanderung zu kontrollieren wurde durch das Franco-Regime übernommen. Für die angestrebte Kontrolle wurde im Jahre 1956 das Institut für die spanische Auswanderung

„Instituto Español de Emigración“ (IEE) gegründet. Im gleichen Kontext wurde das Gesetz zur Grundlage der Auswanderung „Ley de Bases de la Emigración“ 1960 erlassen sowie das Gesetz von 1962 zur Ordnung der Auswanderung bzw. zum Schutz der Auswander/-innen „La Ley de Ordenación“⁷⁰, welches die Auswanderung regulierte und kontrollierte (Babiano & Fernández Asperilla 2002, S. 3 f.; Sanz Díaz 2010, S. 18).

Es gab daher zwei Wege der Emigration und vier Möglichkeiten. Der erste Weg wurde als „Betreute bzw. reguläre Emigration“ bezeichnet. Alle Spanier/-innen, die ins Ausland gehen wollten, meldeten sich bei den offiziellen Stellen, die den Arbeiter/-innen einen Arbeitsvertrag für das Zielland und die notwendigen Papiere besorgten. Es gab aber auch die sogenannte „irreguläre Emigration“. Diese Menschen wanderten ohne Arbeitsverträge und Papiere aus (Sanz Díaz 2010, S. 11 f.).

Die vier Möglichkeiten der spanischen Auswanderung fasst Sanz Díaz wie folgt zusammen (ebd., S. 20 ff.):

1. Gemäß des Verfahrens aus dem Anwerbeabkommen, die sogenannte „Betreute Auswanderung“. Die Arbeitserlaubnis war nur für eine bestimmte Arbeit gültig. Die Aufenthaltserlaubnis wurde nur für ein Jahr ausgestellt und musste jährlich verlängert werden. Nach fünf Jahren konnte man eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis beantragen, wenn man genug Einkommen hatte.
2. Mit einem durch die deutsche Botschaft und den deutschen Konsulaten in Spanien erhältlichen Arbeitsvisum. Dieser Weg war legal, wurde aber vom spanischen Staat bekämpft, um die Auswanderung besser zu kontrollieren.
3. Als Tourist, ohne Visum. In Deutschland alle Papiere regeln. Dieser Weg bewegte sich in einer Grauzone zwischen Legalität und Illegalität.
4. Als Tourist, ohne Visum. In Deutschland bleiben und nichts regeln. Diese Möglichkeit war illegal, aber existent.

⁷⁰ Gesetz 93/1960 vom 22. Dezember 1960 (Bases de ordenación de la emigración). BOE 23. Dezember 1960, Dekret 1.000/1962 vom 3. Mai 1962 (Ley de ordenación de la emigración), BOE 15. Mai 1962. Texte in: IEE. Legislación española de la emigración, S. 122-129 und 134-149 In: Kreienbrink 2004, S. 64.

2.4.1.2.1 Der erste Weg: Die „betreute“ Auswanderung

Für die Regulierung der Auswanderung in Spanien waren, wie bereits erwähnt, das IEE und auch die Staatsgewerkschaft⁷¹ zuständig, welche zusammenarbeiteten. Die Staatsgewerkschaft unterstand dem spanischen Arbeitsministerium. Ihre Aufgabe war es, Arbeitsstellen aus dem Ausland zu vermitteln.

Für Deutschland war die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (BAA) zuständig. Die BAA war durch eine Delegation von Fachleuten, die „Comisión Alemana“, in Madrid vertreten. Diese Comisión nahm ihre Arbeit im April 1960 auf. Zur Deutschen Kommission gehörten Ärzte, die einen Gesundheitscheck bei den spanischen auswanderungswilligen Arbeiter/-innen durchführten. Dabei mussten sich die spanischen Arbeiter/-innen einer doppelten Überprüfung unterziehen. Sie wurden erst durch das IEE und die spanischen Ärzte untersucht und anschließend nochmals durch die „Deutsche Kommission“ und die deutschen Ärzte. Wenn beide Überprüfungen positiv verliefen, wurden die notwendigen Papiere ausgehändigt⁷² (Sanz Díaz 2010, S. 27).

Zu der „Comisión Alemana“ gehörten auch Anwerber der BAA bzw. deutsche Unternehmer. Ein deutscher Unternehmer konnte einen ausländischen Arbeitnehmer durch die BAA anwerben, wenn er nachweisen konnte, dass sie keine deutschen Arbeitnehmer/-innen finden und er den ausländischen Arbeitnehmer/-innen eine Unterkunft anbieten konnte. Er musste die gewünschte Anzahl der Arbeiter/-innen, die gesuchte Qualifikation und die Lohnverhältnisse angeben. Die BAA leitete diese Wünsche an die Comisión Alemana und dann an das IEE weiter. Das IEE machte das Angebot nicht überall bekannt. Es prüfte zunächst die Arbeitslosenquote in den spanischen Regionen, um in der Region mit der höchsten Arbeitslosigkeit anschließend das Angebot bekannt zu machen. So kam es dazu, dass die Herkunft des Großteils der Gastarbeiter/-innen, die nach Deutschland kamen, ländliche Regionen, oft die ärmsten Regionen Spaniens waren.

Eine andere Form der Vermittlung von Arbeitskräften durch das IEE wurde so praktiziert, dass die spanische Behörde der BAA eine Liste mit spanischen Kandidaten unterbreiten konnte und auf dieser Weise die Kontrolle über die

⁷¹ Spanische Staatsgewerkschaft: Servicio Nacional de Encuadramiento y Colocación.

⁷² Einen befristeten Arbeitsvertrag für ein bis zwei Jahre, eine Legitimationskarte (Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis), ein Auswandererpass „Typ E“ (Dieser Pass berechtigte nur eine einzige Ausreise nach Deutschland und eine Einreise nach Spanien und Infos über Deutschland, Steuern und Arbeitsbedingungen (Sanz Díaz 2010, S. 27).

Auswanderung behielt. Wenn das IEE der Meinung war, dass bestimmte Spanier mit bestimmten Qualifikationen das Land nicht verlassen sollten, dann veröffentlichten sie diese Kandidaten der BAA nicht. Ebenfalls konnte das IEE so ungelernte Hilfsarbeiter nach Deutschland entsenden (ebd., S. 25 ff.).

Das Ergebnis in der vorliegenden Studie bezüglich der in Spanien erworbenen Berufsabschlüsse der ersten Generation zeigt die Tatsache auf, dass die meisten spanischen Arbeiter/-innen der ersten Generation, die an der Befragung teilgenommen haben, über keinen Berufsabschluss verfügten (vgl. untere Abb. 15). Dies könnte ein Resultat der angestrebten regulierten Auswanderung durch das spanische Institut für spanische Auswanderung (IEE) sein, die das Ziel verfolgte, Ungelernte ins Ausland zu schicken und Fachkräfte für den Aufbau des eigenen Landes zu behalten.

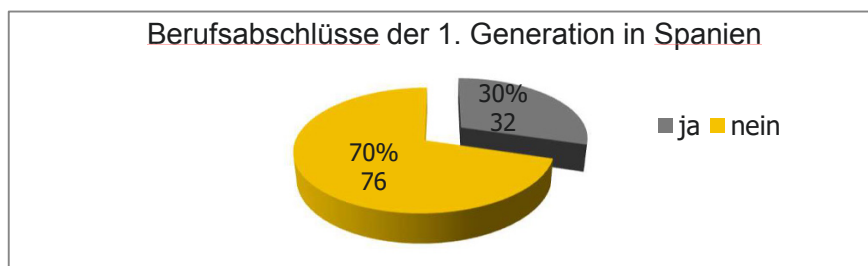


Abb. 15: Berufsabschlüsse der 1. Generation in Spanien. Quelle: eigene Auswertung der empirischen Untersuchung zur Frage "Berufsabschlüsse der ersten Generation in Spanien"

Dem IEE gelang nicht die komplette Kontrolle über die Auswanderung, auch die Ausreise und die Unterkunft, die durch das IEE und die Deutsche Kommission organisiert wurde, verlief für die Spanier/-innen nicht so wie angekündigt⁷³.

Der Ankunftstag der Arbeitsmigranten/-innen war Donnerstag, der

⁷³ Ein prämierter Dokumentarfilm von 2005: „El tren de la memoria“ von der Regisseurin Marta Arribas zeigt sehr eindrucksvoll auf, wie die Spanier/-innen mit den Zügen auswanderten und nach Deutschland ankamen. „Der Film entlarvt die Lüge der spanischen Auswanderung der 60er Jahre. Die spanische Auswanderung wurde schön geschmückt und wir alle haben diese Lügen geglaubt, weil die Konfrontation mit der Wahrheit und der Geschichte viel härter ist“: „...destapa la mentira de la emigración de los 60 ...la historia de la emigración está llena de mentiras, se maquilló convenientemente y todos nos hemos creído esa version porque es más duro enfrentarse a la verdad y la historia“ (Pérez, A. Co-Direktorin des Filmes in www.cerilet.com). In dem Film wird von 50%, die irregulär auswanderten, und von 80 % Analphabeten gesprochen. Die Reise wird als eine „Vieh-Reise“ beschrieben, da die Züge völlig überfüllt waren. Die Unterkünfte waren zum Teil menschenunwürdig. Das Versprochene wurde nicht vorgefunden.

Ankunftsort war Köln. Von dort aus wurden sie in die verschiedenen Zielorten verteilt. In Ihrem Zielort angekommen mussten sie sich bei der Polizei melden, um die Aufenthaltserlaubnis zu erhalten (Muñoz Sánchez 2012, S. 29). Eine Studie von Cazorla Pérez über die spanischen Arbeiter/-innen in Deutschland zeigt auf, dass diese Arbeiter/-innen der Ansicht waren, trotz der angestrebten Kontrolle seitens der spanischen Regierung, sehr wenig Hilfe erhalten zu haben (Cazorla Pérez, 1986, S. 174).

Nach Muñoz Sánchez sind in der Zeit zwischen 1960 und 1961 nur die Hälfte der spanischen Arbeitsmigranten, die nach Deutschland kamen, durch das IEE gekommen. Allerdings sei die Zahl der „unbetreuten“ spanischen Migranten ab 1962 auf 30 % zurückgegangen (Muñoz Sánchez 2012, S. 27 f.).

Zusammenfassend kann man auf der Makroebene die Arbeitslosigkeit Spaniens und den Arbeitskraftbedarf Deutschlands als die Hauptmotive der Auswanderung benennen. Bei der „betreuten“ Auswanderung war der gesundheitliche Zustand wegen der doppelten Überprüfung der Arbeiter/-innen durch die Ärzte beider Länder ein limitierender Faktor. Die Kontrolle durch das spanische Regime und die Anmeldung des Bedarfes durch die BAA sind bei dieser Gruppe die bestimmenden Push-/Pull-Faktoren des Migrationsprozesses gewesen. Die persönliche Motivation der Arbeiter/-innen, ihre ökonomische Situation zu verbessern, wird gesondert auf der Mikroebene analysiert (vgl. Kapitel 2.4.3.1).

Wie kamen die „unbetreuten“ Arbeiter/-innen nach Deutschland? Wie gelang es ihnen, trotz der strengen Kontrolle der spanischen Regierung nach Deutschland auszuwandern? Welche Migrationsmotive als Push-Faktoren waren so stark, dass sie das Risiko der „Ausweisung“ und die möglichen Konsequenzen in Kauf nahmen? Welche Push-Faktoren trieben sie aus dem Heimatland und Pull-Faktoren ins Zielland? Auf diese Fragen wird im folgenden Kapitel eingegangen.

2.4.1.2.2 Der zweite Weg: Die „unbetreute“ Auswanderung

Bezüglich der „unbetreuten“ Auswanderung gab es eine Meinungsverschiedenheit zwischen Deutschland und Spanien. Für Spanien war dieser zweite Weg nicht konform mit der Vereinbarung von 1960. Für Deutschland aber schloss die Vereinbarung von 1960 die Möglichkeit der unbetreuten Auswanderung nicht aus. Die deutschen Unternehmen konnten bei den deutschen Konsulaten Namen von spanischen Arbeitern anfordern, damit sie ein Arbeitsvisum erhielten oder auch den spanischen Touristen eine Arbeit anbieten, damit sie die Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis erhielten. Da aber dieser Weg den Interessen des Franco-Regimes nicht entsprach und daher bekämpft wurde, dauerte die Entsendung der

namentlich angeforderten Arbeiter bis zu 6 Monaten. In der deutsch-spanischen Vereinbarung, im Artikel 8 war diese zweite Möglichkeit festgehalten. Gemäß dem Artikel 8 mussten aber die Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen eine vorherige Beziehung haben, damit sie namentlich angefordert werden konnten. Diese Beziehung wurde durch Bekannte der potenziellen erwünschten Arbeitskraft, die der Arbeitgeber bereits kannte, oder durch Verwandte, die bereits in Betrieb angestellt waren und eine Arbeitsaufenthalt in Deutschland hatten, bestätigt (Sanz Díaz 2010, S. 29 f.).

Die Beziehungen zu den Bekannten oder Verwandten, die bereits in Deutschland lebten und arbeiteten, kann man als ein Netzwerk im Zielland betrachten, das einen Pull-Faktor für die spanische „unbetreute“ Auswanderung darstellte. Es gab zusätzlich zu den vorhandenen Beziehungen andere Möglichkeiten über den zweiten Weg auszuwandern. Eine Möglichkeit war die Erteilung der Arbeitsvisa⁷⁴ durch die bundesdeutschen Konsulate. Das Generalkonsulat in Barcelona bekam Arbeitsstellen-Angebote von deutschen Unternehmen. Die Spanier besuchten dieses Konsulat zum Teil mit bereits von den deutschen Behörden ausgestellten Arbeits- und Aufenthaltserlaubnissen. Eine weitere Möglichkeit bestand darin, dass die Unternehmen sich direkt an die spanische Botschaft und die Konsulate in Deutschland wandten. Die Gewinnung von Arbeiter/-innen durch die deutschen Konsuln in Spanien war ebenso möglich (ebd., S. 38 f.).

Ein Motiv, sich für diesen zweiten Weg der „unbetreuten“ Auswanderung zu entscheiden war, dass es schneller und einfacher funktionierte als über den ersten Weg, weil die spanische Bürokratie sehr langsam war. Den langsamen Prozess erklärt sich Sanz Díaz so, dass die Franco-Anhänger es nur schwer akzeptieren konnten, dass Spanien seine Bürger/-innen ins Ausland schicken musste. Diese Tatsache wurde von vielen Franco-Anhängern als eine nationale Schande bewertet. Eine weitere Erklärung für die Langsamkeit sei die spanische behördliche Ineffizienz. Letztendlich kam allerdings bei dem Franco-Regime die Erkenntnis auf, dass die Auswanderung aufgrund der Deviseneinnahmen vorteilhaft sei und zur sozialen Entspannung beitrage, und so wurde versucht, die Auswanderung nicht zu stoppen, sondern sie an die eigenen Interessen anzupassen (ebd., S. 54 ff.).

Ein weiteres Motiv, sich für den zweiten Weg der „unbetreuten“ Auswanderung zu entscheiden, war die Flexibilität. Die Verpflichtung, Unterkunft, Reisekosten und Bearbeitungsgebühr zu übernehmen, fiel für die deutschen Unternehmen weg. Diese hatten auch die Möglichkeit, durch die

⁷⁴ Damals Sichtvermerk genannt.

Senkung der Löhne diese Zusatzkosten zu kompensieren.

Für die Arbeiter/-innen war es so möglich, sich den Arbeitsort auszusuchen oder den Arbeitsplatz zu wechseln. Auch war die Einreise mit dem normalen Pass und nicht mit dem Pass Typ E vorteilhaft⁷⁵, bis die betreuten Auswander/-innen die Benachteiligung durch den Pass Typ E bemerkten und das Arbeitsministerium darauf reagierte. Daher wurden ab dem 01.01.1962 keine E-Pässe mehr ausgestellt, sondern die normalen Pässe wurden nur noch mit einem Stempel mit den Initialen IEE versehen, um die betreute Auswanderung deutlich zu machen (ebd., S. 60 ff.).

Aber es gab auch Nachteile, wenn man den zweiten Weg zur Auswanderung wählte. Die Prekarisierung der Arbeit, der Lohndruck und die Verschärfung der Zulassungskontrolle durch die Anforderung eines höheren Fachniveaus aufgrund der hohen Nachfragen von Arbeitskräften waren einige dieser Nachteile. Das größte Problem war aber die Entstehung von betrügerischen Netzwerken, die den Spaniern gegen Geld, 2.000 bis 3.000 Peseten, etwas versprachen, was nicht eingehalten wurde (ebd., S. 69 ff.).

Zusammenfassend kann man die vorhandenen Beziehungen im Zielland, die Langsamkeit der spanischen Behörden, die Möglichkeiten der Anwerbung durch das Deutsche Generalkonsulat in Spanien und die spanische Botschaft und Konsulate in Deutschland, die Flexibilität der Verträge als die Push-/Pull-Faktoren benennen, die dazu führten, dass der alternative Weg der unbetreuten Auswanderung gewählt wurde. Dieser zweite Weg der Auswanderung war auch die einzige Möglichkeit, nach einer Ablehnung durch das IEE auszuwandern. Gründe der Ablehnung zur Auswanderung waren u.a. die Bedürfnisse des spanischen Arbeitsmarktes, die fehlende Qualifikation für die ausgeschriebene Stelle, die ungenügenden Ergebnisse durch die ärztliche Untersuchung und politischen Motive.

Wenn aber beide Wege nicht möglich waren, obwohl die ökonomischen Pull-Faktoren des Ziellandes zu einer Auswanderung motivierten, wurde ein dritter Weg als „Tourist“ versucht. Im folgenden Abschnitt wird dieser Weg dargestellt.

2.4.1.2.3 Der dritte Weg: Die Auswanderung als „Tourist“

Alle abgelehnten Arbeiter/-innen konnten nur durch den zweiten oder dritten Weg ausreisen. Da viele nicht so lange auf die Ausreise warten wollten, reisten sie als

⁷⁵ Der E-Pass war für eine einzige Hin- und Rückreise gültig, während der normale Pass erlaubte unbegrenzt zu reisen.

Touristen aus. Sie brauchten nur den Pass „Typ C“. Dieser Pass verbot zwar die Arbeitsaufnahme im Ausland, erlaubte aber das Land beliebig zu verlassen und wieder anzureisen. In Deutschland angekommen war es nicht schwer, eine Arbeit zu finden und die nötigen Dokumente zu besorgen. Deutschland war aufgrund der wirtschaftlichen Konjunktur sehr großzügig im Aushändigen der notwendigen Papiere. Manche Unternehmer kümmerten sich sogar um die Besorgung der Papiere. Sanz Díaz berichtet sogar von Fällen, wo das Unternehmen die Personen per Post mit einem Arbeitsangebot und einem Busticket anscrieb (Sanz Díaz 2010, S. 30 f.).

Die statistischen Daten zur spanischen Auswanderung sind ungenau, da die Menschen, die als Tourist einreisten, sich aus Angst vor Repressalien beim Konsulat nicht meldeten. Die Konsulate wussten von dem Problem und bemühten sich um die Bedürfnisse der spanischen Arbeiter/-innen durch Schreiben an die Unternehmen. Im Laufe der Zeit wurden die Daten zuverlässiger (ebd., S. 36 f.). Sanz Díaz schreibt, dass es nach Schätzungen der spanischen Generaldirektion für Konsulat-Angelegenheiten (MAE: Ministerio de Asuntos Exteriores) von April bis November 1960 nur 8.000 bis 10.000 von den 25.000 Spanier/-innen über den ersten Weg in Deutschland angekommen waren bzw. durch das IEE betreut wurden. Im gleichen Zeitraum kamen 15.000 bis 19.000 spanische Arbeiter/-innen mit einem Reisepass an. Davon gelang es 70 % der Personen alle Papiere zu erhalten und 30 % wurden durch den Bundesgrenzschutz (BGS) ausgewiesen⁷⁶ (Sanz Díaz 2010, S. 35).

Die Entscheidung des Bundesgrenzschutzes, die spanischen Migranten einreisen zu lassen war willkürlich. In einigen Fällen mussten die Migranten einen bestimmten Geldbetrag vorzeigen, in anderen war Kleidung, Aussehen des Gepäcks etc. das Kriterium für das Einreisen. Je nach Bundesland waren diese Kriterien auch unterschiedlich. Dieser Weg wurde immer schwieriger, denn auch wenn die Grenze überquert wurde, war der Erhalt der Aufenthaltserlaubnis problematisch (ebd., S. 40 ff). Es gab auch Menschen, die als Tourist nach Deutschland einreisten und hier eine Arbeit ohne Aufenthaltserlaubnis oder Arbeitserlaubnis aufnahmen.

Dieser vierte Weg war nach dem damaligen deutschen Aufenthaltsrecht gesetzeswidrig (ebd., S. 22). Die Polizei konnte nach Ablauf von drei Monaten Aufenthalt in Deutschland, diese Menschen nach Spanien abschieben. Durch die Intervention des spanischen Konsuls aus Hamburg wurde den Bedürftigsten

⁷⁶ MAE, Generaldirektion für Konsularangelegenheiten: Informationsnote: Spanische Auswanderung nach Deutschland, 07.12.1960, AMAE R 5693/; ergänzt durch Sorribes Peris, L. E.: Die Auswahl spanischer Arbeitskräfte für Deutschland und ihr Einsatz in deutschen Betrieben, in: Hessisches Institut für Betriebswirtschaft e. V.: Ausländische Arbeitskräfte in Deutschland, 1961, S. 69-80

untern dieser Gruppe eine Aufenthaltserlaubnis ausgestellt. Er machte auf den Ernst der Lage aufmerksam und bat die spanischen Behörden, diesen Weg einzudämmen, um „zu verhindern, dass die Lawine spanischer Arbeiter nach Deutschland ohne Vermittlung durch das IEE fort dauert [...], um ein Desaster von unberechenbaren Folgen zu vermeiden“ (Bericht Nr. 139 des spanischen Konsuls in Hamburg, 19.10.1960, AMAE R 5693/2 in: Sanz Díaz 2010, S. 44)

Diesen Weg in Kauf zu nehmen – unter Berücksichtigung aller Risiken – macht die Notlage der spanischen Arbeitskräfte deutlich, und das kann als ein existenzieller Auswanderungszwang, als Push-Faktor gedeutet werden.

2.4.1.3 Quantifizierung der spanischen Ein- und Auswanderung

Wie viele spanische Arbeiter/-innen kamen in der Zeit von 1960 – 1973 nach Deutschland? Wie viele wanderten wieder aus? Eine genaue Quantifizierung über die Zahl der Spanier/-innen, die in dem genannten Zeitraum in Deutschland lebten bzw. arbeiteten, ist kaum möglich, da viele Spanier/-innen, wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt, nicht durch das IEE kamen und dadurch nicht registriert waren. Hinzu kommen die unterschiedlichen genutzten Quellen. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass bei der Sichtung der Quellen und Statistiken verschiedene Zahlen zu finden sind, die zum Teil sehr stark divergieren.

Es wird berichtet, dass in dieser Zeit 20 % der spanischen Bevölkerung, 5 Millionen Spanier/-innen, innerhalb Spaniens und zwar vom Land in die Stadt und ca. 2 Millionen Spanier/-innen nach Europa auswanderten. Davon emigrierten zwischen 1960 und 1974 ca. 600.000 nach Deutschland und davon ca. 400.000 durch das IEE. Der Rest der Emigrierten kamen durch andere Wege (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange, 2014, S. 252 f.; Muñoz Sánchez 2004, S. 4). Die starke Auswanderung innerhalb Spaniens zeigt die Pull-Effekte der Städte gegenüber den ländlichen Regionen, die von Arbeitslosigkeit sehr stark betroffen waren, deutlich. Die Auswanderung nach Europa zeigt ebenfalls die Pull-Effekte einiger europäischen Länder wie Deutschland gegenüber Spanien, das im Vergleich dazu von Armut und hoher Arbeitslosigkeit betroffen war.

Betrachtet man die untere Tabelle, die aus den Daten des IEE zur Quantifizierung der Auswanderung zwischen 1961 bis 1975 nach Deutschland erstellt wurde, ist hierbei zu berücksichtigen, dass es sich bei der Tabelle nur um Daten der „betreuten“ Auswanderung des IEE handelt. Nach dieser Tabelle beträgt die Zahl der Spanier/-innen, die 1961 nach Deutschland als Arbeitskraft auswanderten 29.991:

Auswanderung der spanischen Arbeitsmigranten/-innen nach Deutschland

Jahr 1961	29.991	Jahr 1969	42.778
Jahr 1962	35.936	Jahr 1970	40.650
Jahr 1963	35.364	Jahr 1971	30.317
Jahr 1964	45.899	Jahr 1972	23.271
Jahr 1965	41.114	Jahr 1973	27.919
Jahr 1966	26.927	Jahr 1974	245
Jahr 1967	3.422	Jahr 1975	85
Jahr 1968	23.565		

Abb. 16: Auswanderung der spanischen Arbeitsmigranten/-innen nach Deutschland. Quelle: eigene Tabelle erstellt aus Daten des IEE; Misión Católica 1986, S. 14 in: Thränhardt 2014, S. 289 f.

Im gleichen Jahr 1961 kann eine kleine Differenz gegenüber den Daten über die „betreute“ Auswanderung, die sogenannte „migración asistida“ bei Leib und Mertins (1980) festgestellt werden, obwohl diese Daten auch aus dem IEE stammen. Hier wird eine Zahl der Auswanderung nach Deutschland von 26.800 aufgeführt⁷⁷.

Eine weitere Divergenz zur Quantifizierung stellt man auch bei Ashmann fest. Nach Ashmann gab es insgesamt in der BRD im Jahr 1961 63.169 spanische Arbeiter/-innen in Deutschland. Ein Jahr später, 1962 waren bereits 92.800 und 1963 erhöhte sich die Zahl auf 116.000 (Ashmann 1999, S. 324). Nach Leib und Mertins (1980) gab es im Jahr 1961 in Deutschland 50.976 spanische Arbeitnehmer/-innen, ein Jahr später 87.316 und im Jahr 1963 erhöhte sich die Zahl auf 117.494 (vgl. untere Abbildung 17).

Übereinstimmend ist die Tatsache, dass in den Jahren 1966/1967 die Zahl der spanischen Emigranten aufgrund der Rezession zurückging und danach wieder zunahm. Auch nach dem Anwerbestopp ging die Zahl sehr stark zurück. Nach Thränhardt ging von 1973 bis 2000 die Zahl der Spanier/-innen von 287.000 auf 129.000 zurück (Thränhardt 2014, S. 304).

Vergleicht man die obere Tabelle aus den Daten des IEE mit der unteren Tabelle von Leib und Mertins (1980), dann wird die Differenzierung von Zu- und Abwanderung sowie die Zahl der „betreuten“ und „unbetreuten“ Auswanderung deutlich. Es gilt aber zu berücksichtigen, dass die Zahl der Zuzüge und Wegzüge alle Personen umfasst, mit Ausnahme der Deutschen, die zwischen Deutschland und Spanien gewandert sind, d. h. auch Personen nichtspanischer Herkunft.

⁷⁷ IEE: Instituto Español de Emigración. Madrid 1962-1979 in: Leib & Mertins 1980, S. 196

Zu berücksichtigen gilt es auch, dass die Anzahl der in der BRD lebenden Spanier/-innen nicht übereinstimmt mit der Zahl der spanischen Erwerbstätigen. Als Grund hierfür werden die unterschiedlichen Erhebungsmethoden genannt (Leib & Mertins 1980, S. 198).

Die Zahl der betreuten Auswanderung wird in der unteren Tabelle weggelassen, da sie bereits in der oberen dargestellt wurde:

Differenzierung von Zu- und Abwanderung

Jahr	Zuzüge insgesamt	Wegzüge insgesamt	Saldo Zu-/Wegzüge insgesamt	Span. Arbeitnehmer/- innen in der BRD
1960	31.233	3.379	+27.854	9.454
1961	55.967	12.118	+43.849	50.976
1962	62.561	20.847	+41.714	87.316
1963	62.134	34.095	+28.039	117.494
1964	81.818	40.853	+40.965	144.256
1965	82.324	48.641	+33.683	180.572
1966	54.363	68.890	-14.527	185.336
1967	17.012	67.725	-50.713	129.126
1968	38.042	26.643	+11.399	111.982
1969	59.273	25.609	+33.664	135.546
1970	61.318	31.939	+29.379	165.854
1971	52.434	35.924	+16.510	183.636
1972	44.540	36.124	+8.416	183.960
1973	46.234	39.203	+7.031	179.157
1974	13.760	47.574	-33.814	158.936
1975	7.606	40.077	-32.471	129.817

Abb. 17: Differenzierung von Zu- und Abwanderung. Quelle: eigene Darstellung nach der Tabelle von Leib & Martins 1980, S. 198. Quellen: Daten des Statistischen Bundesamtes, des IEE und der BAA⁷⁸

⁷⁸ Statistisches Bundesamt: Fachserie A. Bevölkerung und Kultur. Reihe 3: Wanderungen. Jahressbände 1960-1965. Statistisches Bundesamt: Fachserie 1: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Reihe 1. S.2: Ausgewählte Strukturdaten für Ausländer 1976. Statistisches Bundesamt: Fachserie 1: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. R. 2.3. Wanderungen. Jahressbände 1977. IEE: Instituto Español de Emigración. Asistierte Emigration 1961-1978. Madrid 1962-1979. Bundesanstalt für Arbeit: Amtliche Nachrichten. Nürnberg 1960-1979.

Bis 1973 wurden durch das IEE (Instituto Español de Emigración) 1.000.000 Auswander/-innen erfasst. Das INE (Instituto Nacional de Estadística) spricht von ca. 1.900.000 Menschen, die zwischen 1960 bis 1975 ausgewandert sind. Diese letzte Zahl würde bedeuten, dass innerhalb von zwei Jahren weitere 900.000 Spanier/-innen ausgewandert wären, was sehr unwahrscheinlich erscheint. Vielmehr erscheint hierfür die irreguläre Migration als plausible Erklärung. Diese Zahl könnte auch durch die Familienzusammenführung zustande gekommen sein. Nicht nur die Zahl der spanischen Auswanderung war sehr hoch, auch die Zahl der Spanier/-innen, die zurückkehrten betrug zwischen 1962 bis 1979 ca. 1,5 Million (Kreienbrink 2004, S. 51 ff.; Leib & Mertins 1980, S. 196 ff.).

Die spanischen Arbeitsmigrant/-innen lebten und arbeiteten 1961 hauptsächlich in NRW (23.455), BW (13.435), Hessen (12.553) und Niedersachsen. (4.291) (Aschmann 1999, S. 324). Bei der vorliegenden Studie wurde daher die Wahl getroffen, die quantitative Untersuchung in drei dieser Bundesländer durchzuführen.

Am Anfang dieser Untersuchung, Ende 2011, gab es in Deutschland 105.401 Spanier/-innen⁷⁹. Nach einer Hochrechnung des Statistischen Bundesamtes auf Grundlage der Daten der Mikrozensus-Sonderauswertung gab es im gleichen Jahr ca. 154.000 Menschen mit spanischem Pass⁸⁰. Bei der ersten Zahl werden die Personen mit doppelter Staatsangehörigkeit nicht gezählt, da sie in Deutschland als Deutsche gelten (Martínez Calero & Rohloff 2014, S. 321; vgl. Abbildung 18). Hier wurde als Grundgesamtheit aller während der Untersuchung in Deutschland lebenden Spanier/-innen die Anzahl von $G=105.401$ angenommen.

In den untersuchten Bundesländern gab es am 31.12.2010 insgesamt 58.246. In NRW 32.262, BW 17.434 und Nds. 8.550⁸¹. Diese Zahl ist höher als 50 % der gesamten spanischen Population in Deutschland. Eine Anzahl von 582 Befragungen in den ausgewählten Bundesländern entspräche einer Repräsentativität von 1 % aller dort lebenden Spanier/innen. Es wurden 670 Befragungen durchgeführt bzw. ausgewertet (vgl. Kapitel 3.1).

⁷⁹ Angaben des statistischen Bundesamtes am 31.12.2010 über Ausländische Bevölkerung.

⁸⁰ Statistisches Bundesamt Deutschland 2010: www.destatis.de.

⁸¹ Statistisches Bundesamt Deutschland 2010: www.destatis.de.

Spanier/-innen in Deutschland (1960 – 2010)

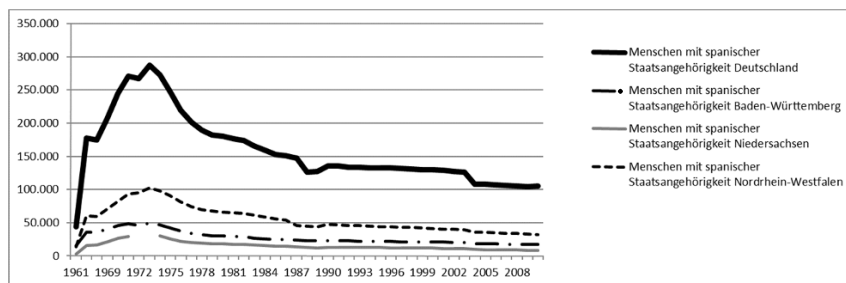


Abb. 18: Spanier/-innen in Deutschland (1960-2010). Quelle: eigene Berechnungen auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes und der Statistischen Landesämter vom 31.12.2010

Für den Zeitraum von 1972 und 1973 lagen im Landesamt für Statistik in Niedersachsen keine Daten vor. Die oben genannten Daten gewähren einen kleinen Einblick in den spanischen Auswanderungsprozess in der Zeit des Anwerbeabkommens. Die reguläre und irreguläre Emigration wird durch die unterschiedlichen Daten und Zahlen deutlich. Ebenfalls wird die Rückwanderung ab 1973 der spanischen Arbeiter/-innen deutlich. Die möglichen Rückkehrgründe werden gesondert analysiert (vgl. Kapitel 2.4.3.4).

2.4.1.4 Politische Beziehungen beider Länder

Wie die politische Lage in beiden Ländern in der Zeit des Anwerbeabkommens und ihre Beziehungen waren, ist von Bedeutung, um eventuell mögliche Auswirkungen auf das bürgerschaftliche Engagement der Spanier/-innen der ersten Generation in Deutschland nachvollziehen zu können.

Nach Beendigung der Monarchie im Jahr 1931 wurde Spanien zu einer Republik, die einige Veränderung wie die Neuverteilung der Großgrundbesitze mit sich brachte, mit dem Ziel der Ansiedlung vieler kleinerer Bauernbetriebe. Darüber hinaus wurde für die Regionen Katalonien und des Baskenlandes die Autonomie anerkannt und ihre Kultur und Sprache gefördert. Kirche und Staat wurden in der Verfassung getrennt, und das Erziehungswesen oblag nicht mehr der Kirche. Auch die Zivilehe und Scheidung wurden anerkannt. Dies alles führte in Spanien zu großen Spannungen und teilte das Land in zwei Ideologien: Die nationalistisch-katholisch-monarchistische und die republikanisch-liberal-

antiklerikale Ideologie. Es kam zum spanischen Bürgerkrieg mit dem Ergebnis, dass nach Ende dieses Bürgerkrieges Franco als Diktator an die Macht kam. Noch bestehende Oppositionen wurden entmachtet und das Wahlrecht wurde wieder abgeschafft. Der Franquismus stützte sich auf die alte konservative, militärische und katholische Tradition. Katalonien und das Baskenland verloren wieder ihre Autonomie, und ihre Kultur und Sprache wurden unterdrückt bzw. verboten. Die Adligen und Großgrundbesitzer erhielten ihre Länder wieder zurück und die Kirche ihre Vorrechte über das Bildungswesen. Auch Zivilehe und Scheidung waren wieder untersagt (Romano-García 1995, S. 468 f.).

Während des spanischen Bürgerkrieges halfen nicht nur die Sowjets mit einer Milliarde Mark den Republikanern, auch Italien half den Nationalisten ebenfalls mit einer Milliarde Mark. Deutschland half ebenfalls den Nationalisten mit 500 Millionen Mark und der deutschen „Legion Condor“. Diese bombardierte und zerstörte die baskische Stadt Guernica. Durch diese Unterstützung gewann Franco den Bürgerkrieg, obwohl die Mehrheit der Bevölkerung für eine Republik war.⁸² Nach dem Bürgerkrieg war Spanien wirtschaftlich und politisch isoliert und die Auswanderung wurde verboten⁸³, da alle Arbeitskräfte für den Wiederaufbau des eigenen Landes gebraucht wurden. Nachdem das Deutsche Reich Franco geholfen hatte, wollte Hitler während des zweiten Weltkrieges die Unterstützung von ihm, wobei Franco sich aber nicht in den Krieg hineinziehen ließ, sondern Hitler mit der „Blauen Division“ unterstützte.⁸⁴ Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Auswanderungsgesetz von 1924⁸⁵ wieder in Kraft gesetzt. Der Staat behielt sich allerdings das Recht vor, in den Migrationsprozess einzugreifen⁸⁶ (Kreienbrink 2004, S. 55).

Deutschland war nach dem Zweiten Weltkrieg zum großen Teil zerstört und nach dem Tod von Hitler durch die Alliierten besetzt. Millionen Flüchtlinge und Vertriebene kamen aus dem Osten und im Jahr 1946/1947 gab es eine „Winterkrise“ verursacht durch einen sehr kalten Winter und gleichzeitig einen Engpass bei der Kohleförderung. In dieser Krise, als alle Kohlevorräte verbraucht waren, bekam die deutsche Bevölkerung große Unterstützung durch die Briten und

⁸² Quelle: Spiegel 1969, S. 100 f.

⁸³ Dekret vom 01.08.1941, IEE, Legislación española de la emigración (1936-1964), Madrid 1965, S. 21-24, in: Kreienbrink 2004, S. 55

⁸⁴ Franco schickte 47.000 Freiwillige, die unter der Wehrmacht in Russland kämpften (Spiegel 1969, S. 101).

⁸⁵ Ley de Emigración (texto refundido de 1924) vom Dezember 1924, in: Compilación de las disposiciones, S. 560-579 In: Kreienbrink 2004, S. 55

⁸⁶ Erlaß vom 29. März 1946 in IEE, Legislación Española de Emigración, S. 28-32 in: Kreienbrink 2004, S. 55

die USA (Benz 2005)⁸⁷.

Von 1945 bis 1990 war der Ost-West-Konflikt ein Merkmal der Weltpolitik. Die Aufteilung Berlins und die Entstehung beider neuer Staaten, BRD und DDR, waren Ergebnisse dieses Konfliktes und zeigten die existente Rivalität zwischen der UdSSR und den USA, zwischen Kommunismus und den westlichen Demokratien. Die westlichen Alliierten betrieben nach dem Zweiten Weltkrieg die Entnazifizierung und drängten auf die Konstitution einer demokratischen Verfassung für Westdeutschland. Erst als Anfang der 90er Jahre das sowjetische Herrschaftssystem in Ost-Europa zusammenbrach, die Sowjetunion sich auflöste und die GUS (Gemeinschaft Unabhängiger Staaten) gegründet wurde, wurde der Ost-West-Konflikt von der Mehrheit für beendet angesehen (Görtemaker 2005)⁸⁸.

Die westdeutsche Spanienpolitik bewegte sich in der Nachkriegszeit in einem Spannungsfeld zwischen alter Verbundenheit während des Weltkrieges und neuen Misstrauen gegenüber dem Franquismus. Lehmann bezeichnet sie wie folgt:

„Die westdeutsche Spanienpolitik war in den 50er-Jahren eine Gratwanderung zwischen der antikommunistisch motivierten Partnerschaft mit Madrid, in der sich die Bundesrepublik im Hinblick auf die NS-Vergangenheit gewissermaßen in einem geschützten Raum bewegen konnte, und einer Umwelt, die eine durch das Bündnis zwischen Hitler und Franco belastete deutsch-spanische Verbindung überwiegend mit Skepsis begleitete. Beide Staaten mussten nach 1945 ihr Verhältnis zueinander grundlegend neu ordnen“ (Lehmann 2006, S. 219 f.).

Aschmann erklärt sich die Beziehungen zwischen beiden Ländern bzw. die Bemühungen Deutschlands um Spanien so, dass die Regierung Adenauers das Franco-Regime als autoritär und nicht als faschistisch betrachtete und daher keinen Grund sah, die Annäherung an Spanien nicht voranzutreiben. Wenn man es mit den Systemen von Hitler und Mussolini vergleichen würde, handelte sich bei Franco's Regime nach damaliger Auffassung nicht um Faschismus. (Aschmann 1999, S. 444). Muñoz Sánchez bezeichnet die Haltung Deutschlands gegenüber Spanien aufgrund der herrschenden Diktatur zum Teil als ablehnend. Als Beispiel dieser Ablehnung stand das Verbot der SPD, die seit 1949 ihren Mitgliedern nicht erlaubte, Kontakt mit Spanien aufzunehmen (Muñoz Sánchez 2013, S. 16).

Spaniens Solidarität mit Deutschland zeigte sich durch ihre Außenpolitik. Spanien vertrat die Interessen der Wiedervereinigung der BRD mit der DDR, da die Spanier/-innen das Gefühl eines getrennten Landes gut nachvollziehen konnten, weil sie es durch die Besetzung während des Bürgerkrieges durch die

⁸⁷ Benz 2005, In: www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossiernationalsozialismus/39602/infrastruktur-und-gesellschaft. Aufgerufen am 04.10.14.

⁸⁸ Görtemaker 2005, in: www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39613/der-beginn-der-bipolaritaet. Aufgerufen am 04.10.14)

Sowjetunion kannten. Das spanische Regime betrachtete ein vereinigtes Deutschland nicht, wie andere europäische Länder, als Bedrohung, sondern eher als eine große Belastung für Europa und nannte die vom DDR-Regime unter Walter Ulbricht im August 1961 errichtete Mauer „die Mauer des Schams“, um ihre Haltung gegen dieser Spaltung kund zu tun. Diese Solidarität mit Deutschland kann man allerdings auch mit dem Aspekt begründen, dass Spanien außerdem während des Bürgerkrieges, unter anderem durch die deutsche Legion Condor, Unterstützung von Hitler bekam (Sanz Díaz 2007, S. 138 ff.).

Die Bundesrepublik Deutschland hatte ebenfalls großes Interesse, die Beziehung zu Franco-Spanien gut zu pflegen, u. a. weil Spanien im Gegensatz zur BRD Mitglied in der UNO war, und weil Spanien außerdem sehr gute Beziehungen zu Lateinamerika und der arabischen Welt hatte. Tatsächlich agierte Spanien bei der Generalversammlung der UNO immer als Befürworter für die Aufnahme Deutschlands in der UNO. Als Gegenleistung zahlte Bonn 1962 Geld an Spanien für die Veteranen und die Familien der Gefallenen der „Division Azul“ (ebd., S. 143 f.).

Die Autarkie und die Isolierung Spaniens wurden durch ein Abkommen über eine Zusammenarbeit zwischen Madrid und Washington im Jahr 1953 und durch den Beitritt Spaniens zwei Jahre später bei den Vereinten Nationen beendet. Spanien wurde ab dann stärker in die Weltwirtschaft eingegliedert. Mit dem Beitritt Spaniens zu den Vereinten Nationen wurde gleichzeitig ein neuer Weg für die Beziehung zu Deutschland eröffnet. Spanien zahlte der BRD das in spanischen Banken liegende Vermögen des dritten Reiches zurück, was es 1945 konfisziert hatte. Das Anwerbeabkommen wurde 1960 unterschrieben (Muñoz Sánchez 2013, S. 14).

Im Februar 1962 beantragte Spanien die Eröffnung der Beitrittsverhandlungen mit der EWG. Grund für den Antrag Spaniens war ein erwartetes Profitieren bezüglich seiner Exporte und der Aufbau von Beziehungen zu den Ländern der Wirtschaftsunion. Der Antrag wurde abgelehnt, worauf die Arbeitnehmer/-innen in den Industriestädten Spaniens auf die Ablehnung mit Streiks reagierten. In Deutschland nahmen auch über 8.000 Spanier/-innen an Protesten und Demonstrationen teil (ebd., S. 22). Hier gibt es einen Hinweis auf das hohe bürgerschaftliche Engagement der in Deutschland lebenden und arbeitenden Spanier/-innen, das sich durch politische Partizipation in Form von Protesten und Demonstrationen zeigt. Als eine Form der politischen Partizipation wurden hier eigene Interessen und die des Heimatlandes durch Protestes und Demonstrationen vertreten.

Anfang der 60er-Jahre veränderte sich die bis dahin praktizierende negative Politik der SPD gegenüber Spanien. Durch das Engagement eines ihrer Mitglieder,

Fritz Baade, wurde die SPD im Jahr 1963 aufgeklärt und unterrichtet, dass Spanien sich in einem Modernisierungsprozess befände und es durch die Auslandsinvestitionen, den Tourismus, den Export und die Überweisungen der spanischen Arbeiter/-innen aus dem Ausland schnell das Niveau von West-Europa erreichen würde. Während die SPD ihre negative Haltung aufgab, kam es innerhalb der politischen Führung in Spanien im gleichen Jahr zu einem Generationswechsel. Die neue Generation wollte die Öffnung Spaniens zur Welt erreichen (ebd., S. 21 ff.). Ein Jahr später wurde nochmals der Wunsch von Spanien geäußert, die Verhandlungen für die Aufnahme in die EWG zu eröffnen. Diesmal war die SPD auch Befürworter (ebd., S. 25 f.).

In Deutschland ging im gleichen Jahr die Adenauer-Ära zu Ende. Anfang 1967 wurden erst die Gespräche über den Beitritt Spaniens in der EWG eröffnet, wobei die seit 1966 regierende große Koalition (CDU/CSU und SPD) das Vorhaben befürwortete. Die sozial-liberale Koalition beschloss 1970, Spanien auf die Liste der Entwicklungsländer zu setzen. Die Gründe für die Entscheidung hatten mit eigenen Interessen Deutschlands zu tun. Es ging um den Zugang zu deutschem Privatkapital und die Gewährung von Krediten zur Modernisierung des Landes. Mitte der 70er Jahre wurde Spanien das 7. Land weltweiter deutscher Investitionen (ebd., S. 45 ff.).

Gleichzeitig gab es in Spanien durch die Diktatur viele Unruhen. Ab 1967 reagierte Spanien auf Proteste und auf den baskischen Terrorismus (ETA) mit harten Repressionen, so dass der Antifrankismus in Europa lauter wurde und in Deutschland Gruppen innerhalb der linken Parteien eine härtere Politik gegenüber dem Franco-Regime forderten. Die deutsche Regierung setzte aber auf den Nachfolger Francos, Prinz Juan Carlos. Der Prinz hatte Willy Brandt⁸⁹, der seit 1969 als erster sozialdemokratischer Bundeskanzler regierte, sein Vorhaben mitgeteilt, Spanien in eine Demokratie umzuwandeln. Deutschland lehnte daher ab, Spanien bei den neuen Verhandlungen des Abkommens zwischen Spanien und der EWG im Jahr 1973 politische Bedingungen zu stellen und das Land zu verurteilen (ebd., S. 48 f.).

Wie bereits dargestellt, war die Diktatur der Grund dafür, dass die europäischen demokratischen Länder, die Aufnahme Spaniens in der EWG ablehnten. Sie übten aber keinen Druck auf Spanien aus, da sie daran glaubten, Spanien befände sich auf dem Weg zur Demokratie. Die Beziehung zwischen Deutschland und Spanien während der Zeit der großen Koalition mit Kiesinger und der SPD-Regierung mit Willy Brandt war widersprüchlich. Einerseits wurde die Anti-Franco-Haltung als nicht gerecht angesehen, andererseits wurde mehr

⁸⁹ Bis 1974 war Willy Brandt Bundeskanzler. Der Anwerbestopp fiel unter seiner Regierungszeit.

Druck von Seiten der westlichen Länder auf das Franco-Regime gewünscht (ebd., S. 50 f.). Sogar die spanische Opposition wünschte sich mehr Druck von der deutschen SPD auf das Franco-Regime. Die deutsche SPD blieb trotzdem der Verbündete Spaniens in Europa und trug „im hohen Maß dazu bei, dass die spanischen Sozialisten nicht den Mut und die Hoffnung auf die Zukunft verloren“ (Muñoz Sánchez 2013, S. 52).

Die politische Lage Spaniens während des Franco-Regimes brachte viele Bewegungen, Streiks und Proteste der Spanier/-innen in ganz Europa in den 60ern Jahren mit sich. Diese Tatsache zeigt die hohe politische Partizipation der Spanier/-innen, nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb des Heimatlandes. Nicht nur die Anti-Franco-Haltung, auch die Solidarität mit den politisch gefangenen Spanier/-innen zeigen trotz Auswanderung, eine große Verbundenheit und ein großes Interesse an der politischen Situation Spaniens. Zwischen Frühjahr 1963 und Juni 1967 gab es in Deutschland 23 Streiks, 12 Produktions-Stilllegungen bzw. Proteste, 84 Demonstrationen und 15 Meetings (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 171). Der Kampf zur Erhaltung ihrer Kultur und Rechte als Migranten/-innen war ein weiterer Grund der Proteste und Demonstrationen (ebd., S.173). Die Wichtigkeit für die Spanier/-innen in Deutschland, sich für die Erhaltung der Kultur und Sprache einzusetzen, wird in dem Interview mit Arzoz bestätigt.⁹⁰

Auch gegen die vorherrschenden Arbeits- und Wohnbedingungen gab es beispielhafte Aktionen wie die Streiks von 1971 in der Metallindustrie in Baden-Württemberg. Im Jahr 1973 gab es sogar wegen Diskriminierung am Arbeitsplatz und wegen zu niedriger Löhne Streiks. Diese Streiks fanden außerhalb der Gewerkschaft, da sie nicht angemeldet waren, statt (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 178 f.).

Bereits zwei Jahre nach dem Inkrafttreten des Anwerbeabkommens fingen die politischen Proteste und Streiks in Spanien an. Diese Anti-Franco-Bewegung in Spanien brachte Solidarität bei den spanischen Migranten/-innen mit sich. In Mai 1962 gab es in Frankfurt, Bonn und Hamburg Kollekte und Demonstrationen zur Unterstützung der Streikenden in Spanien. Als der Kommunist Julián Grimau 1963 verhaftet, gefoltert und erschossen wurde, stand ganz Europa unter Schock. Ab dem Zeitpunkt der Verhaftung gab es schon Demonstrationen und Meetings und nach der Erschießung entstand eine sehr starke Anti-Franco-Regime-Bewegung. In Deutschland bzw. in Europa zeigten die Spanier/-innen diese Solidarität und Anti-Franco-Haltung bis zum Ende des Franco Regimes (ebd., S. 184 ff.). Nach der Erschießung von Grimau wurde das „Tribunal de Orden

⁹⁰ Interview mit Arzoz am 18.06.2014 in Remscheid. Im Anhang dieser Studie.

Público“ (TOP) konstituiert. Es handelte sich um eine gerichtliche Instanz, die für die politische Unterdrückung zuständig war und diese unterstützte (ebd., S. 186 f.). Eine weitere Eskalation der politischen Lage Spaniens gab es drei Monate nach dem Besuch des Bundeskanzler Kiesinger im Oktober 1968, als Franco am 24. Januar 1969 den Ausnahmezustand verhängte. Dieser Tag wird in Spanien „der Schwarze Tag“ genannt. Es war das erste Mal seit Ende des spanischen Bürgerkrieges, dass ein Bundeskanzler nach Spanien reiste, um über Frieden und Freiheit zu sprechen. Einige Konsequenzen dieses Ausnahmezustandes waren, dass das Franco-Regime das Recht beanspruchte, die Menschen zu deportieren, Presse, Funk und Fernsehen vorzuzensurieren, Wohnungen und Häuser ohne richterliche Ermächtigung zu durchsuchen und die Beschlagnahmung von Werten vorzunehmen. Schriftstücke aus dem Ausland wurden entfernt. Lehrer mussten sich verpflichten, Studentenunruhen zu melden und Versammlungen zu verhindern. Die bereits vorhandene Kluft zwischen den Traditionalisten und den Liberalen wurde tiefer.⁹¹ Die Reaktion des Volkes auf den Ausnahmezustand zeigte sich in Form von Studentenrevolten, Protesten und Demonstrationen von Priestern und Intellektuellen, sowie in dem Widerstand der Basken und der Katalanen. Die Arbeiter blieben den staatlichen Gewerkschaften fern und wechselten zu den „illegalen“ Gewerkschaften über, und die Städte Madrid, Barcelona und San Sebastián forderten ein Statut für politische Gefangene. Es wurde, so der Bericht des Spiegels, trotzdem nicht viel ausgerichtet, da die Menschen zu schlecht organisiert und gut zu kontrollieren waren.

Vielen Spanier/-innen war der Grund für den Ausnahmezustand nicht klar: „Wir haben nicht die geringste Ahnung, warum die Regierung den Ausnahmezustand verhängt hat, und wir verstehen es auch nicht“ (Tierno Galván 1969, S. 97)⁹².

Der Grund für den Ausnahmezustand lag, so die katholische Zeitung „Ya“, in der Angst der Generäle, beim Tod Francos die Macht über das Land zu verlieren. Zu diesem Zeitpunkt kursierten Gerüchte, Franco sei krank⁹³.

Die Unruhen in Spanien und die Proteste der Spanier/-innen ließen, wie aus den folgenden Beispielen ersichtlich wird, nicht nach: Im Jahr 1970 gab es einen Prozess, den „Burgos Prozess“, bei dem einige ETA⁹⁴-Militante zum Tode verurteilt werden sollten. Die Spanier/-innen in Deutschland protestierten vor den

⁹¹ Quelle: Spiegel 1969, S. 94f.

⁹² Prof. Tierno Galván, Theoretiker der illegalen sozialistischen Partei. In: Spiegel 1969, S. 97.

⁹³ Quelle: Spiegel 1969, S. 97f.

⁹⁴ ETA: Euskadi Ta Askatasuna (auf Baskisch: für Baskenland und Freiheit) ist eine marxistisch-leninistische, separatistische baskisch-nationalistische Untergrundorganisation. Sie wurde 1959 als Widerstandsbewegung gegen die Franco-Diktatur gegründet (Zit. wikipedia.org, aufgerufen am 29.09.2014).

Franco-Konsulaten und sammelten Unterschriften. Im gleichen Jahr töteten Polizisten drei Arbeiter während eines Streiks in Granada. Ein Jahr später, 1971, wurde ein Militanter der Gewerkschaft CCOO (Comisiones Obreras) durch die Guardia Civil⁹⁵ erschossen, als er Flugblätter verteilte, um einen Streik in Baubereich zu organisieren. Ein Arbeiter wurde in Barcelona während eines Streiks bei SEAT ebenfalls erschossen und 1972 wurden zwei weitere Streikende in La Coruña erschossen. Ein Jahr später wurden zehn leitende Mitglieder der CCOO verhaftet und verurteilt. Bis Ende der Franco-Regierung wurden einige Todesurteile vollstreckt. Das nach der Erschießung von Grimau konstituierte Tribunal de Orden Público (TOP) verurteilte zwischen 1963 bis 1977 fast 9.000 Menschen (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 186 f.).

In Deutschland waren die spanischen Migranten sehr aktiv, vor allem die spanischen Frauen. Sie protestierten gegen die Verhaftungen und Erschießungen und solidarisierten sich mit den Streikenden. Die Frauen veranstalteten Verlosungen, kochten Paellas, organisierten „cenas populares“ und vieles mehr, um Geld für die Familie der Gefangenen und der Streikenden zu sammeln (ebd., S. 190).

Die große Partei der Emigranten war die Spanische Kommunistische Partei: Partido Comunista Español (PCE). Diese Partei hatte 1967 in Deutschland bereits 627 Mitglieder. Bis 1972 stieg die Zahl auf 814 aufgeteilt in 44 lokale Organisationen (ebd., S. 191 ff.).

Die Katholischen Organisationen protestierten ebenfalls. Als Beispiel ist die Caritas zu erwähnen, die mit Sachgütern und anderen Mitteln unterstützte. Die JOC-Organisation⁹⁶: war ebenfalls sehr aktiv und kämpfte gegen die Gewalt des Franco-Regimes. Ende der 60er Jahre gab es 26 JOC-Gruppen in Deutschland. Die JOC-Organisation gab 1961 eine Zeitung „Avanzada“⁹⁷ heraus, mit dem Ziel, die spanische Jugend über ihre Rechte zu informieren. Sie veranstaltete Ausflüge, nahm Kontakt mit den Gewerkschaften auf, half bei Behördengängen und nahm an den Protesten gegen Franco teil. 1967 wurde die Zeitung wegen mangelnder finanzieller Mittel eingestellt. Die JOC und die katholischen Organisationen waren sich im Kampf für die Rechte der Migranten/-innen und gegen den Franquismus einig. Auch sie setzten sich stark für die Bildung und die Erhaltung der Muttersprache ein. Die große spanische sozialistische Partei, die PSOE (Partido Socialista Obrero Español), wurde durch die deutsche Partei SPD unterstützt. Die

⁹⁵ Die Guardia Civil ist eine spanische paramilitärisch ausgerichtete Polizeieinheit. Unter Franco wurde sie als Repressionsinstrument gegen politisch Andersdenkende genutzt (http://de.wikipedia.org/wiki/Guardia_Civil, aufgerufen am 29.09.2014).

⁹⁶ Die JOC-Organisation: Juventud Obrera Cristiana bzw. Jugend Arbeiter christliche Organisation.

⁹⁷ Avanzada: heißt „Forgeschrittene“. JOC- spanische Zeitung für Jugendliche (ab1961)

spanische „illegale“ sozialistische Gewerkschaft UGT⁹⁸ (Union General de Trabajadores) wurde durch die deutsche Gewerkschaft DGB ebenfalls unterstützt (ebd., S. 195 ff.).

Ende der 60er-Jahre waren die Spanier/-innen zusammen mit den Griechen die politisch-aktivsten Arbeitsmigranten (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 254).

In der vorliegenden Studie wurde nach dem bürgerschaftlichen Engagement gefragt. Die Indikatoren wurden in Mitgliedschaft in der Gewerkschaft, ehrenamtliche Tätigkeiten, Mitgliedschaft in einer Partei, in Vereinen, Wahlbereitschaft, Interesse an der politisch-ökonomischen Situation Spaniens und an Kenntnissen über die politischen Parteien festgestellt. Auch wenn die spanischen Arbeiter/-innen der ersten Generation in den spanischen oder deutschen politischen Parteien kaum vertreten waren⁹⁹, auch wenn in der durchgeführten Befragung nicht konkret nach der Teilnahme an Streiks, Demonstrationen und Proteste gefragt wurde, wurde die Solidarität der Spanier/-innen mit der in Spanien lebenden Bevölkerung und die Einigkeit gegen das Franco-Regime in den durchgeführten Befragungen, den Experteninterviews und in der Literatur immer wieder bestätigt.

Die Tatsache, dass die SPD der spanischen sozialistische Partei, die deutsche Gewerkschaft DGB die spanische Gewerkschaft UGT und die katholischen Organisationen die spanischen Migranten unterstützten, zeigt die Einigkeit darüber, dass das Franco-Regime mit all den Repressalien nicht hinzunehmen war. Ebenfalls waren die Spanier/-innen im Kampf um die eigenen Rechte als Migranten/-innen in Deutschland sehr aktiv. Dieser Aktivität bzw. diesem Kampfgeist ist es augenscheinlich mitunter zu verdanken, dass die Integration ihrer Kindern in das deutsche Schulsystem gelingen konnte.

Auch kann festgehalten werden, dass in der gesamten spanischen Bevölkerung im In- und Ausland durch die konfliktreiche Umbruchphase während dem Ende der Franco-Diktatur eine hohe politische Sensibilisierung und Mobilisierung stattgefunden hat, welche sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch in dem hohen bürgerschaftlichen Engagement der Spanier/-innen in Deutschland niederschlagen hat.

⁹⁸ Heute ist die sozialistische Gewerkschaft mit marxistischer Prägung, UGT, die Mitgliedstärkste Gewerkschaft in Spanien. Es folgt die kommunistische Gewerkschaft CC.OO. (<http://de.wikipedia.org/> aufgerufen am 29.09.2014)

⁹⁹ Interview mit Romano-García am 30.05.2014 in Münster. Im Anhang dieser Studie

2.4.1.5 Ökonomische Beziehungen beider Länder

Um die sozioökonomischen Beziehungen zwischen Spanien und Deutschland in der Zeit des Anwerbeabkommens zu erläutern, ist auch hier ein Rückblick auf die wirtschaftliche Lage Spaniens und Deutschlands ab Ende des spanischen Bürgerkrieges bzw. des zweiten Weltkrieges bis Ende des Anwerbeabkommens 1973 vonnöten. Die Gründe der immensen spanischen Auswanderung nach Europa, insbesondere nach Deutschland, sollen aus der wirtschaftlichen Perspektive betrachtet werden.

Wie bereits erwähnt, war die spanische Wirtschaftslage nach dem Bürgerkrieg sehr schlecht, da es u.a. kaum Infrastruktur und eine hohe Arbeitslosigkeit gab. Das Ziel von Franco war von Anfang an, die spanische Wirtschaft wieder zu beleben, allerdings in autarkischer Form. Spanien bekam bereits im Jahr 1950 zum Wiederaufbau des Landes aus dem Marshall-Plan finanzielle Hilfe in Höhe von 100 Millionen Dollar¹⁰⁰. Im gleichen Jahr wurde auch ein Handelsabkommen zwischen Deutschland und Spanien in Höhe von 40 Millionen Dollars unterschrieben. Das Abkommen sah einen wirtschaftlichen Austausch zwischen den beiden Ländern vor. Deutschland sollte chemische Produkte, Maschinen und Autos exportieren, während Spaniens Exporte vor allem Produkte aus dem Agrarsektor betrafen. Durch die ungleiche industrielle Entwicklung beider Länder verschuldete sich Spanien noch mehr (Ruiz Escudero 2007, S. 135 f.). Drei Jahre später 1953, wurde ein Stützabkommen mit den USA über technische Anordnungen und wirtschaftliche Neuordnungen beschlossen. Die Währung sollte stabilisiert, ein fester Wechselkurs eingerichtet und die gesamte finanzielle Lage Spaniens verbessert werden. Letztlich wurde Spanien 1955 in die UNO aufgenommen (Muñoz Sánchez 2013, S. 14). Im Jahr 1958 wurde eine Vereinbarung zwischen Deutschland und Spanien über die Auswirkungen des zweiten Weltkrieges und über die Wiederherstellung gewerblicher Schutzrechte getroffen. Spanien hatte zum Teil industrielles und kommerzielles deutsches Vermögen beschlagnahmt und für sich beansprucht. Diese Vereinbarung regulierte die deutschen Güter in Spanien und eröffnete eine neue Etappe der Beziehungen beider Länder (Ruiz Escudero 2007, S. 137).

Franco versuchte bis 1959 die totale ökonomische Unabhängigkeit vom Ausland zu erreichen und Spanien war bis zum genannten Jahr ein stark autark ausgerichtetes Agrarland. Aufgrund aber von Nahrungs- und Rohstoffknappheit scheiterte die Franco-Politik der Autarkie. Im gleichen Jahr wurde ein Stabilitätsplan beschlossen, der einen wirtschaftlichen Aufschwung mit sich

¹⁰⁰ Quelle: Spiegel 32 vom 1950, S. 20.

brachte (Schaper 2006, S. 20 ff.). Dank des Stabilisierungsplans von 1959 erhöhten sich die Zuwachsraten der Exporte und dadurch besserte sich die Zahlungskraft Spaniens (ebd., S. 136). Ein wichtiger Aspekt dieses Planes war die Liberalisierung der Wirtschaft. Durch diese Liberalisierung wurden die Löhne gesenkt und die Arbeitslosenzahl stieg. Die Auswanderung wurde als Möglichkeit für wirtschaftliche Erträge und als Entlastung des spanischen Arbeitsmarktes gesehen (Kreienbrink 2004, S. 60).

Ende der 50er-Jahren entwickelte sich der Tourismus in Spanien zu einer wichtigen Einnahmenquelle (Bernecker 1984 in: Schaper 2006, S. 27). Der enorme Anstieg des Tourismus wird durch folgende Zahlen deutlich: 1955 reisten 1,5 Millionen Touristen in das Land ein. 1960 waren schon 6 Millionen, 1971 vervierfachte sich die Zahl auf 27,1. Zwei Jahre später, 1973 kamen 35 Millionen Touristen nach Spanien, so viele wie die spanische Einwohnerzahl. 1978 waren es sogar 40 Millionen (Martínez Calero & Rohloff 2014, S. 330). Nicht nur das Straßennetz und der Flugverkehr profitierten von dem Tourismus, das Baugewerbe ebenso, sowie auch die Zahl der Arbeitsplätze. Spanien schaffte es aber trotz der Einnahmen aus dem Tourismus und der Devisen der spanischen Emigranten nicht, genügend Arbeitsplätze zu erzeugen. Die Emigration wurde nun zur Weiterentwicklung der spanischen Wirtschaft als notwendig erachtet (von Breitenbach 1978, S. 15). Romano García beschreibt, wie die Überweisung der Emigranten/-innen seit den 50er Jahren zu der wichtigsten Einnahme Spaniens wurde (Romano-García 1995, S. 471).

Während der Zeit des Anwerbeabkommens befand sich Spanien in einer gesellschaftlichen Umbruchphase. Die Folgen der angestrebten Autarkie Francos hatten einen Anstieg der Arbeitslosigkeit, die Senkung des Lebensstandards und einen Forschungs- und Entwicklungsstillstand mit sich gebracht. Die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Spanien waren einerseits durch die hohe Verschuldung und die knappen finanziellen Möglichkeiten Spaniens und andererseits durch das stark exportorientierte Industrieland Deutschland schwierig. Hinzu kam die Tatsache, dass zwischen 1960 und 1970 in Spanien viele Menschen vom Land in die Stadt emigrierten und dies eine Landwirtschaftskrise verursachte, da Spanien ein Agrarland war¹⁰¹.

Einen starken Aufschwung erfuhr Spanien aber in der Stahlproduktion, die von 1960 bis 1976 von 1,9 Millionen- auf 11 Millionen Tonnen wuchs. Spanien wurde die sechstgrößte schiffbauproduzierende Nation der Welt. Trotzdem fehlte

¹⁰¹Der Spiegel gab im Jahr 1977 einen Artikel über „Das spanische Wunder“ heraus. Darin wird von ca. 3 Millionen Spanier/-innen, die als „Gastarbeiter/-innen“ nach Europa auswanderten, berichtet. Diese Zahl am einem Viertel der erwerbsfähigen, spanischen Bevölkerung gleich (Spiegel 1977, S. 116ff.).

es dem Land an Technologien, die in Ausland eingekauft werden mussten. Auch das notwendige Knowhow war selten vorhanden, zudem fehlten Sicherheitsvorrichtungen und Maßnahmen zur Arbeitssicherheit¹⁰².

1962 gab es in Spanien eine Regimekrise, ausgelöst nicht nur, wie bereits erwähnt, durch die Verletzung der Grundrechte, sondern auch durch die unterschiedliche Mittelverteilung je nach Wirtschaftskraft der Region (Bernecker 2011, S. 160 f.). Sieben Jahre später gab es nochmals eine weitere schwere Krise. Grund war diesmal ein Finanz- und Spekulationsskandal „Matesa“. Das Unternehmen Matesa¹⁰³ veruntreute mehrere Milliarden Peseten, indem es das Geld, welches es von einer staatlichen Bank für den Absatz eines bestimmten Textilproduktes bekommen hatte, ins Ausland transferierte.

Die Anwerbeverträge waren ein Bestandteil des Nationalen Entwicklungsplans: „Aus dem Zusammenhang von Bevölkerungswachstum und Schaffung von neuen Arbeitsplätzen wurde eine wünschenswerte jährliche Auswanderung errechnet“ (Kreienbrink 2004, S. 60).

Das Institut Español de Emigración errechnete bis 1972 ca. 80.000 Menschen jährlich, die auswandern sollten (IEE Hrsg. 1959, S. 90). Zwischen 1960 und 1973 kamen insgesamt 600.000 spanische Arbeitskräfte nach Deutschland (Muñoz Sánchez 2004, S. 4). Hierzu wurde bereits im Kapitel 2.4.1.3 „Quantifizierung der spanischen Ein- und Auswanderung“ berichtet.

Auch wenn im Jahr 1960 das Gesetz zur Grundlage der Auswanderung erlassen wurde, im Jahr 1962 das Gesetz um die Ordnung der Auswanderung bzw. zum Schutz der Auswanderer in der Vorbereitungsphase, während des Transportes, im Ausland und bei der Rückführung, ergänzt wurde, wurde neun Jahre später, im Jahr 1971, eine neue Fassung des Gesetzes von 1962 erlassen, das eine umfassendere Betreuung der Emigranten gewährleisten sollte. Grund für die neue Fassung des Gesetzes war, dass die Betreuung der spanischen Emigranten als unzureichend bewertet wurde. Die spanische Regierung sei mehr an den Einnahmen durch die Emigranten, sogenannten „Remissen“, interessiert als an ihrer Rückkehr (Cazorla Pérez 1981; Kreienbrink 2004, S. 65).

Die spanischen Arbeiter/-innen sollten im Ausland die gleiche Rechte wie die einheimischen Arbeiter im Aufnahmeland haben. Die Bemühungen um den Erhalt der Verbindungen nach Spanien insbesondere um die Erziehung und Bildung der Kinder, sollten verstärkt und die Rückkehr und Wiedereingliederung erleichtert und unterstützt werden. Erst drei Jahre nach Ende der Diktatur im Jahr 1978 wurde durch Art. 42 in der Spanischen Verfassung „Constitución Española“ ein besonderer Schutz für die wirtschaftlichen und sozialen Belange der spanischen

¹⁰² Der Spiegel berichtete über einen europäischen Rekord von Arbeitsunfällen (Spiegel 1977, S. 116ff).

¹⁰³ Matesa: Maquinaria Textil del Norte S.A.

Arbeiter/-innen im Ausland und deren Rückkehr erlassen (Kreienbrink 2004, S. 64 ff.).

Der Frage nach den Gründen für die deutschen finanziellen und technischen Hilfen an Spanien geht Carlos Sanz Díaz in seinem Artikel „La ayuda al desarrollo de la República Federal de Alemania a España (1956-1970)“¹⁰⁴ genau nach. Wie bereits im Kapitel 2.4.1.4 über die politische Beziehungen beider Länder erwähnt, wurde 1956 Spanien als ein unterentwickeltes Land in das technische und finanzielle Hilfsprogramm der BRD aufgenommen. Sanz Díaz sieht einen Zusammenhang für diese Unterstützung in den Interessen der USA und in ihren Beziehungen mit der BRD. Die USA hatte ein Interesse daran, die Entwicklungsländer zu unterstützen, um den Kommunismus einzudämmen. Sie waren davon überzeugt, dass Länder die wirtschaftlich und sozial unterentwickelt waren, einen fruchtbaren Boden für den Kommunismus boten. Außerdem bemühte sich die UDSSR seit 1955 gleichzeitig, den Einfluss der USA in Asien, Afrika und Lateinamerika aus entgegengesetzten Gründen zu verhindern und gewährte ebenso finanzielle Hilfen. Unter der Bundesregierung Adenauers wurde Deutschland in Europa der Vertraute der USA, welche Anfang der 50er Jahre dahingehend Druck auf Deutschland ausübten, dass unterentwickelte Länder finanziell zu unterstützen seien (Sanz Díaz 2005, S. 179 ff.).

Deutschland hatte, unabhängig von den USA, auch eigene Interessen und Motivationen, Spanien zu unterstützen. Einerseits waren sie politischer Natur, wie der Anti-Kommunismus und die Stärkung des Westens mit dem Ziel der Wiedervereinigung mit Ost-Deutschland. Andererseits wirtschaftlicher Natur, um die Exporte in den unterstützten Ländern zu stärken. Die humanitären Gründe - reiche Länder helfen armen Ländern - kamen hinzu (ebd., S. 182 f.).

Als 1956 Deutschland dem Land Spanien unter dem Motto „unterentwickelt“ technische Hilfe gewährte, gab es keine Zweifel daran, dass das Land unterentwickelt sei. Dies änderte sich aber im Laufe der 60er-Jahren, da sich Spanien rapide entwickelte. Deutschland gewährte Spanien trotzdem weiterhin finanzielle Hilfe. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die OECD Spanien in den 60ern Jahre auch als ein unterentwickeltes Land klassifizierte. Franco hatte keine Schwierigkeiten mit der Bezeichnung „unterentwickelt“. Im Gegenteil nutzte Franco diese Bezeichnung, um immer wieder nach technischer und finanzieller Hilfe zu fragen (ebd., S. 187 f.).

¹⁰⁴ Die Hilfe zur Entwicklung von der BRD an Spanien (1956-1970)

Die Unterstützung Deutschlands sah Franco als ein Mittel, die interne Situation des Landes zu kontrollieren. Er gab diese Hilfe dem Institut National der Industrie, INI¹⁰⁵.

Deutschland war damit nicht ganz einverstanden, da die Hilfe dazu dienen sollte, die Wirtschaftsbeziehungen zu öffnen und zu liberalisieren, um dort private deutsche Investitionen zu tätigen (ebd., S. 189).

Spanien bekam von Deutschland zwei Arten von Hilfen, technische und finanzielle. Die erste zielte auf Projekte zur Erhöhung der Produktivität des Landes in Form von technischer Ausrüstung und Forschung und der Zusendung von Technikern und Experten. Die zweite zielte auf die Entwicklung des Landes. Konkrete industrielle Projekte und Projekte des Tiefbaus mit Krediten zu günstigeren Konditionen als üblich sollten unterstützt werden. Die technische Hilfe in Form verschiedener Materialien und Ausrüstungen wurde an drei Institutionen vergeben, die für die berufliche Qualifizierung zur Industrialisierung des Landes notwendig und zuständig waren. Zwei weitere Projekte dienten zur Verbesserung der Versorgung mit mineralischen Rohstoffen. Das erfolgreichste von Deutschland unterstützte spanische Projekt war die Errichtung einer agronomischen Forschungsstation in Málaga.

Die finanzielle Hilfe für die Entwicklungsprojekte bestanden aus vier großen Krediten. Der erste Kredit in Höhe von 200 Millionen DM zur Schaffung von Bewässerungsflächen wurde 1962 gewährt. Eine weitere Summe von 20 Millionen DM war zur Mitfinanzierung eines Baus von zwei Stauseen vorgesehen. Die Modernisierung und Erweiterung von drei Stahlwerk-Unternehmen in einer neuen einzigen Fabrik „UNINSA“¹⁰⁶ wurde mit weiteren 55 Millionen im Jahr 1966 unterstützt. Eine vierte Summe in Höhe von 200 Millionen DM wurde für ein Hydro-Projekt investiert, um das Wasser von Inneren des Landes zum Mittelmeer zu transferieren (ebd., S. 190 ff.).

Zusätzlich zu dieser technischen und finanziellen Hilfe gewährte Deutschland Hilfe für die Ausbildung von Technikern und Facharbeitern unter den spanischen „Gastarbeitern“, damit sie bei ihrer Rückkehr die wirtschaftliche Entwicklung Spaniens unterstützen konnten. Es wurden auch Stipendien für die spanischen Studenten und Techniker in Deutschland vergeben.

Diese letzte Art von Hilfe war vom Volumen her nicht zu unterschätzen, denn es handelte sich bis Anfang 1968 um eine Summe in Höhe von 6,885 Millionen DM (ebd., S. 194 f.).

¹⁰⁵ INI, das Institut National der Industrie wurde 1941 von Franco gegründet als Träger seiner Autarkiebestrebens.

¹⁰⁶ UNINSA: Union des Siderúrgicas Asturianas S.A.

Da die Industrialisierung und das Wachstum Spaniens die Bezeichnung des „unterentwickelten Landes“ in Laufe der 60er Jahre in Frage stellte, reagierte Franco darauf und gewährte Lateinamerika 1965 eine Entwicklungshilfe in Höhe von 1.000 Millionen Dollar. Franco versuchte auch Deutschland von einer Kooperation mit Lateinamerika zu überzeugen, blieb aber erfolglos. Die Rolle Spaniens als Empfänger und Geber von Hilfe wurde sehr ambivalent betrachtet. Die deutsche Diplomatie stellte fest, Spanien sei nicht mehr ein unterentwickeltes Land und künftige Hilfen seien nur aus politischen Gründen zu gewähren. So wurden die Unterstützungen von 1966, 1968 und 1970 aus politischen Gründen gewährt, und dabei war die Stabilität Spaniens in Europa eines der politischen Argumente. Spanien bekam technische und finanzielle Unterstützung trotz der im Zeitverlauf unterschiedlich politisch orientierten deutschen Regierungen¹⁰⁷ (ebd., S. 197 ff.).

Insgesamt wurde Spanien technische Hilfe in Höhe von 6,500 Millionen DM und Entwicklungshilfe in Höhe von 475 Millionen DM gewährt, und für die berufliche Ausbildung und Qualifizierung wurde Spanien mit 6,885 Millionen DM unterstützt. Die gesamte Unterstützung belief sich auf 488,385 Millionen DM (ebd., S. 203).

Eine weitere Problematik zeichnete sich in Deutschland durch das Rotationsprinzip ab. Die Arbeitgeber klagten über die daraus resultierenden wirtschaftlichen Aspekte des Rotationsprinzips, denn sie mussten pro Arbeiter in ihre Ausbildung investieren. Die Ökonomen wiederum argumentierten damit, dass Deutschland die Unterhaltskosten dieser Arbeiter/-innen gespart hätte, sie außerdem Steuern und Versicherungen zahlten und Geld an das Heimatland sendeten (De la Torre & Sanz Lafuente 2008, S. 26 f.).

Die genaue Höhe des Geldtransfers um die Emigranten zu quantifizieren, ist schwierig, da es nicht nur offizielle Überweisungen durch die Zentralbanken gab, sondern auch durch informelle Wege. Im Fall Spaniens wurde das transferierte Kapital durch die Emigration auf 6 bis 10 % von Gesamtwert aller Importe geschätzt. Von 1970-1973 wurden die Einnahmen durch die Emigranten auf 1,1 % im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt beziffert (ebd., S. 29).

Nach Aschmann wurde der Devisentransfer zu einem sehr wichtigen Wirtschaftsfaktor für Spanien. Bei der Zahlungs- und Staatswirtschaftsbilanz wurden diese Devisen miteinkalkuliert. Im Jahre 1961 wurden in Madrid im spanischen Haushaltsplan 134,6 Millionen Dollar Einnahmen durch die Devisen einkalkuliert, im Jahr 1962 wurde die Summe auf 175,3 erhöht und für das Jahr 1963 wurden 223 Millionen US Dollar als Summe einkalkuliert. Diese Summen

¹⁰⁷Adenauer, Erhard, Kiesinger und Willy Brandt.

wurden erreicht. Eine wichtige zusätzliche Einnahmequelle wurde auch der Tourismus u.a. aus Deutschland (Aschmann 1999, S. 325).

Nach Thränhardt wurden im Jahr 1959: 59 Millionen Dollar, im Jahr 1963: 200 Millionen Dollar, 1970: 627 Millionen Dollar und 1973: 1.185 Millionen Dollar aus den gesamten Anwerbeländer nach Spanien überwiesen. Allein aus Deutschland wurden 1960: 50 Millionen DM, 1963: 250 Millionen DM, 1970: 450 Millionen DM und 1974: 700 Millionen DM überwiesen. Bis 1984 gingen sie auf 250 Millionen DM zurück (Thränhardt 2014, S. 291; Thränhardt 2005, S. 96). Diese hohen Summen erklären u. E. die Wichtigkeit der Arbeitsmigration für die wirtschaftliche Entwicklung Spaniens.

Aber auch wenn Franco die Emigration seit 1960 als ein Teil seines Modernisierungsprozesses ansah, ist die Arbeitsmigration nach Deutschland und in die anderen europäischen Länder, nicht als eine Entwicklungshilfe zu bewerten, denn diese Länder hatten ein dringendes Interesse an Arbeitskräften. Die Herkunftsländer erhielten zwar Devisen durch die Emigranten, diese verwendeten aber das meiste Geld für die Familie und ihren privaten Konsum und kurbelten somit auch die Konjunktur des Aufnahmelandes an (Meier-Braun 2000, S. 14 f.).

Daher waren die Push-Pull-Faktoren der spanischen Auswanderung nach Europa hauptsächlich wirtschaftlicher Natur, indem sich für die Regierungen beider Länder eine win-win-Situation ergab. Auch die Bevölkerungen beider Länder profitierten in ihren Beziehungen individuell voneinander, sei es durch besseres Einkommen oder auch durch neue touristische Erholungsmöglichkeiten und kulturellen Austausch.

Bezüglich möglicher Herkunftseffekte, die den Bildungserfolg oder das bürgerschaftliche Engagement der spanischen Population in Deutschland beeinflusst haben könnten, finden sich allerdings in der Rückschau auf die ökonomischen Beziehungen keine konkreten Anhaltspunkte. Eine schrittweise erfolgte Verbesserung der sozialen Lage der Spanier/-innen in Deutschland, sowie eine neue Perspektive auf Wohlstand, können allerdings durchaus Faktoren für die Entfaltung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten und für die Entwicklung einer gewissen Bildungsaspiranz darstellen.

2.4.1.6 Zur Schulpolitik beider Länder – Auswirkungen

Im vorliegenden Kapitel werden die Bildungssysteme Deutschlands und Spaniens dargestellt und zum Teil verglichen. Es geht dabei nicht nur um die Klärung des Bildungsstandes der spanischen Emigranten der ersten Generation, sondern auch um die Schwierigkeiten der Integration in das deutsche Schulsystem ihrer Kinder,

im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Entscheidungen beider Länder während der Anwerbezeit. Diese Schwierigkeiten bezüglich der Bildung bzw. Ausbildung der spanischen Emigranten und ihrer Kinder resultierten u.a. aus dem politischen gewollten "Rotationsprinzip". Einerseits sollten sie sich integrieren, andererseits sollten sie nach Spanien zurückkehren. Die schulische Situation der spanischen Kinder in den deutschen Schulen wird im Kapitel 2.5.1 genau analysiert.

Es ist bemerkenswert, dass unter den genannten Voraussetzungen die spanischen Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu den anderen Anwerbegruppen als die bildungserfolgreichste Gruppe zu betrachten ist. Eine Erklärung zum Bildungserfolg der spanischen Kinder und Jugendlichen liefern unsere empirischen Studien. Der vorausgegangene theoretische Teil dieser Studie macht aber deutlich, dass die Bildungserfolge nur multikausal erklärbar sind.

2.4.1.6.1 Zur spanischen Schulpolitik

Dieter Goetze hält fest, dass erst im 19. Jahrhundert von einem spanischen Bildungssystem mit nationaler Bearbeitung und dem Anspruch auf allgemeine Geltung gesprochen werden kann (Goetze 1996, S. 213). Spanien führte erst 1938 die Schulpflicht ein (von Breitenbach 1978, S. 135). Auf die Frage, wie sich das Bildungssystem in Spanien vor und nach der Diktatur bis zur jetzigen Zeitpunkt entwickelt hat, insbesondere auf die Zeit des Anwerbeabkommens zwischen Deutschland und Spanien (1960-1973) soll nun eingegangen werden, um mögliche Herkunftseffekte, die für die Fragestellung relevant sein könnten, zu beleuchten.

In der vorliegenden Studie wurde nach der Dauer des Schulbesuches in Spanien gefragt. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Spanier/-innen der ersten Generation, die nach Deutschland kamen, ein sehr geringes Bildungsniveau hatten bzw. Analphabeten waren (vgl. Abb. 19). Auch wenn die Anzahl der Befragten N= 109 eine geringe Anzahl ausmacht, bestätigt dies nochmals die Aussagen verschiedenen Studien (von Breitenbach 1984; Sanz Díaz 2010). Auch nach Thränhardt hatten die spanischen Emigranten den geringsten Bildungsstand im Vergleich zu den anderen Anwerbegruppen (Thränhardt 2014, S. 284).

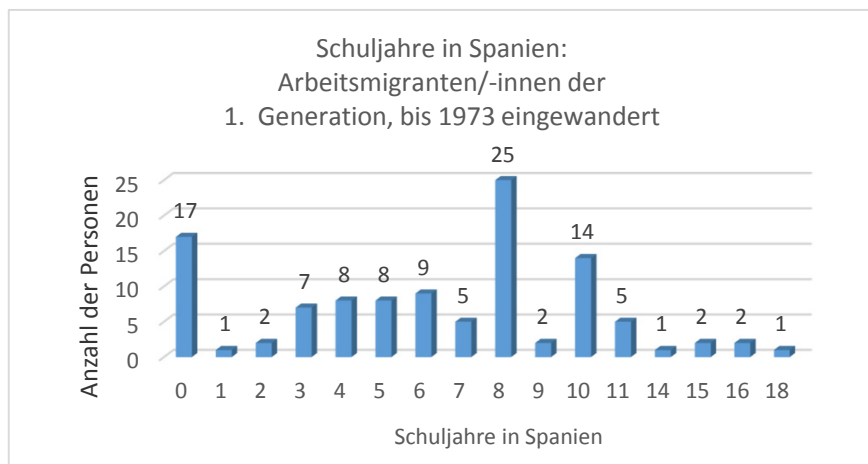


Abb. 19: Schuljahre in Spanien: Arbeitsmigranten/-innen der 1. Generation, bis 1973 eingewandert. Quelle: eigene Auswertung vorliegender Untersuchung zur Frage „Dauer des Schulbesuches in Spanien“

Es ist anzunehmen, dass bei unserer Befragung einige der befragten Spanier/-innen den Besuch der vorschulischen Einrichtungen¹⁰⁸, als Schulbesuch verstanden haben, so dass die Antwort über die Gesamtdauer des Schulbesuches häufig über 8 Jahre betragen hat. Hier ist bereits wichtig zu erwähnen, dass bis Ende 1965 die Schulpflicht nur bis zum 12. Lebensjahr 6 Jahre betrug. In Deutschland betrug die Schulpflicht im gleichen Zeitraum 8 Jahre. Vergleicht man die deutschen Schulabschlüsse mit den spanischen, hatte die Mehrheit der Spanier/-innen nicht einmal einen Hauptschulabschluss. Ab 1965 dauerte die spanische Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr, d. h., acht Jahre (Capitán Díaz 2002, S. 362 ff.).

Die Schulpflicht gab es in Spanien seit 1938, welche aber aufgrund unzureichender Schulplätze nicht überall erfüllt werden konnte (von Breitenbach 1978, S. 135). Darüber hinaus gab es keine Berufsschulen und die wenigen höheren Schulen waren privat (Romano-García 1995, S. 471).

¹⁰⁸ Nach dem spanischen Gesetz von 1945 zur „Primären Erziehung“ gab es die Möglichkeit, die „escuelas maternas“ bis zum 4 Lebensjahr und die „escuelas de párvulos“ von 4 bis 6 Lebensjahr zu besuchen. Diese waren nicht flächendeckend zu finden, sondern nur dort, wo die Nachfrage groß genug war. Aufgabe der Betreuerinnen war, die Aufsicht der Kinder und nicht die Bildung. Durch die Zunahme der Berufstätigkeit von Frauen, wuchs dieser Bedarf (Calvo Rueda, M. 1994, S. 56).

Nach dem Bürgerkrieg wurde im Jahr 1940 der „Consejo Nacional de Educación“ (Nationalrat der Bildung) gegründet (Capitán Díaz 2002, S. 353). Das Gesetz zur primären Erziehung „la Ley de la Educación Primaria“ wurde 1945 ebenfalls verabschiedet und war der bedeutendste Schritt innerhalb der Etablierung einer nationalkatholizistischen Bildung: „La Escuela española.....,ha de ser ante todo católica“ (Capitán Díaz 2002, S. 356). Die Schule war katholisch und nationalistisch. Die Schulpflicht, die kostenfreie Bildung und die Trennung nach Geschlechtern wurden in diesem Gesetz verankert. Die Einführung und Regulierung einer Mittelstufe und der beruflichen Bildung trat im Jahr 1949 durch ein weiteres Gesetz in Kraft. Dieses Gesetz eröffnete einen neuen Weg für die berufliche Bildung. Nach Absolvierung der Mittelstufe bzw. der beruflichen Bildung war der Zugang zur Universität möglich. Die Mittelstufe wurde später, im Jahr 1953, durch ein erneutes Gesetz in zwei Stufen aufgeteilt, wobei die erste Stufe vier Jahre und die zweite zwei Jahre umfasste. Danach musste man ein weiteres Jahr für den Besuch der Universität absolvieren (ebd., S. 358 ff.).

Ein neues allgemeines reformiertes Bildungsgesetz: „La Ley General de Educación“ wurde erst am 04. August 1970 in Kraft gesetzt. Es sollte das Bildungssystem in Spanien zu Modernität und Fortschritt reformieren. Die Schulpflicht wurde nun bis zum 14. Lebensjahr angehoben und betrug somit 8 Jahre. Kurse zur Alphabetisierung wurden installiert und neue Schulen gebaut (ebd., S. 364 ff.).

Das spanische Schulsystem berücksichtigte die spanischen Emigranten/-innen erst im Jahr 1969, und es wurde einen Rat gegründet „Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles“ für die Grundschulerziehung dieser spanischen Emigrant/-innen. Dieser Rat unterstand dem IEE und zum ersten Mal wurde ein Konzept zur schulischen Betreuung der Emigrant/-innen entworfen. Zielgruppe waren dabei die im Ausland lebenden Kinder und Erwachsene. Einerseits sah das Konzept vor, spanische Kinder im Ausland in den Fächern Geografie, Geschichte und spanische Sprache zu unterrichten, andererseits die Möglichkeit einen spanischen Schulabschluss nachzuholen, da diese Migranten/-innen durch das Rotationsprinzip zurückkommen sollten. Mit der neuen „Ley General de Educación“ von 1970 wurde das Konzept verbindlich. Ein weiterer Schwerpunkt dieses neuen Gesetzes lag darin, allen Menschen in Spanien einen Zugang zum Bildungssystem zu ermöglichen, wodurch die Kompetenzen jedes Einzelnen gefördert werden sollten. Es ging um die Vorbereitung auf das Leben, indem Kenntnisse und Techniken vermittelt werden sollten (von Breitenbach 1978, S. 126 ff.).

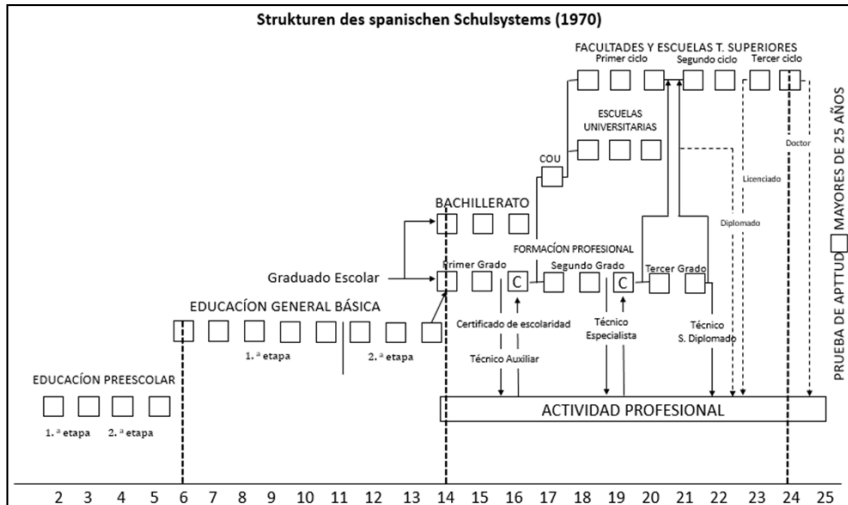


Abb. 20: „Struktur des spanischen Schulsystems (1970)“. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Capitán Díaz 2002, S. 367.

Die neue Struktur des Bildungssystems umfasste (Capitán Díaz 2002, S. 364 ff.):

- Die vorschulische Erziehung (Educación Pre-Escolar), die nicht verpflichtend und in zwei Stufen, von 2. – 5. Lebensjahr aufgeteilt war. Diese vorschulische Erziehung betrug vier Jahre.
- Die Grundschule (Educación General Básica = EGB), von 6. – 13. Lebensjahr, bzw. Klassen 1 bis 8, die verpflichtend und kostenfrei war.
- Die Oberstufe (Bachillerato Universal y Polivalente = BUP), im Alter von 14 – 16 Jahren bzw. Klassen 9 bis 11 mit dem Abitur-Abschluß (Bachillerato). Anschließend musste man, um studieren zu können, ein Studium-Vorbereitungsjahr bzw. Klasse 12 (Curso de Orientación Universitaria = COU) absolvieren.
- Die Hochschulausbildung. Sie fand in den Fakultäten, Universitätskollegs, Fachhochschulen, Instituten und Technischen Hochschulen statt. Die Hochschulausbildung war in drei Zyklen aufgeteilt: Der erste Zyklus dauerte drei Jahre und wurde mit einem Diplom abgeschlossen. Der zweite Zyklus dauerte zwei Jahre und führte zur Fachausbildung und zum Lizenziat. Der dritte umfasste ebenso zwei Jahre und wurde mit einem Dokortitel abgeschlossen.

- Auch die Berufsausbildung (Formación Profesional) wurde reformiert. Sie wurde in drei Stufen aufgegliedert. Die erste beinhaltete eine zweijährige Berufsschulpflicht vom 14. – 15. Lebensjahr. Die zweite war für die Schüler gedacht, die das „Bachillerato“ erfolgreich absolviert hatten oder für die Schüler nach der ersten erfolgreich abgeschlossenen Berufsschul-Stufe. Danach konnten sie ein Hochschulstudium aufnehmen. Die dritte Stufe wurde nicht realisiert.
- Die Erwachsenenbildung und die Sonderbildung für Menschen mit Behinderungen wurden ebenfalls reformiert. Es gab staatliche wie auch private Einrichtungen in allen Bereichen.

La Ley General de Educación vom 1970 wird heute als der erste Schritt zu einem politischen, demokratischen und fortschrittlichen Bildungssystem in Spanien betrachtet. Kurze Zeit später, im Jahr 1971 wurde die staatliche Grund- und Hauptschule als schulgeldfrei deklariert. Hinzu kam die Ergänzung der Berufsbildung durch Fortbildungen, deren Zuständigkeit dem Arbeitsministerium und der Arbeitsverwaltung der jeweiligen Aufnahme-Länder oblag (Capitán Díaz 2002, S. 366 ff.; von Breitenbach 1978, S. 126 ff.). Als 1985 in Spanien la LODE „La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación“ (Organisches Gesetz zur Regelung des Rechtes auf Bildung) verabschiedet wurde, musste das Bildungsgesetz von 1970 kaum noch verändert werden. Bildung sollte für jede/-n zugänglich sein und flächendeckend angeboten werden (Capitán Díaz 2002, S. 374 ff.).

Das Gesetz zur Reform des allgemeinen Bildungssystems, auf spanisch LOGSE,¹⁰⁹ das bis zum heutigen Tag Gültigkeit hat, wurde im Jahr 1990 in Kraft gesetzt. Die wenigen Veränderungen äußerten sich in der Aufteilung der Vorschule in zwei Zyklen mit je drei Jahren, in der Verlängerung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr und in der Freiwilligkeit, zwei weiteren Jahre bis zum 18 Lebensjahr, zu absolvieren. Während dieser zwei Jahre absolviert man entweder das Abitur (Bachillerato) oder das Fachabitur (Formación Profesional Grado medio), um zur Universität oder zur Fachhochschule gehen zu können. Kunst und Sprachen sind gesondert reguliert (ebd., S. 377 ff.).

Das heutige moderne Bildungssystem in Spanien hat partizipative Strukturen, ist Curriculum orientiert und wird als flexibel und dezentralisierend bewertet (Goetze 1996, S. 227).

¹⁰⁹ LOGSE: „La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo“

In dem alten spanischen Schulsystem findet man eine Erklärung für das niedrige Bildungsniveau der Migranten/-innen der ersten Generation, da es nicht genügend Schulplätze gab, gerade da nicht, wo die Nachfrage nicht so groß war, und das betraf die ländlichen Regionen, aus denen die spanischen Arbeitsmigranten/-innen kamen. Eine weitere Erklärung für den Bildungserfolg der Nachkommen liefert das spanische Schulsystem nicht, auch wenn diese Kinder ab 1970 in den Aufnahmeländern, in diesem Fall Deutschland, in den Fächern Geographie, Geschichte und Spanisch in der Muttersprache unterrichtet wurden, denn alleine diese Tatsache liefert auch keine Erklärung für den Bildungserfolg. Darüber hinaus war das Ziel des in Kraft getretenen Gesetzes von 1970 nicht, den Bildungserfolg der Kinder in Deutschland zu erreichen, sondern den Kindern bei ihrer Rückkehr die Möglichkeit zu bieten, den Abschluss in Spanien nachzuholen. Inwieweit der zusätzliche Unterricht in der Muttersprache zu dem hohen Bildungserfolg beigetragen haben kann, wurde bereits zum Teil im Kapitel 2.3.2.2 dargestellt und analysiert.

2.4.1.6.2 Zur deutschen Schulpolitik

Mit welcher Schulpolitik wurden die spanischen Arbeitsmigranten/-innen und ihre Kinder im Aufnahmeland Deutschland konfrontiert?¹¹⁰ Nicht nur die Betrachtung des Bildungssystems in Spanien und des Bildungsstandes der Spanier/-innen, sondern auch die des Bildungssystems in Deutschland und der verbundenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten ist unerlässlich, um die Integration der spanischen Arbeitsmigranten/-innen und ihre Kinder zu analysieren.

In Deutschland wurde die Schulpflicht für alle Kinder und Jugendliche bereits Ende des 19. Jahrhunderts durchgesetzt (van Ackeren & Klemm 2011, S.14 f.). Ab 1919 umfasste die Grundschule bereits 4 Jahre. Nach der vierten Klasse blieben manche Kinder, je nach Noten, in der Volksschule oder verließen die Grundschule, um auf die Mittelschule bzw. aufs Gymnasium zu gehen. Die Schulstruktur ab 1919 sah wie folgt aus:

¹¹⁰ Von 1949 bis 1990 gab es zwei Staaten: DDR und BRD. Hier wird nur das Bildungssystem in der BRD und nicht in der DDR betrachtet, da die Gastarbeiter nur in die BRD von 1960-1973 kamen.

Die Schulstruktur ab 1919

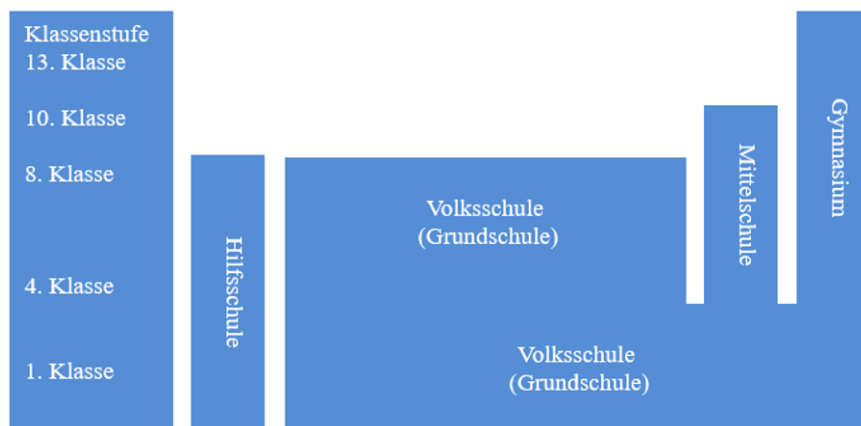


Abb. 21: Die Schulstruktur ab 1919. Quelle: eigene Darstellung nach van Ackeren & Klemm 2011, S. 34

In Zeiten des Nationalsozialismus wurden die demokratischen Inhalte in den Lehrplänen so überarbeitet, dass diese der Ideologie des Nationalsozialismus entsprachen. In beiden Ländern war das Bildungssystem der Spiegel der politischen Ideologie, da die Lerninhalte in Spanien während des Franco-Regimes auch nationalistisch und katholisch waren.

Nach 1945 wurde wieder die Demokratisierung der Lehrpläne bzw. des Bildungswesens angestrebt. Diese Entnazifizierung und Demokratisierung wurden im Potsdamer Abkommen (1945) als politische Grundsätze festgehalten: „Das Erziehungswesen in Deutschland soll so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen möglich gemacht wird“ (van Ackeren & Klemm 2011, S. 37 f.). Einige Aspekte dieser neuen Bildungspolitik waren z. B. der Zugang zu allen Schulen, die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und die schulische Erziehung zur staatsbürgerlichen Verantwortung und zu einem demokratischen Lebensstil. Alle Schulen sollten ein zusammenhängendes Bildungssystem darstellen und keine vertikale Gliederung mehr beinhalten (ebd., S. 38).

Allerdings wurde die dreigliedrige Schulstruktur aus der Weimarer Republik durch das *Düsseldorfer Abkommen* von 1955 wieder festgeschrieben. Es gab drei Bildungsziele je nach Zeit des Schulbesuches. Weinstock formulierte diese Ziele wie folgt: „Dreierlei Menschen braucht die Maschine. Den, der sie bedient und in

Gang hält, den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert [...]. Offenbar verlangt die Maschine eine dreiegegliederte Schule: eine Bildungsstätte für die Ausführenden, also für zuverlässig antwortende Arbeiter, ein Schulgebilde für die verantwortlichen Vermittler und endlich ein solches für die Frager, die so genannten theoretischen Begabungen“ (Weinstock 1955, S. 121 f.).

Erst in den 60er Jahren, in der Zeit des Anwerbeabkommens, wurde eine neue Diskussion um eine Reform des Bildungswesens geführt. Aufgrund des Rotationsprinzips sahen sich die deutschen Schulbehörden nicht in der Verantwortung, schulische Betreuung für ausländische Kinder zu organisieren. Im *Hamburger Abkommen* 1964 wurde einerseits die Hauptschule geschaffen und andererseits galt nun die Schulpflicht auch für ausländische Kinder in allen Bundesländern (von Breitenbach 1978, S. 124 ff.). Darüber hinaus gibt es auch seit 1964 in Deutschland die Möglichkeit, eine Ausbildung in Form eines dualen Systems oder in beruflichen Vollzeitschulen zu absolvieren (Anweiler 1996, S. 42). Das Vorhaben, dass die Hauptschule neben der Realschule und dem Gymnasium als weiterführende Schule agieren sollte, wurde erst 1969 vollzogen und gleichzeitig wurde im gleichen Jahr eine Empfehlung zur Errichtung einer Gesamtschule vorgeschlagen, die das dreiegegliederte Schulwesen ersetzen sollte. Während die sozialdemokratisch regierten Länder die Gesamtschule als eine Schule der Zukunft ansahen, hielten die von der CDU/CSU regierten Länder an dem dreigliedrigen System fest (ebd., S. 32).

Durch die zusätzliche Errichtung der Hauptschule und der Gesamtschule neben der Realschule und dem Gymnasium wurde aus dem dreigliedrigen ein vielgliedriges System. Die Vielgliedrigkeit des deutschen Schulsystems besteht heute noch. Die möglichen Auswirkungen der Mehrgliedrigkeit auf den Bildungserfolg wurden bereits im Kapitel 2.3.2 dargestellt.

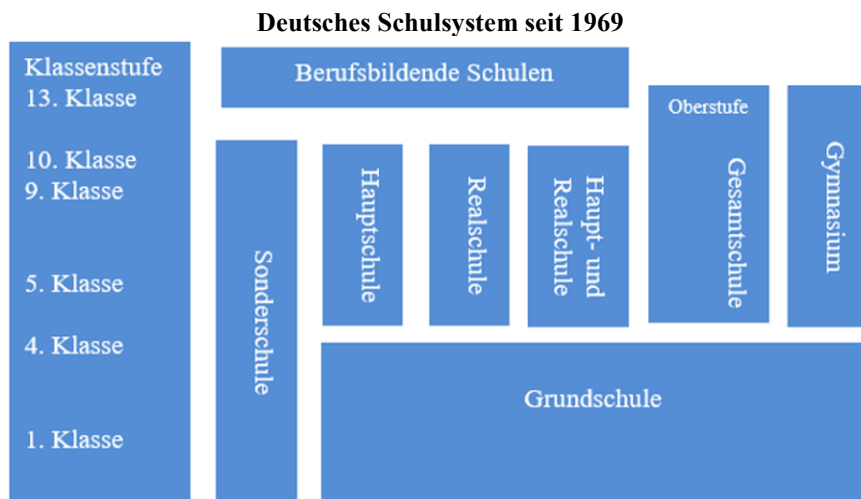


Abb. 22: Deutsches Schulsystem seit 1969. Quelle: eigene Darstellung nach van Ackeren & Klemm 2011, S. 43

Das mehrgliedrige Bildungssystem in Deutschland wird seit der ersten PISA-Studie als ein selektives Bildungssystem betrachtet, das die Bildungsungleichheiten fördert. Im Vergleich dazu wird das jetzige Schulsystem in Spanien, das seit 1990 besteht, als ein partizipierendes System betrachtet. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 14./15. Mai 1964 zur Schulpflicht für Kinder von Ausländern wurde ein erster bildungspolitischer Schritt in Richtung Integration getan. Einerseits sollten nach Möglichkeit Vorklassen zum Lernen der deutschen Sprache eingerichtet und andererseits sollte die Muttersprache durch Lehrer/-innen der Herkunftsländer unterstützt werden.

Zwischen 1965 und 1975 kam es zu einer Steigerung des Besuches an Realschulen, Gymnasien und Universitäten, bekannt als „Bildungsexpansion“ (Anweiler 1996, S. 33). Die Bildungsexpansion hält bis heute an. Im Jahre 1972 wurde durch die KMK eine Reform der gymnasialen Oberstufe beschlossen. Es ging um ein neues Kurssystem, das die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler fördern und die unterschiedlichen gymnasialen Schultypen abschaffen sollte. Diese Reformen wurden inzwischen in einigen Bundesländern zum Teil wieder abgeschafft (van Ackeren & Klemm 2011, S. 42).

Der Unterricht für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer/-innen wurde erst mit dem KMK-Beschluss vom 08.04.1976¹¹¹ als eine Querschnittsaufgabe der deutschen Schulaufsichtsbehörden und Schulen aufgenommen. Demnach sollte die Befristung der Vorbereitungsklassen von einem Jahr ausgeweitet und Regelklassen mit ausschließlich ausländischen Kindern gebildet werden. Außerdem sollten die Kinder in Deutsch und in der Muttersprache unterrichtet werden. Die Muttersprache sollte anstelle einer Pflichtfremdsprache gelernt werden. Seit 1976 ist festgelegt worden, dass bei der Benotung die sprachlichen Schwierigkeiten beim Lernen zu berücksichtigen seien. Ebenso seien die mangelnden Kenntnisse der deutschen Sprache kein Kriterium für die Überweisung in die Sonderschule¹¹². Mit dem KMK-Beschluss wurde weiterhin eine Doppelstrategie verfolgt: Die ausländischen Schüler/-innen sollten für die Dauer des Aufenthaltes integriert, aber auch für die Rückkehr in die Heimat vorbereitet werden (Damanakis 1983, S. 1).

Anfang der 70er-Jahre war die Bildung ihrer Kinder die große Sorge der spanischen Migranten, da die deutschen Schulen diese Kinder entweder nicht aufnahmen oder sie in die bildungsniedrigsten Stufen einschulte. Die Eltern sahen ihre Hoffnung gefährdet, da ein Grund der Emigration nach Deutschland mit der Chance auf eine bessere Bildung ihrer Kinder verbunden war. Diese Chance wurde somit als Pull-Faktor der spanischen Auswanderung verstanden. Wenn man die Schulsysteme dieser beiden Länder vergleicht, ist diese Hoffnung auf eine bessere Bildung nachvollziehbar, da in Spanien das Schulsystem erst später modernisiert wurde und sich in Deutschland die Chance bot, dass alle Kinder kostenfrei einen Platz angeboten bekamen. In Deutschland waren trotz Schulpflicht von 20.000 spanischen Kindern nur 16.000 eingeschult, wovon nur 2 % aufs Gymnasium überwiesen werden sollten (Muñoz Sánchez 2012, S. 39). Aus der schwierigen Situation heraus entstand bezüglich der Integration der spanischen Kinder in das deutsche Schulsystem und der Nicht-Einbeziehung der Eltern im Jahr 1972 durch die Katholische Mission das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“, welches Vorträge, Seminare und Gruppendiskussionen u.a. zum Thema Bildung hielt und einen Elternbrief „Carta a los Padres“ herausgab (von Breitenbach 1978, S. 155 f.). Im Kapitel 2.5 wird auf das Referat und ihre Arbeit und den möglichen Einfluss auf die Bildungserfolge der spanischen Nachkommen ausführlicher eingegangen.

Sowohl in Spanien als auch in Deutschland kam es während der Anwerbephase von 1960 - 1973 zu wichtigen Reformen und Modernisierungsprozessen in den jeweiligen Schulsystemen. Als der Familiennachzug der Mütter und Kinder vor allem ab den 70er Jahren erfolgte,

¹¹¹ KMK-Beschluss vom 08.04.1976 (AZ II A 4.36/1 Nr. 936/76)

¹¹² www.uni-koblenz-landau.de

kann davon ausgegangen werden, dass die Betrachtung und Abwägung der potenziellen Schulaufstiegchancen der Kinder der Arbeitsmigranten/-innen eine mitentscheidende Rolle bei der Auswanderungsentscheidung gespielt hat. Es kann durch das angewendete Rotationsprinzip davon ausgegangen werden, dass die Bildungssysteme beider Länder per se, nicht zum Bildungserfolg beigetragen haben, eher das Gegenteil war der Fall. Allerdings war die benachteiligte schulische Situation der spanischen Kinder ein Grund für das hohe bürgerschaftliche Engagement der Eltern zum Thema „Bildung“, und somit bedingte diese schulische Situation, das bürgerschaftliche Engagement der Eltern, welches einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg darstellt.

2.4.2 Betrachtung der Mesoebene. Die Institutionen in Deutschland zur Unterstützung der spanischen Migranten

Auf der Makroebene wurden bereits das spanische Auswanderungsinstitut (IEE), die deutsche BAA, die Konsulate und die Botschaften und ihre Funktionen im Auswanderungsprozess dargestellt. Hier wird nochmals auf die spanischen Institutionen eingegangen, Schwerpunkt der Betrachtung ist aber, ihre konkreten Aufgaben zur Unterstützung der spanischen Migranten/-innen in Deutschland zu erläutern. Im zweiten Abschnitt werden die kirchlichen Einrichtungen in Deutschland zur Unterstützung der spanischen Migranten/-innen im Migrations- und Integrationsprozess analysiert und dargestellt. Die Analyse der Rolle der Gewerkschaften und der Medien und ihre mögliche Auswirkung auf das bürgerschaftliche Engagement und den Bildungserfolg schließt die Betrachtung der Mesoebene ab. Da die spanischen Vereine eine besondere Rolle hinsichtlich des Bildungserfolges und des bürgerschaftlichen Engagements gespielt haben, werden sie in dem darauffolgenden Kapitel gesondert betrachtet und analysiert.

Die „Sozialbetreuung“¹¹³ der Arbeitsmigrant/-innen wurde nach je nach Nationalität oder religiöser Zugehörigkeit von den Wohlfahrtsverbänden übernommen und somit gab der deutsche Staat die Verantwortung an diese Organisationen ab (Klee 1975, S. 16). Die türkischen, marokkanischen und

¹¹³ Die Bezeichnung „Sozialbetreuung“, die in den 60er Jahre verwendet wurde, wurde später in den 70er Jahren, als sich die Aufgaben der Sozialberater/-innen u.a. durch die Familienzusammenführung und die damit verbundenen Aufgaben wie die Integration der Kinder, Jugendlichen und Familien veränderten, durch die Bezeichnung „Sozialdienst“ ersetzt. Der deutsche Caritas-Verband war der erste, der die Bezeichnung des „Sozialdienstes“ verwendete. Die Berater/-innen mussten sich nun von der „Einzelhilfe“ wegorientieren, hin zu „Hilfe zur Selbsthilfe und Gleichberechtigung“ des Klienten (McRae 1980, S. 82 ff.; Klee 1975, S. 15).

tunesischen Arbeitsmigranten/-innen wurden von Sozialberater/-innen der Arbeiterwohlfahrt, die griechischen vom Diakonischen Werk und die italienischen, portugiesischen und spanischen Arbeitsmigranten/-innen von dem deutschen Caritas-Verband „betreut“ (ebd., S. 9). Im Jahr 1978 gab es für die Betreuung der Arbeitsmigranten/-innen deutschlandweit ca. 90 staatliche und private Organisationen und über 700 ausländische Sozialberater/-innen, davon 334 bei der Caritas, 291 bei der AWO, 137 beim Diakonischen Werk und 90 weiteren Organisationen. Aber auch die katholische Arbeitnehmerbewegung und der deutsche Gewerkschaftsbund übernahmen die arbeits- und sozialrechtlichen Beratungen. Dieses wurde von der Bundesregierung mitfinanziert (McRae 1980, S. 81 und S. 150)¹¹⁴.

2.4.2.1 Staatliche Institutionen

Wie bereits beschrieben, war die Vollbeschäftigung das Ziel der Auswanderungspolitik des spanischen Auswanderungsinstituts, wobei es den Emigranten/-innen Dienstleistungen anbieten sollte (von Breitenbach 1978, S. 10). Den spanischen Arbeiter/-innen Rechtsschutz zu gewähren und sie gerichtlich in allen zivilrechtlichen Angelegenheiten zu vertreten, war Teil der Dienstleistungen des IEE. Auch Hilfeleistungen bei der Vorbereitung der Ausreise, der ärztlichen Untersuchung, der Zusammenstellung der Dokumente, bei den Reisekosten und bei den Arbeitsverträgen waren Aufgaben des IEE (ebd., S. 62 f.).

Zusätzlich zum IEE wurden zwei spanische Attachés bestellt, der Kultur- und der Arbeitsattaché. Diese zwei Ämter sollten den spanischen Emigranten soziale und arbeitsrechtliche Sicherheit in Deutschland bieten. Während der Arbeitsattaché die spanischen Arbeiter/-innen vor deutschen Gerichten in aufenthalts-, arbeits- und sozialrechtlichen Fragen vertrat, waren die Aufgabe des Kulturattachés u. a. den muttersprachlichen Unterricht durch Einstellung von Lehrer/-innen und Bücher-Beschaffung zu sichern, Lehrerfortbildungen anzubieten und den Kontakt mit den Lehrer/-innen und Eltern herzustellen. Der Arbeitsattaché und der Kulturattaché waren in der spanischen Botschaft, die sich in Bonn befand, in der Abteilung für Soziales eingegliedert (ebd., S. 63 ff.). Der Arbeitsattaché hatte Beratungsstellen in 24 Städten, darunter auch in Hannover (ebd., S. 287). Auch in den Konsulaten der anderen Städte waren die Attachés tätig (Romano-García 1995, S. 478). Muñoz Sánchez schreibt, dass die

¹¹⁴ Die Aufteilung in den jeweiligen Wohlfahrtsverbänden: (Informationsdienst zur Ausländerarbeit 3/79, S.17 in: McRae 1980, S. 150).

Installierung der „Arbeitsberater“ durch die spanische Botschaft in den 60er Jahren bei den Arbeitsattachés damit zusammenhing, dass die Kontakte zu deutschen Gewerkschaften wegen des demokratischen deutschen Systems vermieden werden sollten (Muñoz Sánchez 2004, S. 5). Die Arbeitsberater kümmerten sich nicht nur um die Belange der Sozialversicherungen, sie begleiteten die Migranten/-innen auch zu den Gerichtsterminen. Viele Spanier/-innen nutzten das Angebot. Allein 1966 wurden in den 16 existierenden spanischen Arbeitsämtern, den „Oficinas Laborales Españolas“, 98.605 Spanier/-innen registriert, darunter waren 790 Personen mit Verfahren, die vor die Arbeitsgerichte kamen. Die spanischen Arbeitsämter gab es auch in anderen europäischen Ländern; die intensive Aktivität in Deutschland war aber im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern einmalig in Europa. Mitte der 70er Jahre gab es bereits 25 Arbeitsberater für 275.000 Spanier/-innen in Deutschland, während es in Frankreich zum Beispiel nur 15 für 600.000 Spanier/-innen gab (ebd., S. 35).

Es gab außerdem sechs Konsulate jeweils in Düsseldorf, Hamburg, Frankfurt, München, Stuttgart und Hannover (von Breitenbach 1978, S. 287). Die empirische Untersuchung der vorliegenden Studie wurde durch die Konsulate in Stuttgart, Düsseldorf und Hamburg unterstützt (vgl. Kapitel 3.1). Das Konsulat in Hannover, das für Niedersachsen zuständig war, wurde inzwischen geschlossen und die Zuständigkeit nach Hamburg verlegt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das von Spanien aus installierte Netz von Beratungs- und Unterstützungsdiensten in Deutschland innerhalb Europas hinsichtlich der Dichte einmalig war. Erklärbar ist diese intensive Bemühung der spanischen Regierung in Deutschland durch das angestrebte Ziel, die Emigranten/-innen vor den „Gefahren“ der Demokratie zu schützen und vor dem Kontakt zu den Gewerkschaften zu bewahren. Dies hinderte letztendlich aber nichts daran, dass die spanischen Migranten/-innen, auch wenn sie womöglich nicht alle dieses Ziel der spanischen Regierung durchschauten, die Dienste gerne in Anspruch nahmen. Das Ziel, den Kontakt von den spanischen Arbeitsmigranten/-innen zu den Gewerkschaften zu vermeiden, sich für die Demokratie nicht zu interessieren und sich dafür nicht einzusetzen wurde verfehlt, da viele Spanier/-innen in die Gewerkschaften eintraten (vgl. 2.4.2.3) und sich für die Demokratie in Form von Demonstrationen einsetzten. Es fand trotz aller Bemühungen politische Partizipation statt. Auch ist es anzunehmen, dass der Kulturattaché zum Thema Bildungserfolg mit der Förderung des muttersprachlichen Unterrichts durch Einstellung von Lehrer/-innen, Bücher-Beschaffung, Lehrerfortbildungen und den Kontakt mit den Lehrer/-innen und Eltern dazu beitrug.

2.4.2.2 Kirchliche Institutionen

Hier ist eine differenzierte Betrachtung vonnöten. Zur Unterstützung und Betreuung der spanischen Migranten/-innen agierte nicht nur die Katholische Kirche Spaniens, auch die Katholische Kirche Deutschlands war sehr aktiv. Die spanische katholische Mission, aus der Katholischen Kirche Spaniens und der deutsche Caritas-Verband, aus der Katholischen Kirche Deutschlands stammend, übernahmen die Unterstützungsarbeit der spanischen Migranten/-innen (von Breitenbach 1978, S. 289).

Die spanische Kirche in Deutschland ist Bestandteil der deutschen katholischen Kirche, dennoch arbeiten sie parallel zueinander. Die Zusammenarbeit zwischen beiden Kirchen beschränkte sich auf die Bereitstellung von Räumlichkeiten innerhalb der Kirche und die Übernahme der Personal- und Sachkosten. Die spanische Kirche in Deutschland setzte sich von Anfang an für die Gleichberechtigung der spanischen Arbeitsmigranten/-innen u.a. für das Kommunalwahlrecht und die Integration der spanischen Schüler/-innen in deutschen Schulen ein (Romano-García 1995, S. 478). Zur gleichen Zeit durchlief die katholische Kirche in Spanien einen Ablösungsprozess von der Loyalität zu Franco. Dieser Prozess wird von Muñoz Sanchez als „stille Revolution“ bezeichnet. Die spanische Kirche wollte trotzdem während der Zeit des Anwerbeabkommens nicht nur auf die spanische Bevölkerung im Herkunftsland Einfluss haben, sondern auch auf die spanischen Emigranten/-innen in den Aufnahmeländern (Muñoz Sánchez 2004, S. 6).

Auch die deutsche Katholische Kirche kämpfte ab den 70ern Jahren für die Rechte der spanischen Migranten/-innen gegenüber der deutschen Regierung, wenn diese restriktive Maßnahmen für die ausländische Bevölkerung vorsah (González del Estal 2011, S. 47).

Die Zusammenarbeit zwischen den spanischen Beratungsstellen, bzw. den spanischen Missionen und den Caritas-Beratungsstellen der deutschen Kirchen, fand in Form einer Kooperation zwischen dem Priester der Mission und dem Sozialberater der Caritas statt. Manchmal führte diese Kooperation zu Kompetenzstreitigkeiten, sie hinderten aber nicht daran, den spanischen Emigranten/-innen religiöse und soziale Angebote zu machen (Thränhardt & Winterhagen 2012, S. 202).

2.4.2.2.1 Katholische Spanische Mission

Die Katholische Spanische Mission entstand, als die deutsche Katholische Kirche Schwierigkeiten feststellte, den spanischen katholischen Emigranten/-innen, gerecht zu werden. Die Schwierigkeiten beruhten auf mangelnden Spanischkenntnissen, sowie mangelnden kulturellen und religiösen Kenntnissen. Daraufhin bat die deutsche Kirche die spanische katholische- um Zusendung spanischer Priester. Die spanische Kirche nahm die Bitte an und so begannen die Zusendungen der Priester und die Gründung der Missionen. 1960 gab es 11 Priester in Deutschland, 1961 waren schon 13, 1962 bereits 33, vier Jahre später 66, und 1968 gab es 74. Die Anzahl der Priester ist gleich zu setzen mit der Anzahl der Missionen, da jede Mission von je einem Priester geleitet wurde. Da die deutsche Katholische Kirche finanziell sehr stark war und ist, war es ihr möglich, diese Strukturen zu schaffen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die deutsche Katholische Kirche Kirchensteuer¹¹⁵ von den spanischen Arbeitsmigranten/-innen erhielt. Diese Unterstützung der spanischen Katholischen Missionen durch die deutsche Kirche machte nur ein Teil des Geldes aus, das durch die einbehaltenen Steuern eingenommen wurde, und war somit kein Geschenk der deutschen Katholischen Kirche (González del Estal 2011, S. 45 f.).

Die Katholische Spanische Mission war in die spanische Katholische Kirche eingegliedert und spielte bei der Betreuung der Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland eine große Rolle. Finanziell war sie abhängig von der deutschen katholischen Kirche. Bis zum Anwerbestopp, im Jahr 1973, gab es bereits 91 spanische Missionen in Deutschland (Muñoz Sánchez 2004, S. 5). Die spanische Mission war als Ansprechpartnerin mit dem spanischen Priester für die spanischen Arbeitsmigranten/-innen, vorrangig vor der Caritas, tätig (Stevens 2011, S. 24).

Die Missionen boten den spanischen Emigranten/-innen Räumlichkeiten für verschiedene Freizeitaktivitäten an. Diese Räume waren ebenfalls Orte des Austausches von Informationen und der Kommunikation im Allgemeinen. Die Kontaktaufnahme zu den autochthonen Katholiken fand aber nicht statt und wurde auch nicht gefördert. Einen ersten Kontakt gab es 1975, als der „Tag des ausländischen Mitbürgers“ von den Kirchen initiiert wurde. Heute ist dieser Tag als „interkulturelle Woche“ bekannt (Thränhardt & Winterhagen 2012, S. 204).

Die katholischen Missionen zeichneten sich durch hohes soziales Engagement aus. Viele junge Pfarrer und gläubige Jugendliche arbeiteten ehrenamtlich. Sie organisierten Informationsveranstaltungen, die letztlich zur Gründung von Vereinen führten. Das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“

¹¹⁵ Für die spanischen Migranten/-innen war die Kirchensteuer etwas Neues. In Spanien zahlte und zahlt man keine Kirchensteuer.

wurde 1972 durch die spanische Katholische Kirche, als Reaktion zur „desaströsen“ Situation der spanischen Kinder in den deutschen Schulen, ins Leben gerufen (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 254). Es beriet Elternvereine und wurde von einem Priester geleitet. Das Referat gab eine Elternzeitschrift namens „Carta a los Padres“ heraus (von Breitenbach 1978, S. 68 ff.).¹¹⁶ Die Arbeit des Referates und ihr Einfluss auf den Bildungserfolg wird im Kapitel 2.5 analysiert.

Trotz des hohen Engagements der Missionen wurde 1977 bei der achten Nationalversammlung der spanischen Seelsorger ein Dokument „Präsenz der Katholischen Missionen“ verabschiedet, welches für großes Aufsehen innerhalb kirchlicher Kreise sorgte. In diesem Dokument wurde u. a. Kritik an der Arbeit und der Rolle der spanischen Missionen geübt. Es warf den spanischen Missionen mangelnde gesellschaftspolitische Aktivität, Meidung der Zusammenarbeit mit bestimmten Gruppen, die die spanischen Migranten unterstützen würden, fehlende Identifizierung der Missionen mit der Arbeiterklasse, fehlendes Wissen der gesellschaftspolitischen Situation und fehlende Mitarbeit an Lösungen bezüglich sozialer und politischer Probleme der spanischen Arbeitsmigranten/-innen vor. Hinsichtlich der mangelnden Zusammenarbeit mit bestimmten Gruppen waren die Gewerkschaften und nicht-kirchlichen Gruppen und Institutionen gemeint, die für die Rechte der Migranten/-innen kämpften. Konkrete, von den spanischen Missionen zu verfolgende Ziele wurden gefördert: u.a. die Diskriminierung zu verurteilen, die aus dem Ausschluss der Migranten/-innen von Wahlen resultiert und das Mitbestimmungsrecht bei der Wahl des Sprechers und der Sende-Thematik beim Bayrischen Rundfunk zu fordern (Gottlob 1978, S. 259 ff.)¹¹⁷.

Das Dokument thematisierte Fragen zu zwei wesentlichen Bereichen und suchte dafür Antworten. Der erste Bereich galt der freien Wahl der Zusammenarbeit mit jedweder Gruppe und die möglichen Grenzen hierfür. Der zweite Bereich galt den Mitteln, die angewandt werden durften, um soziale Konflikte zu überwinden und der Frage, ob der „Klassenkampf“ auch ein Mittel dafür sei. Ergebnis der Versammlung war die Bejahung zur Zusammenarbeit mit anderen Gruppen ohne Einschränkung und das ja zum Klassenkampf. Obwohl die Teilnehmer der Gruppe, die das 7. Dokument erstellten, Sozialisten oder Kommunisten waren, wurde das Dokument von der Nationalversammlung als ein

¹¹⁶ Auf die „Carta a los Padres“ wird noch im Kapitel 5 dieses Artikels eingegangen.

¹¹⁷ Das Dokument bzw. Papier war das 7. von 8 Dokumenten, die zu verschiedenen Themen erstellt werden sollten. Es war das Ergebnis einer Umfrage über die Situation der spanischen Missionen, die 1976 durchgeführt wurde. Das 7. Papier befasste sich mit den gesellschaftlichen Themen wie z.B. Ausländergesetz und Zusammenarbeit mit Gewerkschaften und nicht-kirchlichen Gruppen (Gottlob, 1978, S. 262f.).

Beschluss angenommen, da die Mehrheit der spanischen Seelsorger diese Aussagen teilte. Eine Vermeidung der Veröffentlichung des umstrittenen Papiers war nicht möglich, da die Bekanntgabe durch den Bayrischen Rundfunk, gleich nach Beendigung der Nationalversammlung stattfand und kurze Zeit später es die Kirchenzeitung Tü veröffentlichte (ebd., S. 271 ff.).

Die im Dokument erwünschte Zusammenarbeit mit anderen Gruppen wird durch die Aussage von González del Estal als erfüllt bestätigt. Er schreibt, dass auch, wenn die Missionen zunächst mit den katholischen Priestern in Verbindung gebracht wurden, auch viele Ehrenamtliche, zum Teil auch anderen Religionen angehörig, involviert waren (González del Estal 2011, S. 19).

Seit 1991 ist die „Misión Católica Española“ zur „Misión Católica de Lengua Española“¹¹⁸ unbenannt, da viele Migranten/-innen aus Lateinamerika nach Deutschland kamen (ebd., S. 18).

Auch wenn das von Anfang an durch verschiedene Autoren attestierte hohe Engagement der spanischen Missionen durch das oben erwähnte siebte Dokument als unzureichend angesehen wurde, weil sich diese Missionen nicht in die Politik Deutschlands einmischten und nur die Alltagsprobleme der spanischen Migranten/-innen lösten, ist diese Unterstützung unbestritten. Diese Zurückhaltung der spanischen Mission ist auch vor dem Hintergrund erklärbar, dass sich die spanische Kirche erst in den 60er Jahre von dem Franco-Regime löste und dadurch vorerst zurückhaltend war. Später, nach der Veröffentlichung des Papiers gab es eine Legitimation, sich gesellschaftspolitisch zu agieren. Auch die deutsche katholische Kirche kämpfte erst ab den 70er Jahren für die Rechte der Migranten/-innen.

2.4.2.2.2 Beratungsstellen des Caritasverbandes e. V.

Caritas wurde 1897 in Köln gegründet und war von Anfang an für die Notleidenden in vielen Bereichen der Gesellschaft tätig. 1916 wurde der Caritasverband als Sozialdienst der katholischen Kirche legitimiert und hatte bereits 1925 10.000 Einrichtungen in Deutschland. Die Plenarkonferenz der Deutschen Bischofskonferenz richtete 1949 18 Referate zu den verschiedenen Aufgabenbereichen u. a. der Caritas ein¹¹⁹.

Im April 1960 richtete der Caritas-Verband ein eigenes Ausländer-Referat ein. Der Verband betrachtete die Arbeitsmigration nicht unter dem Aspekt des

¹¹⁸ „Misión Católica de Lengua Española“¹¹⁸: „Katholische Mission der spanischen Sprache“

¹¹⁹ www-caritas.de/diecaritas/wofuerwirstehen/geschichte-der-caritas. Aufgerufen 20.03.2015.

„Ökonomischen“, im Gegensatz zu vielen der Beteiligten des damaligen geführten Diskurses „Arbeitsbeschäftigung als Kosten-Nutzung-Rechnung“, sondern unter dem Aspekt des „Menschlichen“. Der Fachverband „katholischer Mädchenschutz“ wurde ebenfalls aufgrund der sehr jungen Arbeitsmigrantinnen¹²⁰ gegründet (Mattes 2005, S. 262 f.). Im gleichen Jahr bat die Caritas Madrid um die Zusendung einer Person, die ein spanisches Büro im Hauptsitz des Verbandes, in Freiburg, eröffnen und führen sollte. Es kam Aguirre, der mehr als 30 Jahre das Büro leitete. Er ließ Sozialarbeiter aus Madrid kommen, die die verschiedenen Aufgaben wie Unterstützung zur Gründung spanischer Zentren, Streitschlichtungen bei der Arbeit bis hin zur Begleitung einer Leiche bei der Rückkehr nach Spanien übernahmen. Anfang der 70er Jahre gab es bereits 70 Sozialberater/-innen, die, Berichten zufolge, so Muñoz Sánchez, sehr geschätzt wurden. Das spanische Beraternetz in Deutschland war das größte im Vergleich zu spanischen Netzen der anderen europäischen Auswanderungsländer (Muñoz Sánchez 2012, 34 f.).

Die Sozialberater/-innen des Caritas-Verbandes teilten 1970 bei einer Besprechung im Hauptsitz des Verbandes in Freiburg mit, dass die Behörden, Firmen und sogar der eigene Verband, sie bezüglich ihrer Aufgaben unter Druck setzen würde¹²¹. Sie sahen ihre Aufgabe darin, die Migranten/-innen mit ihren Bedürfnissen zu unterstützen und wollten sich nicht als Dolmetscher oder Handlanger benutzen lassen (Klee 1975, S. 17). Ein Jahr später fand ein ökumenisches Pfingsttreffen statt, bei dem eine neue Ausrichtung aufzeigt wurde. Diese neue Ausrichtung sollte durch die gesellschaftspolitische Arbeit der Verbände, die Betreuung von Entwicklungspolitik und die Veränderung der Aufgaben hinsichtlich der Arbeit mit den Migranten/-innen in den Organisationen und Institutionen gelebt werden. Weg von dem Betreuungskonzept, hin zur Förderung der Eigenverantwortung (ebd., S. 20 ff.).

Der Zentralrat des Caritas-Verbandes erklärte am 23. April 1971, er sei mit der von der BRD angegebene Leitlinie, sie sei kein Auswanderungsland und dass daher die Menschen aus Nicht-EU-Ländern keine Mitbestimmungsrechte erhalten könnten, nicht einverstanden. Er forderte, das aktive und passive Kommunalwahlrecht nach fünf Jahren Aufenthalt (ebd., S. 22 f.)

Darüber hinaus gründete der Caritas-Verband 1977 einen psychologischen Dienst für italienische und spanische Migranten/-innen, um ihnen psychologische Hilfe bei familialen oder partnerschaftlichen Problemen anzubieten. Das Ziel des

¹²⁰ Im Jahr 1963 waren 23 % der ausländischen Arbeitsmigrantinnen unter 21 Jahre und 56 % zwischen 21 und 35 Jahre (Mattes 2005, 262 f.).

¹²¹ Einige Sozialberater/-innen wurden zuvor entlassen als sie emanzipatorische Versuche zur Unterstützung der Arbeitsmigrant/-innen unternahmen (Klee 1975, S. 22).

Dienstes war auch, bei der Integration dieser Migranten/-innen, eine Brücke zwischen ihnen und der deutschen Gesellschaft zu bauen (Romano-García 1995, S. 477).

Der deutsche Wohlfahrtsstaat und der Caritasverband stehen in einer sehr engen Beziehung zueinander, da sie sich gegenseitig prägen bzw. geprägt haben. Darüber hinaus nimmt der Caritasverband an den Konjunkturen und Krisen des Wohlfahrtsstaates teil (Frie 1997, S. 21). Unabhängig von der institutionellen Größe des Caritasverbandes innerhalb des Wohlfahrtsstaates, bleiben die Aktionsmöglichkeiten des Verbandes in staatlicher Abhängigkeit (ebd., S. 41). Diese Abhängigkeit zwischen Staat und Wohlfahrtsverbänden betrifft nicht nur die Caritas.

Nicht nur die spanischen Missionen brauchten Zeit, sich im Klaren darüber zu werden, dass alleine die Unterstützung der Migranten/-innen bei ihren Alltagsproblemen nicht reiche, um wirkliche Lösungen herbeizuführen, auch der Caritas-Verband wurde erst ab 1971 gesellschaftspolitisch aktiv. Der Caritas-Verband unterstützte durch die Sozialberater/-innen in ihren Beratungsstellen von da an die Gründung der spanischen MSO und sah dies als eine Aufgabe der Sozialberater an. Insofern wurde das bürgerschaftliche Engagement in Form von Gründung von Vereinen aktiv unterstützt.

2.4.2.3 Gewerkschaften

Das Thema Migration und Gewerkschaften ist bei Untersuchungen zur Geschichte deutscher Gewerkschaften selten und erst seit Anfang der 70er Jahre als Diskussionsthema verschiedener Veröffentlichungen der Gewerkschaften, wie z. B. in GWM-Heften und WSI-Mitteilungen, vorzufinden (Trede 2012, S. 184)¹²². Die Zusammenarbeit in den 60er Jahren zwischen der deutschen Gewerkschaft, der IG-Metall, und der spanischen Gewerkschaft, der UGT, trug sehr zur Wiederbelebung des Sozialismus in Spanien bei. Der erste Schritt wurde durch die IG-Metall mit der Überweisung einer Summe in Höhe von 100.000 DM an die UGT für die in Spanien streikenden Arbeiter/-innen getan. An dieser Stelle sei wichtig zu erwähnen, dass die Exil-Zentrale der UGT sich in Toulouse befand, da die UGT in Spanien nicht existieren durfte. Aufgrund verschiedener Missverständnisse innerhalb einiger Mitglieder der UGT, wurde parallel eine vertikale Gewerkschaft, das Gewerkschaftsbündnis der Arbeiter (ASO),¹²³

¹²² WSI: Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts des DGB und GMH: gewerkschaftliche Monatshefte.

¹²³ ASO: Alianza Sindical Obrera

zusammengesetzt aus früheren Mitgliedern der UGT, Anarchisten und katholischen Aktivisten, in Barcelona und Madrid gegründet. Diese neue Gewerkschaft wurde von der IG-Metall und dem Internationalen Metallgewerkschaftsbund (IMB) unterstützt (Muñoz Sánchez 2013, S. 27 f.).

Mitte der 60er Jahre traf die Friedrich-Ebert-Stiftung zusammen mit der IG Metall eine wichtige Entscheidung und lud die spanischen Gewerkschafter offiziell zu einem Fortbildungsseminar ein. Das Treffen hatte aber einen ganz anderen Charakter, denn in Wirklichkeit trafen sich 28 Aktivisten der demokratischen Linken aus Spanien aus den Bereichen der Politik, Gewerkschaft und Kultur. Dies war eine Richtungsweisung für den Sozialismus in Spanien, die aber von den mittlerweile wenig vorhandenen UGT-Mitgliedern in Toulouse als eine Bedrohung ihre Interessen angesehen wurde. Die SPD-Spitze lud ebenfalls in März 1966 die an der Unterstützung der antifrankistischen Bewegung beteiligten Kollegen aus Partei, Stiftung und Gewerkschaften ein. Ergebnis dieses Treffens war, dass die SPD die spanische Partei der PSOE als Gesprächspartner anerkannte, aber sich die Möglichkeiten der Kooperation zu anderen sozialistischen Gruppen Spaniens aufrechterhalten wollte (ebd., S 35 ff.).

Die spanischen Arbeitsmigranten/-innen waren hinsichtlich der gewerkschaftlichen Organisation in Deutschland vorsichtig, auch wenn Spanien ein Land mit langer Gewerkschaftstradition ist, welches gewerkschaftlichen Strukturen trotz des Franco-Regimes aufrechterhielt und Streiks, vor allem ab 1958, zunahmen. Einige Erklärungen dieser Haltung der Spanier/-innen in Deutschland waren die Priorisierung des Geldsverdienens und dadurch die mangelnde Zeit, aber auch die Furcht, den Arbeitsplatz dadurch zu gefährden, denn sie dachten, Gewerkschaften seien wie in Spanien hochpolitisch ausgerichtet (von Breitenbach 1978, S. 96 f.). Klee ergänzt die bereits genannten Gründe zur Haltung der ausländischen Arbeitnehmer/-innen gegenüber den Gewerkschaften und fügt die Unsicherheit der Aufenthaltsdauer, Größe des Betriebes, mangelndes Bildungsniveau und fehlende Informationen hinzu (Klee 1975, S. 118 ff.).

In den 50er Jahren lehnten die Gewerkschaften die Ausländerbeschäftigung ab, da sie die Meinung waren, es gäbe genügend deutsche Arbeitslose und Kurzarbeiter/-innen und darüber hinaus seien die ausländische Mitarbeiter/-innen eine Bedrohung für die Sozial- und Arbeitsrechte, da sie den Lohn nach unten drücken und die Streiks brechen würden. Ende 1955 gelang es dem DGB, die Zusicherung der Bundesregierung zu erhalten, ausländische Arbeitskräfte den deutschen Arbeitskräften in Löhnen, sowie in dem Tarif-, Arbeits- und Sozialrecht gleich zu stellen. Diese Zusicherung und die rückläufige deutsche Arbeitslosigkeitszahl beseitigten einige Bedenken (Trede 2012, S. 185 f.). Bis Ende der 60er Jahre vertraten die Gewerkschaft die Meinung, insbesondere die IG

Metall, dass die ausländischen Arbeitsmigranten/-innen nur eine politische vorübergehende Maßnahme und, dass bei einem Überschuss an Arbeitskräften, die Beschäftigung der Ausländer/-innen zu reduzieren sei. Dies wäre auch durch die befristeten Arbeitsverträge und Arbeitserlaubnisse leicht umzusetzen, und daher unternahmen die Gewerkschaften keine Initiative hinsichtlich der Besserung der sozialen und rechtlichen Lage der ausländischen Arbeitnehmer/-innen (Klee 1975, S. 109 f.).

Auch die Haltung der IG Bergbau und Energie war sehr ausländerfeindlich, und die ÖTV sah die Aufgabe zur Vertretung der Rechte der Ausländerbeschäftigten nicht in ihrer Zuständigkeit, obwohl viele Arbeitsmigranten/-innen in Einrichtungen des öffentlichen Dienstes beschäftigt waren. Auch bei dem DGB gab es Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeit und die IG Metall forderte auf, trotz ihres Glaubens an die vorübergehende Erscheinung, die ausländischen Arbeitsmigranten/-innen zu vertreten und sie in den Arbeits- und Lebensbedingungen in Deutschland zu schulen und führte bereits ab 1963 selbst Schulungen durch (ebd., S. 117 f.). Der DGB gründete „Ausländerbüros“, die Informationsmaterialien und Beiträge in den anderen, Anwerbeländer-Sprachen herausgaben, die aber während der Wirtschaftskrise 1966/1967 wieder geschlossen wurden (Trede 2012, S. 187).

Die Situation der Gewerkschaften veränderte sich u. a. auch durch die sinkenden Mitgliederzahlen, und sie fingen an, ausländische Arbeitnehmer/-innen zu akquirieren. Die IG Metall gründete 1969 das Referat „ausländische Arbeitnehmer“ und die anderen Gewerkschaften fingen auch ab dann an, aktiv um die Mitgliedschaft der spanischen Migranten/-innen zu werben. Auch ein DGB-Papier „Absage an das Provisorium“ führte zu Änderung der Einstellung der Gewerkschaft und machte letztendlich klar, dass das Rotationsprinzip nicht haltbar sei, da viele der ausländischen Arbeitnehmer/-innen bleiben würden (Klee 1975, S. 131).

Ein anderer Grund für die Änderung der Haltung war, dass die Gewerkschaften die Gründung von ausländischen Gewerkschaften durch die Gruppe der Jungsozialisten, die die Ausländerarbeit der deutschen Gewerkschaften kritisierten, fürchteten. Diese Kursänderung der deutschen Gewerkschaften entstand auch dadurch, dass die Arbeitsmigranten/-innen, u.a. die Spanier/-innen bei Opel 1972 und die Türken bei Ford im Jahr 1973, wild streikten und marxistische und kommunistische Gruppen angingen, Kontakt zu den ausländischen Arbeitnehmer/-innen aufzunehmen und sie in der Verteidigung ihrer Rechte zu unterstützen. Der neue Kurs zeigte sich auch durch das neue Gesetz zur Betriebsratswahl von 1972, das den Ausländer/-innen das Recht eröffnete, zum Betriebsrat gewählt zu werden. Der Organisationsgrad der Arbeitsmigranten/-

innen stieg mit der Länge des Aufenthaltes und das führte wiederum zu Widerständen bei den deutschen Mitgliedern, da sie die Arbeitsmigranten/-innen als Konkurrent/-innen ansahen (von Breitenbach 1987, S. 97 f.).

Ende der 60er Jahre waren ca. 20 % der ausländischen Arbeitnehmer/-innen in Gewerkschaften organisiert, waren aber als Betriebsratsmitglieder oder Vertrauensperson selten vorzufinden. Im Vergleich dazu waren ca. 30 % der deutschen Arbeitnehmer/-innen gewerkschaftlich organisiert (Trede 2012, S. 188). Vergleicht man diese Prozentzahl mit der Prozentzahl von Breitenbach, dann stellt man einen großen Unterschied fest, da sie an einer Prozentzahl von über 30 % bei den ausländischen Arbeitnehmer/-innen festhält (von Breitenbach 1982, S. 143). Diese Abweichung könnte definitionsabhängig erklärt werden, da Trede einen Unterschied zwischen Arbeitnehmer/-innen und Arbeiter/-innen macht¹²⁴. Daher kann angenommen werden, dass die Prozentzahl der gewerkschaftlich organisierten ausländischen Arbeitskräfte, nach Trede höher war, da seine Bezugsgruppe eher als Arbeiter/-innen, denn als Arbeitnehmer/-innen tätig waren, auch deshalb, weil bei den deutschen Arbeiter/-innen die Prozentzahl der gewerkschaftlich Organisierten ca. 50 % betrug und somit viel höher als die 30 % der gewerkschaftlich organisierten deutschen Arbeitnehmer/-innen war (Trede 2012, S. 188).

Die Gewerkschaften nahmen sich auch des Themas Bildung an und setzten sich in Zusammenarbeit mit der evangelischen Kirche und der Universität Frankfurt für eine Besserung der Beschulung bzw. der schulischen Situation der Migrantenkinder ein, und auch für die Abschaffung der Nationalklassen, da sie der Meinung waren, dass diese Klassen sehr stark von den Herkunftsländern beeinflusst wurden und dies einen integrationshemmenden Faktor darstellte. Darum setzten sie sich für die Finanzierung eines Modellprojekts in Frankfurt zum schulbegleitenden Unterricht ein, für Deutschkurse für die Arbeitnehmer/-innen in den Betrieben und für Schulungen der Betriebsräte und Vertrauensleuten. Darüber hinaus forderten sie die Einstellung weiterer Sachbearbeiter/-innen, setzten sich für das Kommunalwahlrecht ein und trugen zur Veränderung des Ausländergesetzes von 1965 bei (Klee 1975, S. 131 ff.).

Ein weiteres Dienstleistungsangebot der Gewerkschaften waren Beratungsstellen für ausländische Arbeitnehmer/-innen, die ab 1970 in Berlin, Frankfurt und Stuttgart gegründet wurden. Diese Beratungsstellen waren eine Ergänzung zu den bereits vorhandenen Beratungsangeboten der Wohlfahrtsverbände und wurden von den jeweiligen Ländern subventioniert. Die Beratungsstellen erreichten viele Arbeitsmigranten/-innen, da sie für Mitglieder

¹²⁴ Arbeiter/-innen sind auch Arbeitnehmer/-innen, daher kann sich die Unterscheidung nur auf ungelernete Kräfte beziehen.

und Nicht-Mitglieder zugänglich waren (ebd., S. 134). Dieser Schritt zeigt u. E. deutlich, dass sie erkannt hatten, dass viele der ausländischen Arbeitnehmer/-innen in Deutschland bleiben und viele noch kommen würden.

Obwohl die Kursänderung der Gewerkschaften stattgefunden hatte, war es der DGB, der seit Mitte der 60er Jahre als Berater zur Ausländerpolitik der Bundesregierung zur Seite stand, der dieser den Anwerbestopp nahelegte (Trede 2012, S. 192). Die Widersprüchlichkeit der Gewerkschaften, die sich zwischen Integration und Regulation bewegten, trug zur Diskriminierung und Stigmatisierungen der Arbeitsmigrant/-innen bei (ebd., S. 197).

Nach Muñoz Sánchez war die Gruppe der spanischen Arbeitsmigranten/-innen, trotz allem, diejenige Gruppe unter den Ausländer/-innen, die im Hinblick auf Mitgliedschaft in Gewerkschaften die aktivste war (Muñoz Sánchez, 2004, S. 5). Bei der IG-Metall waren bereits 1965 30 % der spanischen Metallarbeiter als Mitglieder zu finden und sie war somit weltweit die Gewerkschaft mit den meisten spanischen Arbeitsmigranten/-innen (Muñoz Sánchez 2013, S. 27; Muñoz Sánchez, 2012, S. 36).

Ab den 70er Jahren ist nach von Breitenbach die Einwanderungsgruppe der Türken, gefolgt von den Spaniern¹²⁵ und den Griechen, die am meisten gewerkschaftlich organisierte Gruppe.

Gewerkschaftlich organisierte Anteile der erwerbstätigen Spanier/-innen im Vergleich zu Türken/-innen und Griechen/-innen

Datum	Spanier	Türken	Griechen	Gesamt ausl. Arbeitnehmer/-innen
31.12.1975	36,0 %	42,0 %	35,1 %	29 %
31.12.1976	40,5 %	44,7 %	40,7 %	31,2 %
31.12.1977	42,8 %	45,9 %	41,4 %	32,18 %
31.12.1978	37,4 %	47,9 %	34,5 %	30,8 %
31.12.1979	38,5 %	48,5 %	36,6 %	31,8 %

Abb. 23: Gewerkschaftlich organisierte Anteile der erwerbstätigen Spanier/-innen im Vergleich zu Türken/-innen und Griechen/-innen. Quelle: eigene Erstellung aus der Tabelle In: von Breitenbach 1982, S. 143

Auch wenn viele der spanischen Arbeitsmigranten/-innen gewerkschaftlich organisiert waren, sahen sie die Vertretung ihrer Interessen durch die deutschen Gewerkschaften als nicht wirkungsvoll an (von Breitenbach 1987, S. 101).

Wie bereits erwähnt, war die IG Metall die Gewerkschaft mit den meisten

¹²⁵ Nach dem Tod von Franco (1975) waren die Spanier gewerkschaftlich stärker organisiert als die Griechen.

spanischen Arbeitnehmer/-innen. Eine Taktik der IG Metall hatte darin bestanden, dass sie aus dem Wissen heraus, dass die Mehrheit der spanischen Migranten/-innen apolitisch sei, in den spanischen Veröffentlichungen Äußerungen gegenüber dem Franco-Regime vermied und sie sich als eine Organisation vorstellte, die sich ausschließlich um die Belange der Arbeitnehmer/-innen und ihre rechtliche Vertretung kümmerte. Muñoz Sánchez widerspricht der bisherigen Annahme, die spanischen Emigranten/-innen in Europa hätten wenig mit den Gewerkschaften zu tun gehabt, dies sei für Deutschland nicht zutreffend (Muñoz Sánchez, 2012, S. 36; Muñoz Sánchez 2008).

Inwieweit die Gewerkschaften Auswirkungen auf das bürgerschaftliche Engagement der spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland hatten, ist aus der theoretischen Darstellung nur bedingt herauszulesen. Die Widersprüchlichkeit mit der die deutschen Gewerkschaften agierten, die sogar zur Diskriminierung beitrug, war bei den spanischen Migranten/-innen angekommen, da sie sich nicht gut vertreten fühlten. Hinzu kommt, dass die fehlenden Informationen über die Arbeit der Gewerkschaften bei den Arbeitsmigranten/-innen zu Mitgliedschaften führten, die mit falschen Erwartungen und entsprechenden Enttäuschungen verbunden waren. Anfangs wussten die spanischen Arbeiter/-innen nichts über die deutschen Gewerkschaften und blieben diesen zunächst fern. Je länger aber der Aufenthalt und je größer die Aufklärung war, desto mehr Mitglieder waren vorzufinden. Eine Tatsache ist, dass die Gewerkschaft durch ihre Rolle als Vertreterin der arbeits- und sozialrechtlichen Interessen der Arbeitsmigranten/-innen einen großen Unterstützungsbeitrag leisteten, auch wenn das von den spanischen Migranten/-innen nicht immer so empfunden wurde. Sie trugen zur Unterstützung der Integration durch verschiedenen Maßnahmen wie Schulungen und der Eröffnung von Beratungsstellen bei. Eine weitere Tatsache ist ebenfalls, dass die IG-Metall in Zusammenarbeit mit der EFS zur Wiederbelebung des Sozialismus in Spanien beigetragen hat. Auch die finanzielle Unterstützung seitens der IG-Metall an die in Spanien in den 60er Jahre streikenden Arbeiter/-innen zeigt, dass die politische Partizipation dieser spanischen Arbeiter/-innen innerhalb und außerhalb Deutschlands gefördert wurde. Hinsichtlich des Beitrags der Gewerkschaften zur Bildung während des Anwerbeabkommens und der möglichen Auswirkungen auf den Bildungserfolg lassen sich kaum Schlüsse ziehen, abgesehen davon, dass sie sich für die Abschaffung der Nationalklassen einsetzten und einige Deutschkurse in den Betrieben installierten. Die Abschaffung der Nationalklassen war, nach Aussagen der interviewten Experten/-innen, ein wichtiger Schritt für die schulische Integration der spanischen Schüler/-innen. Eine wichtige Schlussfolgerung ist, dass jede Art von Unterstützung der Arbeitsmigranten/-

innen, Ressourcen bei ihnen frei werden ließ, um sich für andere Belange einzusetzen. Je mehr Unterstützung die Migranten/-innen erhalten, desto mehr Ressourcen bleiben übrig, um sich um andere Bereiche und Belange wie z. B. Bildung der Kinder zu kümmern. Insofern lieferten die Gewerkschaften nicht quantifizierbare, aber sehr wahrscheinlich positive Beiträge, u. a. auf den Bildungserfolg der Nachkommen der untersuchten Population.

2.4.2.4 Medien

Unter dem Begriff „Medien“ wird die Gesamtheit aller Kommunikationsmittel verstanden (Schanze 2002, S. 199), wobei hier nur auf das Medium Radio und Print eingegangen wird. Wenn auch sehr kurz, wird hier auf die mögliche Auswirkung der Medien auf die Aufklärung der spanischen Arbeitsmigrant/-innen während des Anwerbeabkommens eingegangen. Zu den für die Fragestellung relevanten Medien gehörten in diesem Zeitraum der Rundfunk und die Printmedien. Das damals wirkungsvollste Printmedium war der Elternbrief, „Carta a los Padres“, der von der spanischen katholischen Mission herausgegeben wurde, und der als das wichtigste Medium und als ein Beitrag zum Bildungserfolg angesehen wird. Der Elternbrief wird an dieser Stelle außer Acht gelassen, weil er im Zusammenhang mit Bildung im Kapitel 2.5 umfassend betrachtet und analysiert wird.

Bei den Rundfunk-Sendungen sind zwei besondere Beiträge für die spanischen Migranten/-innen zu erwähnen. Die erste war eine Sendung, die alle 14 Tage von dem ZDF für die spanischen Familien unter dem Titel „Nachbar in Europa“ zur sozialen, kulturellen und politischen Lage in Spanien, ausgestrahlt wurde, die aber Romano-García als „realitätsfern“ kritisiert (Romano-García 1995, S. 478 f.).

Die zweite war eine Sendung, die der Bayerische Rundfunk ab 1964 ausstrahlte. Der Bayerische Rundfunk räumte 45 Minuten Sendezeit seines Programms für die in Deutschland lebenden Spanier/-innen ein. Diese Sendung wird von Romano-García als „sachlich und korrekt“ dargestellt und sogar als eine wichtige Bildungsquelle der spanischen Migranten/-innen betrachtet (ebd., S. 478 f.). González del Estal bestätigt die Aussage von Romano-García, die Sendung sei „objektiv und informativ korrekt“ (González del Estal 2011, S. 268). Solch eine Sendung war einmalig in Europa und die Informationen waren für die spanischen Migranten/-innen, die bis dahin nur das Franco-Regime kannten, revolutionär. Es wurde nicht nur über die Verstöße gegen Menschenrechte in Spanien berichtet, auch Interviews mit Anti-Franco-Aktivist*innen wurden ausgestrahlt. Der spanische

Staat konnte nur zuschauen, da in Deutschland Pressefreiheit galt (Muñoz Sánchez 2012, S. 38). Auch die spanischen katholischen Missionen nutzten den Sender und konnten am Wochenende eine religiöse Sendung von ca. 5 bis 6 Minuten „la plática religiosa“ ausstrahlen, die bei den Spanier/-innen große Resonanz und Beliebtheit fand (González del Estal 2011, S. 268 ff.). Die Arbeit der spanischen Elternvereine wurde ebenfalls durch den Sender bekannt gemacht (siehe Kapitel 2.5).

Unter den Printmedien ist die Zeitung „7 Fechas“ zu erwähnen, da diese Zeitung von der spanischen Regierung seit 1962 herausgegeben wurde, um die Politisierung der spanischen Emigranten/-innen zu vermeiden. Die Zeitung war an die spanischen Emigranten/-innen in Europa gerichtet und wurde in den Institutionen und Zentren kostenlos ausgelegt und darüber hinaus in den Kiosken zum Verkauf angeboten. Sie genoss eine große Beliebtheit, denn sie informierte über das gesellschaftliche Leben in Spanien, wobei aber keine Briefe publiziert wurden, die sich kritisch gegenüber dem Regime äußerten (Muñoz Sánchez 2012, S. 35).

Weitere wichtige Printmedien waren einige Zeitschriften, die, auch wenn die Auflagen nicht sehr groß waren, einige spanischen Migranten/-innen erreichten. Unter anderen ist die Zeitschrift „Avanzada“ zu erwähnen, die bereits 1961 erschien und später zu „Juventud Obrera“ unbenannt wurde,¹²⁶ die von der katholischen Arbeiterjugend in Deutschland herausgegeben wurde. Zeitweise wurde sie nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz, Belgien, Frankreich und England verteilt (Babiano, Fernández & Asperilla, 2009, S. 196; González del Estal 2011, S. 273). Auch die Zeitschrift „Tú“¹²⁷ erschien 1970 zum ersten Mal in Deutschland und war von der Arbeiter-Organisation der Katholischen Bruderschaften HOAC¹²⁸ herausgegeben. Sie informierte über Arbeitsrecht und berichtete über Missstände und Ausbeutungen aus der Arbeitswelt. Die Zeitschrift „Tú“, obwohl sie auf Deutsch geschrieben wurde, hatte das Ziel, die spanischen Arbeiter/-innen in Spanien aufzuklären. Eine weitere Zeitschrift, ebenfalls 1972 in Deutschland erschienen, war die Zeitschrift „Aquí“, auf Deutsch übersetzt „hier“. Inhaltlich war das Thema „Auswanderung“ Schwerpunkt dieser Zeitschrift, und sie war somit an die spanischen Migranten/-innen gerichtet. Sie hatte das inhaltliche Ziel, die humanistische und religiöse Bildung der Migranten/-innen zu fördern (González del Estal 2011, S. 272 f.).

¹²⁶ Juventud Obrera: Auf Deutsch Arbeiterjugend. Im Jahre 1961 wurde die Zeitschrift unter dem Name „Avance“ oder „Avanzada (auf Deutsch: Vormarsch) herausgegeben. Erst 1971 wurde den Name „Avance“ durch den Name „Juventud Obrera“ ersetzt.

¹²⁷ Tú: Abkürzung für Trabajadores Unidos, auf Deutsch: vereinte Arbeiter.

¹²⁸ HOAC: Abkürzung für Hermandades Obreras de Organización Católica.

Die spanischen demokratischen Organisationen in Deutschland, die sich durch die Gewerkschaften gestärkt fühlten, gaben auch einige Zeitschriften, wie z. B. „El Noticiero“, „Grito“ und „Servicio de Prensa Exprés Español“¹²⁹ heraus. Die Informationen dieser Publikationen wurden ebenfalls als „objektiv“ bewertet und führten dazu, dass die spanischen Migranten/-innen ein Verständnis und eine Sympathie für die demokratische Linke entwickelten und sich auch für das Herkunftsland Spanien ein demokratisches System, wie sie bereits in Westeuropa existierten, wünschten (Muñoz Sánchez 2012, S. 36).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass ein Ergebnis der Arbeit der verschiedenen Institutionen mittels Print- und Rundfunkmedien, die in Deutschland ausgestrahlt bzw. erschienen, die Aufklärung über die Lage in Spanien war, sowie die Erzeugung eines Bewusstseins bei den spanischen Migranten/-innen in Deutschland, das sich in Form von Demonstrationen gegen das Franco-Regime zeigte.

Auch wenn Bourdieu (1998) den journalistischen Feldern eine schwache Autonomie zuspricht, da sie von ökonomischen und politischen Systemen abhängen und er die bestehende Konkurrenz und Feindseligkeiten innerhalb des medialen Feldes als entscheidende hemmende Faktoren ansieht (Bourdieu 1998, S. 71 und S. 30; Wellgraf 2008, S. 18 und S. 86), wurden Medien bereits in den 60er / 70er Jahren innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft, als die Möglichkeit der Mobilisierung verstanden und genutzt. Auch wenn die spanische Zeitung, Informationen vorenthielt, wurden diese Informationen durch andere ergänzt oder richtig gestellt und trugen zum Diskurs bei.

Politische Partizipation wurde durch Informationen über das gesellschaftliche, soziale und politische Leben in Spanien und Deutschland somit gefördert. Im Allgemeinen können Medien als ein wichtiger Beitrag zur politischen Partizipation in Form von politischer Bildung verstanden werden. Es ist davon auszugehen, dass die Verbreitung von Informationen durch den bayerischen Rundfunk über die Arbeit der Elternvereine zu Bewusstseinsbildung der Eltern beitrug und somit indirekten Einfluss auf die Bildungserfolge hatte.

Seit langem ist auch das Internet ein Medium, dessen Beitrag zur politischen Mobilisierung und Partizipation nicht zu unterschätzen ist. Als Beispiel sei die in Facebook sehr aktive Gruppe „Cisne“ genannt, die durch die spanischen Neuzugewanderten in Hannover gegründet wurde. Auf dieser Plattform werden Informationen zu verschiedenen Themen, wie z. B. Bekanntgabe von Arbeitsstellen, Sprachkursen, Ausflügen, Veranstaltungen zu sozialen Leistungen in spanischer Sprache usw. veröffentlicht. Nicht nur „Cisne“, viele andere

¹²⁹ „El Noticiero“: Der Nachrichtenträger; „Grito“: Der Schrei; „Servicio de Prensa Exprés Español“: Spanischer Presse-Express-Service.

Plattformen sind im Internet aktiv und für die Migranten/-innen sehr informativ. Dieses Medium wird von Neuzugewanderten gerne genutzt und es wäre insofern genauer zu untersuchen, inwieweit dieses Medium zum Thema Bürgerschaftliches Engagement und Bildung beiträgt. Interessant wäre auch hier zu analysieren, ob es einen Unterschied in der Nutzung und in der Anzahl der Angebote zwischen den der spanischen Migranten/-innen und Gruppen anderer Nationalitäten besteht.

2.4.3 Betrachtung auf der Mikroebene. Die spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland

Wer waren die spanischen Arbeitsmigranten? Woher kamen sie? Wieso wanderten sie aus? Wie viele kamen und wann kamen sie? Wieso kehrten die meisten zurück? Die Fokussierung dieses Kapitels liegt auf den spanischen Migranten in Deutschland, auf ihrer Herkunft, ihrer Motivation zur Auswanderung, ihrer Anreise und Ankunft in Deutschland sowie ihrer ausländerrechtlichen Situation. Der Versuch einer Quantifizierung der Ein- und Rückwanderung während der Anwerbezeit wird vorgenommen, ebenfalls werden die Gründe der Rückkehr erläutert.

Die Rolle anderer wichtiger Akteure auf der Mikroebene werden zum Teil in Zusammenhang mit den entsprechenden Institutionen zur Unterstützung der spanischen Migranten/-innen auf der Mesoebene und ebenfalls im Zusammenhang mit dem Thema Bildung und Gründung der spanischen Vereine im Kapitel 2.5 bearbeitet.

2.4.3.1 Herkunft, Bildung und Motivation zur Auswanderung

Die Mehrheit der Arbeitsmigrant/-innen kam aus den Agrar-Provinzen, Galizien, Extremadura und Andalusien, die sich in einer katastrophalen wirtschaftlichen und von großer Armut betroffenen Lage befanden (Romano-García 1995, S. 471; Couto Boullosa 2011, S. 13). Das IEE rekrutierte die meisten Arbeitsmigranten aus den Provinzen Orense mit ca. 50.000 und Sevilla mit ca. 30.000 Personen (Muñoz Sánchez 2012, S. 28). Zwischen 1960 – 1973 kamen 32,8 % der Arbeitsmigrant/-innen aus Andalusien, 20, 3 % aus Galicien, 9 % aus Madrid und 7,4 % aus Extremadura. Aus den baskischen Provinzen kamen nur 1,4% (Leib & Mertins 1980, S. 199).¹³⁰

¹³⁰ IEE: Instituto Espanol de Emigración: Emigración asistida 1961-1978. Madrid 1962-1979

Die Arbeitsmigranten waren überwiegend 20 bis 40jährige Männer (Herbert 1986, S. 199). Im Jahr 1962 waren in Deutschland von den spanischen Arbeitsmigranten 74,2 % Männer und 25,8 % Frauen. Im Jahr 1975 erhöhte sich der Anteil der Frauen auf 39,4 %. Der geringere Anteil von Frauen am Anfang wird dadurch erklärt, dass Frauen unter 25 Jahre eine Autorisierung des Vaters oder des Ehemannes brauchten (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange, 2014, S. 256). Nach Aussage von Couto Boullosa waren die Frauen der ersten Generation, die nach Deutschland kamen „jung, schön, gesund und vor allem mutig“, denn sie kamen ganz alleine (Couto Boullosa 2011, S. 14 f.).

Die Mehrheit der spanischen Einwanderer/-innen hatte ein niedriges Bildungsniveau, niedriger als andere Arbeitsmigranten der anderen Anwerbegruppen (Thränhardt 2014, S. 284; Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange, 2014, S. 252). In der Mehrheit waren sie sogar, wie die französische Untersuchung von Tribalat zeigt, Analphabeten, da sie aus den unterentwickeltesten Regionen Spaniens kamen (Tribalat 1996, S. 42). Die geringe Schulbildung ist auch dadurch zu erklären, dass es in Spanien nicht genügend Volksschulen und keine Berufsschulen gab. Die höheren Schulen waren außerdem privat und dadurch zu teuer (Romano-García 1995, S. 471).

Die Reise nach Deutschland wurde für die „betreuten“ Arbeitsmigranten/-innen von Madrid aus durch ein spanisch-deutsches Reisebüro organisiert. Zwischen 1960 und 1973 fuhren wöchentlich ca. 800 Spanier/-innen mit dem Zug nach Deutschland. Endstation war Köln, Gleis 11, die Ankunftszeit war donnerstags Vormittag. Die Reise dauerte bis zu 4 Tage, je nach Herkunftsregion. Im Winter war die Reise besonders hart, da die französischen Züge, aus Hendaye stammend, keine Heizung hatten. Erst im Jahr 1972 stellte die Deutsche Kommission fest, dass das Geld, das für die Verpflegung der Emigranten bereitgestellt war, vom Büro betrügerisch einbehalten wurde. Im Bericht der Deutschen Kommission wird von einer Rückzahlung des Büros in Höhe von zwei Millionen Peseten berichtet¹³¹. Erst Mitte der 60er-Jahre mietete die deutsche Verwaltung ein Lokal in der Nähe des Bahnhofs. Dort konnten sich die Reisenden frisch machen und etwas essen (Muñoz Sánchez 2012, S. 28 f.).

Die Gründe der Emigration, die als Push und Pull-Effekte betrachtet werden können, waren nicht nur die fehlende Arbeit in Spanien, auch der Wunsch nach einer besser bezahlten Arbeit und politische Gründe werden genannt (Couto Boullosa 2011, S. 13 f.). Aber auch ein weiterer Grund, der eine mögliche Erklärung zu den Bildungserfolgen der spanischen Nachkommen und zum

¹³¹ Bericht der Deutschen Kommission vom 24.01.1972 über die Unregelmäßigkeiten des Reisbüros und Vereinbarung zwischen dem Büro und der Kommission vom 26.04.1972. Beide in: BA, B 119/3949

bürgerschaftlichen Engagement der Arbeitsmigranten/-innen liefert, die Chance, eine bessere Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeit für die Kinder zu erhalten, wird genannt (Romano-García 1995, S. 471).

2.4.3.2 Wohnen und Arbeiten in Deutschland

In Deutschland angekommen, lebten fast alle Spanier/innen in den Städten. Die meisten, ca. 70 %, arbeiteten in der Metall- und Verarbeitungsindustrie, 12 % im Baubereich und 5 % in Bergbau. Die Frauen, die Anfang der 70er-Jahre bereits ein Drittel der spanischen Arbeitsmigranten ausmachten, arbeiteten in der Verarbeitungsindustrie, vor allem in der Textilbranche und in dem tertiären Sektor, darunter in Krankenhäusern, Banken und Hotellerie (Muñoz Sánchez 2012, S. 31). Von 50.000 Arbeiterinnen in Deutschland arbeiteten 1970 21.000 in der verarbeitenden Industrie, vor allem in der Textilindustrie, 18.000 in der Metallindustrie und 10.000 im tertiären Sektor (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 258).

Das professionelle Niveau der Spanier/-innen war sehr gering. Nach Daten der BAA¹³² waren nur wenige qualifiziert. Nur 7,7 % der Spanier/-innen waren im Vergleich zu 21 % aller Arbeitsmigranten beruflich qualifiziert (Jamin 1998, S. 153; Thränhardt 2014, S. 285). Daher arbeiteten 80 % als Hilfsarbeiter und nur 20 % als Facharbeiter oder Spezialisten. Im Laufe der Jahre gehörten sie trotzdem zur Kernbelegschaft der Unternehmen und stiegen zu Facharbeitern auf (Muñoz Sánchez 2012, S. 31; Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 259). Es wurden viele Überstunden gemacht. Schichtarbeit war unter den Frauen wegen der Zulagen oft anzutreffen, da sie viel weniger verdienten als die Männer. 34 % der Männer und 51 % der Frauen arbeiteten in Schichten. Bei den Überstunden waren die Männer stärker repräsentiert, 62 % im Vergleich zu 50 % der Gesamtbefragten (Sanz Lafuente 2006, S. 48). Grundsätzlich verdienten Frauen viel weniger, da es bezüglich des Lohnniveaus in Deutschland eine Diskriminierung des weiblichen Geschlechts, unabhängig vom Migrationsstatus, gab und immer noch gibt (Mattes 2005, S. 95).

Zur Wohnsituation ist zu erwähnen, dass Wohnungsknappheit herrschte und der Frage nach dem Wohnproblem nicht nachgegangen wurde, da es Befürchtungen gab, die Familienangehörigen könnten nachkommen (McRae 1980, S. 34). Im Jahr 1964 gab es eine Richtlinie vom Bundesarbeitsministerium für die Ausstattung von Arbeiterunterkünften, die mit öffentlichen Mitteln

¹³² BAA: Bundesanstalt für Arbeit

gefördert wurden. 1971 wurden neue Richtlinien für die Unterkünfte aufgestellt. Eine kleine Verbesserung war die Erhöhung der Wohnfläche pro Kopf von sechs qm auf acht qm. Davon waren sechs qm für den Schlafräum vorgesehen. Die Schlafräume durften maximal nur mit vier Personen belegt werden. Diese Richtlinien wurden in der Praxis nicht erfüllt. Bei betrieblichen Unterkünften richtete sich die Miete nach der Dauer der Betriebszugehörigkeit. Bei Ehepaaren musste im Fall, dass nur eine Person berufstätig war, einen Zuschlag gezahlt werden (ebd., S. 36 f.). Diese Situation war sehr schwierig, da eine Wohnung die Voraussetzung für die Bewilligung von Familiennachzug war. Im Jahr 1972 wohnten 58 % der Spanier/-innen in einer abgeschlossenen Wohnung, 26 % in Gemeinschaftsunterkünften und 14 % in sonstigen Wohngelegenheiten. Insgesamt waren 61 % privat untergebracht und 37 % betrieblich¹³³

Die Vermieter nutzten die Situation der Wohnungsknappheit aus und vermieteten u.a. Garagen und Baracken zu sehr hohen Preisen. Die Arbeitsmigranten hatten einen Anspruch auf eine Sozialwohnung, sie waren aber wenig darüber informiert (ebd., S. 40 f.).

Auch die Unternehmer, die verpflichtet waren den ausländischen Arbeiter/-innen eine Unterkunft anzubieten, boten ihnen unzumutbare Holzverschlüge, Werkshallen, ehemalige Kasernen oder sanierungsreife Mietshäuser an¹³⁴.

Die Arbeitsbedingungen, die Löhne und die dargestellte Wohnungssituation waren Gründe für Proteste und Demonstrationen (siehe Kapitel 2.4.1.4). Die spanischen Arbeiter/-innen waren sehr aktiv in der Verteidigung ihrer Rechte, da sie mit der Ausübung der Pflichten der Unternehmen und der Wohnungseigentümer nicht einverstanden waren. Diese Bewegungen sind als politische Partizipation zu verstehen.

2.4.3.3 Ausländerrechtliche Situation

Die Betrachtung der ausländerrechtlichen Situation der Migranten/-innen in Deutschland mit Fokussierung auf die spanischen Migranten/-innen schließt einen Einblick in die Geschichte der Ausländerpolitik der Bundesrepublik, insbesondere in die Ausländerpolitik der Anwerbezeit, mit ein.

Zwischen 1959 – 1960 war die Zahl der erwerbstätigen Ausländer gering, was sich ab 1960 bis 1966 durch die Anwerbeabkommen änderte, und daher ihre Zahl anstieg. Zwischen Herbst 1966 und Sommer 1967 gab es aufgrund einer

¹³³ Bundesanstalt für Arbeit, Repräsentative Untersuchung 1972, S. 104

¹³⁴ Quelle: Der Spiegel 43/1970. „KOMM, KOMM, KOMM – GEH, GEH, GEH“. Spiegel-Report über sozial benachteiligte Gruppen in der Bundesrepublik (II): Gastarbeiter.

kurzen Rezession einen Rückgang. Die Rezession wurde u.a. durch einen Anstieg der Preise und der Bruttolöhne verursacht. Auch die Erhöhung des Diskontsatzes durch die Bundesbank und die damit verbundenen verteuerten Kredite trugen zur Senkung der Investitionen und zur Rezession bei. Nach 1968 und bis 1973 verdoppelte sich die Zahl der erwerbstätigen Ausländer (Herbert 2003, S. 201). Ende 1970 gab es in Deutschland ca. 2.000.000 ausländische Arbeitnehmer/-innen (Mattes 2010, S. 2). Nach einem Arbeitspapier der CDU sei die Zahl der Ausländer in Deutschland, nicht nur der berufstätigen, von 1,5 % im Jahr 1960 auf 10,4 % im Jahr 1974 gestiegen.¹³⁵

Ab 1962 ging die Zahl der deutschen Erwerbstätigen zurück. Gründe hierfür waren die geburtenschwachen Kriegsjahrgänge, die Absenkung des Eintrittsalters in den Ruhestand, die Verlängerung der Ausbildungszeit und die Senkung der Arbeitszeit von 44,4 Std. (1960) auf 41,4 Std. (1967) (Herbert 2003, S. 208). Es gab Einigkeit darüber, dass es sich um ein zeitlich begrenztes Phänomen handelte und dies wurde in dem Ausländergesetz von 1965¹³⁶ im § 2. Aufenthaltserlaubnis deutlich: „Die Aufenthaltserlaubnis darf erteilt werden, wenn die Anwesenheit des Ausländers Belange der Bundesrepublik Deutschland nicht beeinträchtigt“ (BGBI. 1965 I, S. 353 ff.)

Die ausländischen Arbeiter/-innen bekamen nur eine einjährige Aufenthaltserlaubnis, die gebunden an den Arbeitgeber war. Die Verlängerung des Aufenthaltes war möglich, oblag aber dem Ermessen der deutschen Behörden und wurde nur erteilt gemäß § 2 des Ausländergesetzes (Herbert 2003, S. 212).

Je länger die ausländische Arbeiter/-innen in Deutschland blieben, desto mehr gaben sie den Wunsch auf, zurück nach Spanien zu gehen. Das neue angestrebte Ziel des Daueraufenthaltes zog den Familiennachzug mit sich. Darüber hinaus nahm seit Mitte der 60er Jahre die Zahl der beschäftigten ausländischen Frauen zu. Durch die Rezession verstärkt, wurde die politische Diskussion, ob die Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften wirtschaftlich sei, lauter. Durch den Familiennachzug waren Investitionen für Wohnungen, Schulen, Kindergärten, Aufwendungen für Eingliederungs- und berufliche Strukturmaßnahmen etc. notwendig. Hinzu kam die Zunahme der Arbeitslosigkeit bei den Deutschen (ebd., S. 217 ff.).

Das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) von 1969 löste das Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung aus dem Jahr 1927 ab. Das neue Gesetz regelte je nach Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes, welche

¹³⁵ Argumente, Dokumente, Materialien. Ausländerpolitik der CDU 1975, S. 2.

¹³⁶ Das Ausländergesetz von 1965 löste die Gesetze und Erlasse aus der Vorkriegszeit ab (Herbert 2003, S. 211).

Beschäftigungsverhältnisse für ausländische Arbeitskräfte zugelassen wurden¹³⁷. 1970 entstand erneut eine heftige öffentliche Diskussion über Vor- und Nachteile der ausländischen Beschäftigung. Die Arbeiterlaubnisverordnung von 1971 verstärkte diese Kosten-Nutzen-Abwägungsdiskussion. Gemäß der Verordnung wurde den ausländischen Arbeitnehmern, die länger als 5 Jahre in der BRD gearbeitet hatten, eine Arbeiterlaubnis auf fünf Jahre befristet, unabhängig von der Situation des Arbeitsmarktes in der BRD, erteilt (Herbert 2003, S. 226). Im Jahr 1973 äußerte der damalige Bundeskanzler Brandt, man solle genau überlegen, ob die Aufnahmefähigkeit erschöpft sei. Am 23. November 1973 wurde ein Anwerbestopp beschlossen, der den Zustrom von Gastarbeiter/-innen aus Nicht-EG-Ländern endgültig beendete. Die Ölkrise wurde als Begründung für den Anwerbestopp verwendet und die Entsendeländer akzeptierten dies ohne großen Widerstand (ebd., S. 228 f.).

Die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte sank nach dem Anwerbestopp, zwischen 1973 und 1979, von 2,6 Millionen auf 1,8 Millionen. Die Zahl der ausländischen Bevölkerung in Deutschland blieb aber stabil und stieg ab 1979 sogar durch den Familiennachzug und die Geburtenentwicklung an. Im Jahr 1980 lebten 1 Million Ausländer mehr in Deutschland als im Jahr 1972. Das Ziel des Anwerbestopps, die Kosten der Ausländerbeschäftigung zu senken, wurde nicht erreicht (ebd., S. 232 ff.).

Bei Betrachtung der Entwicklung der ausländerrechtlichen Situation der spanischen Bevölkerung in Deutschland, kann festgestellt werden, dass es bereits ab dem 05.05.1959 eine Visumsregelung zwischen Spanien und Deutschland gab. Ab diesem Datum konnten Spanier/-innen drei Monate ohne Visum einreisen, eine Arbeitsaufnahme war aber nicht erlaubt. Gleiche Bedingungen galten für Deutsche, die nach Spanien reisten. Zum Zweck der Arbeit musste man, wie bereits dargestellt, zum deutschen Konsulat in Spanien gehen, um sich einen Sichtvermerk im Pass stempeln zu lassen (Sanz Díaz 2010, S. 80 ff.).

Von 1960 bis 1965 sollten durch die Bitte des IEE, aufgrund der „unbetreuten“ Auswanderung, keine Arbeitsvisa mehr ausgestellt werden. Nur Spanier/-innen mit einem E-Pass durften im Ausland arbeiten und Visa bekommen. Wie bereits beschrieben war aber die Bundesagentur für Arbeit einer anderen Meinung und sah die unbetreute Auswanderung als legal an, so dass weiterhin Visa ausgestellt wurden. Am 12. Februar 1965 wurde das erste Ausländergesetz durch den Bundestag verabschiedet und am 28 April 1965 verkündet. Das Ausländergesetz genauso wie die Ausländerpolizeiverordnung von 1938 schuf eine große Verfügungsgewalt und Kontrolle über die Ausländer/-innen

¹³⁷ [www. Wikipedia: Arbeitsförderungsgesetz](http://www.wikipedia.de:Arbeitsförderungsgesetz)

(Mattes 2010, S. 3). Nach Auffassung der CDU ermöglichte das Gesetz eine soziale und humane Ausländerpolitik, allerdings gab es die Kritik, es fehle an einer Konzeption auf Bundesebene, die den ausländischen Arbeitnehmer/-innen eine größere Sicherheit des Aufenthaltes gewährte.¹³⁸

Der von der spanischen Regierung erwünschten Kontrolle der Emigration wurde seitens Deutschlands widersprochen. In März 1965 bat die spanische Regierung Deutschland nochmals sich für die Eindämmung der Auswanderung durch den zweiten Weg einzusetzen. Daraufhin bat die Bundesanstalt für Arbeit die „Deutsche Kommission“, den zweiten Weg auf ein Mindestmaß zu beschränken. Die Deutsche Kommission sollte über die Nachteile der „unbetreuten“ Auswanderung informieren. Das Franco-Regime war mit dieser deutschen Haltung nicht zufrieden, da es kein Verbot des zweiten Weges beinhaltete. Es gab Spannungen. Die Vertreter des Auswärtigen Amtes wollten gute politische Beziehungen pflegen, aber den zweiten Weg aus verschiedenen Gründen nicht versperren. Dieser ermöglichte den freien Verkehr von Arbeitskräften innerhalb der EU. Darüber hinaus sahen sie die Kontrolle der Ausreise von Arbeiter/-innen nicht als Aufgabe des Aufnahmelandes, sondern des Herkunftslandes an. Weitere Gründe am zweiten Weg festzuhalten sah man in der Familienzusammenführung¹³⁹ sowie darin, dass die Anträge im Interesse Deutschlands waren. Der Bundeswirtschaftsminister, Kurt Schmücker, machte mit einem Schreiben deutlich, der zweite Weg sei völlig legal¹⁴⁰.

Die Regelung bezüglich der Familienzusammenführung wurde im Artikel 17 des Anwerbeabkommens festgelegt. Der Antrag auf Familienzusammenführung musste bei der Polizei gestellt werden. Genügend Wohnraum war die Voraussetzung für eine positive Entscheidung. Da die Arbeiter/-innen nur als Gast gesehen wurden, war die Bewilligung sehr schwierig. Als Grund für die Ablehnung wurde in der Regel der nicht geeignete Wohnraum mit den Mindestvoraussetzungen genannt. Im Oktober 1961 wurde eine Beschwerde von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände eingereicht, da es den Arbeitern in manchen Städten schwer gemacht wurde, ihre Familie nachzuholen, obwohl sie einen geeigneten Wohnraum zur Verfügung nachwiesen. In Juli 1963 beantragte die spanische Regierung die Ausstellung einer Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis für den Ehepartner, wenn Wohnraum zur Verfügung stünde. Die Bundesregierung entschied, Erlaubnisse unter bestimmten Kriterien auszustellen:

¹³⁸ Argumente. Dokumente. Materialien. Ausländerpolitik der CDU 1975, S. 3.

¹³⁹ Viele Frauen hätten sonst nicht aus Spanien nicht ausreisen dürfen, denn die in Deutschland arbeitenden Männer sollten nach Spanien zurückkehren.

¹⁴⁰ Schreiben des BMA an den Präsidenten der BAA, 30.07.1965, BA B 149/6238. In: San Díaz 2010, S. 110 f.

Die Ehefrauen benötigten ein Einreise-Visum, wenn sie vorhatten in der BRD zu arbeiten. Wenn sie in der BRD eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis beantragten, sollte es nur bewilligt werden, wenn sie durch den legalen Weg eingereist waren. Damit sollte das Einreisen als Tourist bzw. durch den „dritten Weg“ vermieden werden (Sanz Díaz 2010, S.119 ff.).

Am 04.06.1965 wurde eine Gesetzesänderung zur Familienzusammenführung beschlossen. Demnach sollten nur Arbeiter/-innen, die über 3 Jahre in Deutschland lebten, ein Recht auf Familienzusammenführung haben. Die Familie wurde auf Ehepartner und Kinder beschränkt, woraufhin die spanische Botschaft in Bonn Protest einlegte. Im April 1967 wurde die Aufenthaltsdauer auf 1 Jahr für die Bewilligung von Anträgen zur Familienzusammenführung festgelegt¹⁴¹ (ebd., S. 123 f.). Nach dem Anwerbestopp wurden die Verträge der Migrant/-innen nur verlängert, wenn keine Deutschen für die Arbeit zur Verfügung standen. Die Bundesregierung legte fest, nur bis zum 01.12.1974 Arbeitserlaubnisse zu erteilen und die Familienzusammenführung zu genehmigen. Für die Familienzusammenführung von Kindern wurde der 31.12.1976 als letzte Frist festgelegt (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange 2014, S. 267).

Die ausländerrechtliche Situation der Arbeitsmigranten/-innen, in diesem Fall der spanischen, und ihrer Familien, lässt deutlich erkennen, dass diese Arbeiter/-innen sich nur als Gast und somit vorübergehend in Deutschland aufzuhalten hatten. Die erschwerten Voraussetzungen zur Familienzusammenführung lassen erahnen, welche belastende Situationen es für die spanischen Familien zu bewältigen galt. Kinder und Ehepartner/-innen mussten sehr lange, bis 1967 drei Jahre und ab 1967 ein Jahr Daueraufenthalt in Deutschland, getrennt von dem im Deutschland lebenden und arbeitenden Familienmitglied leben. Zudem war die Wohnungsnot sehr groß, so dass die Voraussetzung, ausreichenden Wohnraum zur Verfügung vorzuhalten, sehr schwierig war. Auch wenn die deutsche Regierung ein Auge bei der, nach Auffassung von Franco-Regime „unbetreuten“ Immigration, zudrückte, ist das nicht als eine humanitäre Maßnahme zu verstehen, Deutschland brauchte Arbeitskräfte. Trotz dieser Push-Faktoren, Erschwernisse, die nahe legen aus der BRD wieder auszureisen, blieben viele spanischen Arbeiter/-innen bis zum Anwerbestopp in Deutschland. Die starke Rückkehrtendenz und Rückkehrgründe der spanischen Arbeitsmigranten/-innen nach dem Anwerbestopp sind auch als Antwort dieser damaligen „Des“-Integrationspolitik zu verstehen. Die Integration der hier gebliebenen Spanier/-innen geschah nicht, weil Deutschland sich um die Integration bemühte, sondern sie geschah aus eigener Anstrengung und durch die

¹⁴¹ Die spanische Regierung hatte in August 1966 beantragt, die Frage zur Familienzusammenführung bei einem gemeinsamen Treffen, das in April 1967 stattfand, zu behandeln.

eigenen gegründeten Netzwerke.

2.4.3.4 Rückkehrtendenz und Rückkehrgründe

Der Aspekt der Rückkehr der spanischen Emigranten aus Europa ist nach Sanz Díaz wenig erforscht (Sanz Díaz 2008, S. 362).

„Obwohl sie unter der Ablehnung der deutschen Bevölkerung wenig zu leiden haben, sind sie unter den angeworbenen Nationalitäten diejenigen, deren Anzahl am meisten abgenommen hat“ (Romano-García 1995, S. 471). Ablehnung wird hier in Form von Diskriminierung verstanden und nicht ausschließlich aus ausländerrechtlicher Sicht.

In der Zeit von 1960 bis 1967 waren die Spanier/-innen zusammen mit den Italiener/-innen die Anwerbegruppe, die am meisten zurückkehrte. Auch nach der OIT¹⁴² sind die Spanier/-innen (8 von 10) nach den Italiener/-innen (9 von 10) an zweiter Stelle der Rückkehrer/-innen (Sanz Díaz 2008, S. 368).

Bis zum Anwerbestopp 1973 waren 65,6 % der spanischen Emigranten/-innen nach Spanien zurückgekehrt (Sanz Díaz 2008, S. 362; Muñoz Sánchez 2012, S. 31). Muñoz Sánchez spricht sogar von 70 % spanischer Rückkehrer/-innen. Die Anwerbegruppe, die noch mehr zurückkehrte war die italienische. Hier ist zu berücksichtigen, dass sie die EU-Zugehörigkeit genossen und dadurch die Ein- und Ausreise viel leichter war (Muñoz Sánchez 2012, S. 31).

Die Anpassungsschwierigkeiten der spanischen Arbeitsmigranten/-innen werden in einer sozialpsychologischen Untersuchung von Delgado von 1966 sichtbar gemacht. Die Arbeitsmigranten/-innen waren mit der Industriegesellschaft in Deutschland konfrontiert. Sie hatten große Schwierigkeiten, sich zurechtzufinden, da die Unterschiede sehr groß waren (Delgado 1966, S. 137 f.). Die Bereiche Unterbringung, Sprache, soziale Kontakte, Diskriminierung, Religion und Freizeitgestaltung werden in dieser Untersuchung abgefragt. Auch die Anpassungsschwierigkeiten im Betrieb werden von Delgado abgefragt (Delgado 1966). Aber Spanier/-innen waren in keinem Aufnahmeland explizites Ziel von xenophober Kampagnen (Thränhardt 2014, S. 288).

Nicht nur Delgado, auch andere Autoren/-innen beziehen sich auf die Schwierigkeiten der spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland. Bei den Frauen gab es Probleme mit der Frauenrolle, da die Frauenrolle in Spanien in den

¹⁴² OIT: Organización Internacional del Trabajo. Im Jahr 1919 gegründet. Seit 1946 ist die OIT bzw. ILO (International Labour Organization) eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen, die sich für die soziale Gerechtigkeit durch die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und die Menschenrechte einsetzt (www.ilo.org/global/lang-es/index.htm), aufgerufen am 20.10.2014.

60er-Jahren durch den Haushalt und die Kindererziehung definiert war. Die spanische Frau in Deutschland hatte weiterhin diese Aufgaben zu erfüllen und war außerdem berufstätig. Romano-García spricht von gesundheitlichen Problemen als Konsequenz der mehrfachen Belastung. Während die Männer in die „Centros“¹⁴³ gingen und sich dort austauschen konnten, blieben die Frauen zu Hause am Herd (Romano-García 1995, S. 475 f.).

Ursula Kurz (1970) beschreibt die Orientierungslosigkeit durch das Fehlen der Familie, des unterschiedlichen Klimas und des anderen Lebensrhythmus, die diese Arbeitsmigrant/-innen erlitten¹⁴⁴

Die deutsche Sprache stellte auch eine große Schwierigkeit dar. Nur eine Minderheit der Spanier/-innen ging zu deutschen Sprachkursen. Andere sahen das Lernen der deutschen Sprache nicht als wichtig an, da sie nur für eine befristete Zeit kamen und mit anderen Spanier/-innen zusammenarbeiteten. Die Mehrheit lernte Deutsch durch das Zuhören. Die fehlenden Sprachkenntnisse waren ein Hindernis für die gelungene Integration (Petuya Ituarte, Muñoz Sánchez & Montero Lange, 2014, S. 246 f.). Auch McRae bestätigt, dass die Arbeitsmigrant/-innen die deutsche Sprache nur durch die Arbeit gelernt hätten (McRae 1980, S. 50). Bei der Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit von 1972 konnten nur 57% der spanischen Männer und 56 % der Frauen schlecht bis gar nicht Deutsch¹⁴⁵. Gründe hierfür sieht McRae in der Unübersichtlichkeit der Angebote, in der Unsicherheit der Aufenthaltsdauer, in der Müdigkeit nach der Arbeit, in den ungeeigneten Lehrmethoden für das niedrige Bildungsniveau der Migrant/-innen und in den kaum vorhandenen Lehrer/-innen und Unterrichtsmaterialien (ebd., S. 52 ff.).

Nach Gualda Caballero wurde die Integration der Spanier/-innen in Deutschland zwar erreicht, allerdings in einem spanischen Umfeld (Gualda Caballero 2001, S. 106). Auch Gutiérrez Koester bestätigt, dass die spanischen Arbeitsmigranten/-innen kaum Kontakt zu den Deutschen hatten. Als Gründe werden das fehlende Geld, das sie sparten, um es nach Hause zu schicken, die fehlenden Kenntnisse der deutschen Sprache aber auch der Glaube, sie würden nur vorübergehend in Deutschland arbeiten und leben, genannt (Gutiérrez Koester 2007, S. 5).

Die deutsche Sprache als Anpassungsschwierigkeit wird auch in der Studie von Cazorla Pérez & Gregory (1976) von den Spanier/-innen genannt. Als positive Aspekte in Deutschland werden in der Studie die Arbeitsorganisation, die wirtschaftliche Stabilität und die höhere soziale Gleichheit im Vergleich zu

¹⁴³ Centros: Hier sind die sozio-kulturellen Vereine gemeint.

¹⁴⁴ Ursula Kurz in: Spiegel Nr. 43/1970, S. 71.

¹⁴⁵ Bundesanstalt für Arbeit 1972, S. 29

Spanien genannt. Als negative Aspekte werden das Essen, das Klima, der deutsche Charakter, die deutsche Moral, die Lebensbedingungen und wie bereits erwähnt die Sprache genannt. Die Anpassung der Spanier/-innen an die Lebensart Deutschlands sei minimal, so Cazorla Pérez & Gregory. Nach Aussage der spanischen Arbeitsmigranten/-innen, sei die Situation in Deutschland ein vorübergehendes Opfer, das zu ertragen sei, da sie bei ihrer Rückkehr belohnt werden würden (Cazorla Pérez & Gregory 1976).

Bei der Studie von Valdes-Stauber über die psychiatrische Versorgung spanischer Migranten in Deutschland wird die Auswanderung oft als Auslöser psychischer Erkrankung, die sehr spät anerkannt wird und mit sozialen und somatischen Komplikationen einhergeht, festgestellt. Die Behandlung sei schwierig, da es an migrationsspezifischen Behandlungsmöglichkeiten in der Muttersprache mangle (Valdes-Stauber 1998, S. 59).

Eine weitere Studie von Aguirre (1969) zeigt auch auf, mit welcher Schwierigkeiten sich spanischen Arbeitsmigrant/-innen konfrontiert sahen (Aguirre 1969, S. 105).

Schwierigkeiten bei der Ankunft in Deutschland			
	Männer		Frauen
1. Sprache	94,76%	1. Sprache	89,03%
2. Klima	58,54%	2. Klima	64,37%
3. Essen	56,79%	3. Essen	60,26%
4. Charakter	54,47%	4. Charakter	58,89%
5. Zeiteinteilung	32,15%	5. Zeiteinteilung	41,77%
6. Arbeitsrhythmus	24,04%	6. Arbeitsrhythmus	35,97%
7. Andere	4,04%	7. Andere	2,05%

Abb. 24: Schwierigkeiten bei der Ankunft in Deutschland. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Aguirre 1969, S. 105¹⁴⁶

Zwischen 1960 -1975 kehrten 75,2 % der Spanier/-innen nach Spanien zurück. Die Rückkehrerzahl stieg vor allem ab 1975 durch den Tod von Franco und das Ende der Diktatur an. Der Wirtschaftsboom in Spanien und die Demokratie werden häufig als Gründe für die starke Rückkehr der Spanier/-innen genannt.

¹⁴⁶ Aguirre 1969, S. 105. Eigene Darstellung in Anlehnung an PP-Präsentation von Muñoz Sánchez, Montero Lange und Dr. Petuya Ituarte. Duisburg, 04.03.2011.

Muñoz Sanchez stellt diese häufig genannten Gründe in Frage, da Spanien das Land in Europa mit der höchsten Arbeitslosenquote war. Muñoz sagt, dass die Spanier/-innen einfach aus sozialen und identifikatorischen Gründen zurückkehren wollten. Sie waren für eine kurze Zeit gekommen, hatten hart gearbeitet, gespart, um anschließend zurückzukehren. Die Portugiesen seien auch nicht, nachdem die Diktatur in Portugal beendet war, zurückgekehrt. Daher sei das Ende der spanischen Diktatur nicht als ein ausschließlicher Grund zu betrachten (Muñoz Sánchez 2012, S. 31 ff.).

Die politische Liberalisierung und der wirtschaftliche Aufschwung waren weitere Gründe zur Rückkehr. Romano-García nennt aber auch als einen weiteren Grund zur Rückkehr, die nicht-vorhandene Möglichkeit der politischen Partizipation in Deutschland, da es keine Wahlmöglichkeit auf Bundesebene gab und gibt, dass wiederum das Gefühl ein „Gast“ zu sein, verstärkt (Romano-García 1995, S. 479).

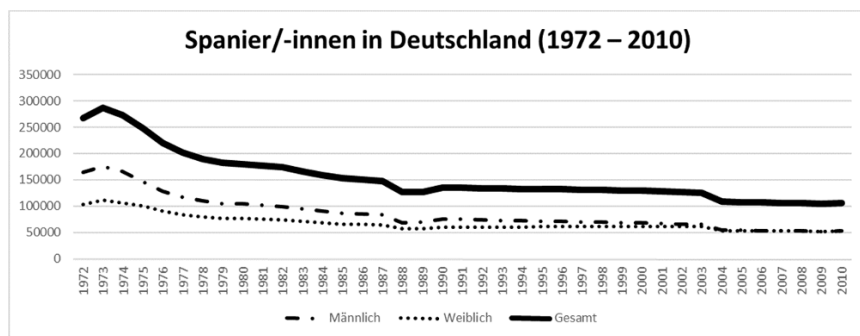


Abb. 25: Spanier/-innen in Deutschland, gesamt, 1972 bis 2010. Quelle: eigene Berechnung auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes vom 08.02.2016.

Unbestritten ist, wie aus der oberen Graphik ersichtlich, dass die Rückkehr der Spanier/-innen in Deutschland nach dem Anwerbestopp 1973 und nach der Beendigung der spanischen Diktatur 1975 deutlich zunahm. Es war das Ende der massenhaften Auswanderung. Spanien wurde kurze Zeit später, in den 80er Jahren, vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland. Die Zahl der Ausländer stieg von ca. 242.000 im Jahr 1985 auf ca. 1,3 Millionen 17 Jahre später. Das Land stand vor einer neuen Herausforderung (Kreienbrink 2004, S. 66 ff.).

Nachdem die Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland einige Schwierigkeiten zu überwinden hatten, waren diese Rückkehrer/-innen wieder mit Problemen in Spanien konfrontiert. Die Jugendlichen fanden keine Arbeit, obwohl sie besser qualifiziert waren. Die Schulkinder fanden keine Sondermaßnahmen für

ihre Integration in die spanischen Schulen vor, obwohl sie bei Fächern wie Geschichte, Erdkunde und Sprache vieles nachholen mussten, und brauchten daher länger bis zum Schulabschluss. In Madrid wurde dann 1981 die Organisation „Apoyar“ von spanischen Eltern und spanischen und deutschen Lehrer/-innen gegründet. Ihre Aufgabe war es, diese Kinder und Jugendlichen zu einem Abschluss zu verhelfen. Anfangs war die Organisation nur durch Ehrenamtliche, später wurde sie durch EG-Sozialfonds unterstützt (Romano-García 1995, S. 480).

Diese Schwierigkeiten zeigen auf, dass die spanische Emigration während des Franco-Regimes erleichtert werden sollte, nicht aber ihre Rückkehr (Cazorla Pérez 1983, S. 151). Eine Aussage des abgeordneten Ministerialdirektors des Erziehungsministeriums Ende der 70er Jahre, „Spanien kann aufgrund der sozioökonomischen Bedingungen eine massive Rückkehr seiner Emigranten nicht ermöglichen“ (Harms 1986, S. 53) bestätigt die Tatsache, dass Spanien nicht an einer Rückkehr der Emigranten/-innen interessiert war (Gutiérrez Koester 2007, S. 5).

Die Push- und Pull-Effekte änderten sich in umgekehrte Richtung. Während in den 60er Jahre die Industrieländer die Spanier/-innen durch die Pull-Effekte zur Auswanderung aus Spanien einluden, wirkten Mitte der 70er Jahre die spanische wirtschaftliche und politische Situation als Pull-Effekte zu Re-Emigration. Auch wenn die neue politische und wirtschaftliche Situation Spaniens zur Rückkehr einlud und womöglich die familial und sozial motivierte Identifikation mit der Herkunftsregion groß war, festzuhalten ist, dass Deutschland mit seinem Rechts-, Gesellschafts- und Politiksystem nicht in der Lage war oder sein wollte, diesen Arbeitsmigranten/-innen das Gefühl zu geben, zugehörig zu sein. Die deutsche Integrationspolitik versagte darin, trotz der rückläufigen Geburtenquote und mangelnder Facharbeiter, diese Arbeitsmigranten/-innen zu integrieren und zu behalten. Auch wenn diese Arbeitsmigranten/-innen in der Mehrheit unqualifiziert nach Deutschland kamen, hätten die Unternehmen bzw. die Politik für die Qualifizierung sorgen können bzw. müssen. Sie wurden nur als Gast behandelt und nicht wirklich gewollt.

2.4.4 Zusammenfassende Darstellung der Auswirkungen aus der geschichtlichen Perspektive auf das bürgerschaftliche Engagement der spanischen Arbeitsmigranten/-innen und den Bildungserfolg ihrer Nachkommen

Es gibt aus dem historischen Kontext auf der Makro-, Meso- und Mikroebene Hinweise, die auf einen Einfluss auf das bürgerschaftliche Engagement der

Arbeitsmigranten/-innen und auf den Bildungserfolg der spanischen Nachkommen hindeuten. Eine kurze Zusammenfassung der bereits oben dargestellten geschichtlichen Betrachtung soll hier vorgenommen werden.

Aus dem Auswanderungsprozess und den damit verbundenen unterschiedlichen Auswanderungswegen sind keine Indizien für das bürgerschaftliche Engagement und den Bildungserfolg zu finden. Durch das Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und Spanien ergab sich eine Win-win-Situation, da Deutschland Arbeitskräfte brauchte und Spanien Arbeitsplätzen fehlten, somit ist das Abkommen als Pull-Faktor zu betrachten.

Ein anderes Ergebnis resultiert aus der Betrachtung politischer Beziehungen beider Länder. Da Spanien sich in einer Umbruchphase befand, gab es bis zum Ende der Diktatur viele Anti-Regime-Bewegungen, Proteste und Streiks der Spanier/-innen in ganz Europa. Gründe hierfür waren die ausgeübten Repressalien in Spanien, in Form von Gefangenschaft und Erschießung durch das Regime, gegenüber nichtkonformen Spanier/-innen. Die spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Europa zeigten einheitlich große Solidarität gegenüber der in Spanien lebenden Bevölkerung. Diese Solidarität wird im Rahmen dieser Untersuchung durch die geführten Interviews untermauert und ist als politische Partizipation zu verstehen. Die spanischen Migranten/-innen interessierten sich nicht nur für die politische Lage Spaniens, sondern auch für die Veränderungen der politischen und sozialen Lage ihres Herkunftslandes und setzten sich für eine Besserung ein.

Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Ländern lassen kaum Indizien hinsichtlich des Einflusses auf das bürgerschaftliche Engagement und den Bildungserfolg erkennen. Ein Indiz hinsichtlich des Bildungserfolges ist, dass Deutschland die in Deutschland lebenden spanischen Studenten und Techniker mit Stipendien unterstützte. Es kann auch angenommen werden, dass die Perspektive auf Verbesserung der ökonomischen und sozialen Lage der Spanier/-innen in Deutschland zur Entfaltung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten und zur Entwicklung von Bildungsaspiranz geführt haben.

Hinsichtlich des Einflusses aus der Betrachtung beider Schulsysteme ist festzuhalten, dass durch das Rotationsprinzip beide Systeme nicht auf Integration ausgerichtet waren und sich nicht zuständig fühlten, sodass die schulische Situation der ausländischen, in diesem Fall der spanischen Kinder, schwierig war. In Deutschland wurde die Schulpflicht für ausländische Kinder 1964 eingeführt und trotzdem waren Anfang der 70er Jahre viele ausländische Kinder, u.a. die spanischen Kinder, nicht eingeschult, da es nicht genügend Schulplätze in Deutschland gab und den Eltern Informationen über das deutsche Schulsystem fehlten. Auch das Bildungssystem in Spanien, das 1970 reformiert wurde, hatte hinsichtlich der in Ausland lebenden spanischen Kinder, das Ziel der Rückkehr

und nicht der Integration. Auch wenn Spanien die spanischen Kinder, die in Deutschland lebten, in den Fächern Geografie, Geschichte und Spanisch unterrichten ließ, gibt es keine Indizien für den Bildungserfolg. Eine kritische Betrachtung dieser Unterrichtsmaßnahme seitens der spanischen Regierung und weitere Gründe zur schulischen Lage der spanischen Kinder in Deutschland werden in Unterkapitel 2.5.1 analysiert. Zunächst ist an dieser Stelle festzuhalten, dass aus den beiden Schulsystemen per se keine Einflussfaktoren zum erreichten Bildungserfolg der spanischen Kinder zu erkennen sind.

Bei der Analyse der Mesebene sind Fakten zu finden, die zum Bildungserfolg geführt haben können. So ist u.a. die Arbeit des Referates „Schule und Erwachsenenbildung“ der Spanischen Katholischen Mission, die sich dem Thema „Bildung“ annahm, zu erwähnen. An dieser Stelle wird die Arbeit des Referates aber außer Acht gelassen, da es in Kapitel 2.5.3 in Zusammenhang mit den spanischen Vereinen ausführlich behandelt wird und in dem dargestellt wird, dass das Referat zum Thema „Bildung“ sehr eng mit den Elternvereinen kooperierte.

Hinsichtlich der staatlichen spanischen Institutionen ist das spanische Kulturattaché-Büro zu erwähnen, das sich um den muttersprachlichen Unterricht unter dem Aspekt der Förderung der Muttersprache kümmerte und dadurch einen Beitrag zur Bildung bzw. zum Bildungserfolg geleistet haben kann. Das spanische Arbeitsattaché-Büro hat zur Aufklärung der Rechte der spanischen Migranten/-innen in Deutschland beigetragen. Auch hier kann man davon ausgehen, dass diese Aufklärung zur Mobilisierung der Spanier/-innen indirekt geführt haben kann.

Die kirchlichen Institutionen waren sehr aktiv. Auch wenn die Spanische Katholische Mission hinsichtlich der Betreuung der spanischen Migranten/-innen und der ehrenamtlichen Tätigkeit sehr engagiert war, kam Mitte der 70er Jahre seitens der spanischen Seelsorger, die Kritik auf, sie würde sich in gesellschaftliche, politische Geschehnisse zu wenig einmischen. Es wurde ein Papier verabschiedet, durch das die spanischen Priester die Legitimation der Einmischung sahen, ohne Angst vor Repressalien haben zu müssen.

Seitens des Caritasverbandes fand die politische Einmischung erst ab 1971 statt, u.a. durch die Forderung des Kommunalwahlrechts und die Unterstützung zur Gründung von MSO.

Die Erkenntnisse, die aus der Betrachtung der Institutionen resultieren, die sich um die spanischen Migranten/-innen kümmerten, sind derart, dass ein Einfluss der Institutionen sowohl auf den Bildungserfolg, als auch auf die politische Partizipation bzw. das bürgerschaftlichen Engagement angenommen werden kann, auch wenn diese Annahmen nicht messbar, bzw. verifizierbar sind. Hier ist anzumerken, dass der Einfluss auf Bildung, insbesondere bei der

Spanischen Katholischen Mission, durch das Referat angenommen werden kann. Die deutschen Gewerkschaften trugen nicht nur zur Wiederbelebung des Sozialismus in Spanien bei, ab der 70er Jahre, nach einer langen Phase der ablehnenden Haltung gegenüber den ausländischen Arbeitsmigranten/-innen trugen sie, durch das von ihnen abgesagte „Provisorium“ und das eingeführte Recht 1972, dass die Arbeitsmigranten/-innen zum Betriebsrat gewählt werden können, zur politischen Partizipation bei. Sie eröffneten außerdem Beratungsstellen für ausländische Arbeitnehmer/-innen, kooperierten mit der evangelischen Kirche und der Universität Frankfurt, um bessere schulische Bedingungen für die ausländischen Kinder zu schaffen. Sie setzten sich für das Kommunalwahlrecht ein und lehnten sich gegen die Nationalklassen auf. Diese ablehnende Position gegenüber den Nationalklassen entsprach der Position der spanischen Eltern. Trotz der lang ausgeübten Rolle der Gewerkschaft, die sich zwischen Integration und Regulation bewegte, waren die spanischen Arbeitsmigranten/-innen die Mitgliedstärksten unter den Ausländer/-innen. Die Spanier/-innen bezeichnen trotzdem die Rolle der Gewerkschaft als nicht wirkungsvoll genug. Der Einfluss auf das bürgerschaftliche Engagement der Gewerkschaft lässt sich nicht nur durch ihre finanzielle Unterstützung der streikenden Spanier/-innen in Spanien, sondern auch durch die eingerichteten Beratungsstellen, die für Aufklärung bezüglich der Lebens- und Arbeitsbedingungen und des Arbeitsrechtes sorgten, ableiten. Der Einfluss auf den Bildungserfolg ist ebenfalls aus dem Einwirken auf die bessere schulische Situation der ausländischen Kinder und die Abschaffung der Nationalklassen abzuleiten.

Durch die Verbreitung von Informationen und Bekanntmachungen von Aktivitäten durch die Medien der spanischen Vereine, u.a. durch den „Bayrischen Rundfunk“ und den Elternbrief „Carta a los Padres“, ist anzunehmen, dass diese ebenfalls einen Einfluss auf das bürgerschaftliche Engagement und auf das Thema Bildung genommen haben. Vor allem die Freire-Pädagogik wurde durch den „Bayerischen Rundfunk“ und den Elternbrief „Carta a los Padres“ bekannt gemacht.

Die spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland waren nicht nur aktiv hinsichtlich der politisch gesellschaftlichen Situation in Spanien, sie waren auch aktiv hinsichtlich der Lebensbedingungen in Deutschland und setzten sich für die Erhaltung ihrer Kultur, Sprache und ihre Rechte ein. Ebenfalls trugen die Arbeits-, Wohn- und die ausländerrechtlichen Situationen zu Protesten und somit zur politischen Partizipation der spanischen Migranten/-innen bei. Diese Bewegungen wurden zum Teil unterstützt durch Institutionen, aber auch eigenständig geführt. Ende der 60er Jahre waren die Spanier/-innen, wie auch die

Griechen/-innen, die politisch aktivste Gruppe unter der ausländischen Bevölkerung in Deutschland.

Die gesamte geschichtliche Betrachtung hat somit zu den bisherigen analysierten Theorien und Ansätzen des bürgerschaftlichen Engagements und des Bildungserfolges der spanischen Arbeitsmigranten/-innen und ihrer Kinder, weitere konkrete Hinweise des Einflusses geliefert. Ein weiterer Aspekt, der zu einer Perspektiv-Erweiterung beitragen soll, und eine aus dem theoretischen Teil sich ableitende Korrelation zwischen dem bürgerschaftlichen Engagement der spanischen Eltern und dem Bildungserfolg ihrer Kinder, wird im nächsten Kapitel versucht herauszuarbeiten.

2.5 Die spanischen Vereine als Beispiel politischer Partizipation und ihr Beitrag zum Bildungserfolg

Martínez Calero, Mercedes

Da Bildungserfolge multifaktoriell bedingt sind, ist die bisherige differenzierte Betrachtung in dieser Studie mit dem Fokus der möglichen Einflusswege auf den Bildungserfolg von Migrantengruppen unerlässlich. Im vorliegenden Kapitel geht es um das Netzwerk, das die spanischen Migranten/-innen ab den 60er Jahren in Deutschland aufgebaut haben. Die spanische Mobilisierung, die sich sehr stark in Form von Vereinsgründungen manifestierte, und als Indikator für bürgerschaftlichen Engagement und politische Partizipation zu verstehen ist, gilt es zu analysieren. Welche Ursachen zur Vereinsgründung führten, welche unterstützenden Faktoren und Schlüsselpersonen hierbei eine Rolle spielten, ist es ebenfalls herauszuarbeiten. Der mögliche Beitrag zum Bildungserfolg des Referates „Schule und Erwachsenenbildung“ der Katholischen Spanischen Mission und des gesamten spanischen Vereinsnetzwerkes wird versucht herauszuarbeiten aber auch die Bedeutung dieses Netzwerkes für die „gelungene“ Integration der spanischen Arbeitsmigranten/-innen in der Aufnahmegesellschaft Deutschland.

Die spanischen Vereine sind als Migrantenselbstorganisationen zu betrachten und somit auch unter dem Aspekt dieser Rolle in der deutschen Gesellschaft zu analysieren. Durch die Aussage der Bundesregierung, Deutschland sei kein Einwanderungsland, wurden die MSO lange Zeit nicht unterstützt bzw. ignoriert und kritisch betrachtet (Jungk 2001, S. 7). Es galt aber auch gleichzeitig zu verhindern, dass die Migranten/-innen sich isolierten und aus diesem Grund wurde durch die Wohlfahrtsverbände ein Betreuungssystem aufgebaut, das aber anfangs

jegliche emanzipatorische Eigeninitiative der Migranten/-innen unterband. Erst durch die Erkenntnis, Deutschland sei ein Einwanderungsland, stellte sich ein Umdenken ein und die MSO wurden stärker anerkannt und einige sogar als Experten angefragt (Jungk 2005, S. 143; Kortmann 2011, S. 61 f.). Die Finanzierung der MSO wird zwar inzwischen teilweise auf Länderebene durch die Kommunen unterstützt, die Mitgliedsbeiträge und Spenden sind aber nach wie vor die Finanzierungsgrundlage vieler MSO (Kortmann 2011, S. 72). Hier ist von dem Zusammenhang auszugehen, dass eine ungenügende Unterstützung der MSO auch eine ungenügende Anerkennung dieser Organisationen bedeutet, die wiederum einen Verlust von Potenzialen für die Aufnahmegesellschaft mit sich bringt, da diese MSO sich nicht ausreichend entfalten können. Nicht alle Migranten/-innen haben die Unterstützung und die Möglichkeit einer objektiven und gemeinsamen Meinungsbildung und sind so stark bürgerschaftlich engagiert wie die der spanischen Arbeitsmigranten/-innen.

Das Integrationspotenzial der MSO wird kontrovers diskutiert. Für die Nachvollziehbarkeit des kontroversen Diskurses ist zunächst die Erläuterung des Begriffes „Integration“ bzw. „gelungene Integration“ notwendig. Der Begriff „Integration“ wird unterschiedlich definiert, der Fokus gilt in dieser Studie dem Diskurs zwischen den Thesen von Elwert (1982), Esser (1986) und Mecheril (2011), da dieser Diskurs am häufigsten vorzufinden ist und in diesem Zusammenhang geeignet erscheint. Segregation versus Integration oder Assimilation versus Integration? Integration versus Teilhabe? Welche Verwendung des Begriffes impliziert eine gleichberechtigte Teilhabe? Oder dient der Begriff „Integration“ der Segregation und somit die Verstärkung des „Anderen“?

Während Elwert die These der „Binnenintegration“ vertritt und dabei den Aspekt der Kultur weitestgehend außen lässt, vertritt Esser die These der „individuellen Assimilation“ (Seitter 1999, S. 22; Kortmann 2011, S. 35). Mecheril stellt den Begriff „Integration“ in Frage, da dieser in der Regel unter dem Vorzeichen der „Nicht-Integration“, der „Desintegration“ ausgesprochen wird (Mecheril 2011).

Elwert versteht Integration als Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern, bei der die Beherrschung der deutschen Sprache bedingt eine Rolle spiele, je nachdem wie diese die sozialstrukturelle Integration bedinge. Faktoren der Binnenintegration wie z. B. die Stärkung des Selbstbewusstseins der einzelnen Glieder einer Gruppe, die Vermehrung des Alltagswissens und die Herausbildung einer „pressure group“, um die Interessen der Gruppe durchzusetzen, würden zur gesamtgesellschaftlichen Integration führen (Elwert 1982, S. 720 ff.; Kortmann 2011, S. 35 f.).

Der immer wieder geäußerten These, Binnenintegration führe zur Isolierung, begegnet Elwert mit dem Gegenargument, dass wenn die Mitglieder einer Gruppe, die Mehrheitsgesellschaft anerkennt und eine Kommunikation zwischen der Gruppe und ihr stattfindet, dies zur Integration und nicht zur Isolierung führe. Akkulturation, als Erwerb von Elementen einer fremden Kultur, sei kein Bestandteil von Binnenintegration, würde diese aber nicht verhindern und könne durchaus eine Begleiterscheinung sein (Elwert 1982, S. 726 f.; Kortmann 2011, S. 36).

Esser versteht unter Integration, die strukturelle Eingliederung und Chancenwahrnehmung in der Gesellschaft und ist in diesem einen Punkt mit Elwert einer Meinung. Esser ergänzt aber diese These um die kulturelle Dimension und um die Dimension der psychischen Stabilität und der Identität. Esser spricht den Migrantenorganisationen zwar positive Effekte zu, da diese Gruppen dem einzelnen Migranten eine Stabilität anbieten, sieht aber bezüglich der strukturellen und kulturellen Integration das Problem der ethnischen Koloniebildung, die die Gefahr der Stigmatisierung mit sich bringt und somit die Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft verstärkt. Individuelle Assimilation sei daher, so Esser, die bessere Alternative zur sozialen Integration (Esser 1986, S. 110 ff.; Kortmann 2011, S. 36).

Die Diskussion über den Begriff „Integration“ wird von Mecheril aufgegriffen und um eine weitere Sichtweise erweitert. Mecheril stellt die Verwendung des Begriffes in Frage, da „Integration“ nahezu ausschließlich benutzt wird, um über Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen. „Integration“ wird unter dem Vorzeichen der „Nicht-Integration“, der „Desintegration“ verwendet und dadurch zur Anpassungsleistung, die Migranten zu erbringen haben. Fremdheit und Stigmatisierung werden dadurch bestätigt. Alleine die Verwendung des Begriffes „Migrationshintergrund“ sagt aus, dass diese Menschen „Fremde“ und nicht „Wir“ sind. Der Begriff „Integration“ impliziert häufig das natio-ethno-kulturelle „Wir“, das Differenz nach außen projiziert. „Das Andere des natio-ethno-kulturellen „Wir“, das „nicht-Wir“, zeichnet sich in der Fantasie, die dieses „Wir“ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt“ (Mecheril 2010, S. 14). Im Zusammenhang mit Bildung wird der Begriff „Integration“ so verwendet, dass sich diese Menschen in dem „Ganzen“, einzuordnen hätten. Der Integrationsdiskurs würde daher fast ausschließlich auf Negativbeschreibungen wie über „misslungene“ oder „verweigerte“ Integration geführt (Mecheril 2011, S. 49 ff.).

In der vorliegenden Studie wird Elwerts These, die der Selbstbestimmung von Minderheitsgruppen einen großen Wert beimisst, und die Förderung von

Vielfalt als Weg zur Chancengleichheit ansieht, geteilt. Migrantenselbstorganisationen werden als Organisationen verstanden, die nicht nur Selbstbewusstsein schaffen und eine kulturelle Identität und ein Zusammengehörigkeitsgefühl vermitteln, sie schaffen es auch die Probleme der Mitglieder gebündelt in die Politik weiter zu tragen und für Lösungen zu sorgen (Elwert 1982, S. 721 ff.). Das Beispiel der Arbeit der spanischen Vereine und der von ihnen erreichten Ziele, insbesondere hinsichtlich der Integration der spanischen Kinder durch eine höhere Bildung zeigen die Wichtigkeit der Aufgaben dieser Organisationen.

Erfolgreiche Integration der Migranten/-innen hängt davon ab, ob die Mehrheitsgesellschaft ihnen durch (Bildungs)institutionen eine Chance gewährt. Migration muss in einem sachlichen und differenzierten Diskurs geführt und als Chance und nicht als Problem gesehen werden. Die mitgebrachten Potenziale sind zu nutzen und Migrantenselbstorganisationen in die politischen Bildungsangebote miteinzubeziehen (Polat 2008, S. 200 f.; Vogel 2008, S. 48; Akbas & Polat 2009, S. 136).

Politische Bildung sollte Migranten/-innen als politisch Handelnde betrachten, und ihren aktiven Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Aufnahmegesellschaft, aufzeigen (Lange 2009; S. 173). Der defizitäre Blick, Migranten/-innen seien Opfer gesellschaftlicher Bedingungen, sollte zum komplementierenden und positiveren Blick wechseln und Beispiele wie das der Spanier/-innen sollte bekannter gemacht und es sollten daraus Konsequenzen gezogen werden.

Im Folgenden Kapitel wird die problematische schulische Situation der spanischen Kinder in den deutschen Schulen, die zur Elternvereinsgründung führte, analysiert.

2.5.1 Die Situation der spanischen Kinder in den deutschen Schulen

Auch wenn bereits im Kapitel 2.4.1.6 die Schulpolitik beider Länder betrachtet wurde, geht es in diesem Kapitel um die konkrete Situation der spanischen Schüler/-innen in Deutschland mit dem Fokus auf die möglichen daraus resultierenden Gründe, die zur Vereinsgründung und politischen Partizipation führten.

Obwohl durch das Schulverwaltungsgesetz vom 01.04.1965 die Schulpflicht auch für ausländische Kinder galt, blieben 25 % dieser Schüler/-innen der Schule fern. McRae nennt hierfür folgende Gründe: Die mangelnde Information der Eltern über die deutsche Schulpflicht, das Aufpassen auf kleinere Geschwister

durch die schulpflichtigen Kinder, die Vorurteile der Lehrer/-innen und der deutschen Mitschüler/-innen, die Schwierigkeiten, dem Unterricht aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse zu folgen, die Angst wegen der unzureichenden Wohnsituation zurück ins Herkunftsland geschickt zu werden, die mangelnde Hilfe bei der Hausaufgabe und der fehlende Platz zu Hause, diese zu erledigen, die Unsicherheit der Aufenthaltsdauer und die Angst, den Arbeitsplatz durch die befristeten Arbeitsverträge zu verlieren (McRae 1980, S. 90 f.).

In Deutschland wurde erst Anfang der 70er Jahre in der Öffentlichkeit über die Schul- und Berufsschulverhältnisse der Migrantenkinder vordergründig diskutiert. Für den Diskurs wurden Arbeitskreise gebildet, die diese Verhältnisse, mit dem Ziel der Verbesserung, analysierten (ebd., S. 87). Ergebnisse der Arbeitskreise waren, dass sprachliche Schwierigkeiten, die das Folgen des Unterrichts verhinderten, durch Vorbereitungsklassen, Klassen mit Unterricht in der deutschen und der Muttersprache und/oder durch Intensivkurse und Förderstunden beseitigt werden müssten. Die Maßnahme zur Einrichtung der Vorbereitungsklassen war erst ab ca. 15 ausländischen Schüler/-innen gleicher oder verschiedener Sprachzugehörigkeit und für die Dauer von ein bis max. zwei Jahren vorgesehen mit Lehrplänen, die sich an deutschen Lehrplänen orientierten (ebd., S. 93 ff.).

Dem über die europäischen Bildungssysteme „gut informierten“ spanischen Außenministerium war bereits Ende 1962, Anfang 1963, klar, dass den spanischen Kindern der Zugang zu höherer Bildung kaum möglich gemacht wurde. Spanien konnte sich dennoch kein Auslandsschulnetz leisten und richtete 1964 in Deutschland ein Netz von Sekundarklassen in den Begegnungszentren der Spanier/-innen ein, die von einer von der Botschaft bezahlten Kraft geleitet wurde.

Anfangs wurden sogar Abendkurse mit Tonbändern für die Klassenstufen 7 bis 10 angeboten. Bereits 1965 waren die Mittel für die Schulbildung in den Zwergschulen, bzw. Einklassenschulen, eine wesentliche finanzielle Ausgabe der Konsulate, in denen zu 80 % durch Priester oder Nonnen unterrichtet wurde.

Die Zwergschulen sollten in Nordrhein-Westfalen, als die Schulpflicht eingeführt wurde, zu Ergänzungsschulen umgewandelt oder geschlossen werden, was wiederum zum Widerstand der Eltern führte (Sevillano Canicio 2014, S. 369 ff.).¹⁴⁷

Die von der spanischen Seite nachträglich eingerichteten Kindergärten und provisorischen Nationalklassen, die zur Verbesserung der schulischen Situation der spanischen Kinder in Deutschland führen sollten, führten aber zu Bildungskatastrophen, da sich die Bildungssysteme beider Länder nicht

¹⁴⁷ Ab 1990 finanzierte der spanische Staat nur noch die Konsulat-Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht (Sevillano Canicio 2014, S. 391)

aufeinander übertragen ließen. Die Kinder verließen diese Einrichtungen ohne Deutschkenntnisse und konnten sich nicht in die deutschen Klassen integrieren. Die deutsche Verwaltung versuchte das Problem durch Vorbereitungsklassen und die Einrichtung von Nationalklassen zu lösen, was aber auch nicht zum Erfolg führte, da die Kompetenzen der Lehrkräfte und die sachlichen Ressourcen, wie z. B. spanische Lehrbücher nicht vorhanden waren. Darüber hinaus war das Abschlusszeugnis der spanischen Nationalklassen nicht geeignet, um die weiterführende deutsche Schule bzw. Berufsschule zu besuchen und dadurch blieben die Kinder ohne Schulabschluss und ohne Ausbildung. Aus diesem Grund wurden die Eltern aktiv und fingen an, Elternvereine zu gründen, um mit den deutschen Schulbehörden zu verhandeln. Ende der 60er Jahre gab es bereits 20 Elternvereine in Deutschland (Romano-García 1995, S. 472 f.).

Durch die spanische Bildungsreform von 1970 und das Emigrationsgesetz von 1971 wollte das IEE einen größeren Einfluss auf die Bildungssituation der spanischen Emigranten/-innen in den Aufnahmeländer nehmen, indem der Unterricht in den Aufnahmeländern sich den spanischen Lehrplänen anpassen musste. Diese neue bildungspolitische Zielsetzung war nicht mit den Aufnahmeländern abgesprochen. Spanien erkannte zwar die Bildungsangebote der Aufnahmeländer, sah es aber als seine Pflicht an, eine ausreichende spanische Infrastruktur für Bildung in diesen Ländern zur Verfügung zu stellen und machte es möglich, dass die spanischen Schüler/-innen nach Abschluss der achten muttersprachlichen Volksschulklasse, bzw. des muttersprachlichen Unterrichts, eine von den Konsulaten eingerichtete Gymnasialklasse besuchen konnten, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Zur gleichen Zeit entstand auch der „bachillerato radiofónico“¹⁴⁸. Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre war das spanische Schulnetz, das 18 Zentren und ca. 100 Sekundarschullehrer/-innen umfasste, auch wenn es nicht flächendeckend war, im Vergleich zu dem Besuch des deutschen Gymnasiums durch die spanischen Schüler/-innen bedeutsam. Da das Angebot nicht flächendeckend war, ging ein Sozialreferat der spanischen Botschaft eine Kooperation mit den deutschen Schulbehörden ein und finanzierte u.a. Maßnahmen zur Berufsschulbildung für die Jugendlichen, die bereits gescheitert waren (Sevillano Canicio 2014, S. 374 ff.).

Die schwierige schulische Situation der spanischen Kinder wurde nochmals deutlich, als die bis zur Rückkehr angestrebten Ersparnisse der Eltern sich nicht so schnell erreichen ließen, und dadurch sich die Aufenthaltsdauer verlängerte und darüber hinaus die Geburtenrate und die Familienzusammenführungen zunahmen. Wenn die Kinder schulpflichtig wurden, wurden sie nach Spanien zur Einschulung

¹⁴⁸ Rundfunk-Unterricht, der ähnlich dem Unterricht eines Abendgymnasiums war.

geschickt oder sie blieben hier. Wenn sie hier blieben, waren sie mit dem Problem der mangelnden Deutschkenntnisse und dem Wunsch der Eltern, die spanische Sprache und Kultur zu fördern, konfrontiert, um im Falle einer Rückkehr die Integration ihrer Kinder im spanischen Schulsystem zu erleichtern. Hinzu kam, dass die Entsendung von Lehrkräften seitens der spanischen Regierung aufgrund der mangelnden Ressourcen und der Franco-Regime-orientierten Lerninhalte schwierig bzw. problematisch war. Um dieser Situation zu begegnen, versammelten sich einige spanische Eltern und fingen an, die ersten Elternvereine zu gründen, die diese Problematik genauer beleuchten und Maßnahmen zur Lösung in der Praxis erarbeiten sollten (Babiano, Fernández Asperilla 2009, S. 142 f.).

Als ein weiteres Problem zur schulischen Situation der spanischen Kinder nennt Muñoz Sánchez nicht nur die Nicht-Einschulung dieser Kinder, auch die Selektionspraktiken der deutschen Schule, die Migrantenkinder in die niedrigste Stufe des vorhandenen mehrgliedrigen Schulsystems zu überweisen, trugen dazu bei. Anfang der 70er Jahre bekamen nur 2 % der spanischen Kinder den Zugang auf das Gymnasium (Muñoz Sánchez 2012, S. 39).

Die schwierige schulische Situation der Kinder sieht Winninghoff auch darin begründet, dass die Eltern aufgrund der Unsicherheiten, die aus dem Rotationsprinzip resultierten, wenig integriert waren und gegenüber der Kommunikation zur deutschen Bevölkerung distanziert blieben. Außerdem fehlte es den Eltern an Informationen über das deutsche Schulsystem und über die Wichtigkeit des Besuches eines Kindergartens. Hinzu kamen die Überforderung der Lehrer/-innen in den deutschen Schulen und die rechtlichen Vorgaben, denn auch, wenn die Kinder einen Abschluss erreichten, blieben ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle sehr gering, insbesondere dann, wenn diese Kinder und Jugendlichen nach dem 01.12.1974 eingereist waren, da der § 19 des Arbeitsförderungsgesetzes den Vorrang auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz den deutschen Arbeitnehmer/-innen zuschrieb (Winninghoff 1977, S. 261 ff.).

Presseberichten Anfang der 70er Jahre zufolge, hatten 70 % der „Gastarbeiterkinder“ keinen Abschluss. Romano-García, der Vorsitzende eines inzwischen von ihm 1972 gegründeten spanischen Elternvereins in Münster-Hiltrup, untersuchte die Situation und stellte fest, dass tatsächlich über 50 % der spanischen Kinder nicht ausreichend oder gar keine Zensuren hatten, und organisierte mit anderen Eltern eine Gruppe von Pädagogikstudenten, die den Kindern nachmittags Nachhilfe gaben. Das Schulamt stellte Räumlichkeiten und finanzielle Beihilfen zur Verfügung, wobei ein Teil der Kosten von den Eltern

selbst getragen wurde¹⁴⁹.

Wegen der oben genannten Situation beschloss die KMK der Länder nun 1976 neue Richtlinien zur schulischen Integration ausländischer Kinder. Unter anderem wurde beschlossen, dass die mangelnden Kenntnisse der deutschen Sprache, kein Kriterium für die Überweisung an Sonderschulen darstellen sollten, und bei der Leistungsbewertung auf sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens Rücksicht zu nehmen sei. Diese beiden Richtlinien werden bis heute immer noch nicht vollständig eingehalten (siehe Kapitel 2.3.2.1). Der Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche wurde als Querschnittsaufgabe, die bei den deutschen Schulaufsichtsbehörden läge, deklariert¹⁵⁰. Es gab Bundesländer, die die ausländischen Kinder in das deutsche Schulsystem integrieren wollten wie Berlin, sowie andere Bundesländer, die durch die Installierung nationaler Klassen diese Kinder für ihre Wiedereingliederung in das Herkunftsland förderten, wie in Baden Württemberg und Bayern und auch Länder wie Nordrhein Westfalen, die Ziele der Integration und der Reintegration miteinander durch die Förderung deutscher Schulabschlüsse und die Pflege der eigenen Muttersprache und kulturellen Identität verknüpften (McRae 1980 S. 91 f.).

Das Modell der Nationalklassen, auch als bayrisches Modell bekannt, wurde stark kritisiert, da es die Isolierung der Kinder förderte und die Entstehung von Zwergschulen¹⁵¹ mit sich brachte und den Übertritt in die Regelklasse fast unmöglich machte (McRae 1980, S. 98 f.).

Die „Confederación“, d. h. Der Bundesverband der spanischen Elternvereine und das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“ kämpften lange gegen die Nationalklassen (Riesgo Alonso 2011, S. 206). Trotz der Nachteile der Nationalklassen schickten viele ausländische Eltern ihre Kinder dorthin. Die Erklärung hierfür sieht McRae einerseits in der Abschiebung in die Nationalklassen seitens der Schulen bei der Einschreibung. Die Schulen lieferten die mangelnden Deutschkenntnisse und die Vermeidung der Überweisung auf die Sonderschulen als Begründung. Andererseits befürchteten die Eltern, durch den unsicheren Aufenthaltsstatus, die Entfremdung der Kinder zur Herkunftskultur und -sprache und Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung der Kinder in das Schulsystem des Herkunftslandes (McRae 1980, S. 98 f.).

Die Diskriminierung der spanischen Kinder durch das deutsche Schulsystem

¹⁴⁹ Westfälische Nachrichten vom 20.08.1973. „Katastrophale Schulsituation“; Münstersche Zeitung vom 08.07.1974. „Trotz vieler Hilfen weiter Schulproblemen.“

¹⁵⁰ www.uni-Koblenz-Landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind...at.../file. Aufgerufen am 29.03.2015. Integration von Schülern mit fremder Muttersprache. Bildungspolitische Entscheidungen.

¹⁵¹ Die Bezeichnung „Zwergschulen“ oder auch „Einklassenschulen“ entstand aus der Tatsache, dass in den Nationalklassen, mehrere Jahrgänge in einer Klasse unterrichten wurden.

und die Vernachlässigung des Themas „Bildung der spanischen Emigrantenkinder in Ausland“ durch die spanische Regierung bereiteten den Eltern Sorge und Ärgernis. Spanien investierte für die Kinder der Emigrant/-innen pro Kopf ein Siebtel des Betrages, der für die Erziehung und Ausbildung der inländischen Bevölkerung aufgewandt wurde. Erst durch das neue Emigrationsgesetz von 1971 wurde erklärt, dass die schulische Betreuung ein Teil der Fürsorge für die Arbeitsmigrant/-innen sei, die Eltern sahen aber diese Fürsorge vernachlässigt. Sie forderten die Institutionalisierung des muttersprachlichen Unterrichts und die Einrichtung von spanischen Zusatzklassen (von Breitenbach 1978, S. 155 f.).

Zusammenfassend war die defizitäre schulische Situation der spanischen Kinder und Jugendlichen Grund für den Beginn, sich zu organisieren und die schulische Situation in eine bildungserfolgreiche Richtung zu lenken, mit dem Ergebnis, dass sie Elternvereine gründeten. Diese Initiativen brachten es mit sich, dass die spanischen Migrant/-innen zu einem gemeinsamen Ziel, unabhängig von ihren politischen, religiösen oder ideologischen Einstellungen zusammen kamen und zur politischen Partizipation beitrugen (Riesgo Alonso 2000, S. 126).

2.5.2 Die Arbeit der spanischen Vereine zum Thema Bildung

Wie war es möglich, dass die bildungsfernen Migranten der ersten Generation, zu einer starken bildungspartizipierenden bzw. bildungserfolgreich orientierten Position kamen und es ihnen gelang, ihre Interessen durchzusetzen? Die Entstehung und der Verlauf dieser Bewegung soll hier beleuchtet werden. Die genauen Aufgaben dieses Netzwerkes, mit den möglichen Faktoren zum Bildungserfolg beitragend, sollen herausgefiltert und analysiert werden.

Elternvereine und Elternorganisationen können als Selbsthilfeorganisationen definiert werden, „die den Auftrag des Grundrechtes der Eltern zur Bestimmung der Erziehung ihrer Kinder zu erfüllen haben“ (Hernández Aristu 2011, S. 5)¹⁵². Während in Spanien im Artikel 27 der Konstitution des Grundgesetzes, das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder durch die Staatsgewalt garantiert wird, ist in Deutschland im Artikel 6.2. des Grundgesetzes das natürliche Recht über die Pflege, Erziehung und Pflicht dazu, worüber der Staat wacht, verankert. Durch diesen Artikel wird den Eltern nicht nur das Recht auf Erziehung, sondern auch die Pflicht zugesprochen (ebd., S. 5 f.).

¹⁵² Nach Artikel 26.3 der Magna Charta der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte haben Eltern das vorrangige Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilt werden soll <https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklarung-der-menschenrechte> aufgerufen am 22.04.2015

Die Individualrechte zur politischen Partizipation sind ausschließlich den Deutschen in Artikel 20 (Wahlrecht) und Artikel 9 (Vereinigungsfreiheit) des Grundgesetzes vorbehalten (Kortmann 2011, S. 70). Den Ausländer/-innen wird auch die Möglichkeit der politischen Partizipation im § 47 Absatz 1 des Aufenthaltsgesetzes zugeteilt, allerdings ist im § 47 Absatz 2 des Aufenthaltsgesetzes, die Untersagung dieser politischen Betätigung, wenn „die freiheitliche demokratische Grundordnung oder die Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland gefährdet oder den kodifizierten Normen des Völkerrechts widerspricht, Gewaltanwendung als Mittel zur Durchsetzung politischer, religiöser oder sonstiger Belange öffentlich unterstützt, befürwortet oder hervorzurufen bezweckt oder geeignet ist oder Vereinigungen, politische Bewegungen oder Gruppen innerhalb oder außerhalb des Bundesgebiets unterstützt, die im Bundesgebiet Anschläge gegen Personen oder Sachen oder außerhalb des Bundesgebiets Anschläge gegen Deutsche oder deutsche Einrichtungen veranlasst, befürwortet oder angedroht haben“¹⁵³. Die Partizipationsrechte von Ausländer/-innen in Deutschland sind ausschließlich individuell und nicht kollektiv (ebd., S. 71). Diese rechtlichen Grundlagen der Partizipationsrechte lassen erkennen, dass die Integration immer noch „begrenzt“ gewollt ist.

Ende der 60er Jahre gab es in Deutschland in vielen Städten mindestens zwei spanische Zentren. Ein Zentrum war an die deutsche Gewerkschaft und das zweite an die Caritas angelehnt. Die Zentren wurden gut besucht, da dort das Essen, die Kultur und die Sprache gepflegt wurden, wobei der Kontakt aber zur deutschen Gesellschaft kaum stattfand. Oft wurde in der deutschen Öffentlichkeit von „Gettobildung“ gesprochen, die mit Sorge beobachtet wurde. Wie sich später herausstellte, waren diese Bedenken unbegründet, da die Spanier/-innen durch die Gruppensolidarität gestärkt waren und sich u. a. um die schulische Situation ihrer Kinder kümmerten (Muñoz Sánchez 2012, S. 39).

Das Thema „Bildung“ wurde bereits vor dem Anwerbestopp, Ende 1971 in Nürnberg, bei einem Treffen einiger inzwischen gegründeter spanischen Elternvereine als Forderung behandelt. Bei dem Treffen wurde der vierte Kongress der Auswanderung, der von der spanischen Regierung organisiert wurde, kritisiert, da dieser die Problematik der Bildung der Emigrantenkinder nicht berücksichtige (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 144 f.).

Die spanischen Eltern akzeptierten die benachteiligte schulische Situation ihre Kinder nicht und gründeten, unterstützt durch die Initiative einiger engagierter

¹⁵³<http://www.migrationsrecht.net/kommentar-aufenthaltsgesetz-aufenthg-gesetz-aufenthalt-erwerbsstaetigkeit-aufenthaltserlaubnis-niederlassungserlaubnis-aufenthg/paragraph-47-verbot-und-beschaenkung-der-politischen-betaetigung.html>. Aufgerufen am 03.04.2015.

gebildeter Spanier/-innen, der „Elite-Gruppe“, die sich aus Priestern, Sozialberatern, Gewerkschaftern, Arbeitsberatern, Mitgliedern katholischer Organisationen und politischen Aktivisten aus den linken Parteien, mithin Bildungsnahen zusammensetzte, viele Elternvereine. Aber nicht nur die Eltern und andere Schlüsselpersonen spielten hinsichtlich der Annahme und Verbesserung der Schul- und Bildungsproblematik eine große Rolle, auch das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“, das parallel zur Gründung der Elternvereine, 1972 durch die Spanische Katholische Mission gegründet wurde, um die schulische Situation der spanischen Kinder und Jugendlichen zu verbessern, und auf das im nächsten Kapitel eingegangen wird, trug in hohem Maß dazu bei, da es für viel Aufklärung der Eltern durch Informationsveranstaltungen, u.a. in den Elternvereinen, sorgte (Muñoz Sánchez 2012, S. 39 f.).

Die spanische Vereinsstruktur zeichnete sich durch eine „dichte innere Kohärenz“ und eine klare Zielrichtung auf Integration der spanischen Kinder in das deutsche Schulsystem aus. Sie wurde zusätzlich zu den, von Muñoz Sánchez bereits erwähnten Personen, noch von Vertreter/-innen der spanischen Auslandsvertretungen und der spanischen Ministerien getragen. Die spanischen Geistlichen unterstützten die Arbeit der Vereine und verzichteten auf die Gründung eigener katholischen Organisationen, so dass alle Spanier/-innen, unabhängig von der Religion oder politische Ausrichtung, in den Vereinen mitarbeiten konnten. Die Vereine wurden durch die katholische Deutsche Bischofskonferenz gefördert (Thränhardt 2005, S. 106 f.).

Es wurde schnell klar, dass eine aktive Elternarbeit der Schlüssel zum Schulerfolg war. Die Informationen über das deutsche Schulsystem waren auch hinsichtlich der schulischen Situation der Jugendlichen wichtig, da die Kinder unter 16 Jahren in Deutschland nicht meldepflichtig waren, daher nicht zur Schule gingen und viele zwischen Spanien und Deutschland hin und her reisten (Stevens 2011, S. 37).

Die anfangs wichtigsten Aufgaben der Elternvereine waren, die Gründe für die schwierige schulische Situation der spanischen Kinder aufzuklären. Es galt, die Häufigkeit der Wiederholung der Klassen, den negativen Einfluss des Rotationsprinzips, die vorhandene finanzielle Unterstützung, die Schwierigkeiten bei der Erledigung der Hausaufgaben und die Gründung spanischer Schulen durch die spanische Regierung zu analysieren und daraus Lösungsstrategien zu entwickeln (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 143).

Hier sei erwähnt, dass es nicht nur Elternvereine gab, sondern auch soziokulturelle Vereine und „Centros“. Manche „Centros“ befanden sich innerhalb der spanischen Missionen. Diese Vereine und „Centros“ boten den spanischen Migranten/-innen Beratungsangebote und Unterstützungshilfe. Die Angebote

wurden entweder von Mitgliedern der Organisation ehrenamtlich oder durch Priester, Nonnen und Sozialberater/-innen durchgeführt. Die Vereine waren nicht nur beratend, sie waren auch bei ihren Forderungen, Maßnahmen herbeizuführen, unabhängig von ihrer politischen Orientierung tätig. Die Gründung der Vereine waren bei der Bewusstseinsbildung der Situation der Migranten/-innen in Deutschland sehr wichtig (ebd., S. 144 ff.).

Zu den Erfolgen der Elternvereine zählt die Abschaffung der Vorbereitungsklassen. Die Eltern schickten ihre Kinder in den Kindergarten und dann in die Regelschule. Ebenfalls wurde der Ergänzungsunterricht der spanischen Sprache und Kultur installiert (Muñoz Sánchez 2004, S. 6).

Eine der Schlüsselpersonen, die zur schulischen Integration und Elternbildung innerhalb der Elternvereine beitrug, war Hernández Arístu, der bis 1982 in Bonn als Erwachsenenbildner tätig war. Er propagierte in seiner Arbeit mit den Migranten/-innen die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire. Die Paulo-Freire-Pädagogik (vgl. Kapitel 2.1) diente dabei als eine wesentliche Orientierung sowohl für die Kindeserziehung als auch für die kritische Hinterfragung der bestehenden pädagogischen Praxis an den deutschen Regelschulen (Thränhardt 2005, S. 109; Hernández Arístu 2011, S. 1).

Hernández Arístu betrachtet die Elternorganisationen bzw. Vereine unter dem Aspekt der „Integration“, in Anlehnung an Habermas, aus zwei Perspektiven, die des Systems und die der Lebenswelt. Bei diesen zwei Perspektiven, stellt Hernández Arístu eine „problematische Zwischenzone“ fest. Diese Zwischenzone ergibt sich, wenn Menschen in der Lebenswelt gut integriert sind, nicht aber im System und umgekehrt, wenn Menschen im System gut integriert sind, aber in der Lebenswelt nicht (Hernández Arístu 2011, S. 2 ff.). Um die problematische Zwischenzone kümmern sich die Elternorganisationen, da sie Vernetzung ermöglichen (ebd., S. 7). Durch die Elternorganisationen nehmen die Eltern Teil an den Ressourcen der Gesellschaft bzw. des Systems und gestalten durch Verbesserung der schulischen Bedingungen und Organisation von verschiedenen Aktivitäten eine „reichere“ Lebenswelt für ihre Kinder. Elternvereine sind eine Plattform, die als Stützpunkt dienen, um Einfluss auf die Erziehung und Bildung der Kinder zu nehmen, aber auch um die Identität zu stärken und sind aus diesem Grund eine notwendig zu unterstützende Strategie aus der System- und Lebensweltperspektive. In diesem Sinne nennt Hernández Arístu einige der vielen Aufgaben, die die Elternvereine erfüllen können: Die Identitätspflege der Eltern und ihrer Kinder, da es ihnen in der Gruppe durch das Wir-Gefühl leichter gelingt, den Austausch über Problemen, Informationen und Lösungen und die Ausübung einer Demokratie durch Wahlen ihrer Repräsentanten in der Schule oder in der eigenen Organisation. Darüber hinaus bieten Elternvereine die Möglichkeit, als

Plattform für sozialarbeiterisches Handeln angesehen zu werden, für Aufklärung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Schulmodelle, die Überwindung von Ängsten, die Förderung von Meinungsbildung und Bewusstmachung, das Organisieren von Kinderbetreuung und Hausaufgabenhilfe, die Ausübung des Drucks zur Durchsetzung der Gruppeninteressen und die Vernetzung mit anderen Gruppen (ebd., S. 6 ff.). Zur Strategie hinsichtlich der Verbesserung der Lebensbedingungen der spanischen Migranten/-innen und der schulischen Situation ihrer Kinder in Deutschland, hebt er fünf Elemente heraus. Das erste sei die Gründung von Eltern-, Frauen- und Jugendorganisationen und ihre Vernetzung auf Bundes- und europäischer Ebene. Das zweite Element ist die Ausbildung von Führungskräften für die Vereine und das dritte die Elternbildung durch Vorträge, Seminare und Tagungen. Der Elternbrief „Carta a los Padres“, der die Möglichkeit der Informationen und des Austausches bietet, ist das vierte Element, und das fünfte und letzte Element sei das demokratische Konzept von Bildung, Leiten und Lernen, das sich auf die Prinzipien von Paulo Freire stützt (ebd., S. 9).

Die Initiatoren der spanischen Elterninitiative in Hilstrup erkannten, dass sich die Situation der Familien, trotz der Unterstützung der Wohlfahrtsverbände, nicht verbesserte, sondern eher verschlechterte. Dies lag u. a. darin, dass sie durch die erhaltene Einzelfallhilfe der Meinung waren, sie müssen nichts mehr für ihre Kinder tun, da der deutsche Staat sich gut um ihre Kinder kümmere. Sie wandten sich gegen dieses „Fürsorge-Denken“, da diese Art von Hilfe nicht den Problemen der spanischen Familien entspräche. Die Probleme seien eher die Diskriminierung durch die ungleiche Rechte und die Nichtausübung der Rechte für ihre Kinder auf einen Kindergartenplatz und auf Schulversammlungen und ihre Kapitulation von den schulischen Schwierigkeiten ihrer Kinder. Aus dem Grund wurden alle Eltern aus Hilstrup zu einer Versammlung eingeladen. Ergebnis war, dass im November 1972 ein Elternverein gegründet wurde, um die Rechte der Eltern bzw. der Kinder besser wahrnehmen und durchsetzen zu können (Winninghoff 1977, S. 261 ff.).

Aufgabe des Elternvereines war die Verbesserung der schulischen Situation der Kinder, die das Erlernen der deutschen Sprache und die Förderung der spanischen Muttersprache nicht ermöglichte. Hinzu kamen die Durchführung von Silentien und die Aufklärungsarbeit bei den Eltern. Die Silentien sollten einerseits die schulische Situation der Kinder verbessern, andererseits den Lehrkräften zeigen, dass die spanischen Eltern Verantwortung für ihre Kinder übernahmen (ebd., S. 263 f.).

Beim Silentium handelte es sich um Hausaufgabehilfe, die von den Eltern

organisiert wurde, um bessere Schulnoten zu erreichen. Manuel Romano García¹⁵⁴ entwickelte Anfang der 70er Jahre ein umfangreiches Konzept zur Verbesserung der schulischen Situation spanischer Kinder. Bei seinem Konzept ging es nicht nur um die Installierung der Silentien bzw. der Hausaufgabenhilfe, sondern auch um das Organisieren von Transportmöglichkeiten für die von der Schule weit weg lebenden spanischen Kinder, um das Führen von Verhandlungen mit den Arbeitsämtern, um Jugendlichen mit deutschen Sprachschwierigkeiten zu helfen. Das Silentium betrug 30 Wochen pro Schuljahr, die Eltern forderten vom Schulamt, es auf 40 Wochen auszuweiten¹⁵⁵. Die Finanzierung der Nachhilfe war immer problematisch, da die Zuschüsse nicht ganz ausreichten und die Eltern selber einen Teil der Kosten tragen mussten. Romano García setzte sich auch für die Aufklärung über die Schulgepflogenheiten, wie blaue Briefe und Zeugnisse, ein. Ein weiteres Ziel sei die Bewusstseinsbildung der Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit der Schulbildung ihrer Kinder. Sie sollten ihre Kinder zu der Lernhilfe schicken, die es viermal wöchentlich gab und nachmittags in der Hauptschule stattfand.

Die Durchführung der Silentien wurde vom Elternverein selber organisiert. Es wurden Fahrdienste für die Kinder installiert, da das Einzugsgebiet sehr groß war und die Eltern berufstätig waren und ihre Kinder nicht hin und her fahren konnten. Das Land Nordrhein-Westfalen sah für das Silentium eine Mindestzahl von acht bis 15 Schüler/-innen pro Gruppe vor. Die spanischen Eltern richteten aber Gruppen von sechs bis sieben Schüler/-innen und zahlten die Extrakosten aus der eigenen Tasche. Die Silentiumsbetreuung umfasste nicht nur die Hausaufgabenhilfe, sondern auch spielerische Übungen zur Deutschförderung und fand viermal wöchentlich statt (Winninghoff 1977, S. 266 ff.).

Weitere Aufgabe des Elternvereins war es, den Förderunterricht für Grund-, Haupt- und Berufsschüler/-innen zu installieren. Die Gruppe der Berufsschüler/-innen war dem Verein sehr wichtig, da keine Instanz sich um diese Jugendlichen kümmerte. Die Motivation für das Erlernen eines Berufes und die Freizeitsituation sollte gefördert werden. Hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts, der nachmittags stattfand, war das Ziel, die Entfremdung von den Eltern zu verhindern und eine Integration in das spanische Schulsystem im Falle einer Rückkehr zu erleichtern. Darüber hinaus wurde die Bewusstmachung der Eltern über die vorschulische und schulische Betreuung ihrer Kinder, ihre Rechte und die Wichtigkeit der Wahrnehmung dieser Rechte gefördert. Das Herausführen aus der

¹⁵⁴ Münstersche Zeitung vom 02.06.1975. Dem Vorsitzenden des Elternvereins Manuel Romano-García wurde 1975 für ihre Arbeit das Bundesverdienstkreuz verliehen. Romano-García kam 1956 nach Deutschland und arbeitete als technischer Angestellter und Dozent.

¹⁵⁵ Münstersche Zeitung vom 08.07.1974. „Trotz vieler Hilfen weiter Schulprobleme.“

Isolierung durch Teilnahme an der Verbesserung der gesamten Situation und die Bildungswilligkeit, selbst die Deutschkenntnisse zu verbessern, waren weitere Ziele, da die spanischen Eltern bereit waren, sich für ihre Kinder aktiv einzubringen, nicht aber für sich selbst. Für die Durchsetzung des Programms waren Öffentlichkeitsarbeit durch Veröffentlichungen und Veranstaltungen, die Kontaktaufnahme und -pflege zu Schulbehörden und die Finanzierung ihres Programms von großer Bedeutung (ebd., S. 265 ff.).

Der muttersprachliche Unterricht wurde durch das spanische Kultusministerium ab 1970 in den Kulturabteilungen, die in allen Konsulate eingerichtet wurden, um den muttersprachlichen Unterricht zu koordinieren, mit angestellten Lehrer/-innen und bis in die 80er Jahre fast ohne Aufsicht der deutschen Schulbehörden durchgeführt. Der spanische Lehrplan sah keine Integration in die deutsche Gesellschaft vor, da das Unterrichtsmaterial national ausgerichtet war (Sevillano Canicio 2014, S. 375).

Der muttersprachliche Unterricht fand nachmittags, auch in der Schule, im Anschluss an das Silentium statt. Die Kosten wurden vom Schulamt für zehn Stunden wöchentlich und zwei Gruppen übernommen. Der Unterricht wurde von einer spanischen Lehrerin durchgeführt. (Winninghoff 1977, S. 268). Nach Thränhardt ist der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts eine Erklärung für den Bildungserfolg der spanischen Kinder. Sie nehmen dreimal häufiger den muttersprachlichen Unterricht wahr (97,2 %) als z. B. die italienischen Kinder (36,0 %) (Thränhardt 2014, S. 300)¹⁵⁶.

Bei dem Förderunterricht für Haupt- und Berufsschüler/-innen ging es um die Verbesserung der Deutschkenntnisse. Die Kosten hierfür wurden durch die Volkshochschulen übernommen (Winninghoff 1977, S. 268).

Erfolge u.a. durch Verbesserung der Schulleistungen ihrer Kinder stellten sich ein und die spanischen Eltern waren nun, nach anfänglicher Skepsis, bereit, sich aktiv in dem Verein einzubringen und an den Veranstaltungen teilzunehmen. Die Bewusstseinsbildung wurde durch ein einmal jährlich stattfindendes Wochenendseminar ergänzt. Die Durchführung war eine Anregung der „Confederación“¹⁵⁷. Referenten bei dem Seminar waren u. a. spanische Soziologen, Psychologen und Priester. Teilnehmer/-innen waren die Eltern mit ihren Schulkindern. Es wurden unterschiedliche Themen besprochen wie z. B. die schulischen Probleme der Kinder und die Organisation der schulischen Hilfe, aber auch Fragen zu Arbeits, Renten- und Aufenthaltsrecht wurden bearbeitet. Auch Berufsberatung für Jugendliche und Erwachsene wurde angeboten und

¹⁵⁶ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, NRW 2003. In: Thränhardt 2014, S. 300.

¹⁵⁷ Die „Confederación“ ist der Bundesverband der spanischen Elternvereine in Deutschland, der 1973 gegründet wurde.

Presseinformationen übersetzt und besprochen (ebd., S. 269 ff.).

Als die Vorbereitungsklassen, die anfangs für 1 bis max. 2 Jahre und mit mindestens 15 Schüler/-innen gleicher oder verschiedener Sprachzugehörigkeit vorgesehen waren, in „Vorbereitungsklassen in Langform“, bei dem die Dauer von bis zu 6 Jahren und die Gruppengröße von mindestens 25 Schüler/-innen gleicher Sprache vorgesehen war, durch den Kultusministererlass des Landes NRW vom 24.05.1976¹⁵⁸ umgeändert werden sollten, nahmen die spanischen Eltern Kontakt mit dem Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen und der örtlichen Schulbehörde auf, da sie der Meinung waren, die Vorbereitungsklassen in Langform sei eine versteckte Form von „Nationalklassen“ und würde die Ghattobildung fördern und die Integration der Kinder verhindern. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass bei den Vorbereitungsklassen das Ziel, die anschließende Einweisung der ausländischen Schüler/-innen in die Regelklassen, nicht erreicht wurde, da die Lehrkräfte nicht die geforderten Kompetenzen hatten und die Lehrmitteln fehlten. Nach Meinung der spanischen Eltern wurden die Kinder durch die „Vorbereitungsklassen in Langform“ weder auf die spanische Schule, noch auf die deutsche Schule vorbereitet, da der Unterricht in beiden Sprachen nicht intensiv gelehrt wurde. Die schulischen Schwierigkeiten würden verstärkt werden, da der Übergang in die deutschen Regelklassen erschwert, der Schulabschluss gefährdet und der Zugang zur Berufsausbildung unerreichbar bleiben würde. Die Eltern trugen auch vor, dass die Kinder nach Beendigung der Schulzeit in den Vorbereitungsklassen in Langform in das Herkunftsland der Eltern zurückkehren müssten, das sie kaum kannten, weil sie in Deutschland keine Chancen der Entwicklung hatten (Winninghoff 1977, S. 273 f; McRae 1980, S. 94 f.).

Die Bildungsarbeit wurde ab Ende der 60er Jahre durch die Kirche, die Hochschule und die Caritas unterstützt. Es waren Priester, Psychologen, Pädagogen, Soziologen, Sozialberater und Sozialarbeiter, die auf lokaler und Bundesebene in den Vereinen und Gruppe arbeiteten. Die Themen waren u. a. „Kindergarten und Schule“, „Frauen“, „Elternbildung“, „Elterninformationen“ und „Rechtliche Fragen“ (Romano-García 1995, S. 475).

Bei den Jugendlichen war die Situation sehr problematisch. Sie waren bis zum 18ten Lebensjahr berufsschulpflichtig, viele aber gingen nicht zur Berufsschule. Mögliche Erklärungen waren, dass die Meldeämter ihrer Informationspflicht gegenüber den Schulbehörden nicht nachkamen, die Kooperation zwischen Jugend-, Arbeitsämtern und Berufsschulen fehlte und die

¹⁵⁸ RdErl. d. Kultusministers v. 24.05.1976 – II A. 4.36-6/1-1460/76. Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. in: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 6/1976, S. 279-282

Beschäftigung der Jugendlichen in den Betrieben unter der Bedingung geschah, dass sie nicht zum Berufsschulunterricht gingen, und so wurden sie von den Betrieben bei den Schulbehörden nicht angemeldet. Andere Gründe für die Abwesenheit der Jugendlichen in den Berufsschulen bestanden darin, dass die Jugendlichen in den Gemeinden nicht erfasst waren, wegen unzureichender Deutschkenntnisse beurlaubt wurden und den Familien die Informationen über diese Berufsschulpflicht fehlte. Darüber hinaus waren die Berufsschulen nicht in der Lage, diese Jugendlichen mit ihren Schwierigkeiten aufzufangen. Auch wenn die BRD ab 1976 Maßnahmen zur Integration dieser Jugendlichen durchführte, waren sie nicht ausreichend, da eine strukturelle und grundlegende Reform des Ausbildungssystems notwendig war (McRae 1980, S. 105 ff.).

Die Migrantenvereine waren meistens herkunftshomogen, differenzierten sich aber, je nach Angebot, u.a. in Freizeit-, Sport-, Kultur- und Elternvereine, aber auch humanitäre und politische Vereine waren zu finden (Hunger 2004, S. 6 ff, Hunger 2005, S. 226 u. S. 231). Die spanischen „Centros“ und die sozio-kulturellen Vereine wurden gegründet, um Freizeitaktivitäten zu gestalten (von Breitenbach 1982, S. 119). Die Elternvereine waren auf das Thema „Bildung“ fokussiert, es gab aber auch manche Elternvereine, die eher wie Kulturvereine mit ihren Angeboten agierten (Sevillano Canicio 2014, S. 373). Nach Hunger waren und sind die Spanier/-innen immer noch die Migranten/-innen mit den meisten Elternvereinen in Deutschland (32,7 %), gefolgt von den Griechen (14,8 %). Bei den Italiener/-innen ist die Anzahl der Elternvereine (2 %) viel niedriger. Auch bei den Kulturvereinen nehmen die Spanier/-innen eine Spitzenposition ein mit (19,3 %), gegenüber Griechen/-innen (18,6 %) und Italiener/-innen (15,8 %) (Hunger 2004, S. 13 ff.; Hunger 2005, S. 235 f.). Interessant ist, dass die starke Ausprägung des Typs „Elternverein“ bei den Spanier/-innen, gefolgt von den Griechen anzutreffen ist und gerade diese Gruppen bildungserfolgreich sind, während die Türken/-innen und Italiener/-innen den Typ „Freizeit und Sportverein“ favorisieren, und zu der Gruppe der nicht-bildungserfolgreichen Migranten in Deutschland gehören. Es ist hier von einem Zusammenhang zwischen den Migranten-Elternvereinen und den Bildungserfolgen der Kinder auszugehen.

Eine bundesweite Untersuchung durch die CEDEFOP¹⁵⁹ (1980), stellte fest, dass die spanischen Kinder einen besonders frühzeitigen Einstieg in das deutsche Schulsystem schafften. Spanische Schüler/-innen lagen an der Spitze im Vergleich zu anderen ausländischen Jugendlichen bezüglich eines Ausbildungsvertrages oder einer anderen Berufsausbildung. 41,7 % der spanischen Schüler/-innen

¹⁵⁹ CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training ist ein Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung wurde am 10. Februar 1975 durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates gegründet.

verließen die Hauptschule mit einem qualifizierten Hauptschulabschluss, 11 % besuchten die Realschule und 17 % das Gymnasium. Es zeigten sich bereits die ersten Erfolge der Arbeit der Vereine (von Breitenbach 1982, S. 121).

Auch die griechischen Schüler/-innen waren nach der CEDEFOP-Studie (1980) schulerfolgreich, obwohl sie die Nationalklassen besuchten. Die griechischen Eltern waren im Gegensatz zu den spanischen Eltern für die Nationalklassen, da die griechischen Kinder bei ihrer Rückkehr das griechische Gymnasium besuchen sollten (von Breitenbach 1982, S. 121 f.; Thränhardt & Hunger 2000, S. 34 ff.). Die griechischen Eltern haben ab 1960 auf lokaler Ebene „griechische Gemeinden“, und Mitte der 60er Jahre den Bundesverband der griechischen Gemeinden in Deutschland gegründet. Sie waren wie die Spanier/-innen sehr stark vom Zusammengehörigkeitsgefühl geprägt und auf die Thematik „Bildung“ fokussiert. Sie bauten ein separates Schulsystem auf, indem sie griechischen Schulen und vor allem Gymnasien in Deutschland gründeten (Thränhardt & Hunger 2000, S. 36.; Hunger 2004, S. 15f.; Schlumm 1984; Schlumm 1984a).

Eine Zuordnung nach dem bürgerschaftlichen Engagement der untersuchten Population, zu den „Sozialen Milieus“¹⁶⁰, wie es Geiling, Gardemin, Meise & König in ihrer Studie über Spätaussiedler/-innen und türkeistämmige Deutsche (2011) vollziehen, wäre interessant, aber aufgrund der Fragebogenkonstruktion nicht möglich bzw. eher spekulativ. Die Betrachtung dieser Möglichkeit, dass der Anteil der bürgerschaftlichen Engagierten bei den Bildungs- und Erfolgsorientierten 60 %, bei den Teilmodernisierten und Traditionsorientierten 36 %, und bei den Prekären 20 % beträgt, lädt hier ein, anzunehmen, dass bereits die erste Generation der spanischen Arbeitsmigranten/-innen, die sicherlich anfangs unter dem Prekären-Milieu zu verorten sind, unterstützt durch die bildungsnahen spanischen Migranten/-innen es schafften, ihre Kinder im bildungsorientierten Milieu zu positionieren. Durch ihre bildungspolitischen und -kulturellen Aktivitäten und ihr bürgerschaftliches Engagement schafften es sogar einige Arbeitsmigranten/-innen sich selbst, u.a. durch Elternbildung und Weiterbildungen, im Laufe der Zeit in das Milieu der Teilmodernisierten zu verorten (Geiling, Gardemin, Meise & König 2011, S. 45 ff. und S. 277).

Bei den spanischen Migranten/-innen geschah die Verständigung auf gemeinsame Ziele im Kontext der gesellschaftlichen Mobilisierung der spanischen Bevölkerung am Ende des Franco-Regimes. Es gab einige besser gebildete Spanier/-innen, u. a. Geistliche der katholischen Mission, Sozialberater aus

¹⁶⁰ In der Studie von Geiling et al (2011) werden sechs verschiedene soziale Milieus mit Migrationshintergrund unterschieden: Die Elite, die Bildungsorientierten, die Teilmodernisierten, die Traditionsorientierten und die Prekären (Geiling et al. 2011, S. 47).

unterschiedlichen Berufen, Arbeitsattachés in der Botschaft, Konsulaten und spanische Studenten. „An die Stelle der tiefen Spaltungen der spanischen Gesellschaft war in diesen Jahren eine breite und konstruktive Kompromissfähigkeit getreten, die ihre Parallele im Pakt von Moncloa fand, in dem alle Parteien von links bis rechts sich über den Übergang zur Demokratie verständigten“ (Thränhardt 2014, S. 305).¹⁶¹ In dieser Zeit wurden viele Elternvereine gegründet.

Wieso haben sich die spanischen Eltern so stark in Vereinen engagiert? Die Motive eines Engagements im Verein können unterschiedlich sein. Sie können aus einem Ideal, einer Affektivität, Rationalität oder Traditionalität heraus entstehen (Hillmann 2007, S. 593; Kortmann 2011, S. 84). Beim Engagement, auch wenn es freiwillig ist, geht es um die Ausübung einer sozialen Rolle, die Bewältigung eines Problems, die Durchsetzung einer Idee bis hin zur Verbesserung von Verhältnissen (Hillmann 2007, S. 181 f.; Kortmann 2011, S. 84). Im Falle der spanischen Elternvereine und der spanischen sozio-kulturellen Vereine lag die Motivation, in der Änderung der Lebenssituation und der schulischen Integration in das deutsche Schulsystem ihrer Kinder. Sie setzten ihre Ideen um und trugen zur Verbesserung ihrer Situation bei.

Die Vereinsforschung bzw. die Erforschung des Vereinswesens der ausländischen Vereinen zum Thema Integration stützt sich kaum auf theoretischen Boden, da dieses Forschungsfeld in den Sozial- und Politikwissenschaften, trotz der gesellschaftlichen Relevanz¹⁶², vernachlässigt wurde. Eine Ausnahme bilden die Sportvereine, die bereits in den 70er Jahre untersucht wurden, da sie zahlenmäßig stark verbreitet, mitgliederstark, finanzkräftig, verbandlich vernetzt, massenmedial wirksam und gesellschaftspolitisch bedeutsam sind. Auch bei der Erwachsenenbildungsforschung und den Erziehungswissenschaften lässt sich ein Desinteresse feststellen. Während die Erziehungswissenschaften sich auf die Erforschung der pädagogischen Institutionen konzentriert haben, hat sich die Erwachsenenbildungsforschung auf die Volkshochschule konzentriert, da diese öffentlich gefördert wird und in öffentlicher Verantwortung steht (Seitter 1999, S. 23 ff.).

Bei den Migrantenvereinen ist weder die finanzielle Stabilität gegeben, noch stehen sie in öffentlicher Verantwortung. Die Prozesse des Lernens innerhalb der Vereine und die gesellschaftspolitische Bedeutung sind aber immens. Die

¹⁶¹ Der Vertrag umfasste wirtschafts- bildungspolitische Regelungen. Unter den bildungspolitischen Regelung war, der Ausbau des Bildungssystems, sowohl quantitativ, als auch und qualitativ, vorgesehen. www.de.wikipedia.org/wiki/Pakt_von_Moncloa. Aufgerufen am 03.04.2015.

¹⁶² Es gibt hunderttausende Vereine mit Millionen Mitgliedern und Ehrenamtlichen. Ca. die Hälfte der deutschen Bevölkerung ist in Vereinen organisiert (Seitter 1999, S. 23 ff.).

Vernachlässigung der Forschung auf diesem Gebiet, ist nicht nachvollziehbar, da sie ein großes Potenzial für empirische Studien nicht nur zum Thema „Integration“ und „Bildung“ innehaben.

Obwohl die spanischen Vereine zunehmend als positives Beispiel zum Thema Bildung gelten, sind sie selten untersucht worden. Es gibt Überblicksartikel, Berichte, Monographien und Beiträge, die sich aber hauptsächlich der Integrationsproblematik widmen und über die Schul- und Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen berichten (von Breitenbach 1982; Sánchez Otero 1984, Sayler 1987, Hohmann 1971, Seitter 1999, Romano-García 1995, Thränhardt 2014). Es gibt auch einige Aussagen resultierend aus Befragungen (Delgado 1966, Aguirre 1979, Aguirre 1989). Seitter begründet die Vernachlässigung der Forschung, hinsichtlich der spanischen Vereine, mit den „unproblematischen“ und „gut angepassten“ spanischen Migranten/-innen, die zur unsichtbaren Minderheit gehören und daher keine Interessen wecken. Als Gründe für seine Studie über die Vereinskulturen der spanischen Emigranten/-innen, die Seitter in Frankfurt am Main durchführte, nennt er, die starke Rückkehrstendenz mit gleichzeitiger langen Verweildauer, den hohen Grand an Selbstorganisation und die verbandliche Integration (Seitter 1999, S. 39 f.).

Für die Bildung ihrer Kinder engagierten sich die spanischen Eltern sehr stark. Durch die Bewusstseinsbildung waren sie in der Lage, ihre Interessen und Vorstellung nicht nur zu vertreten, sondern sie durchzusetzen. Als Beispiel dient hierbei die Abschaffung der Vorbereitungsklassen und die Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts, bei dem auch hier die Eltern entschieden, z. B. die Kinder in drei und nicht in zwei Gruppen aufzuteilen, da sie besser und effektiver lernen sollten, auch wenn die Zusatzkosten von ihnen selbst zu tragen waren.

Das bürgerschaftliche Engagement, auch wenn es auf die eigene Gruppe ausgerichtet ist, ist nicht als ein besonderes Phänomen der Migranten/-innen zu verstehen, sondern als ein grundsätzliches Motiv im Allgemeinen. Das bürgerschaftliche Engagement ist, egal unter welchen Voraussetzungen es geschieht und in welchen Milieus, auf das Gemeinwohl orientiert. Dieses Teilhabepotenzial des bürgerschaftlichen Engagements der Migrantenorganisationen wird von der Politik immer noch verkannt (Geiling, Gardemin, Meise & König 2011, S. 279).

2.5.3 Das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“ der Katholischen Spanischen Mission

Nicht nur die Elternvereine und die Schlüsselpersonen trugen zur Verbesserung der schulischen Situation der spanischen Kinder bei, auch die Spanische Mission schuf ein Bewusstsein für die bestehenden schulischen Missverhältnisse, setzte sich für die Schul- und Ausbildung der Migrantenkinder ein und gründete 1972 das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“. Der Vorteil der Verortung des Referates innerhalb der Katholischen Spanischen Mission war, dass in Spanien die Schulbildung bei der Kirche angesiedelt war und daher die spanischen Eltern großes Vertrauen der Arbeit des Referates schenkten (Stevens 2011, S. 36).

Das Referat entstand auf Initiative des Delegaten Javier Lacarra und mit der Unterstützung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz. Grundlage der Arbeit des Referates war das Memorandum des Kommissariats der Deutschen Bischofskonferenz von 1973, das zur Zusammenarbeit mit den Eltern aufrief. Ebenfalls rief es auf, sich in Elternvereinen zu organisieren, die deutschen Kindergärten zu besuchen und sich in das deutsche Schulsystem zu integrieren. Die Kirche positionierte sich gegen den Besuch der Kinder der Nationalklassen (Sevillano Canicio 2014, S. 379 f.).

Eine Schlüsselperson in Hinsicht auf Eltern- und Bewusstseinsbildung, die zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen sollte, war der erste Referent und Leiter des Referates, der Pädagoge Luis Zabalegui. Er suchte den Kontakt zu den Eltern und organisierte hierfür Infoveranstaltungen, hielt Vorträge, führte Seminare und Gruppendiskussionen durch und trug dadurch in hohem Maß zur Bewusstseinsbildung unter ihnen bei. Zabalegui ermutigte diese Eltern, sich für die Integration der Kinder einzusetzen bzw. aktiv mitzuwirken. Ende 1972 gab Zabalegui den Elternbrief „Carta a los Padres“, der sich dem Thema Bildung widmete, heraus (Muñoz Sánchez 2012, S. 40; von Breitenbach 1978, S. 155 ff.).

Zabalegui nahm sich mit einer weiteren Schlüsselperson, Romano-García, der Aufgabe an, die Integration der spanischen Kinder zu erleichtern und die Gründung von Elternvereinen, deren Zahl immer höher wurde, zu fördern. Zabalegui bildete Multiplikatoren in ganz Deutschland aus. Im Jahr 1980 gab es über 120 Elternvereine mit mehr als 10.000 Familien (Sánchez Otero 2004). Die Wichtigkeit der Integration und insbesondere der Bildung und Elternarbeit wurde überall hin transportiert. Hier spielte der bayrische Rundfunk eine wichtige Rolle, da er die Prinzipien der Arbeit der Elternvereine bekannt machte (Muñoz Sánchez 2012, S. 40).

Das Referat „Schule und Erwachsenenbildung“ der Katholischen Spanischen Mission unterstützte nicht nur die spanischen Vereine in Deutschland, auch die

Elternvereine in Belgien, Frankreich, Holland und in der Schweiz wurden pädagogisch und strukturell durch das Referat unterstützt. Dies führte zur Gründung der „Conferación Europea de Asociaciones Españolas de Padres de Familia“ im Jahr 1980 (Riesgo Alonso 2011, S. 206 f.).

Es ist festzuhalten, dass die Arbeit des Referates unter der Leitung von Zabalegui, die das Vertrauen der Eltern genoss, in hohem Maß zur Aufklärung beitrug. Die Elternbildung und Elternbewusstseinsbildung und die Ausbildung von Multiplikatoren durch Zabalegui, in den bereits existierenden Vereinen, machten den Aufschwung hinsichtlich der Gründung vieler weiterer Vereine möglich. Die Arbeit trug zur Verbesserung der schulischen Situation der spanischen Kinder bei und somit zum Bildungserfolg dieser Kinder.

2.5.3.1 Elternbrief: „Carta a los Padres“

Der Elternbrief „Carta a los Padres“ wurde vom Referat „Schule und Erwachsenenbildung“ durch Zabalegui herausgegeben und erschien zum ersten Mal im Jahr 1972. Das Blatt sollte die spanischen Eltern über verschiedene Themen wie neue Gesetze, Ausbildungswege in Deutschland, informieren. Nachrichten aus Spanien und aus den Elterngruppen wurden bekannt gemacht und außerdem Hinweise auf Bücher und Spielzeuge gegeben (von Breitenbach 1978, S. 155 f.).

„Carta a los Padres“ wurde anfangs neunmal jährlich, ab 1990 nur noch viermal, und heute zweimal jährlich herausgegeben¹⁶³. Der Elternbrief war auch eine Plattform, um sich über Entwicklungen der Migrationspolitik kritisch zu erörtern, Erziehungsfragen anzusprechen und Lösungsansätze anzubieten und darüber hinaus die Sichtweise der Betroffenen darzustellen (Riesgo Alonso 2000, S. 124 f.). Bereits bei der ersten Ausgabe wurde geschrieben, dass der Elternbrief monatlich erscheinen würde, um die Eltern daran zu erinnern, dass die Lösungen der Probleme zu einem großen Anteil, in ihren Händen läge: „Esta carta se escribe solamente para recordaros una vez als mes que la solución (de los problemas) está en vuestras manos. Por lo menos en un tanto por ciento muy grande“ (Riesgo Alonso 2011, S. 202)¹⁶⁴

Die Theorien und Methoden nach Freire (1973) bestimmten bereits ab der sechsten Ausgabe den Inhalt des Blattes. Angefangen von der Erläuterung, wer Paulo Freire sei, bis hin zur Schlussfolgerung, jeder Mensch sei Gestalter seines

¹⁶³ Für den heutigen Stand wurde durch die Verfasserin ein telefonisches Gespräch mit Herrn Riesgo, vom Bundesverband der spanischer Elternvereine, am 30.03.2015, durchgeführt.

¹⁶⁴ Zitiert in: Riesgo Alonso 2011, S. 202, nach Aussage von Luis Zabalegui.

eigenen Lebens und in der Lage, sich zu humanisieren und weiterzubilden. Zum Einfluss der Freire-Pädagogik hinsichtlich der spanischen Elternarbeit trug eine weitere Schlüsselperson vom Referat, Hernández Aristu bei. Hernández Aristu gab ein Werk über die Pädagogik von Freire heraus (1977). Er hält in seinem Werk, an der Übertragung und Adaptation der Freire-Pädagogik bei der Erwachsenenbildung, bezüglich der Lebensumstände der spanischen Arbeitsmigranten/-innen in Deutschland, fest. Hernández Aristu prägte pädagogisch die Elternarbeit und die Arbeit der Vereine (Riesgo Alonso 2011, S. 203; Sánchez Otero 2014, S. 407).

Die überwiegend bildungsfernen spanischen Eltern erlebten durch die Pädagogik Freire's eine Stärkung des Selbstwertgefühls und ihrer sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus lieferte Freire's Pädagogik eine theologische und pädagogische Orientierung für die spanischen Arbeitsmigranten/-innen, u.a. auch für die Seelsorger/-innen, die sich für sozialpolitische und soziokulturelle Themen interessierten (Sánchez Otero 2014, S. 407).

Die Unterstützung der Vereine durch das Referat und der Elternbrief trugen zur Gründung des Bundes der Spanischen Elternvereine bei (Riesgo Alonso 2000, S. 125). Sevillano Canicio bezeichnet den Elternbrief als "Chronist der Arbeit der Confederación" (Sevillano Canicio 2014, S. 380).

Das Ziel des Elternbriefes war die Übernahme der Verantwortung seitens der Eltern für ihr Leben und insbesondere für die schulische Situation ihrer Kinder. Sie sollten diese Verantwortung ausüben und sich aktiv zur Verbesserung einbringen. Es ging auch darum, die Eltern zu informieren, zu unterstützen und ihre Anliegen ernst zu nehmen, gemeinsame Lösungsstrategien zu erarbeiten oder Ideen zur Verbesserung vorzuschlagen. Der Elternbrief war somit ein weiteres Element, das zur Verbesserung der Lebenssituation der spanischen Migranten/-innen der ersten Generation und zum Bildungserfolg ihrer Nachkommen beitrug und noch beiträgt.

Der Elternbrief erscheint nur noch zweimal jährlich und ist bei der „Confederación“ auf der Homepage zu lesen. Da die neuen spanischen Migranten/-innen hauptsächlich gut qualifiziert sind und die zweite und dritte Generation gut in der deutschen Gesellschaft integriert ist, ist davon auszugehen, dass die Relevanz des Elternbriefes im Vergleich zu Beginn, an Bedeutung verloren hat und ein häufigeres Erscheinen nicht notwendig sei. Inzwischen gibt es bei der Confederación ein „Tablón Informativo“, ein informatives Blatt, was monatlich erscheint. Inhalte des Blattes sind u.a. Informationen über politische und soziale Geschehnisse aus Spanien und Deutschland, Ankündigungen von Seminaren, Konzerten, Veranstaltungen und Aktivitäten des Verbandes. Zielgruppe sind spanischsprechende Menschen. Der Charakter des Elternbriefes,

eine Plattform zu bieten, bei der die Eltern sich aktiv, insbesondere zum Thema „Bildung“ beteiligen können, hat das Blatt „Tablón informativo“ nicht. Es ist, wie der Name bereits verrät, überwiegend informativ.

2.5.4 Gründung des Bundes spanischer Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland, „La Confederación“, und des spanischen Bundesverbandes sozialer und kultureller Vereine „Coordinadora Federal“

Die Tatsache, dass die spanischen Emigranten/-innen ein dichtes Netzwerk in Form von Vereinen gründeten, wird u. a. durch die Gründung zweier Bundesverbände und zweier europäischer Verbände sichtbar. Zunächst wird hier auf die Gründung des Bundes spanischer Elternvereine „La Confederación“ und auf die später, aus einer Idee des Referates und mit der Unterstützung von Experten z. T. der Elternvereine, entstandene Weiterbildungsakademie eingegangen. In einem zweiten Schritt wird die Gründung des Bundesverbandes sozialer und kultureller Vereine, „Coordinadora Federal“ dargestellt. Die kurzzeitige Spaltung beider Verbände, im Kontext der spanischen Wahlen, wird ebenfalls analysiert. Welche besonderen Aufgaben diese Verbänden hatten und haben, wird erläutert und auch hier werden die möglichen Faktoren hinsichtlich des Bildungserfolges analysiert.

2.5.4.1 Der Bund der spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e. V. „La Confederación“

Zabalegui führte eine Befragung mittels eines Fragebogens in 35 Vereinen durch, um die Interessen eines Zusammenschlusses dieser Elternvereine heraus zu finden (Sevillano Canicio 2014, S. 381). Der Einsatz von Zabalegui führte 1973 dazu, dass eine Elterngruppe in Wiesbaden zu einer ersten Versammlung aller Elterngruppen im November 1973 einlud. Die erste Versammlung fand in Wiesbaden statt. Es kamen Delegierte von 24 Elternvereinen¹⁶⁵, sowie der Vorsitzende und die Sekretärin des Bundes der spanischen Lehrer in der BRD. Die spanische Regierung (Kulturattaché und Arbeitsattaché), die auch eingeladen wurde, blieb fern (von Breitenbach 1978, S. 160 f.).

Im Zuge der Versammlung wurden vier Themen als Schwerpunkte festgelegt:

¹⁶⁵ Nach Aussage von Sevillano Canicio waren 23 Elternvereine bei der Versammlung beteiligt (Sevillano Canicio 2014, S. 381).

Statuten, Schulen, Elternweiterbildung und Jugend. Beschlossen wurde die Gründung einer Confederación aller Elternvereine. Die Confederación wurde somit 1973 gegründet. Die Versammelten wählten provisorisch als Vorstandsvorsitzender, Romano-García¹⁶⁶ aus dem Elternverein Münster, und Zabalegui als Sekretär. Weiterhin beschloss die Versammlung ein Protestschreiben über die Amtsführung des Kulturattachés in Deutschland aufzusetzen. Die Versammlung warf der spanischen Kulturbehörde vor, ihre Aufgaben nicht erfüllt und sie zu wenig unterstützt zu haben. (von Breitenbach 1978, S. 166; Muñoz Sánchez 2012, S. 41). In ihrer Satzung (im § 3) wird die Unabhängigkeit festgehalten „Die Confederación wird keinerlei Abhängigkeit oder direkte Beziehung mit Gruppen, Ideen, politischen Parteien oder religiösen Vereinigungen jedweder Art unterhalten“ (Sevillano Canicio 2014, S. 381)¹⁶⁷. Diese Unabhängigkeit wurde 1977 auf die Probe gestellt und führte kurzfristig zur Spaltung der Vereine (vgl. Kapitel 2.5.4.3).

Im November 1974 fand der erste Kongress der spanischen Vereine in Deutschland, in Kassel, statt. Die Vereine forderten die Teilhabe der spanischen Migranten/-innen in allen Anliegen, die mit der bilateralen Vereinbarung der Auswanderung zu tun hatten und wollten durch die spanische Botschaft diesbezüglich genaue Informationen. Sie forderten ebenfalls einen Rückkehrplan für die Emigranten/-innen. Sie berichteten darüber, dass Deutschland seiner Verpflichtung zur Wohnsituation nicht nachkam und dies Konsequenzen für die Familienzusammenführung mit sich ziehe. Darüber hinaus forderten sie die Reservierung von Kindergartenplätzen in den deutschen Kindergärten, da sie keine Plätze bekamen, die Übersetzung der notwendigen offiziellen Papiere, die von den Behörden verlangt wurden, die Änderung des Ausländergesetzes, die Möglichkeit der Kommunalwahl und die Ausweitung der Beratungsstellen in den Städten (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 148 f.).

Die Confederación befürwortete von Anfang an die Integration der spanischen Kinder in den deutschen Regelschulen und lehnte die Nationalklassen ab. Auch die Pflege der Muttersprache war Schwerpunkt ihrer deklarierten Ziele, da die Rückkehr dadurch erleichtert werden würde und außerdem zum Wohle der Kinder in der Familie beitrüge. Dieser Ansatz wurde als „Überbelastung“ und „Integrationshemnis“ kritisiert. Die Elternvereine setzten sich trotzdem durch und leisteten einen Beitrag zur Entwicklung einer stabilen Identität ihrer bilingual ausgebildeten Kinder, die zudem berufliche Perspektiven in einer globalisierten

¹⁶⁶ 1975 bekam Romano-García das Bundesverdienstkreuz für seine ehrenamtliche Arbeit und hohes Engagement

¹⁶⁷ Zitiert aus Informationen aus dem Archiv der „Confederación“. In: Sevillano Canicio 2014, S. 381.

Weltwirtschaft eröffnete. Beide Aspekte der Integration hatten ein enormes Mobilisierungspotential und führten zur Gründung von neuen Vereinen (Riesgo Alonso 2000, S. 125).

Ende der 70er Jahre gehörten bereits 113 Vereine mit ca. 9.000 Familien und mehr als 16.000 Kinder zur Confederación. Die Größe der Vereine war sehr unterschiedlich. Der größte Verein war in Hamburg mit 350 Familien und 700 Kindern und der kleinste in Zweibrücken mit 13 Familien und 32 Kindern (Romano-García 1979, S. 14). Die spanischen Elternvereine konnten zur Bewusstseinsbildung der Elterngruppen beitragen und erlebten von 1972 mit 42 Vereinen bis 1980 mit 125 Vereinen einen immensen Aufschwung (Breitenbach 1978, S. 196; Riesgo Alonso 2000, S. 125). Nach Sánchez Otero bestanden Ende der 70er Jahre sogar 132 Elternvereine (Sánchez Otero 2010, S. 24). Heute sind ca. 65 Elternvereine Mitglieder der Confederación mit ca. 16.000 Personen, und weitere 20 bis 25 Elternvereine werden über die Arbeit der Confederación regelmäßig informiert¹⁶⁸.

Die Confederación verstand sich als „Motor und Koordinator“ der Elternvereine. (Romano-García 1997).¹⁶⁹ Die Komitees der Confederación waren folgende:

- Schulen
- Elternbildung
- Jugend
- Analyse der Situation (seit 1975)
- Information

Die Ziele der Confederación bestanden darin, die schulische Situation der spanischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland zu verbessern, das lebenslange Lernen der Eltern zu fördern, die Elternvereine zu unterstützen, die Verbesserung des schulischen Unterrichts durch die Unterstützung jeder Initiative der Elternvereine zu erreichen, die Elternvereine über Erziehungsfragen zu informieren, Elternvereine bei Behörden zu repräsentieren, die Gründung neuer Elternvereine zu fördern, ein Bewusstsein unter den Eltern für die Verantwortung für die Bildung und den Unterricht ihrer Kinder zu schaffen und Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit für die Ziele der Elternvereine zu unterstützen und durchzuführen (von Breitenbach 1978, S. 168; Martínez Calero & Rohloff 2014, S. 340 f.; Sevillano Canicio 2014, S. 381 f.).

¹⁶⁸ Telefonat am 30.03.2015 mit Herrn Riesgo von der Confederación durch die Verfasserin.

¹⁶⁹ Interview mit dem Präsidenten der Vorstandsvorsitzenden der Elternvereinigung, die „Confederación“, Romano-García 1997 in: Breitenbach 1978, Thränhardt 2000

Nach den gesichteten und analysierten Beiträgen, Artikeln, und Studien und der hier durchgeführten qualitativen Studie kann davon ausgegangen werden, dass diese Ziele erreicht wurden. Aktuell hat die Confederación sieben Komitees. Hinzu gekommen sind das Frauen-, das Senioren- und das Kulturkomitee. Analyse und Information sind in einem Komitee zusammengeführt worden. Elternbildung wurde um die Erwachsenenbildung ergänzt¹⁷⁰.

Die Arbeit der Confederación blieb nicht immer reibungslos. Als Beispiel seien die Reibungen, die es zwischen der Confederación und den deutschen Gewerkschaften gab, genannt. Die Confederación musste sich den deutschen Gewerkschaften gegenüber verpflichten, nicht eine Organisation ähnlich einer Gewerkschaft zu gründen, was aber die Confederación nicht daran hinderte, weiterhin beratend zu Themen wie Arbeit, Löhne und Verträge tätig zu bleiben (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 154 f.).

Die Elternvereine galten lange, sowohl bei den deutschen als auch bei den spanischen Behörden als „unbequem“. Als 1977 die ersten freien Wahlen in Spanien stattfanden, forderten die Arbeitsmigrant/-innen auf allen Hierarchieebenen ihr Mitspracherecht ein, insbesondere in den Institutionen, die zu Entscheidungen befugt waren, die sie direkt betrafen. Die Intervention der Confederación trug hierbei nicht zu einer Harmonisierung des Verhältnisses zwischen Kulturattaché und Elternvereinen bei.

Die Confederación bestand bereits fünf Jahre, als auf der Jahresversammlung 1977 wegweisende Forderungen aufgestellt wurden. Die Forderungen der Confederación waren u.a. die Kontrolle der Schulpflicht durch Meldeämter, der Besuch des deutschen Kindergartens, und wenn kein Besuch des deutschen Kindergartens mehr notwendig war, dann der Besuch einer Vorklasse. Das Motto der Forderungen war „Mitbestimmung“ in allen Bereichen und auf allen Ebenen. Ein positives Ergebnis dieser Jahresversammlung war die Abschaffung der National- bzw. Bilingual-Klassen seitens der deutschen Schulbehörden (von Breitenbach 1978, S. 257 ff.).

Ab dem Jahr 1977 wurden die Confederación bzw. die Elternvereine durch die spanische Regierung bzw. Behörde als Ansprechpartner akzeptiert, da sie wussten, dass diese bereits mit den Schulbehörden auf lokaler und Landesebene Arbeitsbeziehungen hatten. Ab den 80er Jahren agierten sie auch auf Bundesebene. Die Confederación musste sich gleichzeitig gegenüber politischen Parteien als Funktionsverband behaupten, um nicht den Vereinnahmungsversuchen dieser zu unterliegen, was zu einer Konsolidierung als parteiunabhängige Organisation führte (Riesgo Alonso 2000, S. 126).

¹⁷⁰ www.confederacion.de/quienes-somos/comités/ Aufgerufen am 05.04.2015.

Die Confederación forderte 1977, bei einem Gespräch beim IEE in Madrid, die Mitbestimmung zur Erziehung für die Eltern auf allen Entscheidungsebenen. Die Ebenen bezogen sich auf das IEE, die spanische Botschaft in Bonn und die Generalkonsulate. Darüber hinaus forderte sie eine neue Fassung des Auswanderungsgesetzes zum Schutz der Rückkehrer/-innen. Zu dieser Zeit arbeitete die Confederación bereits mit Elternvereinen aus Holland, Frankreich, England, Schottland und der Schweiz zusammen, um beim IEE mit einer Stimme sprechen zu können (von Breitenbach 1982, S. 122 f.).

In Deutschland wurde die Confederación erst Anfang der 80er Jahre protokollarisch anerkannt, die Kooperation mit deutschen Behörden und Einrichtungen blieb trotzdem meistens auf lokaler Ebene begrenzt und fand durch den Einsatz einiger Vorstandsmitglieder der Confederación und der Elternvereine statt (Sevillano Canicio 2014, S. 387). Auch hier wird es nochmals deutlich, dass die Arbeit der MSO sehr langsam und sehr spät anerkannt wurde und weiterhin wird.

Die Confederación stieß bei der von ihr intensiv betriebenen Familienbildungsarbeit, bei der die Erziehungsfähigkeit der Auswandererfamilien im Fokus stand, an ihre Grenzen, da sie keine ausreichende Bildungsinfrakstruktur hatte und die etablierten Einrichtungen auf Nachfrage der Confederación sehr langsam drauf eingingen. Aus diesem Grund wurde von einer Gruppe spanischer und deutscher in der Bildungsarbeit tätiger Personen, die Weiterbildungsakademie (AEF) gegründet (Riesgo Alonso 2000, S. 127). Die Confederación ist, zusammen mit dem Deutschen Roten Kreuz, Träger des Projektes „Adentro“, das sich für die Stärkung und Qualifizierung der älteren Migranten/-innen einsetzt und durch die AEF durchgeführt wird. Auf die Arbeit der AEF und auf das Projekt „Adentro“ wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

2.5.4.1.1 Die Spanische Weiterbildungsakademie AEF

Bereits während der Amtszeit von Hernández Aristu beim Referat „Schule und Erwachsenenbildung“ ist die Idee der Gründung ein eigenes Bildungswerk entstanden, um die Bildungspraxis des Referates und der lokalen spanischen Missionen und Vereinen zügiger und effizienter zu gestalten. Sein Nachfolger Arzo¹⁷¹ übernahm diese Idee und setzte sie zusammen mit anderen Expert/-innen mit der Gründung der AEF im Jahr 1984 um (Sánchez Otero 2014,

¹⁷¹ In Rahmen unserer qualitativen Untersuchung wurde Herrn Arzo, der im Vorstand der Akademie sitzt interviewt (siehe Kapitel 3.3.).

S. 412; Riesgo Alonso 2011, S. 207).

Thränhardt nennt die Gründung der AEF einen „Höhepunkt der Anerkennung eigenständiger Aktivitäten“ (Thränhardt 2005, S. 109).

Die spanische Weiterbildungsakademie ist ein eingetragener Verein und wird vom Kultusminister des Landes NRW als Bildungsträger anerkannt und unterstützt (Romano-García 1995, S. 476). Da die AEF Integrationskurse anbietet, ist sie ebenfalls als Träger durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge anerkannt. Sie arbeitet zusammen mit der Confederación zum Thema „Bildungserfolg der Migrantenkindern“ und bildet nach der Methode „schlaue Kinder starker Eltern“ Multiplikatoren für die Elternbildung aus, um den Erfolg der Spanier/-innen auf andere Communities zu übertragen¹⁷².

Das Ziel der AEF ist, ein Bildungsangebot zu entwickeln, das den Bedürfnissen der spanischsprechenden Migranten in Deutschland entspricht. Das pädagogische Konzept sieht die Migranten/-innen beteiligt als „aktive Subjekte“ an dem Entwurf der Anwendung und der Auswertung ihrer Bildungsprogramme“ (Riesgo Alonso 2000, S. 128). Die Bildungsarbeit der AEF zielt auf die Erweiterung der kognitiven Kompetenzen des Einzelnen und auch auf die soziale und politische Umgestaltung der Gesellschaft für die Gleichberechtigung der Migranten/-innen. Sie ist offen für den Austausch zwischen den Einwanderer/-innen und der deutschen Gesellschaft und ebenfalls für den Austausch der verschiedenen Einwanderer/-innen-Gruppen untereinander. Die AEF arbeitet mit über 100 lokalen Trägern zusammen, darunter Elternvereine, Beratungsstellen der Wohlfahrtsverbände, Kulturzentren und Katholische Missionen. Durch verschiedene Maßnahmen werden die Potenziale der Migranten/-innen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in den verschiedenen Bereichen mobilisiert. Die Maßnahmen umfassen die Qualifizierung und Förderung von Migranten/-innen mit dem Ziel der Beteiligung an der Kommunalpolitik, der Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Gleichberechtigung und Beteiligung von Migranten an der Arbeit der Wohlfahrtsverbände, der Förderung des Vereinsmanagements in den MSO, der Stärkung der Migrantinnen innerhalb der MSO und der Gesellschaft, der Stärkung des Selbstwertgefühls durch die Förderung interkultureller Kompetenzen der jungen Migranten/-innen, der Förderung der Selbstständigkeit, der Entwicklung von Foren für Debatten zu multikultureller Gesellschaft und der Stärkung und Aktivierung älterer Migranten (ebd. 2000, S. 128 f.). Romano-García nennt außerdem die Fort- und Weiterbildung von Multiplikatoren, darunter jüngere und ältere Migranten/-innen, die Seminare zu Länderkunde und Tagungen zu Themen der Ausländer- und Migrationspolitik

¹⁷² www.aef-bonn.de/bildungsarbeit/ Aufgerufen am 05.04.2015

(Romano-García 1995, S. 477).

Ein Bildungsprojekt der AEF ist das Projekt „Adentro“ (auf spanisch „drinnen“), das seit 1994 in Deutschland und seit 1999 auch in anderen europäischen Ländern durchgeführt wird. Bei dem Projekt werden ältere Migranten/-innen qualifiziert. Ziel der Qualifizierung ist die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Kommunikationskompetenzen. Inhalte der Qualifizierung betreffen die Bereiche Bewegung und Gesundheit, Organisation von soziokulturellen Aktivitäten, Informationen zu sozialrechtlichen und politischen Fragen der Senioren, und Netzwerk-, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit. Die Lebensbiographien der Migranten/-innen sollen als Impuls für die neue Lebensphase dienen, sie stärken und dadurch Isolierung verhindern. Das Projekt wird in Zusammenarbeit zwischen den MSO und den Wohlfahrtsverbänden durchgeführt. Die ausgebildeten Senioren-Multiplikatoren/-innen sind über die gesamte Bundesrepublik verteilt und tätig. Träger des Projektes sind die Confederación und das Deutsche Rote Kreuz (Riesgo Alonso 2000, S. 129 f.; Sánchez Otero 2014, S. 413).

Die AEF ist als erste Einrichtung der Weiterbildung, die von Migranten/-innen gegründet wurde, anerkannt und durch das Land gefördert. Die Akademie führte und führt Projekte, u.a. „Adentro“, zur Förderung politischer Partizipation und des ehrenamtlichen Engagements durch. Ein weiteres Projekt „Impulso“, das in Deutschland, Belgien, Frankreich und in der Schweiz durchgeführt wird, fördert die Gründung von Unternehmen in Europa durch spanische bilinguale Migranten/-innen der zweiten und dritten Generation¹⁷³.

2.5.4.2 Der spanische Bundesverband sozialer und kultureller Vereine – „Coordinadora Federal“

Vier Jahre, nachdem die Elternvereine den Bund spanischer Elternvereine „La Confederación“ gründeten, wurde im November 1977 der Spanische Bundesverband sozialer und kultureller Vereine e. V. mit zunächst 64 Mitgliedsorganisationen gegründet. Ziele des Bundesverbandes waren:

- Alle Vereine und Gruppen der spanischen Migrant/-innen zu vereinigen, um Bildung und die Verteidigung ihrer Rechte zu fördern

¹⁷³ www.confederación.de/proyectos/programa-impulso/ Aufgerufen am 30.03.2015

- Die Situation der Emigrant/-innen und die Probleme durch Bewusstseinsbildung sichtbar machen
- muttersprachlicher Unterricht für die Kinder
- Hilfe für die Spanier/-innen in den Städten, in denen es keine Rechts- und Sozialberatung gibt
- Unterstützung bei der Rückkehr
- Organisation von Treffen und Kongresse mit dem Ziel, sich am politischen Geschehen im Aufnahmeland, an den Veränderungen der Ausländergesetze zu beteiligen, sowie Forderungen an spanische und deutsche Institutionen zu stellen

(Martínez Calero & Rohloff 2014, S. 343 f.; La Coordinadora Federal¹⁷⁴).

Heute bietet die „Coordinadora Federal“ ein breites Informationsangebot, von Anschriften der Konsulate, Informationen über die spanischunterrichtenden Schulen bis hin zur Listenverwaltung der spanischen Vereine in Deutschland und der spanischen Beratungsstellen und einem Veranstaltungskalender.

Die jetzigen Aufgaben des Verbandes bestehen in der Durchführung von Familien- und Frauenseminaren, Angeboten von Kursen für Multiplikatoren und Integrationskurse, Vortragsreihen zu sozialpolitischen Themen, Veranstaltungen zu Musik und Literatur, Medienkurse für Jugendliche und Austauschforen für ältere Migranten/-innen. Für die Teilnehmer/-innen der Jugendintegrationskurse werden verschiedene Angebote gemacht, wie Koch-, EDV- und Selbstverteidigungskurse. Darüber hinaus laufen immer wieder Projekte. Auch der Jugendaustausch zwischen Spanien und Deutschland ist eine weitere Aufgabe der Coordinadora. Die Arbeit wird durch das Ministerium für Arbeit und Soziales gefördert¹⁷⁵.

Der Bundesverband versteht sich als politisch und religiös unabhängig. Diese Unabhängigkeit wurde aber von der „Confederación“ bzw. den Elternvereinen in Frage gestellt, als die „Coordinadora Federal“ im Jahr 1977 mit den politischen Parteien in Spanien kooperierte. Dies führte zur Spaltung der spanischen Vereine in Deutschland, und die Zusammenarbeit mit der „Confederación“ wurde zunächst für eine kurze Zeit gestört.

Die Mitglieder der „Coordinadora Federal“ bestehen aus allen örtlichen Vereinen und Verbänden, wie Elternvereinen, kulturellen Zentren, Jugendzentren, Frauenverbänden und Arbeitervereinen. Das Spanische Sozio-Kulturelle Bildungswerk NRW e. V., das seit 1987 für den Bundesverband als

¹⁷⁴ www.iree.org/ueber-cfam-1.html aufgerufen am 30.03.2015.

¹⁷⁵ www.iree.org/ueber-cfam-1.html aufgerufen am 30.03.2015.

„Brückenfunktion“ zwischen Spanien und Deutschland agiert, ist ebenfalls Mitglied. Aktuell sind, laut der Liste, 53 Institutionen bzw. Vereine und Zentren Mitglied. Der Bundesverband ist außerdem seit 1981 Mitglied im Paritätischen Wohlfahrtsverband. Er nimmt Einfluss auf die Gestaltung sozialpolitischer Maßnahmen in Deutschland und arbeitet darüber hinaus im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in Deutschland (BAGIV). Auf europäischer Ebene ist der Spanische Bundesverband sozialer und kultureller Vereine, Mitglied des Bundesverbandes spanischer Migrantenvereine: „Coordinadora Europea de Asociaciones de Emigrantes Españoles“, die über Mitgliedsorganisationen in mehreren europäischen Ländern wie Belgien, Luxemburg, Frankreich, Niederlanden, Großbritannien, Schweden und der Schweiz verfügen¹⁷⁶.

Im Jahr 1980 wurde zusätzlich zu den bereits dargestellten Verbänden, ein neuer Verband, die „Federación de Asociaciones Juveniles Alumnos“ (F.A.J.A.), mit erst 12 Jugendorganisationen aus unterschiedlichen deutschen Städten, gegründet. Dieser Verband ist Mitglied der „Coordinadora Federal“. Ziel des Verbandes war es, die Möglichkeit, eine Ausbildung in Deutschland zu absolvieren, zu fördern. Die Doppelstaatsbürgerschaft durchzusetzen und die Möglichkeit der Verweigerung des spanischen Militärdienstes, waren weitere Ziele. Die Jugendlichen kalkulierten bei ihrem Engagement das Thema der Rückkehr mit ein, obwohl sie schon lange, seit Grundschulzeiten, in Deutschland waren. Die CEDEFOP-Untersuchung (1980)¹⁷⁷ stellte diese Tatsache fest, und dies obwohl diese Jugendlichen gut integriert waren. Als Grund wird von den Jugendlichen die Diskriminierung bei den deutschen Behörden und bei der Arbeitssuche angegeben, obwohl sie gute Deutschkenntnisse besäßen (von Breitenbach 1982, S. 125 f.).

Die Coordinadora führt verschiedene Projekte durch. Es fällt hier auf, dass die „Coordinadora Federal“ sich um die Integration der jungen Migranten/-innen, aber auch um die der älteren Generation bemüht¹⁷⁸:

Das Projekt, "Migration - im Spiegel der Zeit. Ein Perspektivenwechsel", hat den Fokus auf das Thema „Alterungsprozesse in der Migration“ gelegt. Die vergleichende Betrachtung der Erfahrungen von spanischen Migranten/-innen in Deutschland und spanischen Bürger/-innen in Spanien, die älter als 50 Jahre sind, wird durch einen Austausch vorgenommen. Innovativ an dem Projekt ist die Rolle der Freiwilligen. Die Freiwilligen mit Migrationshintergrund haben durch ihre

¹⁷⁶ ebd. aufgerufen am 30.03.2015.

¹⁷⁷ Die CEDEFOP-Untersuchung von 1980 untersuchte die Bildungs- und Beschäftigungssituation ausländischer Jugendlicher in der BRD. In: Berichte zur beruflichen Bildung Heft 30.

¹⁷⁸ www.iree.org/ueber-cfam-1.html aufgerufen am 30.03.2015.

Sozialisation in Deutschland umfassende Kenntnisse hinsichtlich der Integration gewonnen.

Ein zweites Projekt ist „Junge Fachkräfte in die neue Heimat“, das von „Aktion Mensch“ finanziert wird. Das Ziel des Projektes ist es, Informations- und Orientierungsveranstaltungen und Weiterbildungsangebote durchzuführen, die sich speziell an junge Fachkräfte in Remscheid richten, sowie an junge Multiplikator/-innen und Lotsen aus den Mitgliedsorganisationen des Trägers und weiterer Migrantenorganisationen, die diesen jungen Menschen beratend zur Seite stehen. Es geht darum, Informationen für den Zugang zu einer qualifizierten Beschäftigung und einer ökonomisch und sozial gesicherten Niederlassung in Deutschland, so Sprach- und Informationskurse, wie auch Informationen zur sozialen Absicherung, Krankenversicherung oder Ratschläge für eine effektive Arbeits- und Wohnungsmarktsuche bereit zu stellen und weiter zu geben.

Wenn man die Beachtung der Elternvereine und der „Confederación“ in den Printmedien, wie Schriften und Beiträge, mit der Beachtung der „Coordinadora“ in gleichen Medien vergleicht, dann ist es festzustellen, dass die „Confederación“ sehr viel häufiger vorzufinden ist. Das liegt sicherlich daran, dass die Diskussion der Bildungsbenachteiligung von Migranten/-innen in Deutschland seit der PISA-Studie sehr intensiv diskutiert wird, und außerdem sorgten die spanischen Elternvereine dafür, dass die katastrophale schulische Situation der spanischen Kinder in den 60er und 70er Jahren in der Öffentlichkeit thematisiert und diskutiert wurde. Die Integration der spanischen Migranten/-innen in Bereichen des Sozialen, Politischen, der Freizeit und der rechtlichen Bereiche ist nicht minder wichtig, scheint aber nicht für die Medien von großer Bedeutung gewesen zu sein, da diese Migrantengruppe als „gut integriert“ gelte und keinen Anlass für kontroverse Diskussionen bietet. Hier wird nochmals der defizitäre Blick seitens der Gesellschaft deutlich. Ein weiterer Grund für die geringe Beachtung dieser Leistungen könnte sein, dass häufig über die spanischen Vereine geschrieben wird, ohne eine genaue Differenzierung der Vereine vorzunehmen. Das Interview mit der ersten Vorsitzende der „Coordinadora Federal“ lässt erkennen, dass die „Coordinadora“ das Thema Bildung nicht ausgeschlossen hatte, aber der Schwerpunkt klar bei der „Confederación“ lag. Die Arbeit der Coordinadora war anfangs rein ehrenamtlich, manchmal wurde sie durch den Caritasverband finanziell unterstützt und ab 1977 durch die spanischen Konsulate. Heute hat sie eine Mischfinanzierung, die aus der Durchführung von Projekten resultiert.

2.5.4.3 Die Spaltung der spanischen Vereine

Als die Wahlen 1977 von den spanischen politischen Parteien vorbereitet wurden, gab es eine Spaltung zwischen den spanischen Vereinen. Grund war, dass die kommunistische Partei Spaniens, (Partido Comunista), zusammen mit der spanischen Gewerkschaft C.C.O.O. und anderen politischen Gruppen einen Kongress aller europäischen Emigranten mit der Unterstützung des IEE vorschlug. Das Treffen fand in Deutschland, Kassel, statt. Der spanische Bundesverband sozialer und kultureller Vereine, die „Coordinadora Federal“, Vertreter des IEE und der Botschaft waren anwesend, allerdings keine von dem Bundesverband der spanischen Elternvereine, „La Confederación“. Grund für die Abwesenheit der „Confederación“ war, dass sie während der Vorbereitungen festgestellt hatten, dass sie vor politisch vollendete Tatsachen gestellt wurde und dadurch keine demokratische Willensbildung möglich sei. Der Gedanke eines gemeinsamen erarbeiteten Auswanderungsgesetzes hätte sich nicht einer politischen Ideologie zu unterwerfen, und daher verweigerte die „Confederación“ das Bündnis mit den marxistischen Gruppen und kämpfte erfolgreich bei der Bundesversammlung 1978 um die Zustimmung zu ihrer politischen Haltung. Der Bruch zu der „Coordinadora Federal“ wurde deutlich, als die Elternvereine aufgefordert wurden, sich zu entscheiden, ob sie der „Coordinadora Federal“ oder der „Confederación“ angehören wollen, da eine doppelte Mitgliedschaft ausgeschlossen sei¹⁷⁹. Zwei Jahre später fand wieder eine Annäherung statt, wobei die „Confederación“ unparteiisch blieb und eine vorsichtige Annäherung versuchte (von Breitenbach 1982, S. 123 ff.).

Auch wenn die einheitliche Meinungsbildung innerhalb der Elternvereine bzw. der „Confederación“ mit der Meinungsbildung anderer Vereine und Initiativen der „Coordinadora Federal“ nicht zusammenging und für eine vorübergehende Phase die „Einheit“ gestört wurde, haben sie sich sehr schnell wieder zusammengefunden, da das Ziel aller Spanier/-innen, die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen war.

Die Annahme, dass die Gründungen der spanischen Elternvereine, der „Confederación“ und des Bundesverbandes „Coordinadora Federal“, einen großen Beitrag zum Bildungserfolg der Spanier/-innen beigetragen haben, wird auch durch eine Studie am Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster bestätigt. In dieser Studie wurde untersucht, wie der Integrationsprozess von Migrant/-innen beeinflusst wird, wenn sie sich in Vereinen und Selbsthilfegruppen

¹⁷⁹ Hier ist anzumerken, dass Elternvereine nicht nur bei der „Confederación“, sondern auch bei der „Coordinadora Federal“, Mitglied waren und sind. 1981 zählten beide Gruppen ca. 100 Mitgliedsvereine (von Breitenbach 1982, S. 124).

zusammenschließen. Die Vergleichsgruppen bildeten Italiener/-innen und Spanier/-innen. Die Italiener/-innen schnitten dabei schlechter ab. Eine mögliche Erklärung wird in den unterschiedlichen Vereins- und Organisationsstrukturen der zwei Migrantengruppen gesehen. Während die Spanier/-innen sehr früh homogene und effektive Strukturen aufbauten, blieben die Italiener/-innen eher unpolitisch und auf die Situation in ihrem Herkunftsland bezogen (Hunger 2002, S. 2 f.):

Integrationswerte von Spanier/-innen und Italiener/-innen in Deutschland					
	Berufsausbildungs- beteiligung 2001	Arbeitslosen- quote 2001	Abiturquote 2001	Anteil d. Eltern-vereine an allen eingetragenen Vereinen 2001	Anteil der Einwanderer mit Berufsausbildung
Spanier	73,3	12,0	25,0	32,0	12,4
Italiener	47,7	16,8	9,0	2,0	19,6

Abb. 26: Integrationswerte von Spanier/-innen und Italiener/-innen in Deutschland im Vergleich in Prozent (%). Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hunger 2002, S.3, nach Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesverwaltungsamt.

Ein weiterer Grund für das schlechtere Abschneiden der italienischen Vereine hinsichtlich der Integration und des damit zusammenhängenden Bildungserfolges könnte daran liegen, dass die italienischen Vereine ideologisch und politisch zersplittert und von den Parteien und Gewerkschaften abhängig waren, die spanischen Vereine sich aber einig über das Ziel ihrer Arbeit zugunsten der spanischen Emigranten/-innen waren. Die Zersplitterung der italienischen Vereine hinderte sie, Einfluss auf die deutschen Behörden auszuüben und dadurch hatten sie nur eine örtliche Bedeutung (von Breitenbach 1982, S. 128 f.).

Die Arbeit der Eltern- und soziokulturellen Vereine blieb nicht auf lokaler und Bundesebene stehen, sie wollten auch auf europäischer Ebene mitwirken, und so wurden sowohl die „Confederación“, wie auch die „Coordinadora Federal“, Mitglieder bei dem europäischen Bund der spanischen Migranten/-innen, um ihre Ziele bei der spanischen Regierung besser durchsetzen zu können.

2.5.5 Der europäische Bundesverband der spanischen Elternvereine und der spanischen Migrantenvereine

Beide Verbände, die „Confederación“ und „Coordinadora Federal“ schlossen sich, trotz der bereits erwähnten kurzzeitigen Schwierigkeiten, zusammen, um einen europäischen Kongress der spanischen Emigrant/-innen einzuberufen, dessen Anliegen es sein sollte, die Emigrant/-innen als politische Kraft in Spanien zu positionieren. Die Confederación der spanischen Elternvereine hatte bereits 1974 Verbindung zu spanischen Elternvereinen in Holland und Frankreich aufgenommen. Später kamen England, Schottland und die Schweiz dazu. Ziel dieser Zusammenarbeit sollte eine gemeinsame Meinungsbildung sein. Nach von Breitenbach wurde die Position der Migranten/-innen durch die politischen Parteien nicht gestärkt, sondern geschwächt, da die Parteien nach eigenen Interessen handelten (von Breitenbach 1982, S. 123 ff.).

Der erste demokratische Kongress der spanischen Migranten/-innen-Verbände in Europa fand 1982 in Spanien statt. Hier wurden zehn wichtige Forderungen gestellt. Es ging um die Ausländerpolitik der Aufnahmeländer, die Bildungssituation, die Problematik der Kultur, um die Jugendlichen und die zweite Generation, die Auswanderungspolitik Spaniens, die spanische Sozialpolitik und die Verwaltungsstrukturen im Ausland, die Migrantenverbände, die Instanzen der Vertretung und Beteiligung gegenüber der spanischen Verwaltung, die Diskriminierung der spanischen Emigration und um das Auswanderungsgesetz. Diese Forderungen wurden von den großen nationalen Verbänden und den Koordinatoren der spanischen Zentren, Vereinen und Verbänden in Europa dokumentiert und zusammengestellt. Trotz der Verzögerung der spanischen Behörden, dieses Programm anzunehmen, wurde die Bedeutung des großen Netzwerkes der spanischen Migranten/-innen deutlich und führte dazu, dass die spanische Regierung diesen Kongress bzw. den europäischen Verband, der aus einem demokratischen Prozess entstanden war, anerkannte. Babiano & Fernández Asperilla bezeichnen dies als Höhepunkt und gleichzeitig als Wendepunkt der spanischen Vereinsbewegung in Europa (Babiano & Fernández Asperilla 2009, S. 157 ff.).

Der europäische Bundesverband der spanischen Elternvereine – La Confederación Europea de Asociaciones Españolas de Padres de Familia:

Die Forderungen des Bundesverbandes der spanischen Elternvereine betrafen Rückkehr, Arbeit, Wohnverhältnisse, die Möglichkeit der Schul-, Berufsschul- und Hochschulausbildung ihrer Kinder, sowie einen finanziellen Fond für die

Integration der Rückkehrer/-innen.

Aktuell fordert der Verband mehr Informationen über das Thema der Rückkehr, auch die Einrichtung eines Fonds für die Rückkehrer/-innen, die kein Eigentum in Spanien haben, um das Wohnen in Form von Bereitstellung von Mietwohnungen mit niedrigen Mieten, zu erleichtern. Da viele spanische Migranten/-innen lange im Ausland gelebt haben, müsste es die Aufgabe von Beratungsstellen oder anderen Initiativen in Spanien sein, diese Migranten zu unterstützen und zu informieren. Bezüglich der jungen Rückkehrer/-innen sind die Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen und Titel, die Schwierigkeiten bezüglich der spanischen Sprache und die Nutzung der mitgebrachten Potenziale, Themen und Forderungen, die bearbeitet werden müssen (García Tejedor 1997, S. 247 ff.). Im Jahr 2014 waren Themen eines Treffens des Verbandes in Madrid, die Rechte der spanischen Emigranten, der Unterricht der spanischen Sprache und Kultur durch das Programm A.L.C.E.¹⁸⁰, die neue spanische Emigration und Hilfsprogramme für die spanische Migrantenvereine¹⁸¹.

Der europäische Bundesverband der Migrantenvereine – La Coordinadora Europea de Asociaciones de Emigrantes Españoles:

Der Prozess zur Gründung des europäischen Bundesverbandes der Migrantenvereine wurde 1974 durch Frankreich und die Schweiz initiiert. Als auch andere Bundesverbände in europäischen Ländern wie Belgien, Deutschland, Holland, Großbritannien, Schweden und Luxemburg gegründet wurden, wurde der europäischen Bundesverband der Migrantenvereine im Jahr 1977 in Brüssel gegründet. Er umfasst 450 Organisationen unterschiedlicher Art darunter Elternvereine, Jugendvereine, spanischen Zentren, sozio-kulturelle Vereine (Tiscar Astasio 1997, S. 237 f.).

Tiscar Astasio, Vorsitzender des Europäischen Bundesverbandes, beschreibt die Beachtung des Verbandes durch die spanische Regierung als wechselhaft, je nach regierender Partei. Ab 1977 wird die Anerkennung des Verbandes durch die neue spanische Demokratie als sehr positiv bezeichnet und ab 1982 erfuhr der europäische Verband von der regierenden sozialistischen spanischen Partei PSOE eine „Politik der Vernichtung“: „política de exterminio“, obwohl diese Partei von

¹⁸⁰ Das Programm A.L.C.E.: „Aulas de Lengua y Cultura Españolas“ kümmert sich um den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, der von A1 bis C1 innerhalb von 10 Jahre erteilt wird. http://www.mecd.gob.es/alemania/de_DE/oficinascentros/agrupaciones-lengua-cultura-esp, aufgerufen am 05.04.2015

¹⁸¹ <http://www.cronicasdelaemigracion.com/articulo/cronicas/confederacion-europea-asociaciones-espanolas-padres-familia-reunira-miras-madrid/20140509091603058220.html>, aufgerufen am 05.04.2015

den spanischen Migranten/-innen große Unterstützung erhielt. Als den spanischen Migranten, diese Politik deutlich wurde, plädierten sie für einen politischen Wechsel. Das Thema der Rückkehr musste berücksichtigt werden, und obwohl der Artikel 42 der Spanischen Konstitution die Möglichkeit und die Förderung der Rückkehr explizit deklariert, würde, so Tiscar Astasio, nichts gemacht werden. Der Satz „Alemania nos echa y Espana no nos quiere“¹⁸² zeigt die Realität der spanischen Migranten/-innen, die nach Spanien zurückgekehrt sind (ebd., S. 237 ff.).

Die spanischen Migranten/-innen, die zurückkehren, sind mit großen Problemen konfrontiert und daher fordert der Verband, ein neues Auswanderungsgesetz. Das neue Gesetz soll alle Anliegen der Rückkehr und auch die Anliegen der spanischen Migranten in den Aufnahmeländern durch bilaterale Verträge klar regeln. Jede Kommune in Spanien müsse ein spezielles Büro, das sich um die Angelegenheiten der Rückkehrer/-innen kümmert, zur Verfügung stellen. Die Medien sollen den Rückkehrer/-innen über die Ansprüche des Arbeitslosengeldes bei Menschen, die noch nicht 65 Jahre alt sind, und über die Rente, die aus der Arbeit in Spanien und den anderen europäischen Länder resultiert, informieren, damit diese Menschen ihre Ansprüche nicht verlieren, da sie teilweise in zwei Ländern gearbeitet haben. Auch die Forderung zur Bereitstellung von sozialen Wohnungen, zur Anerkennung von mitgebrachten Titeln ohne monatelange Wartezeiten, zur Bereitstellung von Schulplätzen für die Kinder mit Integrations-Fördermaßnahmen und die Abschaffung der Zollltarife, wenn Rückkehrer/-innen ein Auto mitbringen, wurden aufgestellt (ebd., S. 243 ff.).

Der europäische Bundesverband kümmert sich, wie aus den Aufgaben und Forderung deutlich wird, um die unterschiedlichen Anliegen der spanischen Migranten in Europa. Besondere Beachtung findet unter seinen Aufgaben das Thema der Rückkehr. Der Verband fordert eine reformierte Auswanderungs- und Rückkehrpolitik seitens Spaniens, da viele der spanischen Rückkehrer/-innen über die fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten klagen. Die spanische Regierung darf die spanischen Arbeitsmigranten/-innen nicht vergessen. Viele der spanischen Migranten/-innen bleiben in Europa, weil sie inzwischen Kinder aus gemischten Ehen haben oder inzwischen zu alt sind, um eine Arbeit in Spanien zu finden, daher sei auch für diese Migranten/-innen durch bilaterale Verträge, Sorge zu tragen. Wenn sie zurückkehren ist es unerlässlich, diese Rückkehr zu unterstützen und zu erleichtern. Der europäische Bundesverband der spanischen Elternvereine – „La Confederación Europea de Asociaciones Españolas de Padres de Familia“ - hat nach wie vor den Fokus auf die schulische Situation, die Förderung des

¹⁸² Übersetzt: „Deutschland schickt uns weg und Spanien will uns nicht“.

muttersprachlichen Unterrichts, die neue Migration und die Hilfsprogramme zur Unterstützung aller spanischen Vereine gelegt. Aber auch die allgemeinen Rechte der spanischen Emigranten/-innen und die Rückkehr stehen im Mittelpunkt.

2.5.6 Zusammenfassende Darstellung der Überlegungen zum Beitrag der spanischen Vereine zum Bildungserfolg

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es den Spanier/-innen als relativ kleine Einwanderungsgruppe gelang, auf die Schulpolitik in Deutschland Einfluss zu nehmen und die Bildungschancen ihrer Nachkommen im deutschen Schulsystem zu verbessern. Die Früchte dieses Engagements zeigten sich bereits Ende der 70er Jahre als die spanischen Schüler/-innen dem Niveau der deutschen Schüler/-innen näherkamen. Dieser Bildungserfolg hält heute noch an (Muñoz Sánchez 2012, S. 41). Dabei ist bis heute statistisch gesehen die Benachteiligung im Bildungserfolg bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund immer noch die Regel.

Der ökonomische Nutzen, den eine Gesellschaft verzeichnet, wenn sie eingewanderten Personen ermöglicht, sich durch Bildungsaufstieg zu entfalten und sich beruflich zu etablieren, ist evident. Die Partizipationsfrage betrifft auch die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Eingewanderte. Die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse bleibt auch nach Einführung des Anerkennungsgesetzes nicht unproblematisch. *Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Partizipation an allen gesellschaftlichen Belangen die zentrale Voraussetzung für die Entfaltung aller vorhandenen Potentiale eines Menschen, darstellt.*

Die Vermutung, dass die Bildungserfolge der spanischen Nachkommen durch die spanischen Emigranten aus einer größeren Gruppe Exilierten und Emigrierten mit hohem Bildungsniveau resultierten, die sich des Themas annahmen, reicht nicht aus, um die Bildungserfolge zu erklären. Auch das Argument der christlichen westlichen Kultur, die die Integration leichter machte, reicht nicht, denn dann wäre hier die Frage, wieso den Italiener/-innen und den Portugiesen dies nicht gelang. Das Netz der Vereine und Verbände ist aber als „einzigartig“ anzusehen und liefert eine wesentliche Erklärung für den Bildungserfolg der Nachkommen der spanischen Arbeitsmigranten/-innen (Riesgo Alonso 2011, S. 200).

Elternorganisationen und ihre Vernetzung stellen einen guten Weg zur Integration bzw. Inklusion von Migranten-Familien in Deutschland und Europa dar. Diese Vereine bzw. Netzwerke bieten eine gute Basis für ein Zusammenleben, für die Arbeit von politischer Bildung und die Durchsetzung der Migrantenrechte

und die Erfüllung ihre Pflichten. Nicht nur die Verbesserung der schulischen Situation, auch die Förderung der Integration der Eltern ist wichtig, um das Ziel, gesellschaftliche Gleichberechtigung, zu erreichen. Die Kommunikation ist ein wesentlicher Aspekt, den es unbedingt zu fördern gilt. Nicht nur die Kommunikationskompetenzen der Einzelnen, auch die Kommunikation untereinander, trägt zur Solidarität bei, und auch die Kommunikation zwischen den MSO und der Aufnahmegesellschaft ist zu fördern, da sie zur Integration beiträgt und Segregation verhindert.

Eine sehr aktuelle Studie, „Große Vielfalt, weniger Chance“ (2015)¹⁸³, über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland ergab, dass Bildung als wichtigste Schlüssel für Erfolg bzw. ein gelungenes Leben betrachtet wird. Interessant ist bei dieser Studie, dass die Eltern als Verantwortliche für die Bildung ihrer Kinder mit 67 %, und die Kindergärten und Schulen mit 58 % angesehen werden (Barz et al. 2015, S. 67). Diese Studie bestätigt nicht nur, dass die Eltern sehr an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind und sich dafür einsetzen, sie bestärkt auch die Rolle der Eltern-MSO, da ein Ergebnis dieser Studie ist, dass das Engagement der Eltern in Elternorganisationen mit 44 % als ein wichtiges Element zur Erreichung der Bildungsziele bzw. Bildungsaspirationen der Eltern angesehen wird (ebd., S. 73). Auch als präferierte Informationskanäle für Elternbildungsangebote werden die Vereine bzw. die MSO an dritter Stelle (63 %), nach der Schule und dem Internet, genannt (ebd., S. 79).

Ein wichtiger Aspekt, der von der politischen Bildung auf europäischer Ebene aufgegriffen werden sollte, wäre es, für die Bekanntheit solcher positiven Beispiele miteinzuwirken, denn Sevillano Canicio merkt an, dass die Erfolge der spanischen Migrationsgeschichte in Spanien kaum bekannt sind und es wünschenswert wäre, diese Migrations-Erfolgsgeschichte bekannt zu machen und die Migrantenverbände zu unterstützen, um Bildungsbenachteiligung der Migranten/-innen im eigenen Land zu verhindern (Sevillano Canicio 2014, S. 392).

Die Einbindung von MSO ist ein zentrales Element, um Gleichbehandlung zu erreichen. Es geht um die Berücksichtigung des Aspektes der Migration. Vielfalt darf nicht als Problem, sondern als Chance bzw. als Ressource verstanden werden und muss von den obersten Hierarchien und von der Politik auch gewollt

¹⁸³ Die Studie „Große Vielfalt, weniger Chancen“ wurde in Rahmen des Projektes „Bildung, Milieu & Migration“ der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf durchgeführt. Es wurde dabei ein zweistufiges Forschungsdesign verwendet: 1.700 telefonische Interviews mit Personen über 16 Jahre und 120 problemzentrierte Interviews (Barz et al. 2011).

und eingesetzt werden. Die MSO müssen als Teil gesellschaftlicher Teilhabe anerkannt und gefördert werden. Die Diskussionsthese, ob MSO zur „Gettobildung“ und zur Segregation führt, wird durch die spanische Migrantengruppe nicht bestätigt. Auch wenn andere Migrantengruppen diese These der Segregation bestätigen sollten, ist hierbei nach den Ursachen zu suchen, die diese Segregation fördert, um Sorge dafür zu tragen, dass diese Ursachen aufgelöst werden. MSO wirken identitätsstützend, regen zur sozialen Teilhabe an und fördern die Integration.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Migrationsbewegungen, die aus Europäisierung und Globalisierung resultieren, sollte der Umgang mit Migration aus der Migrationsgeschichte gelernt werden und sich „die Fähigkeit anbahnen, in diesem zentralen zukünftigen Problemfeld sozial und politisch zu partizipieren“ (Lange 2008, S. 118 f.).

Bildungserfolge der Nachkommen von ressourcenschwachen Einwanderungsgruppen sind, wie das Beispiel der Spanier/-innen in Deutschland zeigt, möglich. Das Engagement der Eltern, ihr bürgerschaftliches Engagement, ihre Organisation in Vereinen und schulpolitisch agierenden Netzwerken, und die Konzentration der Verbände auf die Bildungs- und Ausbildungssituation im Aufnahmeland haben einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet. Eine realistische Analyse der vorgefundenen Bildungschancen, sowie die beharrliche Einflussnahme auf die rechtlichen Voraussetzungen und die Schulpolitik waren wichtige Schritte innerhalb dieser Netzwerke, die zum Bildungserfolg geführt haben.

Die bisherigen theoretischen Erklärungen zu Bildungserfolgen können um die des Einflusses bürgerschaftlichen Engagements bzw. der (schul-)politischen Partizipation erweitert werden. Politische Partizipation kann zur Teilnahme an der Verteilung von höherer Bildung und damit auch zur Verteilung von ökonomischen Ressourcen von verschiedenen Interessengruppen der Gesellschaft funktionalisiert werden (Martínez Calero & Rohloff 2014, S. 350 f.).

Nach Thränhardt sei „Im Gegensatz zu vielen abwertenden Meinungen über die „Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter“ ... die spanische Gruppe hochproduktiv“ (Thränhardt 2014, S. 310).

Die Schul-, Bildungs- und Integrationserfolge der spanischen Migranten/-innen sind, nach Sánchez Otero darin begründet, dass diese Migrantengruppe einerseits das soziale Kapital mobilisierte und das kulturelle Kapital vermehrte. Die früh einsetzende Vernetzung und aber auch die Anpassung an die deutschen vorgefundenen Bedingungen trugen zu den Erfolgen bei (Sánchez Otero 2014, S. 414). Hier ist mit Anpassung nicht gemeint, dass die spanischen Migranten/-innen die Rahmenbedingungen vorbehaltlos akzeptierten und sich assimilierten, sondern sich unter Berücksichtigung der vorgefundenen Rahmenbedingungen, für eine

Verbesserung ihre Lebensbedingungen und für eine Gleichheit in der deutschen Gesellschaft einsetzen.

Die gesamte theoretische Betrachtung des Themas „Zum Zusammenhang zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Bildungserfolg“ ist abgeschlossen. Die bereits dargestellten Erkenntnisse wurden am Ende jedes einzelnen Kapitels dargestellt. Die Gesamtbetrachtung dieser Studie zeigt auf, dass die Erklärung multikausal ist, und sich die Annahme eines Zusammenhanges zwischen dem bürgerschaftlichen Engagement der spanischen Migranten/-innen und dem Bildungserfolg ihre Nachkommen, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (theoretische, geschichtliche und durch den Aspekt der Vereinsgründungen), bestätigen lässt. Diese Annahme bedarf aber einer zusätzlichen empirischen Untersuchung und Überprüfung, die im zweiten Teil dieser Studie in quantitativer und qualitativer Form durchgeführt wird.

Bürgerschaftliches Engagement und Bildungserfolg
Spanische MigrantInnen der ersten Generation und
ihre Nachkommen in Deutschland

Martínez Calero, M.; Rohloff, S.A.

2016, IX, 450 S. 86 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14323-7